



ESCOLA informação

Digital

| n° 0 set. 2013 |



SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA.SPGL

%

30



**vamos
à luta!**

Segundo o MEC - ATÉ 2017:
Redução de **3% DE ALUNOS** e de
30% DE PROFESSORES



Jackson, Tim – Prosperidade sem Crescimento: Uma Economia para um Planeta Finito, Tinta da China, Lisboa, 2013

Para Tim Jackson, economista e professor de Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Surrey em Inglaterra, “a prosperidade consiste na capacidade de nos realizarmos enquanto seres humanos – dentro dos limites ecológicos de um planeta finito” (p. 30). Até agora, a prosperidade tem-se baseado no crescimento contínuo alimentado por um consumo privado que aumentou mais do que o rendimento disponível. A atual crise teve como uma das suas causas mais importantes a dívida privada encorajada pelo relaxamento das regras de concessão de crédito e pela especulação financeira num ambiente em que as desigualdades sociais não pararam de aprofundar-se. Uma importante consequência deste modelo económico foi a subida em flecha dos

preços do petróleo que, em 2008, atingiram 147 dólares por barril, bem como a dos preços dos bens alimentares a que não é estranho o cultivo de biocombustíveis (etanol e biodiesel). Outra importante consequência foi o aumento das emissões de gases responsáveis pelo efeito estufa nas economias mais avançadas. Estas deviam tê-las reduzido para níveis de 1990 até 2010, mas registaram um aumento de 40% neste vinténio. Se é verdade que nos últimos 18 anos o PIB mundial tem crescido mais do que as emissões de dióxido de carbono (CO₂), o autor defende que o aumento da eficiência relativa do consumo de combustíveis fósseis não é por si só suficiente para gerar um modelo de desenvolvimento sustentável, pois, desde o início do milénio, as emissões têm estado a crescer a uma taxa que ultrapassa os 3% ao ano. A alternativa proposta pelo professor da Universidade de Surrey é que, a partir de um determinado limiar, devem ser impostos limites ao crescimento da produção material. A dissociação relativa, que se limita a medir a eficácia na utilização da energia, deve dar lugar ao que designa por ‘dissociação absoluta’, o que significa que as emissões de CO₂ devem necessariamente diminuir. Para atingir esta meta ecológica, a redução da taxa de emissão de gases que provocam o efeito estufa, expressa pela quantidade de dióxido de carbono por cada dólar de despesa, deve ser superior à soma das taxas de crescimento do rendimento e da população, o que implica a estabilização do ‘output’ material, isto é, na prática, um ‘grau zero’ de crescimento económico e, posteriormente, embora o autor não o afirme explicitamente, um ‘decrecimento’ do PIB. Caso contrário, será objetivamente impossível que a intensidade de carbono por cada dólar despendido atinja, como Jackson pretende, valores negativos. O autor propõe um conjunto de alternativas ao modelo baseado no ‘crescimento contínuo’ e na delapidação dos recursos naturais. Antes de tudo é necessário estabelecer limites à sua utilização e metas para a redução de emissões de CO₂. O passo seguinte é reduzir a intensidade tecnológica, substituindo a procura contínua da produtividade do trabalho e do capital por “atividades e setores de baixa intensidade de carbono, e de alta intensidade de mão de obra” (p. 207). Deve-se também alterar a lógica social do consumismo, o que implica a redução das desigualdades sociais que alimentam a ‘competição pelo

estatuto’, apostar numa economia de serviços desmaterializados em que a partilha com os outros e a preocupação com a formação cultural e humana adquiram uma importância cada vez maior, em investimentos ecológicos criadores de novos empregos – equipamento de edifícios com medidas de poupança de energia de carbono, tecnologias associadas às energias renováveis que devem tornar-se acessíveis aos países em vias de desenvolvimento, reestruturação das redes de distribuição, com destaque para as elétricas, infraestruturas de transportes públicos, espaços verdes e preservação de ecossistemas – e “numa partilha mais equitativa do trabalho por toda a população”, o que se traduzirá em “menos horas de trabalho, uma semana de trabalho mais curta e mais tempo livre” (p. 161).

Apesar da perspicácia da análise e da fecundidade das alternativas propostas por Tim Jackson, existem algumas incongruências e inconsistências no seu excelente ensaio que devem ser sublinhadas. O crescimento contínuo não é em si próprio responsável pela insustentabilidade denunciada pelo autor, mas sim uma forma de crescimento que visa a valorização e acumulação ilimitada de capital em detrimento da satisfação das necessidades de todos. De resto, a tese central de Jackson sobre a estabilização do crescimento ou sobre a quebra do ‘output’ material para se atingir o ponto de inversão, isto é, uma taxa negativa de emissões de CO₂ por dólar despendido, não é correta, pois se subtraíssemos à taxa de crescimento oficial os custos da degradação ambiental, todos os desperdícios e irracionalidades resultantes do funcionamento do aparelho produtivo existente e dos seus circuitos de distribuição hipertrofiados e, ‘last but not least’, a produção que se perde pela existência de desemprego, obter-se-ia sempre um excedente efetivo, medido pela diferença entre o produto e o consumo socialmente indispensável, consideravelmente maior do que o oficialmente registado pelas contas nacionais. Mas isto significa precisamente que no capitalismo tardio existirão sempre capacidades desaproveitadas e que a viragem para uma economia orientada para a partilha, a cooperação e o desenvolvimento multilateral dos indivíduos pressupõe uma rutura em profundidade com a ordem existente e a construção de uma nova ordem que se situará muito para além dos seus limitados horizontes. ■

Joaquim Jorge Veiguinha

ONLINE

A NUVEM I



Cloud computing - ou em português computação nas nuvens - é a ideia de ter acesso pela internet a aplicações ou dados que estão armazenados em servidores de qualquer parte do mundo, a qualquer hora, bastando para isso utilizar um dispositivo ligado à internet, seja ele um desktop, netbook, tablet, smartphone, etc.

Este conceito refere-se à utilização da memória e das capacidades de armazenamento e cálculo de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet, seguindo o princípio da computação em grade (ou em grelha) que é uma forma de processar muitos dados em paralelo.

Os programas, aplicativos e arquivos não precisam estar instalados ou armazenados no HD do seu computador local. Assim, a capacidade de memória do seu aparelho não precisa de ser muito grande.

Outra vantagem da computação nas nuvens é a centralização da informação em apenas um local e a sincronização dela nos mais diversos dispositivos que utiliza para ter acesso a internet.

Muitos provedores de Internet oferecem este tipo de serviço. Outros vendem software, como por exemplo programas para limpeza dos dispositivos o que poderá fazer em qualquer lado.

O armazenamento de dados na nuvem tem muitas vantagens. É barato, não requer instalação, não necessita de substituição, tem sistemas de backup e recuperação, não tem nenhuma presença física, não requer nenhuma condição ambiental.

Mas tem importantes desvantagens a considerar.

O desempenho de armazenamento de dados de nuvem é limitado pela largura de banda. A conectividade da rede pode ser afectada por um grande número de incidentes, incluindo interrupções de redes globais, erupções solares, etc. Interrupções de rede significam que o armazenamento de dados de nuvem fica totalmente indisponível.

A maior desvantagem é que o acesso a estas nuvens fica disponível apenas para quem tem acesso a larguras de banda maiores, mais caras e às zonas do País em que se tem acesso a uma maior velocidade de Internet. ■

Nº set.2013

SUMÁRIO



4. Editorial . António Avelãs

5. Dossier . Exames

6. Avaliar e caminhar para o passado . Alda Macedo

7. Por detrás da examocracia . Jaime Pinho

9. Quem se pretende avaliar? . Paulo Marques

10. Para que serve um exame? . Rita Gorgulho

11. Eles aí estão, os "exames da 4ª classe", a lembrar os passos atrás dados por Nuno Crato . Secretariado Nacional da FENPROF

12. Sobre os Exames Nacionais das disciplinas Artísticas . APECV

13. Cidadania . Maquiavel e a política . Joaquim Jorge Veiguiña

16. na Sombra O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa no Ensino Público . Liliana Duarte, Ângela Ricardo, Ana Silva

18. Escola/Professores

18. A propósito da celebração dos contratos de autonomia . Felezarda Barradass

21. Aumento da componente letiva nos horários do 1º CEB . Albertina Pena

23. A "normalidade" da abertura do ano letivo e a colocação dos professores . Anabela Delgado

24. A verdadeira Lenda do Cavaleiro Sem Cabeça . Adriana Guerreiro

25. Caducidade do Contrato . Comissão de Contratados e Desempregados do SPGL

26. Professores e Educadores Aposentados

27. Assembleia Geral de Delegados

29. Aos Sócios

31. Consultório Jurídico . Fátima Anjos

Período experimental dos docentes contratados a termo



ficha técnica:

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

**António Avelãs**

DIRECTOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Um mau início de ano letivo

Seria expectável que cada ano letivo começasse com total normalidade. No fim de contas, há uma larguíssima experiência acumulada, os meios eletrónicos facilitam a organização e a burocracia, e entre o final de um ano letivo e o início de um outro decorrem 2 meses. E contudo, este ano, mais do que nos anos anteriores mais próximos, assistimos diariamente a manifestações de descontentamento: nas escolas ainda faltam muitos professores e educadores, há turmas gigantes, falta pessoal não docente, à última hora determinam-se mudanças de escola, reina a confusão quanto às atividades de enriquecimento curricular (AEC).

É absolutamente inadmissível que só em 12 de setembro tenham sido colocados os primeiros docentes contratados, implicando por sua vez o atraso nas colocações “por oferta de escola” – essa figura que o bom senso mandaria terminar, tamanho é o rol de ilegalidades e compadrios que vem possibilitando - e que, de resto, como a experiência prova, tem trazido às escolas “TEIP” e às do “contrato de autonomia” muito mais desvantagens que vantagens...

A cega subserviência aos ditames da troika, além de provocar o desemprego de muitos milhares de docentes, traduz-se também no corte do pessoal não docente, sem o qual crescem os perigos de insegurança e indisciplina no espaço escolar.

Começou mal este ano letivo. Se não arrepirmos caminho pondo termo a esta insana austeridade com que estão destruindo o país, se continuarmos com governos que pensam a escola como um “gasto” não como um salutar investimento, cada ano começará pior que o anterior. A escola – toda ela, e particularmente a escola pública, menina dos nossos olhos que sonharam abril – não pode ser submetida a estes tratos de polé. Temos a responsabilidade cívica de a defender. ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE N.º setembro 2013

■ Exames

“Aprender e compreender é muito mais do que saber o tipo de resposta a dar. Mais importante do que aprender a responder a uma ficha, é compreender o mundo que nos rodeia, é crescer globalmente”. Este um excerto do texto de uma mãe de um aluno do 4º ano, incluído neste dossier sobre exames e que, de algum modo, destaca aquilo que os exames certamente nunca avaliarão. A crítica à examocracia, que caracteriza a política de Nuno Crato, passa também pela denúncia do recuo histórico que estamos a viver e das “sementes da injustiça e da desigualdade” que contém. E coloca a pertinente questão de qual a sua real finalidade. ■

Avaliar e Caminhar para o Passado

• Alda macedo

Professora do Ens. Secundário . Porto

Dossier

EXAMES

De entre as modificações que Nuno Crato tem, paulatinamente, vindo a introduzir no campo da educação, uma das mais relevantes é certamente a consolidação de um aparelho de avaliação transversal à comunidade escolar, em torno do qual eles querem não só estruturar a organização da escola e das relações entre os seus atores, mas sobretudo impor a sua visão arcaica de uma escola que cumpra primorosamente com a função de reproduzir as desigualdades e a desumanidade da sociedade.

Ter uma visão deste papel estruturante do modelo das avaliações obriga-nos, de certa forma, a como que entrar numa arcada de espelhos que se refletem mutuamente e mostram as distorções produzidas pela conjugação entre o papel dos exames das crianças do quarto e do nono ano e as orientações impostas aos professores corretores dos exames nacionais do secundário. Que mostram, de outro ângulo do espelho: a redução da educação especial a uma sombra do que as necessidades impunham; o aumento do

número de alunos por turma que espezinha o papel formativo da avaliação contínua; um estatuto do aluno fundado sobre lógicas essencialmente punitivas e a avaliação dos docentes, portadora do jogo da transmissão hierárquica do poder dentro do sistema.

O projeto de Nuno Crato para a educação resume-se em curtas palavras: reduzir a educação pública a um mero território de aprendizagens, onde não exista a menor veleidade para incursões na pedagogia. Eles querem que a escola seja um lugar diferenciador da condição social das crianças e dos jovens. Por outras palavras, regressar quarenta anos atrás, ao tempo em que havia pobres escolas para as crianças mais pobres e em que a elite do país se educava nos grandes colégios ou no estrangeiro.

