



# IE

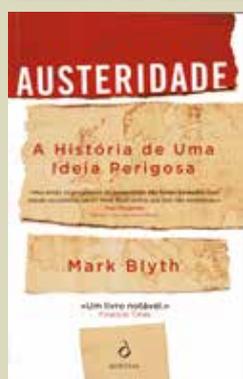
ESCOLA informação

N.º 263 MAIO, 2014 . MENSAL . 0,50€

A Arte e a Educação

Dossier

## LEITURAS



**Blyth, Mark**  
*Austeridade: História de uma Ideia Perigosa*  
Quetzal, Lisboa, 2013

A corrente dominante defensora e apologista das políticas austeritárias na zona euro defende que a origem da crise reside no endividamento público dos países periféricos que viveram 'acima dos próprios meios' numa euforia consumista desproporcionada e que agora estão a pagar a conta dos seus excessos. Mark Blyth, professor do departamento de Ciência Política da Universidade de Brown nos Estados Unidos, desmonta esta tese falaciosa. A questão central é que a crise não foi gerada pelo excesso da chamada dívida soberana, ou seja, pela dívida dos Estados 'resgatados', mas, pelo contrário, não é mais do que uma crise camuflada da banca privada dos países nucleares da Europa que é a principal beneficiária, bem como todo o setor das transações financeiras em

que predomina a especulação, das políticas deflacionistas e de desvalorização salarial aplicadas aos 'malcomportados' e 'mandriões' do Sul.

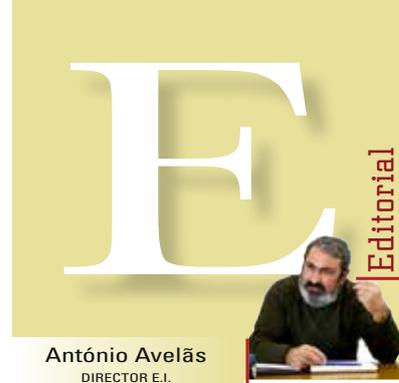
Os bancos gigantescos dos países nucleares da Europa caracterizam-se por possuírem ativos superiores ao valor do respetivo PIB, facto a que não é estranho a euforia financeira especulativa gerada pelas *subprime* norte-americanas. A criação do euro gerou uma situação de alinhamento das taxas de juro das obrigações dos países periféricos relativamente aos mais desenvolvidos, apesar das economias de ambos serem fortemente desiguais sob o ponto de vista tecnológico e no que respeita ao nível de vida e ao poder de compra das respetivas populações. Uma forma de os países nucleares da Europa escoarem as suas mercadorias foi gerar um poder de compra artificial nos países periféricos através da compra maciça das suas obrigações que, antes da eclosão da crise, tinham sensivelmente o mesmo valor das obrigações alemãs. Se excetuarmos o caso da Grécia, país que ocultou a dimensão da dívida pública através de um *swap* desastroso, todos os outros países intervencionados financiaram indiretamente os excedentes comerciais dos países dominantes, sobretudo da Alemanha, a nação que não apostou na terciarização, como aconteceu, em parte, com a França, através de crescentes défices comerciais. Tanto na Irlanda, como na Espanha e em Portugal não foi a dívida pública que esteve na origem dos resgates, mas, pelo contrário a enorme dívida privada. Nos dois primeiros casos, esta resultou do arrebitamento de bolhas imobiliárias, enquanto no caso português a baixa produtividade, a perda de mercado das exportações de composição tecnológica baixa ou médio baixa, um processo acelerado de desindustrialização resultante de um euro sobrevalorizado que encorajou as importações de produtos de alto valor acrescentado foram responsáveis pelos défices comerciais crescentes e por uma dívida privada muito superior à dívida pública.

A partir de 2008-2009, a situação alterou-se radicalmente. As obrigações dos países periféricos registaram uma quebra brutal do seu valor, enquanto as taxas

de juro de longo prazo subiram muito para além dos juros de referência das obrigações alemãs, que chegaram mesmo a valores negativos. Eis a razão pela qual o que tinha sido fundamentalmente uma crise da banca privada dos países do centro e norte da Europa se transmutou numa crise da dívida pública dos países periféricos que, através das políticas de austeridade que têm gerado desemprego crescente, quebra brutal do investimento, maciça desvalorização salarial tanto dos trabalhadores do setor público como do setor privado estão, na prática, a contribuir para resgatar os grandes bancos europeus que promoveram a orgia de empréstimos irresponsáveis que constituem a verdadeira causa da crise. Longe de contribuir para a redução da dívida pública, os programas de austeridade apelidados de programas de 'resgate' à periferia, o que é um contrassenso, têm, antes pelo contrário, gerado o seu aumento exponencial: em Portugal, esta passou de 68% antes da crise para 129% em 2013, ou seja, quase duplicou.

Uma coisa é certa: a dívida soberana dos países periféricos não pode tapar o buraco gerado pela orgia financeira e especulativa dos bancos dos países nucleares da Europa, muitos dos quais, para além das obrigações dos países periféricos, se viram inundados pelos ativos tóxicos *subprime* norte-americanos, recorrendo ao Estado para socializarem as suas perdas e preservarem os seus lucros. Perante esta realidade, Mark Blyth considera que não compensa "ter empobrecido alguns milhões de pessoas para salvar uma indústria [bancária] que está agora a dar as últimas" (p. 344). Esta oposição ao resgate dos bancos é legítima, mas não me parece a melhor alternativa porque teria efeitos de contágio desastrosos. Mais adequada é a que o autor propõe, pelo menos como ponto de partida: a "repressão financeira" que passa necessariamente pelo aumento significativo dos impostos sobre os grandes patrimónios financeiros. Com este aumento de receitas poderia reduzir-se a dívida pública e iniciar um novo ciclo. Mas tal exige uma rutura em profundidade com a ordem existente.

Joaquim Jorge Veigunha



## AINDA AS ELEIÇÕES. E TAMBÉM OS EXAMES

1 - Como sempre, os resultados das eleições são passíveis de vários “olhares”, que refletem o posicionamento político e a perspetiva social de quem os olha. Das últimas – as europeias de 25 de maio de 2014 – ressalta um dado inequívoco: dos que votaram (poucos, é certo) menos de 1/3 manifestou apoio à lista apresentada pelo atual governo (mais rigorosamente: pelos partidos que formam o governo). Segundo os dados provisórios, 27,7%. Tudo indica que o governo se manterá em funções, provável e infelizmente até outubro de 2015 (esperemos que então nos livremos deste pesadelo...) Mas, no mínimo, um governo cuja base social de apoio está tão reduzida não deveria tomar medidas que alterassem profundamente e ao sabor do seu posicionamento ideológico ou interesses de grupo rumos que só um governo consolidado e reconhecido poderá fazer. Um governo que, de acordo com os dados eleitorais, representa 27,7% dos portugueses não pode, por exemplo, avançar com o “cheque ensino”, modo usado para privatizar a escola pública, porque nada garante que essa medida corresponda aos interesses defendidos pela maioria. Não deverá introduzir alterações profundas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Como não pode obrigar a alterações radicais na segurança social, como a determinação de um plafonamento. É verdade que não se tratou de eleições legislativas; mas é comumente aceite que as questões nacionais estão também presentes nas votações para as europeias e os cidadãos, que votaram, merecem respeito. Entre os professores há evidentemente diversas posições ideológicas e partidárias. Mas tenho a certeza de não ferir a sensibilidade de ninguém ao alertar para a necessidade de nas nossas escolas se ir começando a educar para a afirmação de valores como a solidariedade, a tolerância, o respeito para com todos os povos, numa altura em que posições da extrema direita xenófoba, racista e anti-imigrantes vão ganhando força em muitos países e se reforçaram imenso no Parlamento Europeu nestas eleições. Somos educadores, temos responsabilidades acrescidas na construção do futuro coletivo.

2 - Há professores contra e a favor dos exames dos 4º e 6º anos. Mas nenhum aceitará a incompetência, levianidade e falta de respeito para com os professores manifestada pelo MEC na realização destes exames. Diz a legislação que cada professor só deveria corrigir 25 provas, mas receberam – os que não se opuseram – muito mais provas. Só perante forte insistência dos docentes e dos sindicatos da FENPROF se tornou claro que os docentes corretores tinham direito a dois dias de dispensa na componente letiva para esse trabalho. Reuniões convocadas inopinadamente, como se os docentes tivessem de estar 24 horas por dia disponíveis. No meio disto tudo, com os docentes ocupados em vigilâncias e correções, milhares de alunos ficaram sem aulas, sem que as direções das escolas tivessem meios para solucionar a questão... Pessoalmente, acho esta “examinite” uma doença aguda. Examinite vitaminada por incompetência e abuso de poder é uma das vertentes do desconsolo pedagógico e técnico deste MEC... ■



ficha técnica:

**Diretor:** António Avelãs .**Chefe de Redação:** Manuel Grilo . **Conselho de Redação:** Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Miguel Reis, Isabel Pires . **Redação:** Lúgia Calapez (Jornalista). **Fotojornalista:** Paulo Machado . **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha . **Capa:** Dora Petinha sobre foto de Fabio Teixeira **Composição:** Luisa Pereira . **Revisão:** Luisa Pereira . **Impressão:** CLIO BY RIP-ARTES GRÁFICAS, LDA. Rua do Rio, 28- Parque Industrial da Bajoca, Sacotes, 2725-524 Mem Martins. Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Tiragem: 17 500 Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.

## 2 Sugestões

## 3 Editorial

## 5 Dossier

A Arte e a Educação

## 19 Concurso "Igualdade de género - Escrita de histórias"

## 23 Cidadania

(Des)igualdade de género em tempos de regressão

## 25 Escola/Professores

- 25. As crianças do Gil Vicente saíram à rua para cantar Abril
- 27. 1º de Maio
- 27. Casa Pia de Lisboa
- 28. Calendário Escolar para a Educação Pré-Escolar
- 28. A defesa do horário de trabalho de 35 horas
- 29. Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo
- 29. Contagem do tempo de serviço dos(as) Educadores(as) de Infância em Creche
- 30. II Encontro Nacional de Aposentados

## 32 Aniversário do SPGL

- 32. Conferência "O que é isto da Liberdade?"
- 33. SPGL 40 anos com os Professores e com a Escola Pública
- 34. 40 anos do SPGL comemorados em Abrantes

## 35 Opinião

- 35. O epicentro deste continuado abalo sísmico do empobrecimento
- 36. Os alunos do 4º ano chegam com os pés ao chão?

## 37 Aos Sócios

## 39 Consultório Jurídico

Formação profissional – Pessoal Docente, Ensino Particular e Cooperativo



# Autonomia ou desconfiança?

O despacho sobre a organização do ano letivo, recentemente publicado, é uma peça jurídica digna de figurar nos anais da incongruência.

Lê-se a introdução e somos levados a pensar que desta vez é que é. Começa logo por afirmar que "são agora estabelecidas alterações para que, no âmbito da sua autonomia cada escola faça de forma mais livre e mais responsável as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos".

Expressões como "autonomia pedagógica e organizativa" e "flexibilidade" aparecem a cada linha. Mas, vai-se a ver e afinal há menos créditos horários para as escolas gerirem, os horários de trabalho aumentam, num quadro em que tudo é determinado por cálculos exatos. Quanto ao currículo as considerações (que não propostas) são risíveis.

Entendamo-nos: a autonomia das escolas até pode ser um valor positivo. O problema é que para o MEC é uma mera expressão, vazia de conteúdo. Em vez de autonomia o que se "lê" neste despacho é desconfiança dos professores – e em especial dos órgãos de gestão das escolas. O MEC nutre uma desconfiança total dos professores e por isso quer regular ao milímetro todos os aspetos da vida das escolas. Se houvesse confiança o despacho seria bem mais simples e fácil de interpretar. ■

Manuel Grilo

## As artes fazem parte de um todo, que é a criatividade

À conversa com Bruno Cochard

PÁGINA  
12



# Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO Nº263 maio 2014

## ■ A ARTE E A EDUCAÇÃO

“Se as artes educam os sentidos e o intelecto, a educação artística deverá servir para ensinar a apreciar, a explorar, a analisar, a criar, a indagar, a criticar”, diz o ensaísta João Soares Santos. Ideia sublinhada, de outro modo, por Bruno Cochard, quando lembra que “as artes todas fazem parte de um todo, que é a criatividade”. É disso mesmo que se trata neste Dossier sobre A Arte e a Educação. Em diversificadas vertentes. De um belo exemplo inspirado na pedagogia Waldorf a vários testemunhos concretos do que significam “sete anos de vida a tocar vidas” da Orquestra Geração. ■

# As Artes

• João Soares Santos  
|Ensaísta|

«O trabalho do artista é sempre aprofundar o mistério.»

*Francis Bacon*

O comportamento artístico radicaliza-se na aptidão humana para actividades e provações invulgares. Transcende o utilitário e instaura o maravilhoso, envolve as energias, a inteligência, as preocupações, as faculdades operativas e habilidades edificadoras na criação de formas e conteúdos, manifesta possibilidades de contraste entre o extraordinário e o comum.

Singulariza a subjectividade e é, por isso, um motivo de prazer e de dignificação pessoal. Enraíza-se na necessidade humana de deslumbramento, de o homem se sujeitar a experiências que quebrem as rotinas práticas do quotidiano, na propensão para ultrapassar as limitações através de actos que evidenciem de um modo distintivo a inteligência e as qualidades únicas. Cristaliza anseios e conceptualizações, tendências e destrezas no uso inventivo dos recursos cognitivos e materiais. Pela arte o ser humano predispõe-se a elaborar para influenciar os congéneres. Corresponde ao que a cultura produz de mais requintado porque implica uma vontade de atingir graus mais superlativos de expressão e de entendimento.

As artes afinam e flexibilizam os afectos, as emoções, os sentimentos, os raciocínios sobre o mundo. O íntimo e o inexplicável de cada um encontram nas formas e no exercício da sua elaboração dimensões comunicativas e esté-

ticas essenciais para pensar melhor, para pensar com maior elasticidade, para um conhecimento mais fecundo e abrangente, para a estruturação mental. Auxiliam a atenuar os aspectos prosaicos e literais da existência. As grandes obras deixam resíduos de intangibilidade no usufruto imediato das suas morfologias. Deixam ondas de significação que se expandem para dimensões mais complexas e abrangentes da compreensibilidade.

Se esta característica humana de superação, se esta necessidade de estimular o cérebro com novas impressões e inteligibilidades for impedida ou minimizada, se o indivíduo for privado de perscrutar e de desfrutar o que nele há de mais exclusivo, passará a agir de um modo artificial, de um modo desajustado com a sua mais genuína natureza. Se lhe for tirada a oportunidade de exercitar o pensamento em actividades que causem deleite, equilibrem as tensões, proporcionem bem-estar, ao fim de algum tempo exteriorizará essa perda ou descompensação com sinais de malogro e de perturbação relacional. A criação e o usufruto artístico satisfazem a imprescindibilidade de o indivíduo se sentir bem e de preservar a sua identidade.

As artes contribuem para favorecer a reabilitação de distúrbios nas funções neuropsicológicas e para beneficiar as competências. A audição e a interpretação musical reforçam as conexões sinápticas, aceleram as trocas de informação no cérebro. Existem

estudos e demonstrações convincentes sobre o modo como incentivam e dinamizam a mente, como podem ajudar o desenvolvimento cognitivo das crianças ou nas terapias resultantes de problemas neuropsicológicos e neurodegenerativos.

Cultura pode definir-se como a amplitude de conhecimentos e de comportamentos resultantes de aprendizagens, particularizando as sociedades e os indivíduos que as integram. Estas aquisições modelam condutas e determinam realizações pessoais e colectivas próprias que ajudam a responder de um modo selectivo às solicitações da realidade. A qualidade das referências memorizadas nos processos de aprendizagem vai determinar a qualidade das associações que orientam e conduzem às melhores respostas aos problemas que surgem nas sociedades. Um ensino pobre, descuidado, sem motivações nobres, tem como recompensa a decepção, gente fracassada na sua autonomia e responsabilidade. As pessoas com atributos menos criativos são mais cautelosas, conservadoras, mais próximas dos raciocínios de senso comum, mais convencionais, mais insatisfeitas, possuem horizontes mentais com interesses mais limitados, são mais simplistas e desconfiadas.

Na base da linguagem e da arte está a capacidade humana de substituir. É a mesma que origina o cálculo matemático ou a fé religiosa. A estátua de pedra que representa um corpo não sendo



Foto: Victoria Herrera

um corpo real é aceite ou admitida como sendo. Quem vê um actor ou actriz no teatro ou no cinema, um bailarino ou bailarina no palco ou uma marioneta a ser manipulada sabe que está perante uma representação e a arte está no apuro do fingimento, numa simulação de tal modo convincente que nos leva a crer que um intérprete, por momentos, é a personagem.

Os indivíduos com proeminentes dotes criativos são os que, em traços gerais, valorizam as operações intelectuais, a manipulação de ideias, de valores (especialmente os estéticos), têm mais interesse quando exercitam o pensamento em torno de ideias relacionadas com a beleza, procuram fugir ao que pode obstar as suas manifestações expressivas, o encontro com a sua interioridade. São pessoas que evitam formas de sociabilidade convencional, tipos de relacionamentos sem substância estimuladora dos aspectos que compõem ou integram a sua natureza. Preferem a complexidade, a dificuldade, a assimetria, são indivíduos com elevado sentido de independência, de confiança,

fluentes na elaboração, no uso e embelezamento de ideias e do discurso, resistentes às pressões de grupo, que gostam de correr riscos, de ligar coisas aparentemente inconciliáveis, de fazer associações surpreendentes, têm sentido de humor, procuram expressar-se à margem do consensual, são inconformistas, sentem os problemas de um modo muito peculiar, etc.