A “avaliação” é aparentemente uma palavra inocente, remete para processos mentais vulgares e surge a propósito das situações mais comuns. Avalia-se tudo, desde a qualidade da iluminação de um lugar até ao tempero de um prato, passando pelo grafismo de uma página, o tom de voz de um discurso, todas essas coisas que fazem parte da vida.

Para os professores então, avaliar é uma componente inerente à nossa atividade. Aprendemos a avaliação como parte fundamental da nossa ação, observamo-la, estudamos e classificamos a avaliação nas suas diferentes funções e finalidades. É para ela que construímos ferramentas da mais diversa natureza. É por causa dela que dedicamos muitas horas do nosso tempo a interpretar resultados. Sabemos bem que no nosso quotidiano profissional, avaliar, apreciar, aferir são imprescindíveis para introduzir correções de estratégias.

É talvez por isso que a avaliação nos parece ser uma coisa natural. Contudo, para o poder, para o governo, a “avaliação” é outra coisa. Ela não é senão um instrumento de regulação da nossa atividade e de legitimação das mudanças de política que se quer introduzir.

Todos os governos sabem disto, o governo das direitas, sabe ainda mais, sabe que o seu projeto ideológico de regresso ao passado e de diferenciação de percursos e de qualidade de oferta, exige três coisas. Exige crianças e famílias inseguras da capacidade de resposta que a escola pública tem para lhes dar. Exige crianças e jo-

vens incertos em relação às suas próprias aptidões e qualidades individuais. Exige professores amarrados a uma hierarquia de obediência e inseguros face ao seu pensamento crítico.

Estes são os condimentos para os quais Nuno Crato tem dado um contributo que, na aparência até tem ares de coisa inocente, mas é muito definitivo. Este ano vão ser quatrocentas as turmas do ensino vocacional. Serão crianças de 13 e 14 anos a quem se vai dizer: «Tu estás bem é para ser

jardineiro» ou então: «Neste país de turistas servir à mesa é que é futuro para ti.»

Como é que foi possível legitimar isto, de condicionar crianças de 13 anos e de as apoucar desta forma, de lhes roubar o direito à igualdade de percursos que a Escola de Abril tinha garantido? Olhe-se para os exames do quarto e do nono ano e veja-se como os instrumentos da avaliação foram distorcidos para se transformar numa ferramenta de reprodução de desigualdades sociais.

Os professores têm mostrado como são capazes de dar lições de dignidade a este país. Não só pelos seus direitos profissionais, saberão sempre bater-se por um projeto de educação que garanta igualdade de oportunidades, que cumpra as promessas de partilha das ferramentas do conhecimento, de promoção da inventividade e de disputa do mundo, como cabe, de direito a todas as crianças, adolescentes e jovens. ■

Por detrás da examocracia

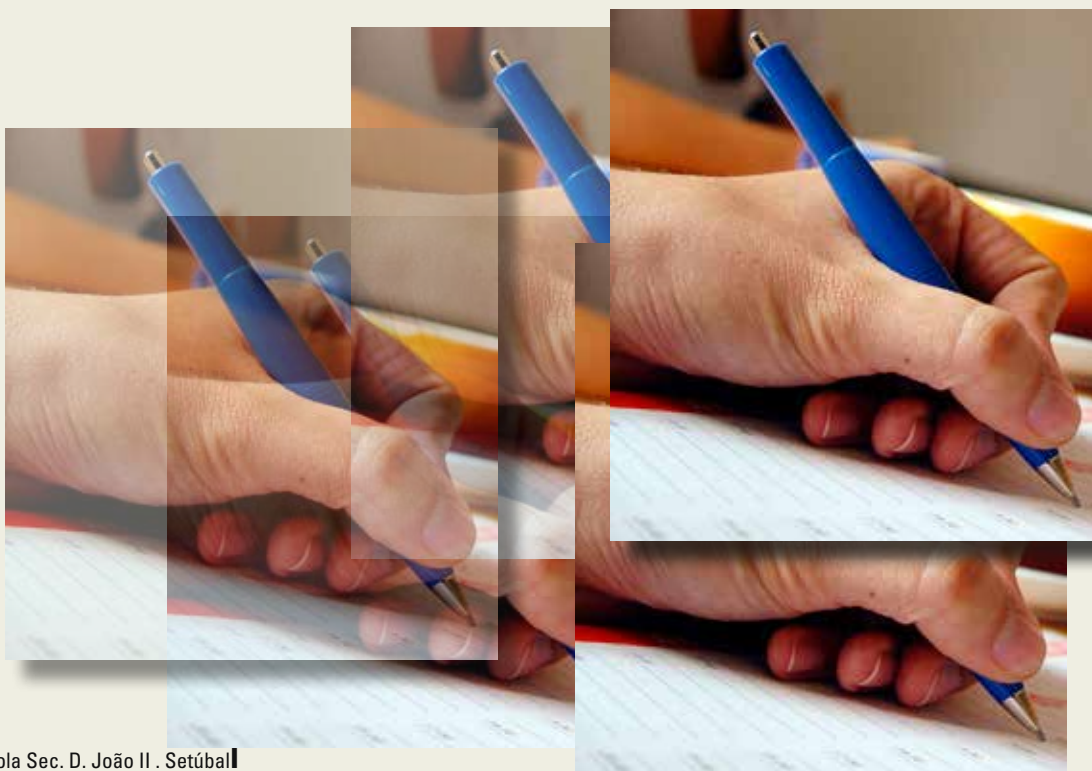


Foto: Carl Dwyer

• **Jaime Pinho**

Professor na Escola Sec. D. João II . Setúbal

O governo de Passos Coelho e Nuno Crato está a generalizar os exames. Já não se trata apenas de reforçar a barreira entre o 12º ano e o ensino superior, de legitimar o “*numerus clausus*”, prejudicando particularmente os alunos e alunas oriundos das classes populares, impedindo o

seu progresso ou empurrando-os para universidades privadas. Agora são utilizados estrategicamente desde o primeiro ciclo, como arma. Servem para criar rankings e discriminar escolas e bairros. E dirigem-se cada vez mais contra os próprios professores, começando pelos professores contratados.

Os exames começaram por ser a forma privilegiada de “avaliar”

os alunos mais velhos. Em Junho as escolas que tinham 12º ano entravam numa espécie de estado de sítio: a PSP e a GNR transportam os envelopes com as provas; as escolas faziam reuniões gerais de professores expressamente para escarpelizar o tipo de vigilância, nalguns casos roçando a paranoia, em que os alunos são tratados como suspeitos de requintadas fraudes.

Os professores vigilantes, por seu lado, são tomados por potenciais cúmplices dessas eventuais fraudes: entram obrigatoriamente para as salas onde vão decorrer os exames muito antes da hora marcada e são quase proibidos de comunicar. E são dois professores por sala: um para vigiar o seu próprio colega?

Os exames induzem uma espécie de “estado de exceção” (recorde-se a propósito a última greve aos exames de Junho passado e a tentativa do governo decretar a “requisição civil”).

Tudo isto daria vontade de rir – não se desse o caso de se tratar de Portugal, país com um dos sistemas de ensino mais atrasado e desigualitário. Portugal: um dos países da OCDE com mais insucesso e abandono escolar, com mais custos para as famílias, com menos população com educação superior. Portugal: um país em que os resultados dos próprios exames são uma calamidade.

A estreia dos exames para os alunos do quarto ano (9-10 anos de idade) revestiu-se de idênticas

medidas: deslocação para escolas alheias àquelas em que estudam, obrigatoriedade de declarar por escrito, à entrada da sala, que não transportam consigo telemóveis, objetos suspeitos...

Os exames como vampiros

Esta encenação e a apologia dos exames como o “princípio e o fim” da instituição escolar faz parte da ideologia e da estratégia neoliberal de destruição da escola pública, como espaço incontornável de aprendizagem de saberes cruciais, de formação humana e cultural, de progresso e realização dos indivíduos, de possibilidade de ascensão social, de socialização das diversidades, de partilha e cooperação, da escola por que tantas gerações e em tantos lugares do mundo se batem há mais de um século. Os escassos estudos feitos no nosso país aí estão para o confirmar. Nas universidades e nos cursos com mais prestígio social predominam os filhos e filhas das famílias com mais vantagens de partida.

A ideologia examocrática exacerbada contém as sementes da injustiça e da desigualdade: entre os que têm poder para pagar explicações e os que não têm; os que convivem em casa com livros, bibliotecas, linguagens, modelos, materiais, ambientes e fácil acesso à cultura escolar, à cultura geral... e os que não têm essa possibilidade. Contribui para a subalternização da avaliação decisiva para a aprendizagem própria e insubstituível que a escola deve e pode proporcionar: a avaliação contínua e formativa.

A “escola dos exames” de Nuno Crato tende a vampirizar os conhecimentos e potencialidades dos alunos e professores. Ao contrário dos sistemas de ensino bem sucedidos, baseados na confiança nos alunos, professores e famílias e na suas potencialidades e sinergias, a escola portuguesa mergulha cada vez mais no stress e no insucesso. Ao pretender nivelar

tudo, tudo arrasa. Os conhecimentos e capacidades produzidos em cada aula, os avanços extraordinários que por vezes se conseguem, o aprofundamento de assuntos requerido, a diversidade de capacidades existente em turmas de 30 alunos e a forma de lhes corresponder, os ritmos próprios e diferenciados de cada grupo, os valores que se constroem em cada turma, a infinidade de conteúdos e as suas ligações – tudo tende a ser desvalorizado e arrasado pelos exames tal como estão a ser implementados. A conjugação de avaliação formativa e sumativa, decorrente do árduo trabalho realizado na sala de aula por cada turma, fica posta em causa.

Os exames, diz-se, talvez não estejam adequados ao que se passa e aprende nas escolas, ao longo do ano, ao longo dos anos. Talvez seja a única forma de uniformizar turmas de 30 alunos!

O paradoxo é apenas aparente: em vez de investir exageradamente nos exames, nas típicas armadilhas, nos erros e nas falhas (e na razão que eles provocam), haveria que apostar na autonomia dos professores, na sua formação contínua, estabilidade e progressão profissional. Nas equipas multidisciplinares de apoio social e psicológico aos alunos e famílias. Em mais professores. Em turmas mais pequenas e humanizadas. Em o estado garantir livros, materiais e uma refeição quente para todos e todas, sem discriminação. Em vez de sobreinvestir nos exames de duas horas, haveria que investir ao longo de todos os dias, semanas, anos inteiros.

Mas isso dá mais trabalho, requer uma inversão no caminho do desinvestimento e privatização em curso.

A escola pública, universal, gratuita e de qualidade volta a estar cada vez mais longe dos desígnios dos governantes do nosso país. Pretender que “tudo se resolve com mais exames” é apenas uma finta que nos estão a pregar. ■

Em vez de sobreinvestir nos exames de duas horas, haveria que investir ao longo de todos os dias, semanas, anos inteiros.

Mas isso dá mais trabalho, requer uma inversão no caminho do desinvestimento e privatização em curso.

Quem se pretende avaliar?

• Paulo Marques

| Sócio do SPGL n.º 53445 |



Foto: Dimitris Petridis

Os meus 24 alunos de 4.º ano realizaram o exame nacional de Língua Portuguesa, no dia 7 de maio, e no dia 10, exame de Matemática. Segundo a comunicação social 107 mil alunos, do ensino público e privado, que frequentam o 4.º ano, foram submetidos à realização destas provas. Esta foi a primeira vez, desde que vivemos em Democracia, que houve exames nacionais para os alunos deste nível de ensino. Antes do 25 de abril existiam os exames da antiga 4.ª classe, e nos últimos anos, os alunos fizeram provas para aferir os conhecimentos nestas duas disciplinas base, sem influência na nota final. Este ano, o exame terá um peso de 25% na classificação final (a partir do próximo ano de 30%) a acrescer à avaliação sumativa contínua.

Para pôr em prática esta mega operação foram necessários 10 mil professores vigilantes, 7 mil professores classificadores, mais os agentes de autoridade para distribuição das provas (em que foram gastas milhares e milhares de folhas de papel) e transportes foram assegurados pelos municípios para deslocar as crianças às escolas sede de agrupamento

onde, em muitas situações, se realizaram os exames.

Sou contra a realização de exames no 4.º ano de escolaridade pelas razões que em seguida apresento:

- Em nome de uma pretensa medida de «rigor e exigência» o MEC (Ministério da Educação e Ciência) pretende submeter crianças de 9, 10, 11 anos de idade à realização de exames nacionais. Não só é uma insanidade em idade tão precoce pôr um aluno a realizar «exames», como a realização destes, numa fase tão inicial da escolarização dos alunos, tornará o ensino tendencialmente «moldado para a realização de provas». Eu próprio, *mea culpa*, nos últimos dois anos, tenho feito pouco mais que preparar alunos para o tipo de questões que se prevê virem a sair nos exames, com a realização de diversas «provas-tipo» de Língua Portuguesa e Matemática, descurando não raras vezes as outras áreas curriculares.

- Esta conservadora experiência pedagógica fomentará a criação de uma escola com menos oportunidades, que começa a selecionar e a definir os perfis dos alunos logo nos anos iniciais de escolaridade, o que me parece ser profundamente lamentável.

- Não reconheço a este tipo de

prestação de provas (nacionais) qualquer ganho para uma avaliação mais justa, equilibrada ou assertiva dos alunos, uma vez que os professores já possuem muitos meios de aferirem e avaliarem os conhecimentos dos seus discipulos (incluindo provas realizadas ao nível da turma).

Além de que, como todos estamos fartíssimos de saber, mesmo sendo as provas iguais para todos os alunos, o ponto de partida destes não é o mesmo: não é indiferente o nível socioeconómico e cultural da família da criança, o sítio onde vive, o seu percurso escolar, o seu país de origem, o tipo de estabelecimento de ensino que frequenta... o que enviesa, desde logo, os resultados que delas se vierem a apurar.

- Como se não bastasse, numa altura em que o país atravessa uma grave crise económica, todos estes gastos me parecem um inútil desperdício de tempo, trabalho e dinheiro.

Assim sendo, pergunto: quem se pretende avaliar? Os alunos? Os professores? A gestão dos agrupamentos escolares? A comunidade educativa? O sistema educativo? O trabalho do Ministério da Educação? O país? E com que finalidade?

Para quê? ■

Para que serve um exame?

•Rita Gorgulho

|Mãe de um aluno do 4º ano em 2012/2013|

No último ano, foi introduzido no sistema de ensino português mais um obstáculo insólito. Em nome do rigor, o ministro Nuno Crato recuperou um dos estandartes do Estado Novo – O exame da 4ª classe. Foram muitos os que se afirmaram contra – entre pais, professores e psicólogos – e também muitos os que foram a favor, alegando, entre outros argumentos, que dessa forma as crianças estariam mais preparadas para enfrentar obstáculos.

Ora, obstáculos parece-me ser aquilo com que elas mais estão habituadas a lidar. Começam logo no 1º ano, ao partilhar a sala com 25 colegas de turma. Têm ainda de enfrentar a mudança anual de professores, a falta de tempo dos pais, as experiências a que são sujeitas anualmente com a mudança constante de programas. A partir do 2º ano, começam a padecer de uma maleita transversal a todos os ciclos: o examinês. Primeiro iniciam-se com os testes intermédios e não voltam a parar até acabarem o primeiro ciclo, continuando, a partir daí, em todos os ciclos até alguns conseguirem chegar à faculdade.

Treinam-se as crianças para responder a matrizes de perguntas e respostas, fazendo fichas até à exaustão, para que tenham os melhores resultados possíveis nessa nova técnica. O ponto alto deste exercício é aplicado pela primeira

vez no exame do 4º ano, aquele que dita se um aluno está “pronto” para o 5º. No entanto, um professor reconhece quais os alunos que estão preparados para mudar de ciclo sem terem de realizar a prova final. Então para que serve o exame?

O médico e psicanalista João dos Santos dizia que “É preciso que na escola se brinque, cante, desenhe, pinte e fale em liberdade, antes que se dê satisfação aos pais e educadores apressados e obcecados com a ideia do exame”. Na visão de Nuno Crato a escola é o oposto desta opinião. Então, corta-se na música, na pintura, na educação física, no estudo do meio. Sobem-se barreiras, colocam-se obstáculos. Aplicam-se os exames, para que dessa forma, os alunos aprendam a responder mas não a perguntar.

Sempre nos podia consolar o fac-

to de no resto da Europa esta prova também ser feita, mas não, não há um único país europeu onde exista (http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf). Não há um único país que coloque uma barreira na continuidade de aprendizagem a partir dos 9 anos, que condicione todo o sistema de ensino desta maneira. Aprender e compreender é muito mais do que saber o tipo de resposta a dar. Mais importante do que aprender a responder a uma ficha, é compreender o mundo que nos rodeia, é crescer globalmente. Os exames são uma farsa porque refletem toda uma ideologia de exclusão, de discriminação, para que daqui a uns anos, a próxima geração faça o mínimo de perguntas possível e obedeça sem questionar. Este é o rigor de Nuno Crato. ■



Foto: Tallia22's

Eles aí estão, os “exames da 4.ª classe”, a lembrar os passos atrás dados por Nuno Crato!

Há quem considere um “crime pedagógico” e há quem entenda como uma medida absurda, alheia a qualquer processo sério de avaliação de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma coisa é certa, os exames não acrescentam qualidade ao ensino; o que acrescentaria seria a melhoria das condições de trabalho nas escolas e isso não tem vindo a acontecer, pelo contrário. Na Europa apenas os ministros da Educação de Portugal e Malta parecem encontrar justificação para impor exames a crianças de 9 e 10 anos, faltando, no entanto, conhecer o que pretendem provar com isso.

Mas nem a preparar este atropelo pedagógico o MEC foi competente e, por essa razão, obrigou pais a transportarem os seus filhos para os locais de exame e crianças a assinarem declarações de honra sobre a não utilização de telemóveis. Também a desorganização da vida nas escolas que são sede de agrupamento foi evidente, com muitos alunos dos outros ciclos de ensino a ficarem à porta da escola até às 10 horas, aguardando o final da prova de exame dos seus colegas mais pequenos. Afirmou um membro da equi-

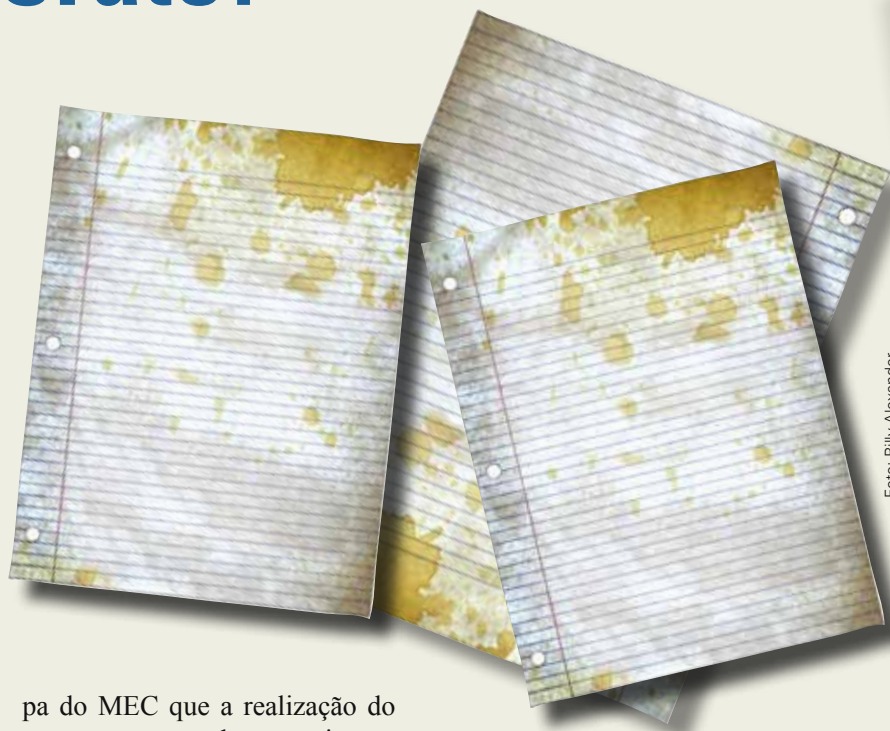


Foto: Billy Alexander

pa do MEC que a realização do exame torna os alunos mais responsáveis... estranha-se esta justificação governativa, pois o que deveria pretender-se é que a responsabilização fosse, tal como a avaliação, permanente e continuada e não apenas algo que deverá estar presente em um ou outro momento da vida, neste caso escolar.

Em Portugal, contudo, o problema pode ser ainda mais grave, pois o atual ministro, para além da fixação por exames, tenta ainda recuperar para o sistema outros pilares em que assentava uma velha e salazarenta escola que, mesmo antes do 25 de Abril, começou a ser enterrada. São disso exemplos as seguintes opções, já em curso ou com intenção declarada:


- desvalorização dos currículos, distinguindo-se disciplinas ditas essenciais de outras;
- fim da gratuidade de respostas educativas e socioeducativas na escolaridade obrigatória;

- aumento do número de alunos por turma;
- agravamento dos horários de trabalho;
- desvio precoce de alunos para vias profissionais e a sua desvalorização.

Sinal ainda maior do retrocesso que se abate sobre a Escola Pública e a sociedade portuguesa é o regresso da fome ao país, entrando, diariamente, pela porta da escola, sem que se vislumbrem medidas de ação social que possam contrariar este caminho tão negativo.

Os “exames da 4.ª classe” são apenas mais um sinal dos (maus) tempos que se vivem. Acabar com eles está nas nossas mãos, desde logo tudo fazendo para levar o atual governo à demissão! ■

O Secretariado Nacional da FENPROF



Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV)

Sobre os Exames Nacionais das disciplinas Artísticas

Podemos enumerar as diferentes prioridades para as funções da avaliação como: (1) "feedback" e motivação para o aluno e para o professor; (2) meios para certificar capacidades e competências; (3) selecionar candidatos; (4) controlar a nível nacional ou local a aplicação dos objetivos curriculares. Os exames nacionais servem em Portugal para todas estas funções, excetuando a primeira. Servem para certificar (final de curso); para selecionar (entrada no ensino superior) e para controlar (ranking das escolas). Com tantas funções a desempenhar os exames acabam por perder em validade e autenticidade. Em vez de termos instrumentos de avaliação adequados aos 'construtos' dos programas das disciplinas muitas vezes temos apenas instrumentos redutores de aprendizagens como testes estandardi-

zados que apenas avaliam o que se pode evidenciar objetivamente e em pouco tempo.

Observamos que muitos professores tendem a privilegiar um ensino direcionado para os testes, sendo assim o impacto dos exames muito negativo sobre o currículo. Compreendemos que os pais dos alunos o desejem para os seus filhos poderem entrar nos cursos que pretendem em universidades estatais; compreendemos também que as escolas o desejem para ficarem no topo dos rankings. Mas será isso desejável para um ensino de excelência?

Desde 2004 que APECV tem pedido ao Ministério da Educação e através dos seus pareceres para o ex-GAVE melhores instrumentos de avaliação para as artes (nomeadamente o exame de Desenho) e melhores processos de correção de exames, pois que existem muitas discrepâncias entre corretores.

Os maiores problemas da cor-

reção dos exames nacionais em artes são consequência de critérios ambíguos e falta de métodos de avaliação consensual. Os critérios de correção têm várias interpretações. Segundo Beattie (1997, p. 224) os níveis de proficiência e os critérios deveriam mostrar um grau de uniformidade de consenso aceite pela comunidade de pessoas afetadas por eles. Ora tal raramente acontece, os critérios de correção apesar de terem vindo a melhorar continuam vagos ou desajustados. E temos sérias dúvidas sobre a eficácia da formação de corretores dos exames de Desenho e de História da Cultura e das Artes por causa do número de re-avaliações de provas de exame ao longo dos últimos anos. ■

Referências:
BEATTIE, D. K. (1997) Visual Arts Criteria, Objectives, And Standards: A Revisit. *Studies in Art Educ.* 38, 4, 217-231.