Entre os sinais patenteados por pessoas com estas qualidades estão ainda a confiança, o individualismo, a informalidade, a perspicácia, a penetração mental, as esferas vastas de interesse, o poder reflexivo, o desembaraço ou a presunção.

Se as artes educam os sentidos e o intelecto, a educação artística deverá servir para ensinar a apreciar, a explorar, a analisar, a criar, a indagar, a criticar, a preparar pessoas capazes de transmitir mensagens valorizadoras daquilo que nos distingue como espécie. Pelos motivos atrás sintetizados, o seu ensino e a preparação dos seus professores deve ser uma prioridade.

Recusar o facilitismo, saberes

**Se as artes educam os sentidos e o intelecto, a educação artística deverá servir para ensinar a apreciar, a explorar, a analisar, a criar, a indagar, a criticar, a preparar pessoas capazes de transmitir mensagens valorizadoras daquilo que nos distingue como espécie. Pelos motivos atrás sintetizados, o seu ensino e a preparação dos seus professores deve ser uma prioridade.**

fragmentados e superficiais, o comodismo, modelar o gosto, promover a diversificação criativa e de públicos. A vulgarização é a uma forma de discriminar. Confundir e massificar é o princípio da manipulação. A erudição artística não pode ser punida pelo ensino. O ouro é valioso porque é raro. A sociedade e os homens só se orgulham do que é especial. A ignorância e a insensibilidade dos governantes não pode ser um castigo aplicado a professores e estudantes. ■

# O começo de um percurso

• Rogério Guimarães

| Professor Aposentado |



**E**scola Superior de Teatro, ainda a “morar” no Conservatório Nacional na Rua dos Caetanos ao Bairro Alto. Curso de Cenografia e mais tarde o Curso de Estudos Superiores Especializados em Teatro e Educação. Partilhava o espaço com as Escolas de Cinema, Música, Dança e Educação pela Arte. Monitor enquanto aluno do 3º ano e depois, após conclusão do Curso, convidado para Docente da Cadeira de Atelier Prático de Animação. Membro da Comissão Diretiva com o Professor Augusto Boal em 1978. A Escola Superior de Teatro, a tal que morava no Conservatório Nacional por direito próprio, e que era abraçada por fantásticos laboratórios de todas as linguagens que se praticavam na Escola e que muito naturalmente eram um suporte para os estágios a realizar pelos alunos no Teatro da Trindade, no S. Luiz, no S. Carlos, na Cornucópia, no D. Maria e um pouco mais longe na A Barraca, no Teatro Aberto, na Comuna etc, etc... acabou por ser enviada para a Amadora...

Tempo dos Encontros Internacionais de Expressão Dramática. Festa de informação e de experimentação partilhada anualmente por centenas de participantes, na sua maioria Professores. Novas linguagens para o desenvolvimento da criatividade e de outros suportes pedagógicos que eram transmitidos nos vários Ateliers dirigidos por nomes com invejável percurso

so a nível Internacional. Lembro alguns dos nomes: Gisèle Barret, Richard Monod, Jean-Pierre Rynngaert, Claud Wautelet, Brian Way, Pierre Voltz, etc.

Quando falamos em criatividade, não devemos nem podemos falar só dos alunos, também é fundamental falar nos Professores. Ninguém pode dar aquilo que não tem para dar.

Participante ativo, enquanto aprendiz, dos saberes que estes nomes proporcionavam e mais tarde como um dos Professores convidados para orientar um dos Ateliers dos Encontros.

Escola do Magistério Primário e de Educadores de Infância de Caldas da Rainha, a disciplina de Movimento e Drama, ano de 1980. Uma década de aparente abertura para esta área do conhecimento e da sua óbvia importância na formação dos alunos, futuros Professores e Educadores. Um trabalho conseguido muito à custa do interesse manifestado pelos alunos face aos desafios que lhes iam sendo propostos. Uma dinâmica de invejável criatividade e de grande interajuda que proporcionava trabalhos, que chegámos a levar à RTP, às escolas do Concelho e aos Certames Pedagógicos, feitos, anualmente, no Parque de Caldas da Rainha, sempre com enorme afluência de público e com visitas organizadas de Escolas de muitos pontos do País. As Oficinas, representativas de todas as disciplinas ministradas na Escola, eram unicamente orientadas pelos alunos futuros Professores e Edu-

cadores.

Três anos de Curso, de intenso trabalho, que resultaram em trabalhadores brilhantes que justificavam, naturalmente, um maior cuidado relacional por parte dos Governantes.

Na Escola do Magistério Primário e de Formação de Educadores de Infância de Caldas da Rainha - Todos os Docentes estavam implicados num Mapa anual de Ações de Formação a fazer em vários locais do Concelho e não só no Concelho, mas sempre com um fator comum que era a forte mobilização dos Professores a que se destinavam. Mais uma vez se fazia notar a importância da Formação Contínua. Uma voluntária disponibilidade de todos os intervenientes em partilhar saberes e em trocar experiências.

Centro de Educação Especial Dr.<sup>a</sup> D. Leonor.1988/89. Trabalho exigente, rigoroso e claro... também muito gratificante. Acompanhado por dois antigos alunos meus, foi posto em prática um Projeto que tinha como tema A EXPRESSÃO CORPORAL COMO ELEMENTO ESTIMULADOR DA COMUNICAÇÃO NOS JOVENS DEFICIENTES GRAVES E PROFUNDOS.

Sobre este tema foram realizadas por mim algumas ações de Formação para os Técnicos desta área de Ensino.

Escola Secundária Raul Proença 1992/93. Oficina de Expressão Dramática.

Objetivos Gerais:

1 - Utilizar a expressão individual e

posteriormente de grupo, enquanto comunicação mobilizadora da afetividade, das emoções e do comportamento social.

2 - Promover o desenvolvimento harmónico do indivíduo como ser social e cooperante, tendo como pressupostos a disponibilidade, a recetividade, a intervenção de qualidade, a iniciativa própria, a pesquisa, o autodomínio e a coordenação psicossensório-motora.

Antecâmara privilegiada tanto para o futuro Ator, futuro Advogado, Médico ou qualquer outra profissão onde o saber estar, a relação com os outros e a fluente libertação da palavra, são fundamentais. Um laboratório de excelência para a língua Portuguesa.

Contagiante cumplicidade dos alunos, pese o facto de nem sempre termos condições para trabalhar. Tempo em que havia tempo. Tempo para sermos gente, tempo para nos encontrarmos fora do horário letivo para produzirmos mais trabalhos. Para produzirmos pequenas peças de Teatro normalmente em torno das brilhantes peças “pérolas” de Teatro para a Infância de António Torrado, a que por vezes acrescentávamos ou retirávamos “criativamente” personagens, conforme o número de alunos participantes. Público-alvo, os alunos das Escolas do ensino Básico e Jardins de Infância de Caldas da Rainha e, sempre que possível, também em escolas mais distantes.

Tempo bom para alunos e Professores, Tempo que já se adivinhava não se ajustar ao cinzentismo dos “fazedores de nós” como diria FREINET e como tal...acabou. Por coincidência, tempo em que homens da Cultura aceitam a despromoção da Cultura que, por conquista de Abril, passou a Ministério e agora de novo relegada para Secretaria de Estado.

Tentando fazer sempre das aulas e das ações de Formação, que acompanhei um pouco por todo o País, as minhas Obras de Arte, fui Professor (sempre aprendiz) durante mais de três décadas. Uma máscara, um fantoche, uma caracterização, um adereço, um cenário, um desenho de luz, um corpo, uma personagem, que ajudei a criar e a desenvolver, foram matérias mais que suficientes para me sentir realizado como artista e Professor. ■

# O Crato não gosta da arte!

• Manuel Grilo

lDireção do SPGLl

O empobrecimento dos currículos da escola pública, em particular do ensino básico, tem tido uma expressão maior na área das expressões e em particular das expressões artísticas. Não começou com este governo, é verdade, mas é com Nuno Crato à frente dos destinos do MEC que a redução dos currículos às chamadas “áreas nobres” atinge o seu maior expoente.

A música, a dança, o teatro, as artes plásticas passaram a ser consideradas “dispensáveis”. Não saíram dos currículos mas a verdade é que foram desvalorizadas com menos tempos horários. Começou no 1º Ciclo com a determinação dos tempos mínimos para as áreas nobres – o Português e a Matemática (e ainda uns tempos remanescentes para o Estudo do Meio) com um despacho do então secretário de estado Válder Lemos. Cedo se percebeu que o papel dedicado às áreas expressivas – musical, dramática, físico-motora, plástica – seria um papel absolutamente secundário. Continuou com a extinção do “par pedagógico” na Educação Visual e Tecnológica com consequências devastadoras na qualidade do trabalho nesta área, nos 2º e 3º ciclos.

Já com Crato e com a sua obsessão pelos exames, todas as áreas não sujeitas a exame foram literalmente desvalorizadas. Não foram só as áreas expressivas, é verdade, mas é nestas áreas que se tem assistido a uma maior desvalorização. ■

Com os exames do 4º ano a Português e a Matemática os professores viram-se na contingência de abdicarem de parcelas significativas dos programas das áreas expressivas para concentrarem o ensino nas matérias a que os seus alunos iriam ser examinados. O ensino “globalizante”, tantas vezes a partir das áreas expressivas, cedeu lugar à “disciplinarização” das matérias. O resultado foi um empobrecimento do ensino e, sobretudo, das aprendizagens dos alunos. A arte tem um potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que é manifestamente desprezado por este governo. Que sabe que os mais ricos sempre terão acesso ao ensino da música, da expressão plástica, da Arte. No privado, claro. Perdem os alunos da escola pública, a que é para todos.

Longe vai o tempo das “Equipas de Intervenção Artística” que, nos anos 80/90, percorriam as escolas com propostas de trabalho no campo da arte e motivavam os professores e educadores para trabalharem com a arte plástica e com a música, a partir de recursos muito escassos – regra geral feitos com material reciclado - e que tão bons resultados deram na alteração da forma como todos olhávamos a arte na escola e na sociedade. Longe desses caminhos, vamos em sentido inverso, o da redução do ser humano às suas expressões mais básicas. Como se a Arte não fosse uma componente essencial da formação das crianças e dos jovens. Mas é! E temos de lutar para que retome na Educação o lugar a que sempre teve direito. ■

# Pedagogia Waldorf

## Casa da Floresta Verdes Anos



Foto: Site Casa da Floresta

• **Rita Dacosta**  
Diretora da Escola

Na Casa da Floresta Verdes Anos inspiramo-nos na pedagogia Waldorf e nos princípios de Steiner para estruturar o ritmo do dia e a vida com as crianças. Acreditamos que a arte e principalmente o fazer artístico são pilares fundamentais no ato educativo.

**A**s atividades propostas têm em conta a faixa etária em que as crianças se encontram e um olhar holístico que vislumbra a criança como um ser físico, emocional, social, cognitivo e anímico.

As atividades e o dia a dia em geral centram-se no jogo, na ludicidade e na criação de um clima espontâneo e não diretivo que se centra no sentir da criança, no prazer da expressão e da liberdade.

O dia inicia-se com uma roda rítmica de abertura. Nesta roda crianças e adultos olham-se, consciencializam-se de si e do outro e iniciam o dia em conjunto a partir de canções, danças, poe-

mas e jogos rítmicos. Todos estes objetos se inspiram nos ciclos da natureza e da estação que estamos a vivenciar, na reverência e no respeito pelo outro e pela mãe Terra e nas imagens das histórias ou dos contos de fadas.

Há um conjunto de competências específicas a serem trabalhadas neste momento como a psicomotricidade, a memória, a linguagem, o ritmo, a coordenação, a cooperação e socialização, o sentido estético, o gosto pela beleza do gesto e da palavra.

A roda é essencialmente um ritual de início em que juntamos as expressões artísticas (música, movimento e teatro) com o acontecer consciente de um momento de reverência pelo outro, pelo meio que nos envolve e pelo que queremos viver durante o dia.

A música e o movimento são parte integrante do quotidiano com as crianças. (Também os adultos têm regularmente formação em dança e música.) A cada momento do dia corresponde uma canção ou um ritmo e as crianças sabem que, quando o ouvem, é tempo de arrumar ou de entrar para a sala. O adulto canta de modo afinado e harmonioso durante grande parte

do dia e frequentemente recorre à utilização de instrumentos envolvendo a vivência da infância num ambiente aconchegante e calmo.

São semanais os trabalhos plásticos em que se tentam integrar outras formas de conhecimento e também a vivência das estações e as festas do ano. É frequente fazer colagens, esculturas ou composições a partir de materiais que as próprias crianças recolheram no jardim ou na floresta. A pintura em aguarela é um momento em que se privilegia a vivência da cor e o modo como ela atua interiormente em cada um de nós. Os blocos de cera, feitos a partir de cera de abelha, são um material por excelência eleito para o desenho, para a exploração da cor e da forma. A cor e a imagem funcionam no dia a dia como alimentos base para a nutrição do sentimento e da sensibilidade.

As crianças mais velhas fazem tear e produzem por exemplo o estojo que levarão para a primária ou o cobertor para a casinha das bonecas.

É frequente a criança ver o adulto a tratar do jardim, a semear ou a colher na horta. As crianças participam ativamente nestas ativi-

dades, mas é o vivenciar diário e o absorver quase inconsciente da atitude do adulto que guia e que faz crescer nas crianças este amor pela terra e pelo cuidar da natureza. Pontualmente as crianças mais velhas são também envolvidas em pequenos projetos de carpintaria, partindo da madeira de uma árvore, construindo brinquedos para a sala, botões para a roupa ou até objetos para vender no mercado que se realiza em cada estação.

Todas as semanas as crianças fazem pão, pão para comer ao lanche. O envolvimento efetivo e regular nesta prática permite que se estabeleça uma relação com a comida, com a natureza e com o próprio processo de elaboração. O alimento não é uma coisa pronta e sem história que nos chega, envolvermo-nos diretamente no processo permite que trabalhe- mos o respeito, a paciência o saber esperar e o saber fazer.

É no brincar e no construir autônomo e livre do jogo que a criança se constrói. Os tempos de brincadeira livre no interior ou no exterior são olhados com grande respeito e são momentos em que o adulto encontra respostas e traça caminhos para a sua atuação pedagógica.

A pintura em aquarela e o desenho com blocos de cera de abelha possibilitam a vivência da cor e simultaneamente um contacto com um material natural. A percepção tátil e visual destes materiais permite passar à criança uma ideia e um sentimento de que o mundo é bom.

Steiner inspirou-se em Goethe e na sua Doutrina das Cores. Aqui, Goethe defende que as cores influenciam os sentimentos e discorre sobre a relação de cada uma delas com os modos de sentir que ele acredita que cada cor causa. Cor e imagem são assim instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento do sentimento e da sensibilidade. *“A dignidade do vermelho, a suavidade do azul e a alegria do amarelo fortalecem a vida anímica que se abre com a riqueza que fala por intermédio das cores.”* (Goethe)

Diariamente o educador conta



Fotos: Site Casa da Floresta

de modo artístico contos de fadas. As imagens construídas pela criança a partir destas histórias transformam-se em expressão e criatividade quando de modo inconsciente surgem na brincadeira, no desenho ou na pintura. Outros valores e competências são trabalhados através dos símbolos e das vivências das personagens dos contos.

Um ritmo calmo, sereno e esteticamente simples é criado com o intuito principal de permitir uma vivência plena e verdadeira da infância.

Em suma, a arte está muito presente no nosso dia a dia. No ambiente que criamos, na vivência constante da música, do movimento, da imaginação. Mais do que apresentar obras de arte e focar a criança no pensar (abstrato) sobre as mesmas, interessamos despertar o impulso criativo e valorizar o brincar. Poderemos assim afirmar que tudo o que vem da criança é arte, porque é único e oriundo do ser espiritual e sagrado que vive em cada ser humano. A pedagogia waldorf ambiciona então preparar os alunos para que sejam artistas, não artistas de palco, mas artistas no sentido de encarar o seu papel no mundo como os olhos de um artista, procurando bondade, beleza e verdade.

Procuramos assim contribuir para o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade precisamente através das expressões artísticas nas práticas diárias. Aqui, a arte, mais do que o exercício aleatório de atividades artísticas, surge incorporada no processo ensino-aprendizagem como um caminho para conquistar um modo de estar inteiro e consciente no mundo e na sociedade. O que se pretende é que se desenvolvam competências imaginativas e criativas antes de chegar ao conceito, ao trabalho intelectual e à razão. Desta forma, razão e sensibilidade harmonizam-se permitindo que mais tarde a pessoa se interesse com todo o seu ser pelo mundo.