Maquiavel e a política

Joaquim Jorge Veigunha

O pequeno tratado *O Príncipe* foi escrito por Niccolau Maquiavel no outono-inverno de 1513, apesar de ter sido apenas publicado postumamente em 1532. O nome do seu famoso autor está geralmente associado à expressão ‘maquiavelismo’ que, segundo a mais recente edição do *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora significa “característica do que procede sem escrúpulos, unicamente para atingir os seus objetivos, velhacaria perfídia”. Na Enciclopédia francesa do século XVIII, ‘Maquiavelismo’, artigo redigido por Diderot, é uma “espécie de política detestável que se pode explicar em duas palavras como arte de tiranizar de que Maquiavel, o florentino, propagou o princípio nas suas obras.”¹ No entanto, o organizador e inspirador desta grande publicação, que anuncia a Revolução francesa de 1789, tem uma opinião sobre *O Príncipe* que visa desmistificar o significado exotérico da palavra ‘maquiavelismo’: “Quando Maquiavel escreveu o seu tratado do príncipe, foi como se tivesse dito aos seus concidadãos: «Leiam bem esta obra. Se alguma vez aceitarem um senhor, será como o descrevo: eis o animal feroz a que vos submeteis». Assim, a culpa foi dos seus contemporâneos

que alteraram o seu objetivo: tomaram uma sátira por um elogio.”² Uma análise sem preconceitos e juízos sumários sobre Maquiavel e o seu *Príncipe* exige uma referência ao contexto histórico-social em que a obra foi redigida. No século XV a situação da Itália era, em termos políticos, relativamente equilibrada com o poder partilhado por um sistema de cinco ‘Estados’ – o ‘Estado’ da Igreja, Nápoles, Florença, Milão e Veneza –, facto reconhecido pelo próprio Maquiavel para quem cada um destes ‘potentados’ se preocupava em evitar invasões estrangeiras e em respeitar as fronteiras e as esferas de influência dos outros. No entanto, a partir de 1494, esta situação mudou radicalmente em consequência das invasões de franceses e espanhóis que marcaram o declínio de Nápoles e de Milão e contribuíram para a queda da república florentina em 1513. As consequências foram a fragmentação da Itália e o reforço dos domínios da Igreja que se tornou a principal beneficiária do novo contexto social e político que se formou. Nos *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio* Maquiavel atribui-lhe a responsabilidade pela situação caótica de uma Itália dividida e retalhada em virtude da sua política de alianças com os invasores estrangeiros para preservar os seus domínios.³ No

Príncipe, apesar de não se referir à Igreja, considera a situação da Itália desoladora, mas não cai no fatalismo e na resignação. De certo modo, depreende-se que esta não constitui um bloqueio inultrapassável, mas, pelo contrário, um desafio: “No presente, querendo conhecer a virtude de um espírito italiano, era necessário que a Itália se reduzisse aos termos atuais e que ela estivesse mais escrava que os hebreus, mais serva que os persas, mais dividida que os atenienses: sem chefe, sem ordem, vergada, espoliada, dilacerada, e tivesse suportado toda a sorte de ruína.”⁴ Esta passagem revela uma faceta frequentemente esquecida do pensamento maquiaveliano: não é a conformidade com o presente, que gera passividade e fatalismo, mas, pelo contrário, a adversidade que estimula a intervenção na realidade com vista à sua transformação. O projeto do grande autor florentino é um projeto revolucionário que nada tem de ‘maquiavelico’: acabar com a fragmentação da Itália, unificá-la sob a égide de um príncipe ou de uma república, como refere explicitamente nos *Discursos*, em suma, construir uma nova ordem sobre as ruínas da velha. Neste sentido, no último capítulo do *Príncipe*, volta a invocar Lourenço de Médicis Júnior, chefe do governo de Florença desde 1513 a quem tinha dedicado o seu tratado, tentando persuadi-lo

que “nenhuma coisa traz tanta honra a um homem que surja do nada quanto as novas leis e as novas ordens encontradas por ele.”⁵ Porém, Sua Magnificência não tinha certamente estatua política para empreender a tarefa revolucionária que lhe foi proposta por Maquiavel.

Virtude ‘versus’ fortuna

O modelo de príncipe não é, porém, Lourenço de Médicis Júnior e muito menos César Bórgia, como ainda hoje defendem os detratores da obra e do seu autor, mas Moisés, Ciro, Rômulo e Teseu. Mais do que estes personagens lendários e mitológicos, o que desperta o interesse de Maquiavel, homem de formação clássica, é servir-se do antigo, como era hábito no Renascimento, para anunciar o novo. E o novo é um conceito de ‘virtude’ que se desvincula de referências morais, particularmente das da moral religiosa, católica tradicionalista predominante na Idade Média. A virtude maquiaveliana é uma virtude política que, no *Príncipe*, consiste na capacidade, não desprovida de uma certa ferocidade, a célebre ‘ferocia’ renascentista, de construir e organizar uma nova ordem política e institucional. O príncipe é uma entidade alegórica que representa a vontade coletiva capaz não tanto de preservar as tradições ancestrais, mas de enfrentar a missão mais difícil, mais arriscada e de sucesso mais imprevisível que é “encabeçar a introdução de novas ordens.”⁶ Esta finalidade é tanto mais alcançada quanto menos o príncipe depende da fortuna, isto é, do fluxo de acontecimentos aparentemente incontrolláveis, e mais da virtude. A força da virtude revela-se no confronto com a fortuna que fornece a matéria ao príncipe para que este lhe introduza a forma mais adequada. Mas para isso são necessários novos atributos pessoais, como a audácia e a ousadia, que indicam uma postura diferente dos que seguiam as vias tradicionais onde predominava “o proceder com cautela”, sinónimo de hesitação e de incapacidade de tomar decisões ou de as diferir.

Se a virtude é responsável pela construção e organização dos novos ordenamentos político-jurídicos e tendo em conta que Maquiavel a associa mais à “virtude do dominador”, ou seja, ao príncipe do que à

virtude cívica, a fortuna é, de certo modo, o seu contraponto, pois sem esta aquela nunca seria posta à prova. Para o político Maquiavel, a fatalidade e o destino, que na tradição católica constituíam figuras contra as quais era inútil os homens lutarem e a que se deviam submeter inevitavelmente, constituem obstáculos que têm necessariamente de ser superados para se construir uma nova ordem política. Neste sentido, o pior que poderá acontecer ao príncipe é deixar-se arrastar pelo fluxo contingente dos acontecimentos, ou seja, “deixar-se governar pela sorte”, pois a fortuna “demonstra a sua potência onde não está ordenada virtude para lhe resistir. E, aí, ela volta os seus ímpetos para onde sabe que não estão feitos os açudes nem os amparos para a deter. E, se vós considerardes a Itália (...) vereis que é um campo sem açudes e sem qualquer amparo.”⁷ Por isso, embora seja problemático que um particular se arruine por se abandonar à fortuna, o mesmo não acontece na política e na condução de um Estado onde a ruína que é consequência da orientação cristã tradicional para a vida contemplativa em detrimento da vida ativa prejudica todos e não apenas alguns.

A secularização da política

A desvinculação da política da moral constitui a grande inovação de Maquiavel. A política não deve pautar-se por valores morais pré-estabelecidos, mas centrar-se numa leitura objetiva da realidade em que a análise da relação entre as forças que intervêm na sociedade determina em última instância a práxis do príncipe. Êxito ou fracasso dependem de uma boa ou má leitura e não dos valores religiosos tradicionais que em certas circunstâncias se podem revelar catastróficos no plano político. Por conseguinte, não existem valores morais transcendentais, pois a esfera da política pertence à ordem da imanência. O político não tem em vista a construção da agostiniana ‘Cidade Deus’, puramente interior e espiritual, pois não se rege por uma perspectiva extramundana, mas visa intervir na realidade deste mundo do aquém para ordená-lo segundo um projeto que, em Maquiavel, se configura na ideia de um Estado-nação que supere a fragmentação e anarquia feudais predominantes na

Itália da sua época. É também necessário construir uma alternativa à hegemonia do cosmopolitismo teocrático da Igreja que constitui o principal obstáculo ao triunfo da integração política do país que apenas seria conseguida mais de três séculos depois da redação do *Príncipe*. Recusando toda a transcendência, o projeto maquiaveliano parte do existente, de acordo com o espírito científico nascente aplicado à observação do ‘laboratório social’ da sua época, e opõe-se a uma leitura especulativa, preconcebida, da realidade social e política. Esta leitura não pode ser uma referência para a atividade interventiva que visa criar o novo a partir do velho, pois concebe os homens como deveriam ser ou como alguns gostariam que fossem e não como são efetivamente, a partir da observação desapaixonada das suas lutas, conflitos e vivências. O ‘realismo político’ de Maquiavel é frequentemente condenado pelo seu amoralismo e considerado uma apologia da crueldade e da perfídia como armas políticas, porque, dizem os seus adversários, tudo é lícito para a preservação do poder do príncipe. Antes de tudo, o ‘poder’ que Maquiavel tem em mente não é uma entidade abstrata: não é o poder dos príncipes e senhores feudais, não é o poder temporal e espiritual de uma Igreja que se torna a principal beneficiária da anarquia e incivilidade feudais, mas o poder de um Estado laico que ainda não existe, mas que é necessário construir. Tal não depende de atributos morais, como a bondade, que não tem um valor absoluto, mas relativo, pois o político inovador, para além da virtude, deve saber analisar as circunstâncias para saber o que é necessário fazer em cada momento. A necessidade, juntamente com a fortuna e a virtude, é um elemento primordial do pensamento político maquiaveliano: sem a pressão da necessidade, que revela a independência da realidade perante as convicções subjetivas, a virtude não teria oportunidade nem força para se opor à fortuna, os indivíduos conformar-se-iam com a sua situação e deixar-se-iam arrastar sem resistência pelo curso do mundo sob a bênção do cosmopolitismo teocrático que aspira a uma ordem transcendente. Que qualidades subjetivas deverá ter o novo príncipe ou o político inovador? Maquiavel atribui mais importância à astúcia do que à força. É de sublinhar a sua

caracterização da política que nada tem a ver com uma empresa guerreira de tipo medieval. Esta tem duas dimensões: a dimensão racional das leis e das instituições e a da ação, da luta, em que a força se associa à astúcia. O centauro, meio homem e meio besta, é a figura mitológica que, segundo Maquiavel, melhor caracteriza o combate político. A segunda dimensão, a da besta, adquire, como mais tarde em Giordano Bruno, uma importância significativa. Leão e raposa são os animais mitológicos que Maquiavel utiliza como ilustração. O príncipe deve possuir a força do leão para se defender dos lobos que o querem atacar e a astúcia da raposa para conhecer as armadilhas que a força brutal do leão é incapaz de contornar. Apesar do uso de ambas ser regulado pela necessidade, isto é, depender das circunstâncias objetivas, Maquiavel vê na raposa, isto é, na astúcia a melhor aliada do príncipe, pois “quem melhor usar a raposa foi quem melhor se saiu.”⁸

A relativização dos valores morais é parte integrante da secularização ou laicização da política, um dos principais legados de Maquiavel à posteridade que define a sua modernidade incontornável. A política inovadora tem uma dimensão construtiva, mas também uma dimensão de rutura com a ordem estabelecida, embora Maquiavel adote uma postura prudentemente reformista, mas não cautelosa, quando

aconselha o príncipe a “inovar com novos modos as ordens antigas.”⁹ Como de certo modo é necessário dismantelar a velha ordem para construir a nova, a negatividade, anatémizada como a encarnação do mal e do pecado pela Igreja, mas que nada tem de iconoclasta, converte-se num fator de transformação social e política que o príncipe deve ter em conta. Por isso, Maquiavel recomenda-lhe para “não se afastar do bem se puder, mas saber entrar no mal se necessitado.”¹⁰

Com Maquiavel a política, para além de um jogo tácito e calculado de relações de poder, transforma-se numa atividade de sucesso incerto. A imprevisibilidade constitui uma das suas características fundamentais, pois para construir uma nova ordem é necessário pôr em causa as certezas pré-estabelecidas da religião dominante que legitimavam a situação de indolência e passividade em que se baseava o domínio dos senhores feudais laicos e religiosos. O ‘povo’, isto é, os não nobres não constituía ainda uma força capaz de alterar a ordem existente, o que justifica o apelo de Maquiavel a um príncipe, qual representante de uma vontade coletiva em formação. No entanto, este não apenas não deve hostilizá-lo, mas fazer dele um aliado, já que “a um príncipe é necessário ter o povo por amigo; de outra maneira, não tem remédio na adversidade.”¹¹ A conformidade resignada com o

presente está em declínio. A necessidade de rutura com o imobilismo da ordem tradicional trouxe consigo a incerteza, mas também a prudência e o discernimento para encontrar a via da alternativa: “Nem creia jamais algum estado poder tomar sempre decisões seguras, pense antes ter de as tomar todas incertas; porque na ordem das coisas encontra-se isto, que nunca se procura fugir a um inconveniente que não se incorra num outro. Mas a prudência consiste em saber conhecer a qualidade dos inconvenientes e tomar o menos ruim por bom.”¹²

Notas:

¹ Diderot, Denis – *Scritti Politici*, UTET, Turim, 1980, p. 679.

² *Ibidem*, p. 680.

³ Ver: Maquiavel, Nicolau – *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*, I, cap. XII, Silabo, Lisboa, 2010, pp. 71-72.

⁴ Maquiavel – *O Príncipe*, Circulo de Leitores, Lisboa, 2012, p. 236.

⁵ *Ibidem*, p. 237.

⁶ *Ibidem*, p. 135.

⁷ Maquiavel, *O Príncipe*, cit., p. 232.

⁸ *Ibidem*, p. 196.

⁹ *Ibidem*, p. 146.

¹⁰ *Ibidem*, p. 197.

¹¹ *Ibidem*, p. 157.

¹² *Ibidem*, p. 220.



De 10 a 20 de OUTUBRO

Com ½ DÚZIA DE BONECOS... E MUITAS ESTÓRIAS A CONTAR... COM MARIONETAS

Espectáculo de e com Delphim Miranda

Museu da Marioneta Convento das Bernardas Rua da Esperança, 146 -1200-660 Lisboa

Horário

Terça a Sexta – 10h30 (com marcação prévia) Sábado – 16h | Domingo – 11h30

Público Alvo: + 4 anos

Duração: 45 min

Momentos de animação e magia, criados em redor de objectos do nosso quotidiano, transformados em personagens de outras estórias, de outras fantásticas aventuras... Depois... algumas Marionetas... ajudam a contar coisas desta e doutras vidas.

Reservas pelo telefone: 213 942 810

3€ - Grupos escolares, de Terça a Sexta-feira
5€ - Crianças, estudantes até 25 anos, maiores de 65 anos, profissionais do espectáculo
7,5€ - Bilhete inteiro

Grupos Escolares (de terça a sexta-feira):
Pagamento parcial obrigatório até 8 dias depois da reserva efectuada.
Famílias (Sábado e Domingo): Os bilhetes têm de ser levantados até 48 horas depois da reserva efectuada.

Breve resenha

O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa no Ensino Público

(I)Legalidades, (Des)igualdades e Funções (i)limitadas

A Língua Gestual Portuguesa é a Língua natural da Comunidade Surda portuguesa e, quando precocemente adquirida, constitui a base de todas as aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais (Amaral et al., 1994). Apresenta-se como uma verdadeira língua, dotada dos mesmos aspetos linguísticos das Línguas orais: - fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática que são apresentados de forma distinta nas duas modalidades de expressão e de receção

Liliana Duarte, Ângela Ricardo, Ana Silva
Intérpretes de LGP

De acordo com as conclusões que vários estudos internacionais demonstraram e, após um trabalho verdadeiramente exaustivo por parte da *Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas*, o Estado Português comprometeu-se a *Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de*

acesso à educação e da igualdade de oportunidades ([Lei n.º 1/97, 1a Série-A n.º 218](#), 20/09/1997, Assembleia da República, Quarta revisão constitucional: Reconhecimento da LGP. capítulo III “Direitos e deveres culturais”, Art. 74, alínea h).

Posteriormente, e reforçando o preceito anterior, a [Lei n.º 89/99 1a Série-A n.º 154](#), de 5 de Julho de 1999 veio regularizar as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de Língua Gestual Portuguesa - LGP, admitindo a sua importância ao reiterar que:

“Todos têm direito ao ensino com ga-

rantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Na verdade, a igualdade de oportunidades tem sido apenas um pressuposto legal com grandes falhas de carácter prático.

Mais um exemplo da fratura existente entre os direitos legais e a prática exercida nas escolas está o Decreto-lei n.º 3/2008, capítulo V, alínea 17, que ao referir que *Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.*

Na realidade, não só os alunos têm acesso à tradução tardiamente, como nem sempre têm todas as suas aulas asseguradas com LGP.

Assiste-se ao arranque do presente ano letivo e, não há, até à data, nenhum aluno surdo português a ter intérprete quando chegar à sua sala de aula. Está muitas vezes rodeado de colegas ouvintes com quem não consegue comunicar e, dificilmente, tentará interagir com professores que não dominam a sua Língua nem tão pouco conhecem as especificidades da cultura surda.

Quando o intérprete inicia o seu trabalho, já o aluno surdo perdeu conteúdos programáticos, que servem de base aos seguintes temas tratados e, que por isso, hipotecam em larga escala as novas aprendizagens.

A colocação tardia dos intérpretes de LGP nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos – EREBAS tem-se feito sentir ao longo dos anos e em todas as escolas do país, comprometendo o processo de ensino/aprendizagem destes alunos.

O reconhecimento do estatuto da LGP enquanto Língua de acesso ao currículo, deve também espelhar-se no respeito pela Comunidade Surda e pelos profissionais que são a ponte de comunicação entre duas Línguas e duas culturas dissemelhantes, ou seja os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

Os intérpretes educacionais anseiam por maior justiça, tanto na abertura dos concursos, como na cessação dos contratos de trabalho.

Atualmente, não existe uma uniformização temporal nos contratos, o que significa que os intérpretes que trabalharam num mesmo ano letivo têm, por vezes, mais de dois meses de diferença na contagem de serviço, ficando em desvantagem no ano seguinte.

Tal como para os docentes, impõe-se uma avaliação justa que tenha como pilar de sustentação para a seriação e seleção de candidatos os anos de experiência profissional bem como a habilitação académica comprovada. Para que tal aconteça de forma isenta, é premente que os contratos tenham o mesmo tempo de duração.

Outro ponto que sobressai prende-se com a suposta ilegalidade dos estágios curriculares. Os intérpretes educacio-

nais têm, obrigatoriamente, uma licenciatura na área de Tradução e Interpretação de LGP, estagiaram em escolas com turma de/com alunos surdos, e, ao contrário do que acontece com os docentes, não são considerados profissionalizados, mesmo com mais de cinco anos de serviço, como é previsto pela lei.

O Ministério da Educação (antiga designação) ao homologar um plano de estudos do curso superior para intérpretes de LGP, esqueceu-se que os estágios são orientados pelos intérpretes que exercem funções em escolas.

A questão agudiza-se quando estes profissionais, passados tantos anos ao serviço da educação, com contratos de trabalho interrompidos, sem progressão na carreira, continuam a receber estagiários pelo dever moral que impera na hora de ajudar um colega a terminar o seu curso superior.

Quer-se com isto mascarar o conceito de profissionalização sempre que a situação assim o exija.

Concebendo a educação como uma área de grande exigência, este profissional é obrigado a oscilar entre um papel polivalente (pelas diversas funções que exerce dentro do recinto escolar) e um papel transdisciplinar pelo contacto que tem com as mais diversas disciplinas e com os conteúdos programáticos que lhe estão afetos.

Espera-se, por um lado, que seja conhecedor de todas as áreas escolares, como a Geografia, a Geometria Descritiva, a História, a Química, a Biologia, ou Matemática, desde o ensino básico ao ensino superior e por outro, acredita-se que é, através do intérprete, que todas as falhas de comunicação se dissipam. De facto, o profissional que mais tempo está com os alunos surdos é o intérprete. É ele que os acompanha nas várias disciplinas, que assiste e tem um papel ativo na comunicação nos conflitos entre colegas, aos conflitos internos próprios da adolescência e que deteta situações limite de estados emocionais e os reporta a quem de direito.

O papel do intérprete de LGP nas escolas não se tem resumido exclusivamente ao ato de traduzir e interpretar fielmente a mensagem original do professor e do aluno Surdo, ou seja apenas em contexto de sala de aula.

Esta visão tem-se mostrado cada vez mais desatualizada – o intérprete trabalha conjuntamente com os diversos professores, das mais variadíssimas disciplinas, com o objetivo de contribuir para o sucesso escolar de cada aluno surdo assim como para o seu pleno desenvolvimento a nível sócio-afetivo, cognitivo e comportamental.

A comprovar que a realidade dos intérpretes educacionais vai muito para além da interpretação de aulas e tem verdadeiramente um carácter pedagógico, está a obrigatoriedade de apresentação de um portefólio no início dos concursos para a contratação de escolas. O intérprete deve apresentar e descrever projetos e atividades desenvolvidos nas escolas por onde passou. Se por um lado se assiste à crescente necessidade dos intérpretes enquanto profissionais com funções multifacetadas dentro do recinto escolar, por outro, estes são descartados mesmo antes do término do ano escolar. Os seus contratos têm terminado cada vez mais cedo (antes do término do ano escolar). Não se pretende que colocar o dedo na ferida se transforme num manifesto de oposição contra o sistema, mas que sirva de estandarte à criação de um estatuto igualitário de direitos e deveres entre docentes e Intérpretes Educacionais. ■

O reconhecimento do estatuto da LGP enquanto Língua de acesso ao currículo, deve também espelhar-se no respeito pela Comunidade Surda e pelos profissionais que são a ponte de comunicação entre duas Línguas e duas culturas dissemelhantes, ou seja os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

A propósito da celebração dos contratos de autonomia

Os equívocos e o que não é dito em mais um processo de desresponsabilização do estado face à escola pública

A escola como mundo completo [...] esse lugar perfeito de liberdade intelectual, de liberdade superior, como tão bem a descreveu recentemente Válder Hugo Mãe, é hoje chamada “unidade orgânica”, com um amontoado gigantesco de alunos e professores, impessoal, fria, distante, apenas parte de “Mega Agrupamentos”, na designação tecnocrática de que os liberais gostam. Uma escola onde todos competem entre si, tentando sobreviver, ser o melhor a qualquer custo, cultivando egoísmos em vez de solidariedades.

Felizarda Barradas
Dirigente do SPGL

A forte centralização da administração educativa (as agregações são um exemplo) é um problema, talvez o principal, que atinge hoje a Escola Pública em Portugal e *ou damos passos importantes na democratização do governo das escolas ou não resolveremos nenhum dos outros problemas.*

Os agrupamentos e, agora, as agregações representam um novo nível no reforço de centralização. A lógica dos

agrupamentos poderia ter sido interessante, conduzida de outra forma; a que temos é uma visão tecnocrática, centralizadora. Criaram, na verdade, um novo nível de centralização... fazendo cair por terra toda a retórica associada à legislação em torno do reforço da autonomia das escolas e da participação da comunidade.

Em Portugal, como diz Licínio Lima, descobrimos uma teoria nova, um contributo que damos para a Humanidade: nas escolas pequenas os alunos não aprendem. E assim, enquanto na Finlândia (país que os governantes

tanto gostam de referir) uma escola secundária tem uma média de 400 a 500 alunos, no nosso país a administração funde escolas e cria superestruturas organizativas com centenas de professores e milhares de alunos...

O poder central controla tudo através das plataformas de controlo informático. O Diretor/Presidente da CAP está na sede do agrupamento e é o rosto estampado do Ministério da Educação, não é o rosto da escola.

Em contraponto com a excessiva centralização da administração educativa, defendemos a descentralização, a auto-

nomia e a participação como palavras-chave de uma escola democrática.

A legislação que tem sido publicada não resolve, antes acentua, o caráter híbrido e contraditório do discurso em vigor em Portugal, há vários anos, sobre a autonomia das escolas e que, em texto de 2004, João Barroso caracterizava do seguinte modo:

«(...) a autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definir normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Contudo, se adotarmos uma perspetiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão (...)».

Sobre a legislação, em vigor, diz o CNE na Recomendação 7/2012:

“(…) Esta é a quarta vez que os governos legislam sobre a autonomia das escolas, no quadro da já conhecida e estafada construção retórica da autonomia. (...) Escasseiam, no entanto e lamentavelmente, os estudos de cenarização sobre os possíveis desenvolvimentos da descentralização da educação e da autonomia das escolas/agrupamentos de escolas, estudos que permitam às escolas e à administração central olhar para o futuro com objetivos mais claros, com mais serenidade e mais focagem em relação a resultados precisos, uma vez que diante de vários cenários (suas implicações, riscos e oportuni-

des) será possível escolher um caminho concreto, de todos conhecido, que se decida empreender nos próximos anos. Não existe, hoje, uma definição clara e partilhada pelos vários níveis administrativos e pelos diversos atores sociais, não só acerca do que se pretende para a reorganização da administração da educação, mas também sobre os modos e tempos para lá chegarmos e sobre os passos concretos a dar em cada fase. Ninguém arrisca um caminho, estuda ou coloca sobre a mesa cenários concretos de evolução. Esta indefinição política constitui um grave entrave à melhoria dos processos que favoreçam a autonomia. Assim, ficam também comprometidos muitos e importantes esforços que se empreendem em prol da melhoria da educação, atolados que ficam neste emaranhado de medidas, se aplicadas sem rigor nem sentido prospetivo.

(...) Assim, a autonomia não pode ser confundida com a concessão, por parte da administração central, de um conjunto desconexo de competências às escolas/agrupamentos de escolas em áreas periféricas da direção e gestão das instituições, mas tem de atender sobretudo ao seu núcleo central, sob pena de se transformar num meio de a direção político-administrativa do MEC transferir para o nível escolar local as responsabilidades pelos (deficientes) resultados escolares. A autonomia pressupõe, pois, um processo social, uma responsabilização progressiva, uma conquista social local, uma crescente adequação entre processos e resultados, um exercício de participação e de inscrição da educação no espaço público. Por tudo isto, a autonomia é um processo político, mais do que uma questão técnica.