Em forma de fecho desta linha de pensamento steineriana, atentemos ao valor que o autor atribui a uma disposição fundamental que o ser humano possui para compreender a verdadeira essência de tudo o que existe pela observação que os sentidos proporcionam. Como o artista que quando olha a natureza e os objetos capta a essência para depois formular o conceito. Para Steiner, é esta disposição fundamental a base para a formulação de um sistema de ensino que utiliza a arte como principal linha de força. ■

# As artes todas fazem parte de um todo, que é a criatividade



**“O ensino da música, como qualquer ensino artístico, pretende criar um artista completo. Ou seja – os miúdos têm que saber cantar, têm que saber tocar, têm que saber estar em orquestra, têm que saber estar em coro. Mas - o mais importante de tudo – têm que saber estar. E é com a expressão dramática que eles aprendem a estar. A estar em palco. A estar em grupo”. Palavras de Bruno Cochard, professor de Expressão Dramática no Conservatório Nacional de Música. Numa breve conversa em que destacou a importância da expressão dramática e do próprio ensino artístico.**

A inclusão da expressão dramática na formação dos alunos do Conservatório deve-se a uma decisão da direção da escola e data de 2002. “Não havia um programa a seguir, não havia propriamente objetivos e conteúdos definidos. Isso foi sendo feito. Neste momento está cada vez mais completo. E mantêm-se a sensibilidade de que a Expressão Dramática é muito importante” relata Bruno Cochard. “Neste momento equaciona-se mesmo a hipótese de a arrastar até mais tarde. Ou seja – enquanto os miúdos aqui só a fazem até aos 12 anos ou, no caso do ensino integrado, até ao 7º, portanto mais um ano – existe neste momento a vontade de porventura chegar até 12º ano”.

## Um trabalho que se desenvolve passo a passo

O ponto de partida do trabalho é com crianças entre os 6 e os 8 anos. Um processo de iniciação que tem as suas especificidades.

“Nos primeiros meses, é tudo de uma forma muito lúdica. É um jogo. Estão a tatear caminho e nós deixamo-los andar assim”, explica Bruno Cochard. Paralelamente trabalha-se também um pouco com as famílias. “Nesses dois primeiros anos, fazemos uma aula pais e filhos. Não é logo no início. Deixamos primeiro os miúdos ganhar confiança, conhecer o professor, perceber o que é que andamos aqui a fazer. E depois, então, convidamos os pais para fazer uma aula – experimentar, sentir no corpo,

o mesmo que os filhos fazem. Os pais adoram. Percebem finalmente o que é que andamos aqui a fazer. Fazendo. Penso que é muito importante os pais terem também a possibilidade de fazer”.

A partir dos 8 anos “já começam a entrar numa fase de maior responsabilidade, têm um espetáculo no fim do ano, têm um objetivo. Quase sempre andamos um ano inteiro a desenvolver um projeto, ainda que seja só uma vez por semana. Há todo um processo criativo que acompanha o aluno o ano todo”.

## Aprender, fazendo

Aliás – sublinha Bruno Cochard – “os nossos alunos aprendem, fazendo um processo criativo. Ou seja – eles estão a trabalhar um tema, vão para casa pensar sobre o tema, criam um diário”.

E os resultados deste processo criativo são sensíveis. “Por exemplo, este ano estamos a fazer novamente o Brundibár, essa ópera tão especial, que incomoda tanto, inquieta tanto. Porque aborda a temática do holocausto. E os miúdos, até num fenómeno como a rivalidade clubística do futebol, identificam o holocausto. Identi-

ficam o holocausto no *bullying* – que é uma coisa que aqui na escola é de uma subtilidade que quase nem se vê. Mas eles já começam a identificar o que é que são atitudes holocásticas, chamemos-lhe assim”.



Fotos: Conservatório Nacional

Assim, os alunos têm um diário “onde vão tomando notas daquilo que veem, daquilo que identificam, daquilo que sonham, daquilo que pensam, do que refletem – em torno da temática. E têm a liberdade de que esse diário possa ser, por exemplo – é o caso de um aluno deste ano – uma peça musical”.

Paralelamente, há toda uma série de trabalhos de casa. “Ou seja – nós estamos a falar dos anos 40. E, para que os miúdos percebam como é que havia a possibilidade de existir um regime como o regime nazi, há que contextualizar os anos 40. Eles têm que saber como é que eram os meios de comunicação, os meios de transporte, as roupas. Têm que perceber o quotidiano”.

## Afirmar a individualidade e a criatividade

“Uma das coisas que é muito importante na expressão dramática e no ensino da música – é que nós cultivamos a diferença. Nós não pretendemos, de todo, os alunos uniformizados. Aqui trabalhamos muito a individualidade”, frisa Bruno Cochard.

O trabalho das expressões tem grande impacto a esse como a outros níveis. Começa-se a sentir, por exemplo, que “os miúdos estão mais à vontade, têm uma postura física mais correta e ultrapassam melhor as suas dificuldades. Muitas vezes – e isto é uma coisa que nós fazemos nas aulas – precisam de falar com o público e isso sai-lhes com mais à vontade. Ou - com escolas que nos vêm visitar aqui ou nós vamos visitar – os nossos alunos apresentam os instrumentos, a história dos instrumentos, falam um bocadinho sobre a música que estão a tocar”.

“Digamos que com a expressão dramática – que nós pretendemos que seja abrangente, pois eu próprio não vejo uma grande distinção entre as artes – o aluno tem que

perceber, por exemplo, que a música inspira a pintura e vice-versa e que as artes todas fazem parte de um todo, que é a criatividade”, sublinha ainda Bruno Cochard.

## Adaptar peças musicais para crianças. Como é?

A adaptação das peças é sempre feita com os alunos. “Os miúdos não devem sentir-se demasiado expostos. Mas devem sentir-se desafiados – isso sim”, diz Bruno Cochard. E sabem que é uma adaptação.

Esse o ponto de partida. Depois é “extrair o que é mais importante e significativo. Tomar decisões – umas em detrimento de outras. E fazer aquilo que ao aluno já é possível e confortável e divertido fazer”. Porque “os miúdos têm que gostar muito disto. Não é possível fazer música sem gostar”.

Segue-se uma outra etapa muito importante – “sobre todas as temáticas temos que ter o máximo de informação possível”.

E Bruno Cochard alinha exemplos.

“Quando fazemos a Flauta Mágica – eles têm que perceber coisas tão abstratas como – o que é uma ópera bufa. Porque é que se faz uma coisa a gozar com outra. Tem que se perceber que, para desconstruir uma coisa, tem que se conhecê-la muito bem”. Portanto – “eles têm que conhecer as coisas muito bem”.

Conhecer para poder “trabalhar peças como O Pedro e o Lobo – aquela música absolutamente extraordinária”. Ou ainda “peças como o Brundibár, que tem uma temática, uma história interessantíssima – e que, descontextualizada, seria apenas uma peça infantil de um homem mau e de umas criancinhas. Seria igual a todas as outras histórias infantis em que há o bem contra o mal. E aqui é preciso perceber que bem é este e que mal é este. E que não é um mal que esteja assim tão longe. Ele está ali atrás da porta – é só deixar ou não deixar entrar”. “Portanto – o trabalho faz-se sempre através da informação. E, depois, os miúdos apropriam-se”, conclui Bruno Cochard. ■

• L.C.



Foto: Fabio Teixeira

## Brundibár uma história muito especial

“A contextualização histórica desta peça é importante. O seu compositor – judeu – foi preso e esteve num campo de concentração. Onde esta ópera era apresentada recorrentemente. Por isso

também é que a orquestra tem uma conjugação de instrumentos pouco usual. Porque era provavelmente o que ele tinha. Eram os recursos que tinha no campo de concentração.

Há uma delegação da Cruz Vermelha que pede para visitar o campo de concentração. O campo de concentração é preparado para esta visita. Seis mil pessoas são enviadas para as câmaras de gás, são plantadas flores, constrói-se um coreto, pintam-se as casas, dá-se roupa às pessoas. A Cruz Vermelha vem ver e chega à conclusão de que aquilo até é uma aldeia pacata... (tirando não se poder sair dali). O ponto alto é a apresentação da ópera. Que é o regime nazi a dizer – nós tratamo-los tão bem que até deixamos fazer uma peça que sabemos que é uma alusão ao regime nazi.

E é preciso que os nossos alunos saibam isto. E sabem.”

**O Brundibár vai estar em cena no Tivoli – 20, 21 e 22 de junho. Dia 20 apenas para escolas. Porque “é importante fazer também este trabalho para escolas, para a comunidade”.**

# Orquestra Geração

## Sete anos de vida a "tocar vidas"

Com sete anos de vida em Portugal, a Orquestra Geração já deu provas de um impacto inegável entre as crianças que envolve (já são mais de 800) e as suas comunidades de pertença. Em causa está a sua capacidade de "tocar vidas", ajudando a definir, "pela positiva, percursos pessoais e sociais improváveis". Para enquadrar este conjunto de testemunhos sobre a Orquestra Geração nas escolas de Loures, fomos falar com Wagner Diniz, promotor e responsável da implantação deste projeto no nosso país. Uma conversa entusiástica em que ressaltou a importância social, as perspetivas positivas do projeto. Mas também os "problemas eternos" que defronta em cada ano.

• Ligia Calapez  
Jornalista

### Não paramos, porque as crianças são a nossa prioridade

"Temos um lema muito bonito, que é – mais do que música, nós tocamos vidas. E eu penso que isso fala por si. A música é um meio". São palavras de Wagner Diniz que, de algum modo, sintetizam a filosofia do projeto.

### Um balanço muito positivo

"Em termos de avaliação, o projeto tem decorrido muito bem. Já se pode dizer que funciona. E cumpre os seus objetivos", salienta Wagner Diniz.

Para além da realidade quotidiana de quem lida com as crianças nas escolas, começa a haver estudos conclusivos sobre os resultados – escola a escola, bairro a bairro – no plano escolar, do trabalho desenvolvido no quadro da Orquestra Geração. Primeiro no que respeita a uma redução do abandono escolar. E agora também no plano dos resultados escolares.

Não por acaso a Orquestra Geração é referida, no último relatório da Direção-Geral para as Políticas Regionais e Urbanas, como um *case study* na União Europeia, "entre as 50 melhores práticas de inclusão e desenvolvimento". E o Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa realça que o projeto ajuda a definir "pela positiva, percursos pessoais e sociais improváveis".

A adesão das crianças é outro indicio do bom trabalho da Orquestra Geração. É o caso de Loures, onde, diz Wagner Diniz, "temos agora uma vaga muito grande de meninos novos, nas várias escolas".

Abrem-se ainda possibilidades de expansão para outras zonas do país. "Como o projeto deu um grande salto – a nível de qualidade e de notoriedade pública – para o ano temos possibilidade de expandir para o norte. E encontramos, finalmente, uma equipa excelente que está a colaborar connosco – uma equipa de gestores e de gente ligada à música – apoiada por instituições privadas. Já começa

a haver privados que nos vão ajudando, o que nos permite crescer. E, depois, as câmaras também estão interessadas – câmaras que ainda têm a possibilidade de utilizar dinheiros dos fundos europeus. O que pode ajudar ao desenvolvimento do projeto".

Uma outra dimensão do projeto, é internacional. A ligação ao sistema Europa. Esta ligação permite, para além da troca de experiências, alargar os horizontes das crianças que participam na Orquestra Geração.

"Para os nossos miúdos é muito bom. O ano passado foram à Alemanha e à Áustria. Este ano vão a Istambul. Para eles é um prémio. E para nós é bom, porque estamos em contacto – gente que se junta, da Arménia, da Turquia, Itália, Áustria, Suíça, diversos países muito diferentes – e é um bom contacto".

### O eterno problema

O eterno problema é a dúvida, renovada em cada ano, de se o pro-



eto pode contar, ou não, com os apoios indispensáveis para prosseguir.

Os professores são pagos pelo MEC. “Mas nós temos de perguntar, todos os anos, se vamos continuar ou não” – salienta Wagner Diniz. “Nos últimos dois anos tem sido mais difícil e temos intervindo através da Comissão de Educação, Cultura e Ciência da AR, que nos tem ajudado”.

Para a Orquestra Geração, esta dúvida renovada todos os anos acarreta ainda um outro problema: a impossibilidade de concorrer a programas que poderiam contribuir para o seu financiamento. O que implicaria um apoio plurianual do MEC.

“Há muitos programas, que surgem de países como a Noruega por exemplo, a que nós poderíamos concorrer – dão-nos parte do financiamento. Só que não é possível concorrer a um programa se não há a certeza que o projeto continue no ano seguinte. E o programa é para o ano seguinte”.

Esta incerteza torna o trabalho do projeto particularmente difícil. “O ano passado só soubemos se continuávamos a existir em julho”. A própria programação se torna muito complicada.

“Agora estamos com outro problema, nomeadamente na Câmara Municipal de Loures”, acrescenta

Wagner Diniz. “Não pagam. Nós temos três orquestras em Loures. Sacavém e Camarate – que fazem parte de um projeto que surgiu patrocinado pelos antigos Governos Cívicos – que é o projeto Bora Nessa. E, depois, temos a escola da Apelação.”

“Quanto à escola da Apelação está tudo resolvido. Em relação a Sacavém e Camarate, há dois anos que, da parte da Câmara, não nos pagam. Porque depende de outro pelouro que não o da Educação. E está a acabar o ano letivo e continuam a não nos pagar.

Ora – qual seria a nossa reação normal? Acabar com o projeto lá. Não o fazemos – porque as crianças estão acima disso tudo e são a nossa prioridade. E temos pena que um projeto que está a dar tantos resultados – temos miúdos de Sacavém e Camarate na nossa orquestra mais avançada – acabe.”

E Wagner realça ainda: “Se eu faço as festas da cidade, convido um artista e pago-lhe uma batelada – porque não pagar para a orquestra? É uma opção política”.

### Presença na comunidade

Falar da presença, do impacto, nas comunidades, é falar de uma interação múltipla. Com as famílias. E também com as diferentes culturas.

Ou com os públicos.

Em relação às famílias, a opção do projeto foi não fomentar a criação de associações. Mas deixar tudo fluir naturalmente.

“Nós acreditamos que as coisas vão naturalmente. E o que acontece agora é que, em muitas das escolas, os pais – além de irem aos concertos e quase nos baterem se não têm bilhete no concerto... – já se organizam e começam a dar pequenas contribuições, a assumir uma certa responsabilidade na angariação de fundos para pequenas coisas (relativamente aos instrumentos, por exemplo)”.

“Isso para nós é fundamental”, sublinha Wagner Diniz. “Assim, não provocando, conseguirmos criar. Porque tudo o que é provocado, para se manter, depois é um bocadinho mais difícil. E assim – se surge naturalmente da necessidade que sentiram de estar a apoiar a orquestra – é muito melhor. E praticamente em todas as nossas orquestras temos já grupos de pais, que não só seguem o trabalho da orquestra como também ajudam com a sua contribuição em pequenas coisas. E isto já significa muito”.

Uma outra forma de interação com as comunidades é a incorporação das suas culturas próprias.

“Incorporar a arte que encontramos e fazê-la circular por toda a gente,



é para nós uma coisa muito importante”, sublinha Wagner Diniz. “E torna-se, às vezes, nos nossos maiores sucessos. Como é o caso de um funaná e de uma música cigana. Os ritmos ciganos já se tocam, até, na Turquia”.

Esta incorporação de outras artes cria, ainda, um enorme impacto junto do público. “Quando eu vi, num concerto na Fundação Gulbenkian, as pessoas de casacos de pele aos gritos que parecia um concerto de rock – vi como era importante. Agora já conseguimos pôr as pessoas aos pulos no fim dos concertos. É a energia que emana daquele grupo”.

### Uma lição de vida

O que se aprende com a Orquestra é importante “porque é uma lição para a vida e para qualquer disci-

plina, não é só a música: que quanto mais perfeito é, mais interesse gera e mais a pessoa gosta. Não só o aluno mas as pessoas que vão ouvir e ver. E isso é uma coisa que fica nas pessoas – como um sinal de vida – que investindo mais eu consigo também mais”.

Este sentimento surge naturalmente, com os miúdos. “A própria orquestra empresta-lhes os instrumentos. Há essa relação. Depois – obriga-os a uma certa disciplina. Que é estarem sentados, ao lado uns dos outros, com um objetivo comum. E água mole em pedra dura tanto dá até que fura. Ao primeiro ano aquilo é estranho. Ao terceiro já entranhou. E a pessoa consegue uma capacidade de concentração, que depois transporta para as outras disciplinas. É uma forma de pensar e de trabalhar”.

“Por isso é que nós dizemos e con-

tinuamos a dizer – isto é um programa de cariz social, não é uma conservatória nem pretende ser”, sublinha Wagner Diniz.” Nós estamos ali para conquistar pessoas. O objetivo é seduzir, captar. E fazer com que, através da música, os miúdos possam ir mais longe”. ■

**Um apelo à vossa revista** – se houver pessoas interessadas em tornarem-se padrinhos ou madrinhas – são bem-vindos ao nosso projeto. Por exemplo – apoiar os estágios de verão de uma escola. Têm o nosso contacto – [orquestragerao@gmail.com](mailto:orquestragerao@gmail.com). É contactar connosco e colaborar.

## Bora Nessa/Orquestra Geração

# Uma ferramenta para enriquecer a vida



Foto: Orquestra Geração

A Bora Nessa/Orquestra Geração existe, na EB2,3 Bartolomeu Dias, Sacavém, desde o ano letivo de 2009/2010. Um projeto que se desenvolve sob a responsabilidade da Escola de Música do Conservatório Nacional e que atualmente já integra a Orquestra Municipal Geração Bora Nessa de Loures. Para conhecer um pouco do que é este projeto, fomos falar com os professores Eiffel e Maria de Jesus Pestana. Uma longa conversa de que aqui registamos apenas alguns extratos. Em torno de uma questão essencial: Em que é que a Orquestra Geração – na perspetiva do professor que dá aulas – pode mudar as crianças, ou os miúdos, ou jovens, ao nível do aprendizado da escola, e como pessoas?