(...) Ao Estado caberá sempre a defesa do superior interesse da criança (...) devendo para isso assumir as suas responsabilidades, em cooperação com outros atores sociais, nos termos da Constituição. (...)”

Apesar de os contratos de autonomia, ou como prefere designar João Formosinho “governança das escolas por contrato”, conceito que melhor parece se ajustar à realidade, estarem previstos na lei desde 1998, passada mais de uma década, são poucos os que foram

celebrados. Contudo, o MEC propôs, de forma insistente a algumas escolas TEIP, a passagem para contrato de autonomia, colocando como aliciante o facto de não terem que agregar e poderem dispor de mais recursos financeiros, através da candidatura a fundos europeus – na prática, condições especiais de que já dispunham enquanto TEIP. E agora, após o processo de agregações (demonstração clara de evidente centralização, como atrás foi referido) o MEC insiste junto das CAP para que sejam celebrados os referidos contratos. Não sendo o aliciamento, já, para a não agregação resta, então, a questão financeira. Ora, o alargamento dos contratos de autonomia consta do OE para 2013, no quadro da designada racionalização de custos e da redução de despesas. Só assim se percebe que tendo as CAP a duração de um ano

as alterações que é preciso operar não passam por soluções tecnocráticas, mas pela revitalização do potencial que a gestão democrática das escolas representou e representa no caminho para o aprofundamento da democracia e para a melhoria da Escola Pública e da qualidade da educação e do ensino que ela deve assegurar. A verdadeira autonomia não é a que se contratualiza mas a que se pratica e inventa nas diversas vertentes, na procura constante da melhoria auxiliada pela reflexão e avaliação das ações.

lectivo queira o MEC, agora, que celebrem contratos que terão a duração de três anos.

As escolas/agrupamentos com contrato de autonomia podem propor projetos próprios. Acontece, no entanto, que a criação de condições para o seu de-

envolvimento (recursos, incluindo financeiros) fica à sua responsabilidade. Como tem sido afirmado, pelos sucessivos ministros, as vantagens (para si) dos “contratos de autonomia” são que as escolas assumem maiores responsabilidades, por se proporem atingir objetivos mais elevados e exigentes sem que daí resulte a necessidade de o MEC a dotar de mais recursos.

Ou seja, através do contrato de autonomia, o MEC pretende continuar sem assumir as suas responsabilidades financeiras, transferindo-as para as escolas. É assim cada vez mais, a Educação em Portugal: depende de balões de oxigénio e não das necessidades reais das escolas e dos alunos.

Confirma esta afirmação o facto de, no âmbito da contratualização, diversos agrupamentos terem proposto reduzir o número máximo de alunos nas suas turmas, o que não foi autorizado, sendo obrigados a aplicar o que a lei estabelece para todas as escolas.

Preocupa-nos a forma apressada e pouco clara como estes processos (contratos de autonomia) estão a decorrer, questionamos as implicações futuras, nomeadamente em termos de vínculo, de uma eventual imputação dos salários dos professores dos quadros ao Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Acresce ainda a enorme burocracia que a execução física do programa acarreta, e que tem levado algumas escolas a contratar empresas que se propõem, inclusive, decidir que sumários vão os professores registar durante os períodos de interrupção da componente letiva! Ou a tentativa de algumas (antigas) DRE de impor às escolas (com contratos de autonomia) os serviços de universidades privadas para funções de consultoria.

Considerando que a escola precisa de autonomia para poder responder de forma diferente e contextualizada aos problemas com que as comunidades locais se confrontam, chamamos a atenção para a necessidade de definir com clareza que competências devem ser descentralizadas, opomo-nos nomeadamente à contratação dos docentes pelas escolas e/ou autarquias, pelos riscos que acarreta (e que a experiência tem comprovado à saciedade) de injustiça e discricionariedade sobre critérios

universais e transparentes.

Quanto à forma como as escolas devem construir a sua autonomia, discordamos da contratualização escola a escola – porque, no atual contexto de centralização da administração educativa, as escolas estarão sempre em desvantagem na negociação destes contratos. Perante a brutal ofensiva contra a Escola Pública, numa altura em que é crucial não perder o já conseguido para, a partir daqui, obter novos avanços, defendemos, em alternativa, a aprovação de uma Lei da Autonomia para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário, assim como uma Lei de Financiamento que determine regras claras para a fixação dos orçamentos e a garantia da responsabilidade da administração perante a dotação orçamental a ser atribuída a cada escola/agrupamento de escolas da rede pública a fim de lhes possibilitar o cumprimento dos seus projetos educativos, garantindo-lhes, deste modo, o exercício adequado da autonomia.

Ou seja, as alterações que é preciso operar não passam por soluções tecnocráticas, mas pela revitalização do potencial que a gestão democrática das escolas representou e representa no caminho para o aprofundamento da democracia e para a melhoria da Escola Pública e da qualidade da educação e do ensino que ela deve assegurar. A verdadeira autonomia não é a que se contratualiza mas a que se pratica e inventa nas diversas vertentes, na procura constante da melhoria auxiliada pela reflexão e avaliação das ações.

Concluindo, é nosso entendimento que o Agrupamento não deve avançar para a celebração de um contrato de autonomia, para ser implementado a partir do próximo ano letivo, por tudo o que foi referido anteriormente; por não ter havido uma ampla e democrática discussão que pudesse clarificar as razões e as implicações de tal decisão e ainda pelo facto de ser durante o próximo ano letivo que se vai proceder à instalação, para o quadriénio 2014/2018, dos vários órgãos de gestão e administração do Agrupamento (Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Geral), resultante do processo de agregação. ■



Aumento da **componente letiva** nos horários do 1º CEB

A componente letiva dos professores do 1º CEB é de 25 horas letivas semanais - art.º 77º do ECD. Na componente letiva dos professores e das professoras sempre esteve integrado o intervalo. Com a publicação dos despachos normativos nº 7/2013 e 7-A/2013 o MEC remete para as direções a decisão de aumentar a componente letiva do horário dos professores do 1º CEB, em meia hora por dia, duas horas e meia por semana, ao não considerar o intervalo como componente letiva.

Por outro lado, o Despacho nº 9265-B/2013 refere que o MEC só financiará, no máximo, 5 horas das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No entanto continua a ser da responsabilidade das escolas assegurar a ocupação dos alunos até às 17h30 – o que significa 7h e 30m semanais. O MEC desresponsabiliza-se assim por 1/3 das AEC.



Foto: Ned Horton

Albertina Pena
Dirigente do SPGL

Da leitura conjugada destes diplomas resultou que as direções das escolas se sentiram obrigadas a garantir a ocupação dos alunos até às 17h 30 aumentando a componente letiva dos docentes na exata proporção do corte nas AEC, para isso utilizando o artifício legal introduzido pelo MEC da não consideração dos intervalos dos alunos como componente letiva.

Isto é intolerável, uma verdadeira falta de respeito para com os professores. Desvaloriza-se o custo do trabalho. Pelo mesmo salário trabalham-se agora

mais duas hora e meia.

Este aumento do horário de trabalho não foi objeto de negociação como a lei expressamente prevê. O horário de trabalho é central em qualquer profissão e por isso a lei prevê sempre a sua negociação. Tal não aconteceu, este aumento foi atirado para as direções dos agrupamentos, para que tomassem as decisões, como se este aspeto não fosse um aspeto central na definição da profissão de professor. O MEC lavou daí as mãos, atirando o odioso das decisões para as direções dos agrupamentos. Não deixaremos que tal aconteça nem esqueceremos de quem é a verdadeira responsabilidade – e por isso exigiremos a negociação com o MEC do horário de trabalho dos professores

do 1º Ciclo. Neste momento consideramos que o MEC cometeu uma ilegalidade pela qual terá de se responsabilizar.

Com estas alterações mais de 5000 profissionais das AEC ficaram desempregados – e eis, de forma cristalina, o que o MEC sempre quis. Não há considerações pedagógicas que mascarem este propósito e esta realidade. Estas alterações visaram exclusivamente o desemprego dos profissionais das AEC.

Desde a publicação dos primeiros diplomas, em junho deste ano, alertámos para esta situação, exigindo do MEC uma clarificação dos seus propósitos. A resposta do MEC foi no sentido de garantir que as alterações, a acontecerem, nunca implicariam o aumento da componente letiva. Ao mesmo tempo, informámos os colegas e as direções dos agrupamentos do que estava em preparação e que só foi claramente expresso em julho aquando da publicação do despacho das AEC, que retirou 1/3 do financiamento destas atividades.

Exigimos reuniões para tal e concentrámo-nos à porta do MEC pressionando a resolução desta situação ainda em julho.

Lançámos um abaixo-assinado e em praticamente uma semana recolhemos milhares de assinaturas. No passado dia 16 de setembro uma delegação da FENPROF deslocou-se à 5 de outubro para entregar os abaixo-assinados. Pouco tempo antes da hora prevista para a entrega, ficou a saber-se da “impossibilidade de agenda” do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário para receber a delegação sindical. A FENPROF já

1º Ciclo

5 outubro
10H30

Escola Secundária
D. Pedro V Lisboa (Sete Rios)

O.T.

1. Horários/Aumento da componente letiva

2. Alterações Curriculares

3. Formas de luta

SPGL . SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . membro da FENPROF

D. Mendes - SPGL - 2017-2018

reforçou a necessidade de, com caráter de urgência, se realizar a reunião pretendida para entrega do abaixo-assinado e para exigir do MEC a clarificação da situação que não pode ser outra que não seja a organização do horário de trabalho nos mesmos termos em que sempre se organizou. Isto é, com os intervalos a serem incluídos na componente letiva dos professores. Entretanto, a FENPROF mantém o **abaixo-**

-assinado para que os professores que ainda não tiveram oportunidade de o subscrever o possam fazer.

Não desistiremos!

Para debatermos os caminhos a seguir está marcado um plenário de docentes do 1º Ciclo para o próximo dia 5 de outubro, pelas 10h 30, no Auditório da Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa (zona de Sete Rios). A que não podes faltar. ■

A “normalidade” da abertura do ano letivo e a colocação dos professores

Os atuais governantes fazem questão em fazer crer ao comum dos cidadãos que tudo o que foi feito pelos antecessores ou foi errado ou está fora de moda. Ele (o governo de agora) é constituído por gente moderna com vontade de mudar tudo o que foi feito de errado, até a Constituição, como sabemos!

Anabela Delgado
Dirigente do SPGL

Tal é a vontade de desfazer de tudo o que tem sido feito ao longo dos anos que vários governantes e, em particular o 1º ministro, não têm vergonha de se expor ao ridículo... basta recordar um recente discurso numa das inaugurações de instalações escolares ocorridas na semana passada. Quem o ouvisse e não vivesse neste País, ao ouvir afirmações do tipo - longe vão os tempos em que as aulas não se iniciavam no período agendado... - ficaria convencido de duas mentiras óbvias: que só depois de este governo entrar em funções é que as escolas passaram a iniciar o ano letivo com normalidade e que este ano letivo está a começar com normalidade. Infelizmente nada disto é verdade. Este ano foi o primeiro ano, depois de mais de uma dezena de anos, que o ano letivo se iniciou com falta dum elevado número de docentes. O mais grave desta situação é que, ao contrário



Foto: Tracey Gayle

do que acontecia nos longínquos anos em que as aulas começavam sem um número elevado de professores estar colocado, este ano a situação ocorreu premeditadamente. Isto é, se o MEC quisesse tinha todas as condições para ter colocado a maioria dos docentes em

falta nas escolas ainda em agosto e o ano iniciar-se-ia com normalidade pois os professores estariam a tempo nas escolas para participar com os restantes colegas no arranque do ano. O mecanismo do concurso permitia que isso tivesse sido feito!

Contudo, porque ao governo e ao MEC o que interessa são números, protelaram a colocação dos docentes contratados na esperança de evitar a contratação de uns poucos, obrigando as escolas a refazer a lista das necessidades de docentes que, na maioria dos casos, foi a repetição da que anteriormente tinha sido enviada.

A participação nas atividades de arranque do ano letivo é coisa que não importa, o desespero daqueles que ansiavam saber se tinham ou não emprego ainda menos importa. Perante as exigências dos memorandos e das troikas que importam os cidadãos?! A modernidade destes governantes reside nesta postura: desde que possam apresentar-se no estrangeiro como bons alunos, vale tudo – afinal quando saírem (não sabemos quando mas vão sair!) é importante a imagem que deixam aos estrangeiros, há sempre a hipótese de um qualquer contrato milionário numa qualquer instituição, banco ou gabinete.