### • Ligia Calapez

Jornalista

### As potencialidades da arte

Para ambos os professores o que está em causa, antes do mais, são as próprias potencialidades que a arte, e nomeadamente a música e as expressões (naturalmente ligadas às artes), encerram em si.

“É muito difícil que uma pessoa não goste de alguma coisa, na arte”,

considera Eiffel, professor de violino. “Há quem goste de arte de uma maneira construtiva. Há quem goste da espiritualidade da arte. Há quem goste do próprio processo, de como funciona a arte. Há quem goste do reconhecimento e faça da arte uma forma de autoafirmação. E há quem simplesmente a desfrute, sem grandes pretensões. E o professor de arte é capaz de detetar qual das variantes o aluno gosta. E de que forma pode envolver esse aluno. Para mim, é esse o segredo.”

Maria de Jesus Pestana, coordenadora do projeto, sublinha a importância da metodologia utilizada. “Primeiro através também de imitação, do explorar um instrumento, do querer fazer. E quando eles começam a descobrir, por eles próprios, que conseguem fazer algo – é motivador. A componente prática, para mim, é um aspeto essencial. E que ajuda depois muito no desenvolvimento”.

Outro aspeto destacado pela professora é a criação de um vínculo

emocional, o envolvimento emocional. “O professor também tem que escavar na vida emocional do aluno. A música marca uma posição de vivência de cada um. E é comum a todas as matizes, enquanto experiência de vida. Tem que se escavar ao nível vivencial. Para que o miúdo tenha expressão. E fabricá-lo técnica e emocionalmente. As duas coisas. Porque a técnica é também como a língua – podemos sentir algo e não ter língua para dizê-lo. Assim, é preciso uma combinação das duas coisas”.

Reforçando a importância desta ligação entre técnica e emoção. Eiffel sublinha que “a técnica está subordinada ao aspeto expressivo. A técnica surgiu como uma necessidade de otimizar a expressividade”.

### Um sistema de aprendizagem personalizado

O que há de tão especial na Orquestra Geração, que pode refletir-se na vida e no aprendizado dos miúdos envolvidos?

Para Eiffel, o que está em causa é “um sistema de aprendizagem, com uma atenção personalizada, a nível

muito, muito individual”. “Isso é uma ferramenta muito boa. Para enfrentar a vida, enfrentar o violino”, sublinha. “E pode transportar-se para o ensino geral. Se se deteta um problema na aprendizagem do aluno, é uma maneira muito mais rápida, muito mais direta, de intervir, que numa turma de vinte e tal alunos. Porque aí o professor não pode apostar na atenção individual ao aluno”.

Em simultâneo com a importância de um ensino individualizado, da proximidade entre o aluno e o professor que essa forma de ensino proporciona, a própria disciplina e responsabilidade que o ensino da música envolve tem inevitáveis reflexos positivos no aluno – nos seus resultados escolares e nas suas vivências.

“A música, em si, tem regras”, diz Eiffel. “E a existência dessas regras faz com que o aluno tenha que dar algo em troca do que está a receber. E, além disso, está a lidar com um sistema de trabalho muito mais rigoroso que na própria escola. Porque na música não se pode fazer nenhuma espécie de batota. Ou sabe o que está a fazer ou não se faz.

A música não mente. Ou soa bem ou soa mal. Não há meio-termo. O mais ou menos, na música, não existe”.

Há ainda um outro elemento importante para a evolução registada pelos alunos. “Eles sabem que há alguém que se preocupa com eles. E têm ferramentas. Estão enriquecidos com elementos que os ajudam a ultrapassar barreiras”.

Falando da relação entre o projeto e os resultados escolar dos alunos envolvidos, Maria de Jesus Pestana considera que “a orquestra terá um papel de peso na melhoria destes resultados dos alunos. Porque - assim como os ajuda à concentração, à participação, a conhecerem-se melhor e deixarem de ter os medos que tinham de dizer algo errado e a fazerem descobertas por eles próprios – ajuda na escola. E ajuda-os também, depois, a adquirirem hábitos de trabalho e de estudo”.

“O que nós fazemos – conclui Eiffel - é fornecer uma ferramenta ao miúdo. Para enfrentar a vida. Enriquecer a vida. Uma chave inglesa serve para apertar parafusos, mas serve também para muitas outras coisas”. ■

## O mais importante é alargar horizontes

A Orquestra Bora Nessa/Orquestra Geração, do Agrupamento de Escolas de Camarate, já vai no seu quinto ano de vida. Com um percurso positivo ainda que variável, como nos diz José Gomes, coordenador do projeto, em breve testemunho em que refere, nomeadamente, o peso das condições sociais (e sua degradação) da população da zona. Sublinhando que o mais importante – porque se trata de um projeto de inclusão social – é alargar horizontes, proporcionar outras vivências.



Foto: Orquestra Geração

### • Ligia Calapez

Jornalista

“A situação económica aqui nesta zona é muito difícil, há miúdos que passam muitas necessidades. E isso cria

tensão nas famílias, naturalmente”, diz José Gomes. “Há miúdos que têm que ir para casa tomar conta dos irmãos ou ir buscar os irmãos à escola do 1º ciclo, ou ao jardim de infância. Com 10-12 anos, acabam por ter uma função quase de encarregados de educação dos seus irmãos”. Ainda este ano, acrescenta,

“tivemos aqui vários miúdos (mais miúdas), que gostavam da orquestra, mas que, de repente, tiveram mesmo que sair – para ficar em casa a tomar conta dos irmãos”.

Entretanto, quando há adesão, o entusiasmo e o empenhamento são grandes. “Temos um grupo fabuloso. Há miúdos que vão para as au-

las com muita vontade de aprender, querem saber mais, até fazem pressão com os professores”.

A participação na Orquestra tem vários reflexos na própria personalidade das crianças, desde o aprender a trabalhar em conjunto até ao sentido de responsabilidade. O que não pode deixar de ter também consequências no seu desempenho enquanto alunos.

A Orquestra “tem esta capacidade

de colocar os miúdos a fazerem música em conjunto. E eles esforçam-se para tocar em conjunto. Têm que olhar uns para os outros, têm que sentir, têm que aprender a respirar ao mesmo tempo. Ajuda. Até mesmo na ligação entre eles”.

Uma relação reforçada que se traduz em partilha. “Às vezes, até cá fora, na rua, os vemos, com os instrumentos, a tocarem e a partilhar aprendizagens. É uma aprendiza-

gem. Estão a partilhar com os colegas. Os mais velhos, os que já estão cá há mais tempo, oferecem-se para ir dando aula aos mais novos. E gostam de ensinar os mais novos”.

“Este sistema tem muita coisa positiva – sublinha José Gomes. “Só é pena que a sociedade em que nós vivemos parece dar cada vez menos valor a tudo o que é importante”.

## Querem acabar com os miúdos da rua? Apoiem projetos sérios

“Querem acabar com os miúdos da rua? Apoiem projetos sérios, dedicados e o mais diversificados possível. A Orquestra Geração abrange alguns alunos, mas não abrange outros. Mas estoutros já serão abrangidos pelo teatro ou por outra coisa. Nunca se sabe o que é que vai tocar um miúdo”. Este o apelo de Félix Bolaños, diretor da Escola da Apelação, em breve entrevista sobre a Orquestra Geração na escola e o modo como esta influencia também os resultados escolares dos alunos envolvidos.



Foto: Catarina Mendes | OG

### • Ligia Calapez

Jornalista

“A ideia que tenho da Orquestra Geração é que é uma atividade, na área das artes, que é levada com muita seriedade, muito profissionalismo e muita dedicação. E, quando esse tipo de trabalho é feito com os alunos, os alunos que, por qualquer razão, têm uma apetência por essa arte, aderem e ficam. Mesmo com todos os problemas das frustrações, das dificuldades”, diz Félix Bolaños. E refere um outro exemplo: “Agora, ali no bairro, apareceu uma associação de teatro – a Ibisco – muito profissional, muito determinada. E há um outro conjunto de alunos, que se calhar não ficou na Orquestra Geração, mas engraçou com o teatro e vai ficar com o teatro”. Tudo leva a crer, conclui, que “cada aluno tem uma área que o toca mais. E quando essa área é abordada de forma séria, de forma profissional, sistemática, dedicada – eles ficam”.

Neste momento a Orquestra Geração tem cerca de 30 alunos. O que é muito significativo pois está-se a falar de um Agrupamento que é mais pequeno (475 alunos) que os outros agrupamentos que têm Orquestra Geração. “O que significa que, em termos de percentagem, é maior”.

Os efeitos deste trabalho refletem-se a vários níveis. A nível escolar, pessoal e das famílias.

No que se refere a resultados escolares, Félix Bolaña diz que, em termos gerais, “verifica-se que os alunos da Orquestra Geração têm uma média de sucesso acima dos outros. Em três anos – 0,4 valores”.

Também no que respeita às mudanças sentidas, ao nível do desenvolvimento pessoal, dos alunos da Orquestra, o diretor da Escola da Apelação cita um exemplo concreto (entre muitos outros possíveis). “Temos o caso de uma rapariga, que estava muito revoltada, com muitas razões para isso. Sempre com um semblante muito carregado. E que foi-se descobrindo aqui na Orquestra Geração. É atualmente uma das que toca melhor violino e que o próprio orientador diz que é uma miúda

que pode ter uma carreira musical no violino. E, simultaneamente, a capacidade de se expor perante os outros melhorou drasticamente. Também pela melhor autoestima”. Ao nível do impacto nas famílias, os resultados são igualmente positivos. “Qualquer coisa nesta escola que se faça em que se mostre o lado bom dos alunos – melhora, não só a autoestima do aluno como a autoestima da própria família. Portanto – a família, quando vai ao concerto, na Aula Magna, e vê a sua filha a tocar perante uma sala imensa de gente – tudo isso acaba por ser deslumbrante. Marca muito a família e traz uma nova relação – quer entre os pais e as mães com a própria criança, a própria filha ou filho, quer dos pais com a escola. Parece que houve ali alguém que descobriu o lado bom que eles muitas vezes não encontram nos filhos. E, encontrando esse lado bom, depois é fácil alimentá-lo”.

“E tudo isto é trabalho da Orquestra Geração”, conclui.

# Concurso



## Escrita de Histórias

**A** propósito das comemorações do dia 8 de março de 2013, Dia Internacional da Mulher, a CIMH do SPGL lançou um desafio às escolas de todos os níveis de ensino, através do seguinte concurso: “Igualdade de Género - Escrita de Histórias” cujos objetivos eram a promoção da escrita criativa de histórias, a desconstrução de estereótipos de género, a promoção de práticas de igualdade de género e a edição das histórias selecionadas.

Com a iniciativa pretendia-se, também, que a temática da igualdade de género fosse trabalhada nas escolas através da pesquisa, da análise e da produção de materiais. Atendendo aos trabalhos que nos chegaram, o Júri decidiu pela publicação dos textos contidos nesta brochura por entender que estes tratam perspetivas diferentes da luta pela igualdade de género e no respeito pelo regulamento do concurso. Foi sugerido aos/às autores/as dos textos a realização de uma sessão de divulgação da brochura editada nas suas respetivas escolas e para a qual disponibilizámos o nosso apoio.

A divulgação da temática e destas histórias, nas escolas, é importante não só pelo compromisso assumido na edição das mesmas mas também pelo seu contributo para a desconstrução de estereótipos face às questões de género e para a edificação de um conhecimento livre de discriminações, no empenho e exigência de uma educação de qualidade para cidadãos e cidadãs de plenos direitos.

*Pseudónimo – Ana Paula Pétaxo*

Nome – **Maria Teresa Pécurto Cartaxo**  
(Aluna do 5º E da Escola Básica e Secundária  
Francisco Simões – Laranjeiro)

## *Uma vizinhança fora de série*

**D** sr. Carlos é nosso vizinho e a d. Lolita também. O sr. Carlos tem um bigode todo encaracolado, o cabelo bem penteado e calça sempre sapatos de cabedal. A d. Lolita não tem bigode (mas podia ter!), tem um cabelo longo e loiro e as pernas cheias de pelos. Há algum tempo, comprou uns sapatos chiquérrimos, mas, passados dois dias, sujou-os todos.

O sr. Carlos tem um cão, um bulldog castanho, com uma trela de corações, que, apesar de mau, está sempre a lambar os sapatos da d. Lolita, adicionando-lhes uma camada de baba que, tal como o verniz, só os protege. Por isso, é que eu acho aquele bulldog esperto: adivinha quando a vizinha vai cair e põe camada dupla. O nome do bicho é Frasquinho de Compota. É

muito pequeno para a raça, mas é cabeçudo. Lembro-me de quando o sr. Carlos o comprou e ele não coube na porta dos cães por causa da cabeça.

A d. Lolita tem um Terrier muito pequeno, que quase não se vê, chamado Vou-te Morder. Foi ela que escolheu o nome. Volto à personalidade da dona. Os pelos nas pernas não a impedem de ir à praia sempre que está sol. O seu rabo enorme também não. A d. Lolita não liga a essas coisas. Por falar nisso, o senhor Carlos desde pequeno que é louco por bonecas a até as coleciona. Pelo que me disse ultimamente, já tem mil e trezentas, especialmente Barbies. Todos os dias à tarde ele brinca com elas, isto é, fica horas a contemplá-las! Cem já têm nome, as outras aguardam ainda pela sua identidade. São muitas as que se vestem de rosa, cor que ele adora. Tal como o próprio diz, é uma cor profunda e séria e ao mesmo tem-

po alegre. Ele sabe tudo sobre moda e as novas tendências, às vezes até antes de mim.

A d. Lolita adora futebol. Joga no clube da cidade e, apesar de gorda, é uma das melhores. Uma vez fui vê-la jogar. É fantástica! As fintas e os passes são à Ronaldo. O equipamento fica-lhe apertado, apesar de ser uma verdadeira desportista. Pratica natação e wrestling. Já venceu muitos matulões e dos fracos nem se fala.

O sr. Carlos é muito caseiro, gosta de cuidar do seu cão e de limpar a sua “casinha”, como ele diz. Nunca foi a uma discoteca, não fuma e raramente bebe café.

Posso dizer que a d. Lolita é uma grande amiga, tal como o sr. Carlos. Embora diferentes, também são amigos entre si.

É bom morarmos na mesma rua! ●

*Pseudónimo – Maria Flor*

Nome – **Ana Margarida Fernandes Vaz**  
(Aluna do 5º E da Escola Básica e Secundária  
Francisco Simões – Laranjeiro)

## *Leonardo, O Bailarino*

**O**ra uma vez um menino chamado Leonardo. O Leonardo tinha uma mãe bisbilhoteira e um pai muito distante da realidade. Ambos não paravam de o aborrecer a toda a hora, por tudo e por nada. Por isso, ele escondia-se na segurança do seu quarto.

O dia 20 de janeiro chegou, data do aniversário de Leonardo. Seguindo a ideia da mãe, a família foi jantar a um restaurante muito chique, onde os pratos não cabiam nas mesas, mas a comida nem se via!

Enquanto estavam à espera da sobremesa, Leonardo pôs-se a olhar para o televisor do balcão, onde estavam a dar a notícia de um rapaz, bailarino clássico, muito famoso.

Leonardo pensou:

«Aquele podia ser eu!»

Ao saírem do restaurante viu uma senhora com um pequeno cachorrinho que tinha vestido um tutu. Isso fê-lo lembrar novamente do sonho.

De repente, a sua mãe viu saldos numa loja que adorava, correu para a porta e entrou.

Pai e filho ficaram à espera e foi aí que Leonardo, ganhando coragem, disse:

- Pai, posso contar-te uma coisa?
- É claro, filhote! Mas porque é que não contas quando a tua mãe chegar?
- A mãe não pode descobrir! Ia contar logo a toda a gente que conheço.
- Está bem! Vá, desembucha.
- O meu grande sonho é ser bailarino profissional, dançar ballet...

O pai ficou com a boca tão aberta que quase lhe caía o maxilar. A interromper o silêncio veio uma voz estridente. A mãe de Leonardo, carregada com mais de uma dúzia de sacos, disse:

- Vamos todos para o carro, já fiz as compras todas! Vá depressinha, o Leonardo tem de ir às 21h e 30m para a cama.

Leonardo percebeu ser impossível falar mais sobre o seu assunto, mas qual não foi o seu espanto quando, no dia seguinte, ao voltar a casa para almoçar, reparou que a mãe tinha posto um fato de ballet masculino e um passe para as aulas da madame Colete em cima da sua cama, adivinhando o seu desejo!

Querendo que o filho viesse a ser uma estrela, o mais rapidamente possível, a mãe adiantou-se e mandou afixar cartazes por toda a escola anunciando:

**Leonardo, grande estrela do ballet!  
Não percam em breve!**

O rapaz, envergonhado, mal colocou o pé na escola, achava que as coisas não podiam ficar pior, mas enganou-se, pois, Rafael, o capitão da equipa de futebol, aproximou-se e disse-lhe:

- Então, maricas e a seguir ao ballet tens o quê? Clube de tricot?

Aí, toda a equipa de futebol se juntou a eles e começou a gritar:

- Mariquinhas, mariquinhas!

Leonardo estava tão pasmado com aquilo tudo que não conseguia dizer uma única palavra. Foi então que, para o ajudar, Cristiana, a namorada do capitão, disse ao grupo:

- Olhem lá, o ballet também é para ra-

pazes! Por acaso eu também ando no ballet, na classe da madame Colete, que é a melhor professora do país. Vai ser ótimo ter lá alguém conhecido. E tu, Rafael, estás sempre a chamar maricas a quem não faz as mesmas coisas que tu. Já chega! Acabou!

- Mas Cristiana, sabes que eu gosto de ti. Comparado comigo, aliás com toda a gente, o Leonardo é um zero à esquerda...

- Chega! Não quero falar mais contigo. Nunca mais te quero ver à minha frente!

Mais tarde, nesse mesmo dia, o Leonardo foi para as aulas de ballet e logo no primeiro dia conquistou o coração da professora que era fria como o gelo.

- Bravo! Bravo! Bravo! Nunca vi pontas tão esticadas, nunca vi saltos tão altos. Tu és um verdadeiro bailarino!

Passadas algumas semanas, a escola recebeu a notícia: um baile iria ser organizado na terça-feira seguinte. Com esta novidade, surgiram os primeiros comentários:

- Leonardo, podes ir de vestido e collants! – disse Bruno, o mais bronco da turma.

Já na aula de ballet outra surpresa foi revelada: uma demonstração do lago dos Cisnes iria acontecer no baile da escola.

- O Leonardo será o príncipe, Roberto o feiticeiro, a Cristiana será a princesa cisne e todas as outras serão cisnes. Ah! Antes que me esqueça, Leonardo e Cristiana vão ter de se beijar, não se importam, pois não? – perguntou madame Colete.

- Não, não nos importamos nada! – responderam eles em coro com um ar malandro.

Praticaram mil vezes, pois queriam causar boa impressão.

O dia do baile chegou, estava tudo pronto e só se ouvia o bater dos corações dos bailarinos antes de entrarem em cena, enquanto nos bastidores Rafael gritava:

- Leonardo mariquinhas, Leonardo mariquinhas,...

- Para imediatamente, idiota! – gritou um voz rouca e áspera.

Era o pai do Leonardo, que, aperce-

bendo-se da paixão do filho resolvera apoiá-lo.

Quando a música começou, viram-se a Cristiana mais bonita do que nunca e as outras raparigas à sua volta com penas que reluziam demais, por culpa dos holofotes.

Passado um bocado, tinha chegado o momento de Leonardo beijar a Cristiana. Olharam um para o outro e teve de ser ela a lançar-se a ele, de tal maneira, que entornou uma taça enorme de ponche que se encontrava em palco para cima do ex-namorado.

No final do espetáculo, uma mensagem apareceu no fundo do palco:

**O ballet também é coisa de rapazes!!!**

E, após um momento de silêncio, o público, entusiasmado. Exclamou:

- Leonardo, Leonardo, Leonardo!

Entretanto, Rafael, todo encharcado, foi ter com o pai de Leonardo e ainda tentou envenená-lo, dizendo-lhe baixinho:

- Não acha que o seu filho anda a fazer coisas pouco dignas de um rapaz?

O pai, respirou fundo e respondeu:

- Não, não me parece. Afinal, o que significa um par de collants? ●

*Pseudónimo – Albus Severus Potter*

Nome – **Francisco Almeida Correia Semedo**

(Aluno do 9º F da Escola Secundária  
Dr. Manuel Fernandes - Abrantes)

## *A Grande Mudança*

**D** meu nome é Farah e esta é a história de como consegui mudar os direitos das mulheres no meu país.

Djabah é um país árabe com uma República mas nem todos os cidadãos têm os mesmos direitos. Nós, mulheres, somos pouco valorizadas. Incumbiram-nos de ficar em casa e tomar conta das crianças. Os nossos maridos têm várias mulheres, cada uma de nós é apenas mais uma nas suas listas. Mas não reclamamos, pois poderíamos ser brutalmente apedrejadas para divertimento dos habitantes, brutalmente violadas por vários homens, chicoteadas ou mesmo mortas. Não gosto de criar grandes laços com outras mulheres pois não temos possibi-

lidade de sair de casa sem estarmos acompanhadas. Todas nós queremos mudar estes ideais machistas mas como? É tudo à base de dinheiro, poder e o número de mulheres com quem já se relacionaram! Mas nós, um grupo clandestino de mulheres, decidimos arriscar as nossas vidas pela mudança. Criámos um partido independente e colocámos uma candidata, eu, para ser a primeira primeira-ministra de Djabah e de muitos outros países árabes. Todas nós fomos violentadas, violadas, chicoteadas e apedrejadas em busca de quem fazia parte desse partido. Mas o nosso desejo de mudança era maior que o prazer de viver. Para nós, a liberdade era o nosso objetivo e faríamos tudo para o alcançar.

Não parecia possível alcançar o cargo de primeira-ministra mas nunca desis-

timos. Reuníamos clandestinamente para discutir e preparar o nosso próximo passo. Seria uma missão impossível vencer as eleições. Mas a esperança é a última a morrer.

As eleições estavam próximas e as probabilidades de vencermos eram mínimas. Não iríamos ter a oportunidade de votar pois nunca nos foi permitido, quer pelo presidente da República, quer pelos nossos maridos, que nos consideravam burras e incapazes. Mas o inesperado aconteceu. Não vencemos as eleições para primeira-ministra mas foi-nos possível ter uma deputada no Parlamento. Era o início de uma grande mudança para as mulheres de Djabah.

Nunca pude estar presente nas sessões do Parlamento por motivos de segurança. Vimo-nos assim obrigadas

a arranjar um porta-voz para transmitir no Parlamento a nossa opinião sobre os diversos temas políticos, económicos, sociais e culturais do nosso país.

A nossa entrada no parlamento não alterou grande coisa. A única boa mudança foi a abolição dos apedrejamentos e a detenção de quem os organizasse.

Durante diversos meses tudo se manteve igual ao que estava dantes. Durante estes meses houve a necessidade de trocar o nosso porta-voz no Parlamento pois os anteriores haviam 'misteriosamente' desaparecido. A nossa ideia de mudar os direitos das mulheres estava cada vez mais distante. Mas nunca parámos de lutar.

Um dia, chegou ao nosso país uma carta da ONU a informar que havíamos atingido um certo número de habitantes que era o suficiente para eleger um representante do país para participar nas reuniões e audiências do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, que tem por objectivo aconselhar a Assembleia Geral sobre situações em que os direitos humanos são violados. E foi o que fizemos. Candidatámo-nos ao lugar. E para estranheza de toda a gente, incluindo para nós, fomos aceites. Durante todos estes meses em que discursámos no parlamento e todas as ideias e ambições que demonstrámos, valeram a pena e reunimos apoiantes suficientes para atingir este patamar. A decisão no nosso partido foi unânime e eu, Farah, representante do PIFD (partido independente feminino de Djibuti) iria representar Djibuti no Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas e tentar, de uma vez por todas, atingir o objetivo de abolir as diferenças entre sexos.

Todos os países têm a oportunidade de fazer um discurso por mês a informar de queixas, problemas, pedidos de ajuda, ideias, etc. Durante três meses, discursámos três vezes mas não conseguimos cativar mais de 5 a 6 representantes, o que não era o necessário para mudar os ideais do nosso país. Mas no nosso quarto discurso, decidimos usar uma abordagem diferente que poderia ser a chave para o sucesso da nossa causa. Deixo aqui o discurso:

*“Excelentíssimos membros do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas,*

*O meu nome é Farah e sou mulher. Sim, uma mulher. Sou a líder do Partido Independente do meu país e fui eleita representante do meu país neste conselho de Direitos Humanos. Para a maioria, eu ser mulher não faz diferença. Mas no meu país faz muita. No meu país somos agredidas, violadas, apedrejadas, chicoteadas com uma brutalidade tal que nenhum de vós poderá imaginar. Nós mulheres, ficaremos com as marcas para o resto das nossas vidas. Mas nós queremos mudanças. Por isso é que nos candidatámos a Primeira-Ministra, para mudar os ideais machistas do nosso país. Sozinhas, não mudámos. Por isso, é que vos peço para nos ajudarem. Busquem no fundo dos vossos corações a solução correta. Nos vossos países, as mulheres são livres e têm os mesmos direitos que os homens. Mas no meu, somos tratadas “abaixo de cão”. Nós não queremos viver assim. Queremos usar a nossa voz e fazer a mudança. Peço-vos, em nome de todas as mulheres de Djibuti, que façam alguma coisa e nos deixem ser livres. Queremos poder sair de casa sozinhas, votar, encontrarmo-nos umas com as outras. Acham justo os homens terem o controlo das nossas vidas? Somos mulheres, seres humanos, com cabeça para pensar, não macacos amestrados que lhes são dadas ordens em troca de comida. Queremos ser livres e dar o nosso contributo à sociedade. Sejam solidários e ajudem-nos. Obrigada pelo vosso tempo.”*

Não poderia ter corrido melhor. Foi aplaudida com ânimo pela maioria dos membros do Conselho e pelo andar da carruagem, o nosso objetivo estava cada vez mais próximo de se concretizar. No final do Conselho, fui abordada pelo Secretário Geral da ONU que me informou que a nossa situação iria ser analisada na Assembleia Geral das Nações Unidas dali a 2 semanas. Finalmente, o nosso objetivo estava nas mãos dos membros da Assembleia Geral.

Na noite da Assembleia Geral, não foi permitida a minha presença, pelo que o resultado da Assembleia Geral seria informado no dia seguinte. Nessa noite poderíamos finalmente ser consideradas Mulheres com “M” e Cidadãs e participar nas decisões do nosso país. Eu fiquei no quarto de hotel fornecido pela ONU onde estava há 4 meses. Estava com o telefone perto de mim e à espera da chamada que podia chegar a qualquer momento. E ao fim de 30 minutos de espera intensiva, o telefone tocou. Atendi e falou o Secretário Geral sem que o pudesse interromper, como se estivesse gravado numa casete. Falou numa voz calma e rouca e quando terminou desligou a chamada. Havíamos conseguido. Éramos finalmente livres. Foram aceites todas as medidas apresentadas menos o código de vestuário, que se manteve como estava dantes. A violência foi abolida e foi aprovado o direito ao divórcio. Não podíamos estar mais felizes com o desfecho destes meses de luta.

2 anos mais tarde

Muita coisa se passou nestes dois anos. Fui eleita primeira-ministra de Djibuti e acumulei com o cargo de Presidente do Conselho dos Direitos Humanos das Nações Unidas. Conseguimos mudar o regime de alguns países árabes, abolir a violência na maioria dos países asiáticos e estamos a combater o tráfico humano, principalmente de mulheres, com fins de prostituição, em países no continente americano. Estes dois anos foram o início de uma grande luta pelos direitos humanos mas principalmente pelos direitos das mulheres. O meu caso e o do meu país, deu exemplo e deve dar o exemplo a mulheres árabes ou de qualquer outra parte do mundo que devem lutar e nunca desistir dos vossos sonhos e objetivos. Nunca desistam!

O meu nome é Farah e eu consegui fazer das mulheres de Djibuti, mulheres livres.





# (Des)igualdade de género em tempos de regressão

Joaquim Jorge Veiguinha

**E**m *A vindication of the rights of woman*, obra publicada em Londres em 1792, Mary Wollstonecraft traça um retrato da conceção ou visão dominante da mulher que, apesar da Revolução Francesa em curso no outro lado do Canal da Mancha e da igualdade de direitos proclamada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, continuava, desde o Velho Testamento, a ser retratada à imagem do homem como ser desprovido de autonomia: “Provavelmente, a opinião de que a mulher foi criada para o homem, surgiu porventura a partir da história poética de Moisés. No entanto, como os pouquíssimos, presume-se, que dedicaram uma reflexão séria à questão jamais supuseram que Eva era, literalmente, uma das costelas de Adão, a dedução deve cair pela base, ou então ser admitida como prova de que o homem, desde a mais remota antiguidade achou conveniente exercer o seu poder para subjugar a sua companheira e a sua invenção mostrar que esta deve colocar o pescoço sob o jugo, porque toda a criação foi concebida para a conveniência ou prazer dele” (Woll-

stonecraft, Mary, *A vindication of the rights of woman*, Penguin Classics, Londres, 1992, p. 109).

Passaram mais de 100 anos desde que Wollstonecraft escreveu esta passagem, mas, em muitos aspetos, a imagem da mulher no século XXI ainda não se libertou completamente do estereótipo que a autora, considerada como uma precursora do movimento feminista, com tanta perspicácia denunciou. Poderá parecer estranho que assim seja, pois no século passado a mulher conquistou direitos que, aparentemente, a colocaram no mesmo plano jurídico-político dos homens. Em todas as constituições democráticas existem artigos que proíbem a discriminação das mulheres no trabalho e no emprego. Desenvolve-se também em alguns países legislação em que são estabelecidas quotas para facilitar o seu acesso ao Parlamento ou a outras instituições ou associações maioritariamente lideradas pelos homens. A elevada taxa de atividade feminina, a presença da mulher no mundo do trabalho, o aumento da sua qualificação universitária traduzida no número crescente de licenciaturas e doutoramentos, são outros tantos indicadores do avanço da condição das mulheres.

No entanto, o refluxo dos movimentos sociais, a partir da segunda metade dos anos 80 do século passado, teve como principal consequência uma regressão no plano ideológico e das práticas sociais que fundamentaram as conquistas alcançadas pelas mulheres na primeira metade do “curto” século XX, para empregar a expressão de Eric Hobsbawm.

Os sintomas desta regressão são por demais evidentes, apesar da legislação em Portugal e no mundo liberal-democrático europeu e norte-americano ter incorporado formalmente muitas das reivindicações dos movimentos feministas dos anos de ouro. Por detrás do “politicamente correto” que, frequentemente, ao tentar ser tão “correto” se trai a si próprio, emerge a imagem estereotipada da mulher que retorna ao espaço doméstico e se transforma no pilar fundamental da coesão de uma família tradicional em desagregação. Alguns defendem mesmo a necessidade deste retorno como única forma de preservação de valores que um mundo cada vez mais secularizado e centrado na competição pelo predomínio individualista tende a destruir sem – dizem eles – serem criadas alternativas. Mais uma vez surge no horizonte

uma imagem da mulher como ser que não problematiza, não contesta, não se confronta consigo própria e com os outros, não critica: é apenas sentimento, conciliação e harmonia de contrários na sua forma mais elementar. Mas este é apenas um dos aspetos, provavelmente o mais recalçado porque choca imediatamente com o politicamente correto cuja função é manter as aparências, da *backlash*, para usar a expressão de Susan Falludi, feminista norte-americana, ou seja, da regressão da condição das mulheres. Mais manifesto e, aparentemente, menos problemático é o retorno da mulher como objeto de sedução ou como recetáculo das fantasias eróticas masculinas. Tudo se passa como se a tão apregoada liberalização dos costumes se voltasse contra a própria mulher que assim se transforma em *femme fatale*, espécie de contrário especular da mulher “fada do lar”. A imagem da mulher torna-se ambígua, mas essa ambiguidade não é fecunda porque a circunscreve a um jogo de sedução em que a irreverência se normaliza: ‘anjo ou demónio?’, eis um *slogan* publicitário televisivo de uma marca de perfumes que nos apresenta uma belíssima Uma Thurman em pose, por assim dizer, ambígua, mas em que os horizontes desta ambiguidade se fecham sobre si próprios sem abrir perspectivas novas. Existe ainda uma terceira vertente em que a regressão da igualdade de género se tem afirmado nos últimos anos. A mulher continua a ser a primeira vítima do aumento das desigualdades sociais que não têm parado de crescer. Apesar de fazerem o mesmo trabalho, as mulheres ganham, em geral, menos do que os homens, o que contraria o nº2 do artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, bem como o nº1 do artigo 24º do Código de Trabalho. As mulheres ocupam, em geral, as profissões socialmente desvalorizadas em que o nível salarial é mais baixo. O desemprego atinge mais as mulheres do que os homens, embora a crise das *subprime* de 2008/2009 tenha constituído, de certo modo, uma exceção, já que atingiu sobretudo sectores, como a construção e os serviços financeiros, em que predomina a força de traba-

lho masculina. *Last but not least*, a pobreza no feminino é maior do que a pobreza no masculino, pelo que se poderá falar de feminização da pobreza. Em Portugal, este fenómeno é particularmente grave, como o demonstra o estudo *Um olhar sobre a pobreza* coordenado por Alfredo Bruto da Costa: “A distribuição da pobreza por sexos segue aproximadamente a estrutura demográfica da sociedade (47,1% são homens e 52,9% são mulheres), embora as mulheres continuem a mostrar-se mais vulneráveis à pobreza do que os homens (incidências de 47,2% e de 44,9%, respetivamente) (Bruto da Costa (coord), *Um olhar sobre a pobreza*, Gradiva, Lisboa, p. 110). As três grandes vertentes da regressão da condição da mulher e da igualdade de género são interdependentes e remetem umas para as outras. Assim, o desemprego das mulheres tende a ser mais desvalorizado do que o dos homens, pois para alguns tradicionalistas que se têm multiplicado nos últimos anos o regresso ao lar constitui a redescoberta da sua vocação perdida num período em que a taxa de natalidade desceu em diversos países da Europa Ocidental, entre os quais se destaca Portugal. Por sua vez, a sua imagem enquanto objeto de sedução é uma forma de esconder as desigualdades e fraturas sociais que marcam profundamente a sua condição, bem como de restringir as suas perspectivas e interesses num mundo em que o homem é valorizado como ser ativo por excelência: a mulher bela e sedutora é concebida como o repouso ou a recompensa do guerreiro que conquista o poder económico e financeiro. Neste contexto social sombrio retornam em força os estereótipos de género em que mulher surge como uma das costelas de Adão e concebida à sua imagem. Na publicidade televisiva multiplicam-se os anúncios em que ela surge frequentemente associada à esfera doméstica. Despontam eufemismos que visam embelezar uma situação de regressão: a mulher dona de casa transforma-se no imaginário de alguns publicitários numa gestora do lar. Por outro lado, a valorização da família monogâmica e a apologia de que é necessário aumentar a taxa de

natalidade não se traduz na melhoria das condições de trabalho e direitos constitucionalmente consagrados, como o direito à maternidade, são frequentemente desrespeitados pelas entidades patronais e servem para limitar o acesso da mulher ao mundo do trabalho.