Entretanto nas escolas prosseguirá o trabalho, os professores que ficaram desempregados continuarão a tentar ser colocados através dos concursos de escola (TEIP e escolas com contratos de autonomia) que continuam a ser premeditadamente retiradas do concurso para efeito da colocação de docentes contratados. Os alunos, continuarão à espera dos professores mas o ano começou! ■

A verdadeira LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA

(ou a fantochada da prova
dos contratados)

Adriana Guerreiro

(setembro, 2013 - enquanto aguarda colocação)

Reza a história que, em tempos idos (lá para 2007), uma senhora com um coração pequenino deixou uma sementinha nas profundezas do ridículo.

Essa sementinha só poderia ser resgatada por quem provasse ter uma mente tão pequena como o coração dessa antiga senhora. Alguns tentaram, mas em vão. Até que um homem camaleão chegou ao palácio. As suas palavras eram firmes e fazia crer que os seus intentos eram sérios. Mas ia mudando de cor a cada dia, cantando antagonicamente o que as pessoas queriam ouvir. E foi, pé ante pé, provando ser digno de desenterrar a tal “se-mente”. Assim, por mérito do homem camaleão e seus cavaleiros do mal, voltou à luz do dia a “Prova de Ingresso na Carreira”.

Tenho para mim, e escrevo aqui só entre nós, que os “habitantes do Palácio das Laranjeiras” usufruíram de uns bons anos de aulas de Expressões. Não hão-de ter faltado a uma única aula de teatro, música ou artes visuais, tendo em conta que a criatividade que falta agora a muitos dos nossos alunos é o ponto forte deste Ministério. Foram para a escola

em bom tempo, digo eu! Mas terão tido estes senhores, tão mais doutores que os outros, professores contratados?! Espantem-se. É bem provável que sim... Ora se há contratos desde o meu tempo de maternidade (enquanto recém nascida), e já sou contratada há dez anos, é bem provável que alguns dos professores que hoje ainda se encontram a contrato tenham sido responsáveis pela educação escolar destes senhores. E se assim foi, não será melhor repetir o secundário? Assim só por precaução? É, de facto, com muito espanto, que vejo “repescada” uma das piores ideias de sempre da história da educação. (Perdoem-me a entrega do pódio assim, sem pensar muito. Sem desprimor para todas as más ideias com que nos presenteiam semanalmente...).

Mas a coisa tem que se lhe diga. Tiveram o bom senso de alterar o nome da coisa. Apesar de ainda se falar da “Prova de Ingresso”, muitos eram os que se questionavam “onde iam ingressar”. E vamos deixar esta linha em aberto para que cada um construa a sua própria piada.

Então, o nome foi alterado para “Prova de Avaliação de Conhecimentos, Capacidades e Competências”. E o pessoal, já impaciente, começou a ficar um pouco chateado. É preciso que se note que, quando se fala em professores, e os alvos desta prova são os contratados, estamos a falar de pessoas que obtiveram os seus cursos universitários (muitos deles, mais do que um), completando os seus graus de licenciados, mestres ou doutores em instituições com capacidade reconhecida para habilitar os mesmos. Esses cursos, públicos ou privados, foram pagos (e bem pagos), lecionados por professores a quem se reconhece o mérito, contratados ou não.

Os professores contratados são avaliados anualmente, segundo moldes estipulados pelo ministério, avaliação essa que raramente traduz o seu valor, esforço e dedicação ao seu trabalho que, para a maioria dos professores que eu conheço, não é um “emprego” mas sim uma “forma de vida”.

Há professores contratados que o

são há 15, 17, 19 anos e mais. Isto só pode significar um amor imenso pela Escola e pelo Ensino. E essa escola quase nunca fica ali ao virar da esquina... Um constante abdicar de outros sonhos por um sonho primeiro que nunca se concretiza... Ou se vai concretizando mês a mês, até agosto quando tudo se desfaz em cacós, ano após ano.

Agora querem então avaliar com uma prova estes professores que são, eles mesmos, a prova viva do que é profissionalismo e perseverança. Professores qualificados, com atualizações constantes na sua formação, com experiência no ensino e muita paixão pelo que fazem.

Haverá, segundo os doutos senhores, duas vertentes de prova. Uma componente comum constituída por uma prova escrita e uma componente específica que pode ser escrita, oral ou prática. Para a componente comum os professores deverão reservar 120 minutos e para a específica a duração é variável (entre 120 e 180 minutos), consoante os grupos de recrutamento e os ciclos de ensino. Ora haverá professores que, tendo mais do que um grupo de recrutamento, terão que fazer várias provas específicas. Será assim?

Devo dizer que a mim, professora contratada há dez anos, aguardam-me 9h de provas... Aquelas que vão mesmo mostrar que não andei a enganar ninguém nos últimos dez anos e que estou apta a continuar a ser contratada aqui e acolá. Os professores que saíram agora das universidades terão que fazer as mesmas provas. Os que são contratados há vinte anos também. Até acho que deveríamos pedir um motorista do Ministério para que possamos estudar nas longas viagens para a escola, que agora é na zona ao lado, ali a 300km...

Temos é de deixar de ser totós de uma vez por todas. Ninguém entra nesta fantochada e acabou, certo? Ou há alguém que está a pensar nisso?! ... Nãããã! Que isto é como diz o outro: quanto mais nos baixamos... ■

Compensação por Caducidade do Contrato



Foto: Jorge Carria

Desde 2009/2010 que o SPGL luta nos tribunais pelo direito ao pagamento da Compensação por Caducidade do Contrato, consagrado em lei, a todos os professores contratados que veem os seus contratos findar.

Sentença após sentença o MEC foi sendo condenado sistematicamente sobre esta matéria, de tal forma que chegámos já às cerca de 300 sentenças favoráveis. Salienciamos que o MEC, ainda assim, sempre se mostrou intransigente sobre esta matéria, recusando o pagamento a todos (tenham-na ou não requerido). Esta recusa obrigou a recorrer-se individualmente, para os tribunais, consumindo recursos e até “intimidando” muitos quando confrontados com a necessidade de se ir para tribunal.

Este ano finalmente (e sem a lei ter sido alterada, no seu essencial, com exceção do cálculo da compensação) veio reconhecer este direito tendo já emitido uma circular (em junho) e uma nota informativa (em setembro). Ambas dão ordem de pagamento da compensação e a segunda acrescenta o pagamento, também, do subsídio de férias ([Circular B13032284J de 20/06/2013 – DGAE](#); [Nota Informativa nº 12/DGPGF/2013 de 03/09/2013](#)). Porque muitas escolas não cumpriram estas orientações cabe a cada um de nós pressionar as escolas e fazer valer os nossos direitos.

Se necessitares de ajuda não hesites em contactar o teu sindicato.

A luta pode dar trabalho mas quando se tem razão vale sempre a pena. ■

SPGL-Departamento de Professores e Educadores Aposentados

O Governo continua a impor cortes injustos, injustificáveis e inaceitáveis nas aposentações dos funcionários públicos



Neste mês de Setembro aumentaram os valores da percentagem a descontar para a ADSE e IRS o que a juntar ao CES e restantes taxas nos leva perto de 40% da nossa pensão. É inconcebível.

Um cataclismo tributário que só atinge os aposentados da CGA!

Mas o governo ainda não está satisfeito e apresentou um projecto de Lei para a revisão das pensões da Caixa Geral de Aposentações que prevê um novo corte, com carácter definitivo e retroativo, de cerca de 10% quer nas reformas atuais quer nas dos futuros aposentados, com efeito a partir de 1 de janeiro de 2014.

O Governo propõe:

- Reduzir 10% do valor da pensão, a aplicar diretamente ou por recálculo da parcela P1, sobre todas as pensões – futuras e atuais - de aposentação, de reforma, de invalidez acima dos 600€ e sobre as pensões de sobrevivência acima dos de 419,22€, atribuídas pela Caixa Geral de Aposentações;
- Revogar todas as normas que estabelecem acréscimos de tempo de serviço para efeitos de aposentação no âmbito da Caixa Geral de Aposentações;
- Aumentar os cortes e diminuir as pensões por via da aplicação de um fator de sustentabilidade mais elevado;
- Indexar o valor da pensão à evolução económica apenas permitindo a

reposição do valor das pensões antes dos cortes em caso de crescimento superior a 3%.

Assim, de uma vez só, o Governo pretende cortar em 10% todas as pensões atuais e futuras dos funcionários públicos acima dos 600 euros e **acabar definitivamente com os aumentos das pensões, congelando o seu valor actual, que apenas será repostos em caso de crescimento económico igual ou superior a 3%, mas deixa de fora as subvenções vitalícias dos políticos e outras pensões que não resultam directamente da carreira contributiva**

A proposta do Governo afronta violentamente a Constituição da República e não respeita os princípios da Lei de Bases da Segurança Social, nomeadamente o da contributividade, pondo em causa o direito à reforma e aposentação, destruindo o sistema público, solidário e universal de Segurança Social, atacando novamente quem cria e criou riqueza para o país na prestação do serviço público às populações.

O governo continua a afirmar que estes cortes têm de ser feitos porque a CGA está à beira da rutura. Se isto é verdade porque não se faz uma auditoria séria e independente que revele as verdadeiras causas da situação e exija responsabilidades aos responsáveis pela situação?

A Frente Comum dos Sindicatos da Administração Pública irá exigir esta auditoria pois queremos saber para onde foram os descontos dos funcionários públicos que sempre descontaram

mais que os trabalhadores do sector privado.

É preciso evitar a aprovação desta lei, derrubar este governo e lutar por reivindicações simples, concretas e urgentes, nomeadamente:

- Eliminação da Contribuição Extraordinária de Solidariedade (CES), que é um imposto aplicado apenas aos pensionistas, violando o princípio da igualdade consagrado no artº 13º da Constituição da República;
- Recusar qualquer corte nas pensões, seja qual for o modo como se apresente, e, de uma forma muito particular, com carácter retroactivo;
- Exigir que seja reposta a percentagem (30%) das despesas com a saúde que podem ser deduzidas no IRS, em substituição dos 10% actuais.
- Exigir aumento anual das pensões da aposentação numa percentagem que, pelo menos, compense o aumento de preços, de forma a pelo menos manter o poder de compra da pensão e da reforma.

A FRENTE COMUM DOS SINDICATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA convocou para o próximo dia 25 uma JORNADA NACIONAL DE PROTESTO onde precisamos estar TODOS!

É necessário a UNIDADE de todos os PENSIONISTAS, REFORMADOS E TRABALHADORES nesta luta e nas que iremos desenvolver no futuro, de forma a consagrar-

mos o direito a uma reforma justa e digna, CORRESPONDENTE AOS DESCONTOS QUE FIZEMOS DURANTE TODA A VIDA DE TRABALHO.

12h - Encontro sindical de Professores e Educadores Aposentados na Casa do Alentejo
Inscrições até 20/9 pelo tel. 917847722

Pela demissão deste governo, já!
Participa! ■

SPGL-Departamento de Professores e Educadores aposentados

Organização Sindical 2013/14

- **Reuniões mensais da Comissão Coordenadora do Departamento:** última quarta-feira de cada mês.
- **Atendimento geral:** todas as quinta-feiras.
- **Participação nos departamentos de aposentados da USL** – Joaquim Pagarete (direção) e Margarida Mascarenhas (Comissão Executiva),
- **Participação na IR-CGTP** – Helena Gonçalves (Comissão Executiva)
- **Participação no Departamento de Aposentados da Fenprof** – Bráulio Martins, Helena Gonçalves.
- **Grupos de Trabalho:**
Acção Reivindicativa: Bráulio Martins, Joaquim Pagarete, Helena Gonçalves, Margarida Mascarenhas
Formação: Alina Marcelino, Margarida Mascarenhas, Natália Bravo
Informação: Bráulio Martins, João Rato, Helena Gonçalves, Natália Bravo
Acção Sócio-Cultural: Alina Marcelino, Bráulio Martins, João Rato, Joaquim Pagarete, Margarida Lopes, Helena Gonçalves, Margarida Mascarenhas, Natália Bravo, Victor Chaves

Convocatória

Assembleia Geral de Delegados

Convocam-se os delegados sindicais para uma **Assembleia Geral de Delegados**

descentralizada, a realizar no dia **17 de outubro de 2013**, das 14h00 às 19h00, com a seguinte Ordem de Trabalhos:

1º - Eleição dos delegados para o Conselho Geral.

2º - Ponto da situação político-sindical.