Que perspectivas restam às mulheres para reconquistar o protagonismo que os movimentos feministas lhe concederam nos anos 60 do século passado e nos inícios dos anos 70? Embora seja difícil na época de um capitalismo financeiro, especulativo e predador o retorno dos movimentos sociais que permitiram que os direitos das mulheres à igualdade, liberdade e diferença fossem incorporados nos ordenamentos jurídico-políticos dos países da Europa e da América do Norte, é impossível que a regressão no plano da igualdade de direitos se consuma totalmente. O problema fundamental reside, pelo contrário, nos obstáculos que, na prática, são colocados à sua concretização e que decorrem de uma ordem social em que as desigualdades sociais crescentes são vistas como algo de natural e em que se desenvolve sub-repticiamente a ideia peregrina do direito dos mais fortes à liberdade. É necessário, portanto, mudar este estado de coisas na base de um projeto político federador que retome os valores da igualdade de género e do direito à diferença para que as promessas dos anos de ouro se transformem em condições reais e efetivas da emancipação feminina das novas formas de tutela patriarcal: “A liberdade é a mãe da virtude, e se as mulheres forem, pela sua própria constituição escravas, e não lhes for permitido respirar o forte ar revigorante da liberdade, têm necessariamente que definhar como flores exóticas, e serem classificadas como belas falhas [*flaws*] na natureza” (Wollstonecraft, Mary, op. cit, p. 122). ■



“40 anos de abril, refazer a revolução”

## As crianças do Gil Vicente saíram à rua para cantar **Abril**

A Escola EB1 da Madalena festejou os 40 anos do 25 de abril de uma forma muito especial, que culminou com uma iniciativa de rua a 24 de abril. “Penso que o balanço é muito positivo. Os professores estiveram muito empenhados. Os alunos também. Adoraram a iniciativa. Estavam felizes. Creio que é mesmo essa a palavra – estavam felizes, por ver o resultado do seu trabalho” - palavras expressivas de Carla Carvalho, no balanço do trabalho desenvolvido, num breve testemunho à EI.

Carla Carvalho  
Direção do SPGL

A atividade de dia 24 foi o culminar de um trabalho conjunto de todas as escolas de 1º ciclo e jardins de infância que integram o agrupamento de escolas Gil Vicente. Foi o culminar do trabalho desenvolvido ao longo dos dois primeiros períodos, sob o tema “**40 anos de abril, refazer a revolução**”, que é o tema central do projeto educativo do nosso agrupamento.

A partir daí, cada escola e cada jardim de infância fez o seu percurso, o seu caminho.

Algumas escolas, para além das pesquisas de textos, das pesquisas históricas associadas ao tema, promoveram o levantamento de canções, das letras das canções, das músicas. Houve visitas a Pe-

niche. Plantações de cravos. Teve lugar também um trabalho conjunto com a Casa da Achada, Centro Mário Dionísio, em torno do que é a arte antes e depois do 25 de Abril.

Realizaram-se ainda **várias conversas com pessoas que participaram ativamente antes e depois do 25 de Abril**, a vários níveis. Por exemplo - a nível daquilo que nós chamamos hoje o poder local, que não existia. Como é que este poder local se organizava. Houve conversas com algumas figuras das associações de antigos combatentes e de sargentos – uma oportunidade para falar do que foi a guerra colonial, como foi esse processo, como é que se desenrolou. Participaram também professores – uns já aposentados outros ainda no ativo – falando do que era ser menino ou menina, na escola, antes e depois do 25 de Abril. E, também, das diferenças de género, muito vincadas, na esfera pública, na vida social e política. Basicamente foram estas as grandes linhas orientadoras do projeto.

**O culminar de todo este trabalho** - desta tarefa de investigação, levantamento de textos, conhecer as próprias personagens que deram vida a todo este momento histórico – foi a concretização de uma atividade conjunta, que ligasse tudo isto, mostrando aquilo que os meninos tinham estado a fazer nestes dois períodos relativamente a este tema, e de uma forma que expressasse, de algum modo, também o que é a cultura popular dos bairros de incidência do nosso agrupamento.

Como todos nós sabemos, as marchas populares são algo que se vive muito intensamente nestes bairros históricos – temos o bairro do Castelo, Alfama, Mouraria, Graça. Estamos no epicentro de todo este bairrismo, de todas estas vivências populares, das festas populares de Lisboa. E, então, porque não associar ao nosso projeto este lado mais bairrista, aquilo que as pessoas sentem que lhes é próximo? Daí a nossa ideia de trabalharmos uma marcha popular cuja letra se subordinasse ao tema que estávamos a trabalhar – **“Somos filhos de abril”** – que os miúdos aprenderam muito bem e acolheram desde logo. Foi este o tema comum, que todas as escolas e todos os jardins de infância cantaram.

Simultaneamente, cada grupo de escolas escolheu uma canção de intervenção. A ser trabalhada pelos vários grupos e com uma mensagem forte, que dissesse alguma coisa a cada um dos grupos. Dia 24, cada grupo apresentou essa canção aos restantes colegas.

Como são muitas escolas e muitos jardins de infância e há muitos alunos – optámos por dividir as escolas e jardins em 4 grandes grupos.

Fizemos um comunicado à população, convidando toda comunidade a estar presente e a participar connosco nesta grande atividade.

A festa aconteceu, de facto, no largo da Graça. Cada um dos 4 grupos cantou a sua música de intervenção. Umas mais coreografadas que outras. Mas também a ideia era cada grupo ser genuíno e criativo e diferente. Não tínhamos que ser todos iguais.

No final, a ideia era fazermos uma grande marcha – que chamámos a marcha da liberdade – até Sapadores e voltar. E aí, sim, todos cantariam a mesma canção - “Somos filhos de abril” – que era o tema comum a todas as escolas e jardins de infância. Com as faixas - cada escola pintou duas faixas com frases alusivas ao tema e decoradas “a gosto” – cada uma com a sua criatividade. As várias escolas produziram ainda centenas de cravos para oferecer à população.

O tempo não foi favorável, mas ainda conseguimos concretizar a primeira parte da nossa atividade – que foi cantar e homenagear alguns artistas e músicos que marcaram este período da nossa história. E presenteámos, todos os que puderam acompanhar-nos e que fizeram por estar presentes nesse dia, com essas quatro músicas que penso que foram bem escolhidas e que os miúdos tomaram como deles e apropriaram-se e muito bem. E fizeram a sua festa.

Não conseguimos fazer a marcha - a segunda parte da atividade – porque a chuva não o permitiu. Mas fomos até à escola sede e aí cantámos em conjunto, fizemos uma última apresentação.

Penso que **o balanço é muito positivo**. Os professores estiveram muito empenhados. Os alunos também. Adoraram a iniciativa. Estavam felizes. Creio que é mesmo essa a palavra – estavam fe-



Fotos: www.vamosfalardeabril.blogspot.pt

lizes – por ver o resultado do seu trabalho.

Foi a primeira vez, nestes 5 anos em que eu estou no agrupamento, que se fez uma atividade conjunta com esta dimensão. E, portanto, em termos logísticos, para nós, também foi uma experiência. Foi uma aventura. Foi a nossa primeira vez – portanto, estávamos muito apostados em que tudo corresse bem. E, de facto, teve que haver aqui um grande trabalho de equipa e de coordenação, para que as coisas, em termos logísticos, não falhassem. E não falharam.

A única coisa que falhou foi o que não podíamos controlar... o tempo. Mas tanto os alunos como os professores estiveram à altura do desafio, responderam muito positivamente. E mesmo face às contingências que não podíamos controlar, nomeadamente o tempo e aquelas coisas inesperadas, os miúdos estiveram à altura, responderam sempre de forma muito serena e entusiástica. E os pais também ficaram agradavelmente surpreendidos. ■

# 1º de Maio

Milhares de trabalhadores comemoraram este ano o 1º de Maio com uma enorme manifestação entre o Martim Moniz e a Alameda, em Lisboa. Os professores corresponderam ao apelo do SPGL e estiveram em grande número a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho. No final da manifestação, Arménio Carlos, secretário-geral da CGTP, apelou à luta pelo aumento do salário mínimo nacional já a partir deste ano e anunciou uma semana de luta entre 26 e 31 de maio e duas grandes manifestações: a 14 de junho no Porto e a 21 em Lisboa. ■



Fotos: Paulo Machado



Foto: Paulo Machado



## CASA PIA DE LISBOA: Procedimentos burocráticos não podem pôr em causa direitos dos docentes e dos alunos

A seu pedido, o SPGL reuniu a 22 de maio, com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, representado pelo chefe de gabinete do secretário de estado da Segurança Social. Na reunião estiveram também presentes altos responsáveis da Casa Pia.

A delegação sindical questionou o MESS quanto à garantia de que os procedimentos concursais para o ano de 2014/2015 decorrerão em tempo útil, de modo a que não se repita o que aconteceu em 2013/2014. Isto é, garantir que os professores contratados da Casa Pia são colocados em 1 de setembro e não em datas posteriores, como aconteceu este ano letivo, com prejuí-

zo para os docentes (remuneratórios e de contagem de tempo de serviço) e para os alunos, prejudicados nos seus tempos letivos. O chefe de gabinete informou ter já sido iniciado o pedido de autorização, enviado para a secretaria de estado da administração pública (SEAP), nada garantindo porém quanto ao momento em que decorrerão os concursos.

A delegação sindical defendeu também que fosse aplicada aos docentes da Casa Pia a solução encontrada pelo MEC de considerar para todos os efeitos reportados a 1 de setembro os contratos dos docentes colocados em resultado da contratação inicial mesmo que, por exigências de regras dos concursos, a colocação tenha sido posterior. Sobre

esta matéria, o chefe de gabinete informou ter sido pedido um parecer jurídico, que se continua a aguardar.

Foi ainda sublinhada a necessidade de abertura de concurso para o “mapa de pessoal”, de modo a ser garantida estabilidade aos docentes já com muitos anos de serviço, questão que tem sido negociada com a direção da Casa Pia.

Vários professores contratados da Casa Pia estiveram concentrados junto ao edifício do ministério antes, durante e depois da reunião. O compromisso é de continuar a luta contra a precarização do trabalho, pela contagem de tempo de serviço e a abertura dos processos concursais. ■

## Calendário Escolar para a Educação Pré-Escolar

### Para o MEC, o mesmo de sempre!

Foto: Pawel Kryj

**É** intenção do MEC não alterar o calendário escolar para a educação pré-escolar, propondo-se para o próximo ano letivo estabelecer a mesma medida, injusta e discriminatória, em relação a este setor de educação.

Deste modo quer o SPGL deixar presente a sua posição face ao assunto:

#### Posição do SPGL sobre o despacho do calendário escolar da educação pré-escolar

A educação pré-escolar é hoje indiscutivelmente reconhecida como “a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida...”, com objetivos legislativamente definidos. Para a concretização desses objetivos são exigidas aos docentes da educação pré-escolar inúmeras e importantes responsabilidades pedagógicas que só poderão ser cumpridas se forem facultadas as condições necessárias ao desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade, nos jardins de infância. A atual organização das escolas aponta para a existência de uma unicidade entre todos os estabelecimentos de educação, sendo imprescindível que os docentes da educação pré-escolar disponham do mesmo tempo que os outros docentes para realizarem as exigíveis tarefas de avaliação das aprendizagens das crianças, de articulação com outros docentes e técnicos, de planificação e de frequência de ações de formação, entre outras.

Deste modo, não faz sentido que num mesmo agrupamento haja diferentes datas de início, interrupção e termo das atividades letivas, desvalorizando-se a necessidade de um trabalho conjunto entre todos os docentes, no que respeita à planificação, coordenação e concretização dos objetivos definidos no projeto educativo, comum a todos os estabelecimentos que constituem um agrupamento.

**Faz todo o sentido que a Educação Pré-escolar seja entendida como a primeira etapa da educação Básica e que a este setor de educação se aplique o mesmo calendário escolar que anualmente é estabelecido para os outros setores de educação e ensino.**

Por outro lado, a organização da componente de apoio à família encontra-se desde 1997 bem definida na Lei Quadro da Educação Pré-escolar e é hoje uma realidade presente em todos os municípios. O seu caráter social implica o esclarecimento da sociedade e o envolvimento das famílias sobre a sua necessidade e a sua implementação. Deste modo, a existência de respostas sociais e de apoio às famílias, após terminarem as atividades letivas, não podem confundir-se com o prolongamento da atividade letiva que é desenvolvida pelos docentes. Querer resolver as necessidades das famílias com um diferente calendário de atividades letivas para os estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar é uma medida retrógrada, abusiva e discriminatória. ■

*A Direção do SPGL*

## A defesa do horário de trabalho de 35 horas

**António Quitério**  
Dirigente do SPGL

**A** conquista do horário de trabalho de 35 horas na Administração Pública foi resultado de intensas lutas desenvolvidas nos locais de trabalho.

O governo PSD/CDS impôs, através da Lei 68/2013, o aumento do horário de trabalho para as 40 horas na Administração Pública.

O Acórdão do Tribunal Constitucional admite a celebração de acordo coletivo de entidade empregadora pública (ACEEP), isto é, negociação coletiva aplicada ao regime de vínculos de contrato de trabalho em funções públicas regulando matérias como a duração e organização do tempo de trabalho.

Os ACEEP são negociados entre os sindicatos representativos dos trabalhadores e a entidade empregadora pública, enquadrando-se nestas as autarquias locais, empresas públicas municipais e institutos públicos.

Na esteira da defesa dos associados em juntas de freguesia, câmaras municipais ou institutos públicos o SPGL propôs, após consulta aos associados, a celebração de acordos a algumas entidades encontrando-se em fases diferenciadas cada proposta.

Assim, foram já assinados acordos com a Junta de Freguesia da Ajuda e Câmara Municipal de Almada, aguarda-se a marcação de assinatura com as Câmaras Municipais de Lisboa e da Amadora e em processo negocial com muitas outras instituições públicas que serão dadas a conhecer com a finalização do acordo. ■

## Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo

### Processo de negociação entre a AEEP e a FENPROF

**A**s ilegalidades que a ACT tem vindo a exigir que sejam corrigidas, aceites pela FNE em acordo com AEEP, **não podem ser aplicadas aos sócios da FENPROF.**

No passado mês de março, foi publicado o Acordo entre a AEEP e a FNE que permite passar o tempo letivo dos professores do EPC para 60 minutos. Com este acordo, a AEEP pretende passar a componente letiva semanal de 1080 para 1320 minutos (22 tempos x 60 minutos), o que significa um acréscimo de 240 minutos, ou seja 4 horas, o que poderá levar à redução de um posto de trabalho por cada cinco. Este Acordo com os sindicatos da

FNE pretende dar cobertura às ilegalidades praticadas por inúmeros estabelecimentos de ensino privado que não cumprem com o estipulado no CCT no que respeita aos horários dos docentes, situações que a FENPROF denunciou junto da ACT e da IGEC, o que levou estas autoridades a notificar os colégios no sentido de regularizarem os referidos horários, de acordo com o CCT em vigor, devendo ainda estes repor a diferença de retribuição devida por trabalho suplementar prestado.

**A FENPROF, ao rejeitar esta proposta da AEEP, impede que tal se aplique aos seus associados.**

Para a FENPROF, o problema não está em organizar as aulas em 45, 50, 60



Foto: Benito LeGrande

ou 90 minutos. A questão é a de estabelecer um limite máximo de tempo letivo que no setor público é de 1.100 minutos. Para nós, esta é uma questão inaceitável porque **os professores são todos professores, sejam do público ou do privado.**

Terminamos lembrando que tal interpretação, lesiva dos docentes e do ensino, não pode ser aplicada aos sócios dos sindicatos da FENPROF.

*A ti, colega sócio do SPGL, solicitamos a divulgação desta informação e o empenho na sindicalização de mais um professor.* ■

### Contagem do tempo de serviço dos(as) Educadores(as) de Infância em Creche



Foto: Paulo Machado

#### Departamento do EPC/IPSS

**A**FENPROF vai enviar uma exposição fundamentada ao Ministério da Educação e Ciência com pedido de reunião para que, aos(as) Educadores(as) de Infância que exercem funções na valência de creche lhes seja reconhecida a sua função como serviço docente e consequentemente lhes seja contado o tempo de serviço.

Na Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, publicada em D.R., 1ª série, nº 167 de 31 de agosto de 2011, artigo 3º - conceito – emanadas pelo Ministério que

tutela as creches (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social) “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa vocacionada para o apoio à família e à criança...”. Esta Portaria não reconhece a importância do papel do(a) Educador(a), como docente apesar de ser exigido um Educador(a) de Infância para cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha, mas é apenas objeto duma necessidade para dar resposta às famílias, ou seja, para concretizar uma resposta social.

Esta Portaria contrária, pois, a Recomendação nº 3/2011, do Conselho Nacional de Educação, (publicada em D.R., 2ª série, nº 79, de 21 de abril de 2011) e cuja tutela ignorou fazen-

do “letra morta” de um aspeto fundamental que deveria ser reconhecido, acabando o Ministério por publicar uma Portaria que nada tem a ver com a Recomendação feita, pois a mesma recomenda que “uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência já que eles têm de responder pela qualidade educativa (...). Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente” com os respetivos direitos, deveres e regalias”.

Deste modo, torna-se imperioso reconhecer que todos(as) Educadores(as) têm as mesmas habilitações e competências, logo, para uma só profissão, os mesmos direitos. ■

Fotos: STML - Sindicato dos Trabalhadores do Município de Lisboa



## II Encontro Nacional de Aposentados

# dos Sindicatos da Frente Comum da Administração Pública



Foto: Jorge Caria

No passado dia 7 de maio realizou-se o II Encontro Nacional de Aposentados dos Sindicatos da FCAP que contou com a presença de cerca de uma centena de sócios e dirigentes dos vários sindicatos da Administração Pública. Ali se ouviram intervenções dos representantes da FENPROF, FNSTFPS, STAL, SEP, STEFFAS e STML que manifestaram as posições dos aposentados da Administração Pública que têm sido os alvos preferenciais deste governo desde a sua tomada de posse em 2011.

Foi referido a enorme perda do poder de compra, devido ao congelamento das pensões desde 2010, o aumento brutal dos impostos, o roubo dos subsídios de férias e de natal de 2012 e a implantação da CES (apesar de con-

siderada inconstitucional pelo TC), e o crescimento da insegurança que impedem o planeamento da vida futura e põem em causa o princípio da confiança no Estado – princípio fundamental num Estado Democrático – levaram à aprovação, por unanimidade, de uma resolução onde os Aposentados da

Administração Pública decidem:

- ▶ Rejeitar todas as medidas de cortes nas pensões;
- ▶ Exigir a devolução imediata e integral de todos os roubos feitos desde 2011;

▶ Exigir o cumprimento da legalidade por parte da CGA, relativamente ao cálculo das pensões;

▶ Apelar a todas as entidades o envio para o Tribunal Constitucional para efeitos de fiscalização da constitucionalidade, as medidas constantes do Documento de Estratégia Orçamental bem como outros diplomas que venham a determinar mais cortes nas aposentações;

▶ Desenvolver e participar em todas as formas de luta contra as políticas deste Governo e da Troika;

▶ Lutar contra este Governo e as suas medidas de empobrecimento dos aposentados, expressando o seu descontentamento e oposição já no próximo dia 25 de maio, nas eleições europeias.

e reivindicam, nomeadamente:

▶ O aumento das pensões de modo a atenuar a perda do poder de compra das pensões congeladas na generalidade desde 2010 (apenas as pensões de valor inferior a €251,00 tiveram aumentos ridículos de 1%);

▶ A devolução dos subsídios de férias e de natal, confiscados em 2012;

▶ A reposição do pagamento dos subsídios de férias e de natal nos meses de julho e novembro;

▶ A revogação do aumento da contribuição para a ADSE, que assim passará a ser integralmente suportada pelos trabalhadores e aposentados, que contribuem também para a redução do défice orçamental;

▶ A eliminação da Contribuição Extraordinária de Solidariedade e recusa da sua substituição por um corte definitivo no valor das pensões através da Contribuição de Sustentabilidade ou outras medidas de cortes;

▶ O fim da sobretaxa de IRS de 3,5%;

▶ A revogação das medidas de agra-

vamento fiscal para os rendimentos provenientes das pensões;

▶ A reposição da percentagem de despesas com saúde que pode ser deduzida no IRS para 30%, em vez dos 10% atuais.

A resolução foi entregue no Ministério das Finanças por uma delegação da FCSAP acompanhados por todos os presentes no Encontro Nacional que ali se dirigiram em desfile aplaudido pelos passeantes e trabalhadores com quem

se cruzavam na via pública e que sublinhavam o seu repúdio por este Governo.

Pela dignidade dos aposentados da Administração Pública. ■

Ver Resolução em:

<http://www.spgl.pt/Media/Default/Info/7000/600/90/9/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20-%2011%20Encontro%20Nacional%20de%20Aposentados.pdf>



## Descontos para a ADSE aumentam para 3,5% a partir de junho

No dia 19 de maio foi publicada a Lei nº 30/2014 que altera o regime de contribuição para a ADSE.

Todos os beneficiários da ADSE passam a ficar sujeitos ao desconto de 3,5%, exceto os aposentados que recebem uma pensão inferior à retribuição mínima mensal (485 €).

Este aumento excessivo (133% em 6 meses, ou seja, entre o fim do 1º semestre de 2013 e início de 2014 o desconto nas remunerações e pensões sobe de 1,5% para 3,5%) da contribuição para a ADSE serve para reduzir défice orçamental em 2014 o que é imoral e tinha levado ao veto do Presidente da República. Não se entendendo agora a sua publicação.

Este aumento dos descontos vem agravar a perda de rendimentos dos funcionários públicos, que desde janeiro estão a ser confrontados com cortes salariais a partir dos 675 euros brutos (antes era a partir dos 1500 euros), e dos aposentados que também viram a Contribuição Extraordinária de Solidariedade (CES) agravada a partir dos 1000€ brutos.

Esperamos que o assunto não fique encerrado pois a CDU e o BE anunciaram já que vão enviar o diploma para o Tribunal Constitucional e o SPGL e a FENPROF irão apresentar o seu protesto junto das entidades responsáveis.



# Conferência

## “O que é isto da Liberdade?”

O SPGL comemorou os seus 40 anos, entre outras iniciativas, com uma Conferência sob o tema “O que é isto da Liberdade?” que decorreu no dia 8 de maio no Auditório 2 da Fundação Calouste Gulbenkian. Porquê o tema da liberdade? Porque temos presente que sob esse mesmo lema se desenvolvem hoje em dias processos em tudo opostos aos ideais de liberdade que o 25 de Abril de 1974 nos possibilitou. A título de exemplo: a privatização do ensino ou o alargamento da influência do privado faz-se em nome da “liberdade de aprender e de ensinar”; é em nome de uma maior liberdade dos cidadãos que ganham cada vez mais “espaço” os hospitais privados, afetando o funcionamento do Serviço Nacional de Saúde (SNS). E é ainda em nome da liberdade e da autonomia que se confere um poder bastante discricionário aos diretores das escolas/agrupamentos.

António Avelãs

**António Borges Coelho** foi o primeiro orador da Conferência. No seu estilo incisivo e pedagógico, começou por ler o que sobre Liberdade diz o dicionário filosófico de Lalande para sublinhar que a Liberdade se desenvolve no meio de obstáculo como a natureza e a sociedade; mas que são ao mesmo tempo os instrumentos da sua realização. E que mesmo quanto à natureza, os instrumentos permitem “dominá-la” em boa medida.

Borges Coelho desenvolveu sobretudo a relação entre a História e a Liberdade, sublinhando que a Liberdade se contrapõe sistematicamente ao Poder, seja ele legítimo ou ilegítimo. Porque o poder impõe as leis, mas elas nem sempre são justas, provocando guerras e contestações. Considerou que a primeira grande manifestação de liberdade em Portugal foram as cartas da liberdade – os forais medievais. E o momento seguinte, na nossa história, foi a Revolução de 1383-1385, a conquista de uma liberdade coletiva - a independência, lembrando a propósito as crónicas de Fernão Lopes. Na sua visão, o ideal atual de Liberdade é herdeiro da Revolução francesa, se bem que já no século XVII tivessem relevância os ideais de liberdade de consciência e de tolerância, lembrando a esse propósito Manuel Fernandes Vila-Real.

No século XX, a Liberdade foi a “bandeira que nos guia”, numa alusão direta ao quadro de Lacroix e que nos ajudou na resistência à ditadura. Considerou a

Liberdade como uma “ideia moral, sagrada, e a liberdade de pensamento como o esteio de todas as liberdades”.

Terminou lendo parte do poema “La liberté” de Paul Éluard.

**Eduardo Lourenço**, depois de ter considerado que a Liberdade é a essência humana, isto é, os homens são seres essencialmente livres, lembrou que a história da humanidade é na sua maioria uma história de não liberdade e que cada revolução foi acrescentando um pouco na conquista da liberdade, que considera como o mito supremo da nossa civilização.

Nesse sentido, considerou a Liberdade como uma resposta à questão que tem atravessado a nossa história. Sublinhou a importância da filosofia de Rousseau, que considerou “o maior utopista que conhecemos”, defendendo que com o século XVIII se iniciou uma nova era das revoluções. E não deixou de lembrar Hegel: “a história da humanidade é a história do progresso da liberdade”, entendida como a autolibertação do homem por si mesmo.

Mas não é uma conquista pacífica. Ideia que o levou, em concordância com Borges Coelho, a analisar o processo da Revolução francesa, que alarga substancialmente o conceito de Liberdade mas tem em si mesma crimes feitos em nome dessa mesma liberdade. Talvez, disse, a mais radical das revoluções, de certo modo o “ponto zero” da história.

Insistiu que a história da humanidade é a da superação constante de obstáculos, aproximando-se do que Borges Coelho dissera antes, e que a mitologia da liberdade é da ordem da subversão.

Se Borges Coelho terminara com uma referência literária (“La liberté” de Paul Éluard), Eduardo Lourenço levou-nos até Picasso: porque a pomba como símbolo da liberdade. E terminaria com uma frase profética: “não sabemos em que momento da história da liberdade estamos”. No espírito das “Luzes”, sublinhou, a história tem de ser a educação da humanidade por si própria. E na marcha deste “mito essencial”, que é a Liberdade, os professores têm um papel insubstituível, concluiu Eduardo Lourenço.

**Sandra Monteiro**, jornalista e diretora da edição portuguesa do *Le monde diplomatique*, após referir a sua experiência da Escola Pública como uma experiência de participação e democracia, estruturante no amor pelo conhecimento e no amor aos outros, considerou a Liberdade como um dos valores universais cuja realização depende do que chamou “arranjos institucionais”.

À questão “O que é isto da Liberdade?” respondeu considerando a Liberdade uma construção permanente, histórica, nada linear, como uma tradução de aspirações universais. O modo como se concretiza depende de relações de força

que se estabelecem nas sociedades e reflete os confrontos ideológicos que as atravessam.

À questão “porque falamos do que é a Liberdade”, remetendo um pouco para as palavras iniciais de António Avelãs, sublinhou o uso contraditório do termo, que se pode destruir a Liberdade em nome dela própria, dando como exemplo o discurso de Paulo Portas que justifica o plafonamento das contribuições para a Segurança Social em nome do “dar a todos a liberdade das suas poupanças”. Referiu o confronto entre as liberdades e o liberalismo (na sua fórmula atual de neoliberalismo), sem deixar de assinalar o caráter progressista que as ideias liberais historicamente tiveram. Às conceções ahistóricas que o liberalismo

atual apresenta ao defender o caráter inevitável e necessário da sociedade que construiu, Sandra Monteiro opõe uma conceção aberta, histórica, de busca de alternativas que confrontem diferentes valores dos diversos projetos sociais, sempre em reforço das liberdades.

Na sua intervenção chamou a atenção para o poder financeiro-mediático, denunciando a “falta de tempo” para analisar e sujeitar à prova da veracidade, da autenticidade, a enorme massa de informação disponível. A superinformação pode significar perda de liberdade e de autonomia face aos media.

Aproveitando um texto recente de Pedro Delgado Alves, publicado no jornal de que é diretora, Sandra Monteiro referiu que a Constituição Portuguesa consagra

quer os direitos de primeira geração (as liberdades essenciais, de defesa do indivíduo contra o poder abusivo do Estado) quer os direitos de segunda geração (direitos positivos que obrigam o Estado perante os cidadãos, como os direitos económicos e sociais), defendendo aliás a necessidade de aprofundar a constitucionalização de outros direitos, como os da bioética. No fundo, como progressos da Liberdade.

As liberdades são conquistas coletivas, defendeu na sua intervenção, que terminou com referências críticas à sujeição do poder político português ao tratado orçamental e às ameaças que pairam sobre as liberdades em função do modo como se equaciona o pagamento da nossa dívida soberana. ■

# SPGL 40 ANOS

## com os Professores e com a Escola Pública



**A** propósito dos 40 anos do SPGL está patente no espaço ABC (António Borges Coelho) uma exposição de cartazes e fotografias (e outros materiais, de que sobressaem telegramas dos dias seguintes ao 25 de Abril...) testemunhando a atividade do SPGL ao longo dos seus 40 anos. Foi muito difícil a escolha face ao espaço (bonito, mas exiguo para o efeito). Mas a seleção criteriosa que foi feita permite evidenciar, não só uma intensíssima atividade, destruindo a mentira de que “os sindicatos não fazem nada”, mas também os diferentes momentos da intervenção central do SPGL e, a partir de 1983, da conjugação SPGL/FENPROF. Dividida (arbitrariamente) por décadas –

quatro – a exposição mostra que nos primeiros 10 anos o cerne da intervenção do SPGL foi a construção na prática dos direitos cívicos essenciais, de que a 1ª greve de docentes contra o ministro Cardia, que sustentava não terem os professores direito à greve, é o mais loquaz exemplo, mas também a empenhada intervenção na formação dos professores – as “Jornadas Pedagógicas” ocupavam o deserto que era a oferta de formação contínua credibilizada – e o funcionamento democrático das escolas, de que a longa luta pela gestão democrática é talvez o sinal mais clarividente. Foi o período da institucionalização da Escola Pública como direito sociopolítico.

A década seguinte, já com a FENPROF, é claramente dominada pela luta por um estatuto de carreira que dignifique a

profissão. Realce para a “ocupação” do Campo Pequeno e para os grandes plenários de discussão sobre o futuro da profissão consubstanciado no ECD. A luta contra a “Candidatura”<sup>(1)</sup> assume também forte presença. E nesta luta pela profissão que se deseja estável e digna, a defesa dos docentes contratados, nomeadamente em torno da exigência da vinculação, vai ganhando foros de centralidade. Esta luta pelo ECD e pela estabilidade profissional continuará muito relevante até ao ano 2000.

Nos últimos tempos, a linguagem muda. O tempo da construção e das conquistas – e que importantes elas foram! – cede à linguagem da “defesa dos direitos conquistados”. Em defesa da gestão democrática, entretanto fortemente mutilada, em defesa dos salários, sobretudo em defesa do

ECD e da profissão docente. Sobressaem as enormes manifestações de 2005 e anos seguintes contra o ataque à dignidade da profissão conduzido por Maria de Lurdes e contra a descaracterização da profissão que continua em marcha.

Da exposição resulta também que a intervenção sindical do SPGL atingiu todos os setores e níveis de ensino: muitos são os cartazes e iniciativas para a exigência da criação da rede pública do pré-escolar, as conferências sobre o 1º ciclo, e o ainda chamado “prep-sec”<sup>(2)</sup>, as lutas pela inclusão (ensino especial) e a intervenção nas universidades e politécnicos.

Exposição honesta, capaz de evidenciar a importância do SPGL, sem triunfalismos demagógicos, mas consolidando uma memória de clareza, dedicação e persistência. Uma memória que é cimento para o futuro por mais difícil que ele se apresente.

#### NOTAS (para os mais novos)

(1) A primeira versão do Estatuto de Carreira Docente (ECD) incluía a exigência de uma prova de candidatura necessária para passar do então 7º escalão para os seguintes, sendo que os grandes impulsos salariais se davam nesses últimos escalões da carreira (8º a 10º). Muitos foram os professores e educadores que

desde logo se opuseram a um mecanismo nada transparente que ameaçava beneficiar não os melhores docentes, mas os que apresentassem “melhores tratados”. Os professores ganharam: a “prova de candidatura” terminou com a revisão do ECD de 1998. Infelizmente, a versão de ECD imposta por Maria de Lurdes Rodrigues instituiu outras formas de limitação da progressão na carreira.

(2) Abreviatura de “preparatório e secundário”. Apesar das alterações curriculares entretanto introduzidas, este conjunto continua a ser operativo, marcando a clara especificidade do 1º ciclo, situação que tende a diluir-se à medida que se altera a estrutura deste ciclo. ■

## 40 anos do SPGL comemorados em Abrantes



No dia 23 de maio do ano dos 40 anos do 25 de Abril e da fundação do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (2 de maio) a Direção Regional de Santarém do SPGL organizou uma festa comemorativa do evento, que reuniu cerca de 250 pessoas, na sua grande maioria professores, no auditório da Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes e que teve a presença da Presidente da Câmara Municipal de Abrantes, Maria do Céu Albuquerque e do Presidente do SPGL, António Avelãs.

Rolando Silva

Começamos pelo princípio e pela história da fundação do sindicato, pela voz de Helena Pato: “Chegou o 25 de Abril e, ainda antes do 1º de Maio, os GEPDES (Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório) não aguardaram orientações políticas ou partidárias: os elementos da sua Comissão Coordenadora esqueceram outros objectivos nacionais, afastaram diferenças ideológicas e deram continuidade ao projecto que os unia e os movia, havia tantos anos. Em Lisboa, reunimos a 28 de Abril.