• A Assembleia realizar-se-á em Lisboa, na Sede do Sindicato, e nas Delegações do SPGL de Santarém, Abrantes, Torres Novas, Tomar, Caldas da Rainha, Torres Vedras, Almada, Barreiro e Setúbal.

• Mantém-se a metodologia de eleição que vigorou na última Assembleia Eleitoral e que pode ser consultada no sítio eletrónico do SPGL.

• Os cadernos eleitorais provisórios serão publicados até ao dia 10 de outubro de 2013.

• As listas candidatas devem ser apresentadas na Sede, até às 17 horas do dia 3 de outubro de 2013.

Lisboa, 16 de setembro de 2013
A Direção

Metodologia de votação para a eleição dos representantes da Assembleia Geral de Delegados no Conselho Geral

1. Convocatória da Assembleia Geral Eleitoral

A Assembleia Geral de Delegados com carácter eleitoral:

1.1 É convocada com pelo menos **vinte dias úteis** de antecedência.

1.2 A convocatória é dirigida aos núcleos sindicais de base e respetivos delegados sindicais no mesmo prazo.

1.3 Pode ser convocada num único local ou descentralizada a nível regional.

2. Apresentação de candidaturas

2.1 As listas candidatas devem ser apresentadas na sede do SPGL, até às 17 horas do **décimo dia útil** antes da

data da Assembleia Geral de Delegados em que se vai proceder à eleição.

2.2 As candidaturas apresentadas terão de indicar:

a) a relação nominal de 15 candidatos efetivos à eleição como representantes do Conselho Geral (artº 86º dos Estatutos do SPGL); com a indicação dos respetivos números de sócio e dos núcleos sindicais de que são delegados, ordenados pela Ordem de Entrada no Conselho Geral;

b) um delegado sindical representante da candidatura;

c) termo individual ou coletivo de aceitação de candidatura devidamente

assinada;

d) a relação dos delegados sindicais efetivos subscritores da candidatura em número de pelo menos 5% ou de 10 delegados do total de delegados sindicais efetivos no exercício de funções.

2.3 Será garantida pela Direção a igualdade de condições a todas as listas candidatas.

2.4 Todos os integrantes das Listas deverão ser delegados sindicais efetivos à data da convocatória da Assembleia Geral de Delegados Eleitoral.

3. Funcionamento da Assembleia Geral de Delegados com carácter eleitoral

3.1 Em cada uma das secções descentralizadas funcionará uma mesa de voto, **composta por 1 Presidente e 2 Secretários, Dirigentes e Delegados sindicais** da respetiva região, **indicados pela respetiva Direção Regional**.

3.2 O horário de funcionamento das mesas de voto é das 14h00 às 19h00.

3.3 Os elementos que constituem cada mesa de voto são responsáveis pela abertura, funcionamento e fecho da respetiva mesa de voto, devendo apurar os resultados. Até às 21h00 do dia de realização da assembleia deve a mesa enviar a lista dos votantes condicionais e a ata de apuramento para o fax 213819199 e/ou para o mail direccao@spgl.pt. A entrega da ata de apuramento, boletins de voto, cadernos eleitorais, envelopes dos votos condicionais e respetiva relação deve ser feita na sede até às 12 horas do dia útil seguinte ao da votação.

3.4 As listas candidatas podem indicar delegados sindicais representantes seus para acompanhar o ato de votação, mediante apresentação de credencial requerida à Direção até cinco dias úteis antes da votação.

4. Direito de voto

4.1 Têm direito de voto todos os delegados sindicais efetivos em exercício de funções, isto é, com a situação regularizada, até **2 dias úteis** antes da data da Assembleia de Delegados Eleitoral.

4.2 Os delegados sindicais suplentes poderão participar na Assembleia Geral de Delegados como membros de pleno direito, quando em substituição dos delegados sindicais efetivos e nes-

sas condições votarão condicionalmente (artº 68º dos Estatutos do SPGL).

4.3 Constituir-se-ão cadernos eleitorais com a indicação de todos os delegados sindicais em condições de poder votar em cada secção/ mesa de voto.

4.4 Cadernos Eleitorais provisórios com a relação dos delegados sindicais discriminados por secção/mesa de voto são divulgados na Sede e Delegações do SPGL com **pelo menos cinco dias úteis** de antecedência em relação ao dia de realização da Assembleia Eleitoral, (havendo três dias úteis para a sua regularização, em que serão integrados novos delegados sindicais entretanto eleitos, desde que quer a ata de eleição quer a respetiva convocatória tenham sido recebidas e validadas pelos serviços).

5. Ato da votação

5.1 O ato da votação processa-se da seguinte forma:

- o delegado sindical **identifica-se** perante a mesa de voto;
- a mesa entrega-lhe o boletim de voto;
- o delegado sindical preenche o boletim de voto, dobra-o em quatro partes e introdu-lo na urna;
- de seguida a Mesa assinala o nome do delegado sindical no caderno eleitoral e dá baixa do voto entrado, **rubricando o delegado sindical o caderno eleitoral**.

6. Votos condicionais

6.1 Os delegados sindicais de outra secção/mesa de voto, os que não figurem nos cadernos eleitorais e os delegados sindicais suplentes poderão votar **condicionalmente** na mesa de voto/secção da Assembleia Geral de Delegados em que participem.

6.2 Os boletins de voto serão, neste caso, introduzidos num envelope fechado sem qualquer identificação, o qual por sua vez será introduzido dentro de um outro, também fechado, onde será escrito **o nome completo do eleitor, o número de sócio e a designação da escola de que é delegado, devendo este envelope ser rubricado no verso pelo próprio e por elementos da Mesa**.

6.3 A **identificação dos delegados sindicais que votem condicionalmente**

será registada em **impresso próprio**, o qual será rubricado pelo eleitor.

6.4 Os **envelopes** contendo os **votos condicionais serão introduzidos na urna e enviados à Direção**, a qual procederá à verificação prévia dos direitos sindicais dos eleitores, posto o que os votos serão descarregados se for esse o caso. **Em caso algum a Mesa de Voto poderá abrir os envelopes que contêm os votos condicionais**.

7. Escrutínio

7.1 Encerrada a Mesa de Voto, proceder-se-á ao escrutínio ao qual podem assistir os delegados sindicais que o desejarem.

7.2 Os votos são retirados da urna um a um e, apurada a votação final, esta será lançada na respetiva ata.

7.3 Consideram-se **válidos** os boletins de voto que estejam devidamente assinalados com uma cruz, **dentro** dos retângulos em que se pretende votar.

7.4 Consideram-se **brancos** os votos que não contenham um dos retângulos devidamente assinalado nem qualquer outro sinal.

7.5 Consideram-se **nulos** os boletins de voto rasurados, com indicações manuscritas, rasgados ou que apresentem qualquer outra situação que não se integre em 7.3 e 7.4.

7.6 A comissão de escrutínio será constituída pelos membros do Departamento de Organização e por um representante de cada lista candidata.

7.7 Os resultados do ato eleitoral serão apurados globalmente pela comissão de escrutínio.

7.8 Consideram-se eleitos como membros do Conselho Geral os candidatos resultantes da aplicação do método de Hondt entre as listas candidatas.

outubro de 2011

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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

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

Legislação

- **Despacho nº 8056-A/2013, de 20/06**
Altera o Despacho nº 2162-A/2013 (calendário de Exames para o ano de 2013).
- **Despacho nº 8248/2013, de 25/06**
Estabelece o calendário escolar e o calendário de exames para o ano letivo 2013/2014.
- **Portaria nº 208/2013, de 26/06**
Regula o sistema de certificação de entidades formadoras.
- **Despacho nº 8612-A/2013, de 2/07**
Alteração ao calendário de exames.
- **Portaria 221-A/2013, de 8/07**
Regulamenta o programa de redução de efetivos a realizar no âmbito dos órgãos e serviços da administração central em 2013.
- **Resolução da Assembleia da República nº 94/2013, de 8/07**
Promova o desporto escolar e a prática desportiva pelos jovens.
- **Dec-Lei nº 91/2013, de 10/07**
Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do Ensino Básico e Secundário.
- **Despacho Normativo nº 7-A/2013, de 10/07**
Introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes do quadro para o ano letivo 2013/2014.
- **Portaria 230-A/2013, de 19/07**
Terceira alteração à Portaria nº 756/09, que estabelece as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário e para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares.

ESPAÇO ANTÓNIO BORGES COELHO (Galeria SPGL)



A T I V I D A D E S



Foto: SPGL

● **Até 26 de setembro:** Exposição das capas, contracapas e outros textos publicados no ESCOLA-INFORMAÇÃO no ano letivo 2012-2013.

● **2 de Outubro:** inauguração da exposição de trabalhos do pintor ANTÓNIO CARMO. Intervenção musical de RUI CURTO. A exposição estará patente até 8 de novembro.

● **14 de novembro:** inauguração da exposição de obras de ANTÓNIO VASCONCELOS LAPA. Patentes até 2 de janeiro de 2014.

2 DE OUTUBRO . INAUGURAÇÃO DA EXPOSIÇÃO DE PINTURA CULTURA CULTURAS . **ANTÓNIO CARMO** Intervenção musical de RUI CURTO



ANTÓNIO CARMO: *“O vitalismo e a intensidade lírica são talvez os aspectos que de imediato seduzem na pintura de António Carmo. Uma pintura solar de expressivos contrastes pontuados pela presença de cores primárias, os ritmos dançantes animados de audaciosas transparências e uma depuração geometrizar que se liga à voluptuosa encenação da cor desposando as formas generosas, rubensianas.”* (Excerto de texto *Ao Encontro da Poesia*, de Maria João Fernandes, 2004)

RUI CURTO: professor de Matemática, dirigente do SPGL: faz “milagres” com o seu acordeão!

Período experimental dos docentes contratados a termo

O regime jurídico do período experimental dos docentes contratados resulta do D.L. nº 132/2012, de 27 de junho, que regula o processo de seleção e recrutamento do pessoal docente e do Regime de Contrato de Trabalho em Funções Públicas, aprovado pela Lei nº 59/2008 de 11 de setembro (doravante R.C.T.F.P.), por expressa referência do primeiro. No dizer da Lei, o período experimental "... corresponde ao tempo inicial de execução do contrato e destina-se a comprovar se o trabalhador possui as competências exigidas pelo posto de trabalho que vai ocupar".

De acordo com o artigo 44º do citado D.L. nº 132/2012, o período experimental em questão decorre na execução do contrato de trabalho **da primeira colocação**, celebrado no ano escolar.

No que respeita à denúncia do contrato durante este mesmo período dispõem, não só o citado artigo 44º do mesmo D.L. nº 132/2012, como também o artigo 74º do R.C.T.F.P.. Destes preceitos legais resulta o seguinte:

- que tal denúncia ocorre sem aviso prévio nem necessidade de invocação de justa causa não havendo direito a qualquer indemnização;
- no plano dos concursos para o pessoal docente, a lei prevê, como consequência da denúncia ocorrida no referido período, a impossibilidade do docente, nesse ano escolar, regressar à reserva de recrutamento bem como obter qualquer outra colocação no mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Isto significa que, neste

caso, apenas poderá obter colocação no âmbito da contratação de escola.

Situação diferente ocorrerá quando a denúncia do contrato se verificar fora do período experimental. Neste caso, a penalização prevista na lei é mais gravosa já que, não só impede o docente de regressar à reserva de recrutamento como também de se candidatar ao referido concurso de contratação de escola.

Relativamente à contagem do período experimental dispõe o artigo 75º, do R.C.T.F.P., que o mesmo começa a contar-se a partir do início da execução da prestação pelo trabalhador sendo que, nessa contagem, não são tidos em conta os dias de faltas, mesmo que justificadas, os dias de licença e de dispensa e ainda as correspondentes a suspensão do contrato.

Finalmente, a duração do período experimental dos contratos a termo depende da duração do respetivo contrato, nos seguintes termos:

- No caso dos contratos de duração igual ou superior a seis meses, o período experimental é de **30 dias**;
- No caso dos contratos a termo certo de duração inferior a seis meses e nos contratos a termo incerto cuja duração se preveja não ser superior a esse mesmo limite, o período experimental é de **15 dias**.

Resta referir que, para qualquer esclarecimento adicional sobre a presente matéria deverão os docentes dirigir-se ao Serviço de Apoio a Sócios do seu Sindicato. ■

5^{out} Dia Mundial do Professor

Os/As Professores/as são indispensáveis



FENPROF
Federação Nacional dos Professores



Educación Internacional
Internationale de L'Éducation
Internationale de la Éducation



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Dia Mundial do Professor 2013
5 de Outubro

www.worldteachersday.org

**14H30 . Auditório da Escola Secundária
D. Pedro V, Lisboa,(Sete Rios)**