Éramos uma vintena de professores – uns

mais velhos, como o Professor Tiago de Oliveira, outros, gente muito nova, de vinte e poucos anos, como o Paulo Varela Gomes. Apertávamo-nos por trás de uma mesa e, alguns, sentados em sofás, numa sala obscura do Sindicato do Ensino Particular, situado a meio da Rua Conde Redondo. Eram poucos os colegas de quem não sabíamos o nome. Entreviámos-os para além de uma barreira de fumo que ameaçava ir, mais tarde, fazer das suas. Hoje, sabemos de muitos companheiros desses “caminhos de memória” que se passaram para outra dimensão. Adiante, não interessa. Pertencíamos quase todos aos GEPDES.

(...) [Houve] Reunião da Coordenadora do Grupo de Estudos de Lisboa, novamente no dia seguinte, com mais gente, do ensino oficial e do particular – já em representação de um número significativo de escolas. Fecha-se a fase de preparação: redige-se um *stencil* que alguém “policopiaria” e que, horas depois, seguiria para as escolas e para a Comunicação Social. Às duas da manhã, estava aprovado por unanimidade o primeiro comunicado que deveria chegar aos estabelecimentos de ensino de Lisboa, de todos os graus de ensino, oficial e particular.” (*Contributo para a história do sindicalismo docente*). Como diria o Chico Buarque, embora noutro contexto, “foi bonita a festa, pá”, abrilhantada pelo Grupo de Santarém de

Guitarras de Coimbra e pelo Aja Festa, da Associação José Afonso, também de Santarém. Depois das saudações do Presidente do SPGL e da Presidente da Câmara, atuaram os grupos musicais, com dois momentos de poesia no intervalo entre eles: poesia de Manuel Alegre, de antes do 25 de Abril, dita por Everilde Pires e Rolando Silva e poesia pós-25 de Abril, dita por Eduarda Mota.

#### O primeiro comunicado da fundação do SPGL

*“A Comissão Coordenadora do Grupo de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório de Lisboa, em reunião com professores de escolas do ensino secundário, preparatório, primário e infantil, de Lisboa e concelhos limítrofes, considerando:*

*1º – que é abusiva e despropositada a atitude assumida por alguns directores de escolas de Lisboa de apoio à recondução do professor Veiga Simão no Governo Provisório;*

*2º – que a existência de um ministro do antigo regime neste Governo Provisório poderá dar imagem pública de uma Junta de Salvação Nacional hipotecada a ideias e personalidades do regime derrubado;*

*3º – que, à luz da nova situação criada pelo 25 de Abril, se torna urgente discutir e encontrar colectivamente a solução para os graves problemas que afectam o professorado*  
*Convoca a classe para uma Reunião Geral de Professores, no dia 2 de Maio, às 21.30, em local que será oportunamente divulgado através dos órgãos de informação.”*

Lisboa, 2 de Maio de 1974



**Almiro Lopes**  
Professor Aposentado

## *O epicentro deste continuado abalo sísmico do empobrecimento*

O despidorado palavreado de intimidação moralista, que sustenta a mecânica da austeridade, abespinha. Os seus efeitos molestam. No plano material da economia, a sua capacidade destruidora é indómita. Arrasa a riqueza geral do país, destrói a sua capacidade produtiva, arruína o emprego e destina para o exterior uma parte significativa da nossa minguada riqueza. É neste contexto de austeridade e da sua voraz instrumentalidade, socialmente injusta e regressiva, que o governo PSD/PP se coloca ao serviço de finalidades mais veladas do que reveladas. Os sistemas públicos de segurança social estão, nesta circunstância, na berlinda deste continuado abalo sísmico do empobrecimento. A pretexto da necessidade de redução da despesa pública, devoram-se direitos e rendimentos e entreabre-se a porta pública à cupidez da banca privada com a doce linguagem da complementaridade e do plafonamento. Para o

governo, ajustar consiste em reduzir despesa pública e reformar o Estado. Para a gente que trabalha significa cortes salariais e supressão de prestações sociais, acrescidos das truculentas arremetidas à segurança social, à saúde e à educação.

É nesta conjuntura, de obstinada investida, que os sistemas de pensões são tiranizados pelos argumentos tão ruidosos quanto enfezados de proteção às gerações futuras. Os jovens desempregados e emigrados, esses, não são futuro e, pela atual ação política, nem presente são. Os reformados e pensionistas, por sua vez, já foram. São hoje parcela a mais na despesa social pois em nada concorrem para a melhoria da competitividade da nossa economia. Valem, por isso, congelamentos, cortes e confiscos. Assim sendo, fica bem ao governo defender os direitos da geração que há de vir mesmo que à custa dos direitos daqueles que exerceram o dever solidário com os que lhes antecederam. A discursividade metafó-

rica do pretensoleno social dos aposentados parece exigir, através desta insistente balela, direito de cidadania a este vagabundear argumentativo neoliberal. Subverte-se a lógica da repartição solidária agitando as bandeiras da insustentabilidade financeira, das criancinhas que insistem em não nascer e dos velhos que teimosamente se aferram à vida, espalhando aos sete ventos a ruína do Estado Social ao mesmo tempo que, assistindo de palanque, o mercado aplaude mostrando-se presente para patrocinar as complementaridades necessárias.

Fazem-se cálculos, procuram-se convergências, trabalham-se limites, introduzem-se fatores e inventam-se taxas, tudo isto acompanhado de outras tantas tentativas bondosas, embora felizmente fracassadas, de empobrecimento das gentes de um país vozeado, por alguns, como cada vez melhor. Estes tratantes fingem ignorar que a solidariedade entre gerações funda-se num princípio que

dimana de contribuições pagas sobre os rendimentos de quem trabalha e que a condição essencial para a sua sustentabilidade passa, naturalmente, por mais emprego e melhores salários. Ou seja, passa por uma mudança inequívoca nas políticas económicas que apadrinhem tal desiderato. Para além das exigências próprias e legítimas dos aposentados, esse deverá ser, e será com toda a certeza, o quadro referencial e mobilizador do seu combate solidário. ■

*A pretexto  
da necessidade  
de redução da  
despesa pública,  
devoram-se  
direitos e  
rendimentos e  
entreabre-se a  
porta pública  
à cupidez da  
banca privada*



**Rui Centeno Dias**

**Ivo Fernandes**

Delegados Sindicais  
E.S. José Gomes Ferreira, Lisboa

Foto: Istvan Benedek

## *Os alunos do 4º ano chegam com os pés ao chão?*

No artigo do *Jornal Público* de 12-05-2014, a jornalista Graça Barbosa Ribeiro escreveu: “A maior parte das escolas do ensino básico em que se vão realizar as provas nacionais de Português do 4º e 6º anos, na próxima semana, deverão ser obrigadas a fechar portas aos restantes alunos na segunda e na quarta-feira, prevêem os dirigentes das duas associações de diretores, Manuel Pereira e Filinto Lima. Uma situação criticada pelos representantes dos pais, mas que os diretores dizem ser, em muitos casos, inevitável, dada a concentração, no mesmo dia, dos dois exames que são feitos durante o período lectivo.”

Perante a preocupação dos representantes do pais e dos representantes dos diretores face às interrupções letivas decorrentes da realização dos exames aos alunos do 4º e 6º anos, é pertinente acrescentar a questão da deslocação dos alunos do 4º ano para as escolas sede dos mega-agrupamentos, com o desgaste e ansiedade que provoca nos mesmos e, mais importante, na dificuldade em realizar o exame no mobiliário ergonomicamente desadequado e destinado a alunos de uma faixa etária, correspondente a alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário, muito superior à dos alunos do 4º ano.

A primeira parte da prova de exame tem a duração

mínima de 65 minutos (preenchimento do cabeçalho mais tempo de prova) podendo a este tempo de prova ser acrescentada tolerância de 20 minutos, o que pode obrigar muitos alunos a permanecer durante quase 90 minutos sem poder apoiar os pés no chão. Alguns alunos vão realizar as provas em mesas que não têm a altura adequada para a sua idade. O exame tem uma segunda parte, após intervalo de 15 minutos, tem a duração de 35 minutos acrescido de 10 minutos de tolerância, expondo o aluno a mais 45 minutos nesta situação desconfortável.

Sem dúvida que o cansaço e desconforto do alunos afeta o seu sucesso nas provas e, como nem todos

os alunos ao nível nacional serão deslocados para as escolas do Ensino Secundário, sede do agrupamento, estamos perante condições desiguais na realização das provas de exame. ■

**Sem dúvida  
que o cansaço  
e desconforto  
do alunos  
afeta o seu  
sucesso nas  
provas**

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  
abrantes@spgl.pt  
●**Santarém**  
Rua Vasco da Gama, 16 J - 1º Esq. 2000-  
232 Santarém  
Tel: 243305790 Fax: 243333627  
santarem@spgl.pt  
●**Tomar**  
Av. Ângela Tamagnini, nº 28 r/c Esq.  
2300-460 Tomar  
Tel: 249316196 Fax: 249322656 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

- **Deliberação 620-A/2014, 5/3**

Estabelece a correspondência entre os exames nacionais do ensino secundário e as provas de ingresso na candidatura 2014/15.

- **Despacho 3597-A/2014, 6/3**

Estabelece o calendário de exames finais para o ano escolar 2013/14.

- **Despacho 4168-B/2014, 19/3**

Define as condições de operacionalização do teste diagnóstico de inglês, bem como os direitos e deveres dos professores classificadores.

- **Lei 11/2014, 6/3**

Estabelece mecanismos de convergência do regime de proteção social da função pública com o regime geral da segurança social.

- **Lei 13/2014, 14/3**

1ª alteração à Lei 83-C/2013 (Orçamento de Estado para 2014).

- **Portaria 59/2014, 7/3**

Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia das escolas particulares e cooperativas.

- **Portaria 59-A/2014, 7/3**

Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação do curso de design de comunicação, na área das artes visuais ministrado em estabelecimento de ensino público, particular e cooperativo.

- **Portaria 59-B/2014, 7/3**

Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, Música, Canto e Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

- **Portaria 59-C/2014, 7/3**

Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação em escolas profissionais.

- **Portaria 69/2014, 14/3**

Prorroga até 30 de junho de 2014 o prazo previsto para o Programa de Rescisões por mútuo acordo dos docentes.

- **Decreto-Lei 52/2014, 7/4**

Estabelece as normas de execução do OE para 2014.

- **Portaria 81/2014, 9/4**

Estabelece os procedimentos para a adoção formal e divulgação da adoção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e fixa as disciplinas em que os manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos vão estar sujeitos ao regime de avaliação e certificação, bem como aquelas em que não há lugar à adoção formal de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa.

## ESPAÇO António Borges Coelho (Galeria SPGL)



### EXPOSIÇÃO DE PINTURA

#### Eduardo Lima Teixeira

**Inauguração dia  
17 de junho de 2014 – 18:30**

Apresentação do trabalho  
por **Eduardo Neves**

Participação do  
**Grupo de Cantares Tradicionais  
do Clube TAP**



Foto: Eduardo Lima Teixeira

**Eduardo Lima Teixeira** nasceu em Ponta Delgada, Açores. É licenciado em Pintura pela ESBAL. Professor de Educação Visual.

Está representado em: Museu de Ponta Delgada; Casa dos Açores; Centro Cultural da Caloura, Açores; Bermuda National Gallery; Museu de Arte Moderna em New Bedford; e em coleções particulares.

### PROGRAMAÇÃO DE JUNHO /JULHO 2014

#### CONVERSAS PEDAGÓGICAS

● **19/06/14 – 15:00**

**“O meu Livro quer outro Livro”  
(Quintas-feiras)**

Conversas à volta dos livros  
e troca de livros.

**18:00 - o trabalho no domicílio  
e suas consequências nas famílias  
Dr.ª Anne Marie Delettretz**



● **26/06/14 – 15:00 – “O meu livro  
quer outro livro”. Delfina Porto  
e António Soares** apresentam  
**“A Escola do Magistério Primário da  
Horta – Para a História da Educação  
nos Açores”**, trabalho editado pela  
Associação dos Antigos Alunos  
do Liceu da Horta, na ilha do Faial,  
Açores.

● **03/07/14 – 15:00** – Conversas  
à volta dos livros e avaliação  
da atividade pelos professores  
intervenientes.

## Formação profissional – Pessoal Docente Ensino Particular e Cooperativo

O regime jurídico da formação profissional encontra-se previsto nos artigos 130º e seguintes, do Código do Trabalho decorrendo do mesmo que cabe à entidade empregadora, não só assegurar aos trabalhadores o direito individual a essa formação como também organizar a respetiva realização na empresa e reconhecer e valorizar a que for por aqueles adquirida.

De acordo com o nº 9 do artigo 131º, do Código do Trabalho, esta matéria relacionada com a formação pode ser adaptada por convenção coletiva “que tenha em conta as características de sector de actividade, a qualificação dos trabalhadores e a dimensão de trabalho”. Em concretização desta norma legal, o Contrato Colectivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo (doravante CCT) veio proceder, no seu artigo 7º A, à referida adaptação das regras legalmente estabelecidas sobre formação profissional aos profissionais dos referidos sectores de ensino.

Nos termos da referida norma, é reconhecido a todos os trabalhadores o direito a 35 horas de formação profissional certificada, vencendo-se o direito individual à mesma no dia 1 de janeiro de cada ano civil. Ainda de acordo com a mesma norma, no ano da contratação o trabalhador adquire o direito à formação **após seis meses** de duração do seu contrato sendo que o número de horas para o efeito deve ser proporcional a essa duração. O incumprimento, pela entidade empregadora, destes dois últimos direitos enunciados, permite ao trabalhador exigir o pagamento da formação realizada por sua iniciativa “... mediante a apresentação de comprovativos passados em nome da entidade empregadora”.

Este normativo do CCT estabelece ainda as seguintes regras específicas consoante a natureza e as características do vínculo contratual. Assim:

I – Relativamente aos trabalhadores com **contratos sem termo**, determina-se que a formação deve abranger, em cada ano, pelo menos 10% dos mesmos.

II – Relativamente aos trabalhadores com **contrato a termo (certo ou incerto)** determina que os mesmos têm direito a formação após seis meses de duração inicial ou renovada do contrato, com os seguintes li-

mites consoante a respetiva duração:

**a)** Nos contratos com duração inferior a um ano, a formação corresponde a um número de horas igual a 1% do período normal de trabalho;

**b)** Nos contratos com duração entre um e três anos, a formação corresponde a um número de horas igual a 2% do período normal de trabalho;

**c)** Nos contratos com duração superior a três anos, a formação corresponde a um número de horas igual a 3% do período normal de trabalho

III – Nos **contratos a tempo parcial**, o número de horas de formação devida é proporcional ao respetivo período normal de trabalho.

No caso de existir interesse para ambas as partes (estabelecimentos de ensino e trabalhador), o CCT prevê ainda a possibilidade de **antecipação do número de horas anuais de formação**, até ao máximo de três anos, designadamente na situação em que seja proporcionada, pelo empregador, formação inicial para adaptação do trabalhador ao posto de trabalho.

O mesmo artigo 7º A, do CCT faz depender a possibilidade dos trabalhadores poderem frequentar formação por sua iniciativa de prévio acordo com a entidade empregadora.

Da conjugação do disposto no nº 10 a), do referido artigo 7º A com o artigo 16º nºs 6 e 7, ambos do CCT resulta que a formação proporcionada pela entidade empregadora, ainda que realizada fora do horário de trabalho, só é paga como trabalho suplementar **quando exceda duas horas diárias**. Havendo **acordo com o trabalhador**, o empregador pode substituir as referidas duas horas diárias por um período, até oito horas de formação, a realizar em dia de descanso semanal complementar (sábado).

Finalmente, é de referir que às deslocações do trabalhador decorrentes da frequência de ações de formação (com ou sem regresso diário à residência) se aplica o regime previsto no artigo 31º, do mesmo CCT o qual, por razões de espaço, não é possível dar a conhecer nesta rubrica. Contudo, qualquer esclarecimento complementar sobre a matéria poderá ser obtido através do Serviço de Apoio a Sócios do SPGL. ■



**PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS**  
 AUTORIZADO A CIRCULAR EM INVÓLUCRO FECHADO DE PLÁSTICO OU PAPEL DE 000202014CE  
 PODE ABRIR-SE PARA VERIFICAÇÃO FISCAL

# ACABAR COM A POLÍTICA DE DIREITA GOVERNO RUA !

# 21 Jun

CONCENTRAÇÃO  
 MANIFESTAÇÃO  
**CAMPO DAS CEBOLAS**  
**15.30H LISBOA**

- Em defesa de uma Escola Pública, Universal, Democrática, Inclusiva e de Qualidade e contra o desmantelamento do serviço público de Educação e Ensino
- Contra a reforma do Estado que, mais do que o modelo educativo, visa alterar o regime à margem da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo
- Pelo direito à estabilidade profissional, contra a precarização do emprego e das relações laborais
- Contra o roubo nos salários e nas pensões e pela devolução dos cortes já

Por um Portugal soberano e desenvolvido!

SPGL . Rua Fialho de Almeida, nº 3  
 1070 - 128 LISBOA



**manif**  
 Por uma Política alternativa  
**de Esquerda e Soberana**