



ESCOLA informação

Digital

| nº 9. fevereiro. 2016 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA - SPGL



URGÊNCIA:
Redefinir, Repensar,
Valorizar o 1º CEB



CIDAC

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

O CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral é uma Associação, sem fins lucrativos, reconhecida como Instituição de Utilidade Pública desde 1989 e como Organização Não Governamental de Desenvolvimento (ONGD) desde 1994 (ano da publicação do Estatuto das ONGD).

O CIDAC assume como **missão** "promover a solidariedade entre os povos como parte integrante de uma cidadania ativa num contexto de progressivas interdependências mundiais. Consideram-se formas de participação privilegiadas as ações de Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento, assim como outras ações potenciadoras do desenvolvimento sustentado de pessoas e comunidades."

Atualmente o CIDAC centra a sua ação em duas temáticas principais – Educação para o Desenvolvimento e Comércio e Desenvolvimento – que concretiza através de atividades e projetos realizados em Portugal, na Guiné-Bissau e em Timor Leste, muitas vezes em parceria com outras organizações. O Centro de Recursos para o Desenvolvimento e a Loja de Comércio Justo são os dois instrumentos através dos quais passam a maior parte das iniciativas. Nos últimos anos o CIDAC, muitas vezes em conjunto com outras organizações, tem elaborado e editado vários tipos de **recursos pedagógicos** – quer dirigidos a educadores/as, quer concebidos para utilização direta por alunas e alunos e crianças e jovens em geral. Alguns estão disponíveis no site. É o caso de "Comércio Justo - Para quem? Porquê? Como? Com quem?: dossiê pedagógico com fichas de atividades" ou o "Comércio Justo: Interdependência Sul/Norte - Atividades Pedagógicas".

No site estão também disponíveis notícias do CIDAC e de movimentos que acompanha. ■



CEAAL

<http://www.ceaal.org/v2/index.php>

"A educação libertadora por si só não produz a mudança social... mas não haverá mudança social sem educação libertadora" (Paulo Freire).

Esta citação pode ler-se no site de uma das organizações que integram o CEAAL e traduz a sua proposta de ação.

O Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) é um movimento de Educação Popular que, como rede, atua e acompanha processos de transformação educativa, social, política, cultural e económica, das sociedades da América Latina e do Caribe, em cenários locais, nacionais e regionais, em diálogo com o mundo, a favor da soberania e integração dos povos, a justiça social e a democracia, a partir das perspetivas dos direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade crítica e uma opção política ética, pedagógica e emancipadora.

É uma associação de 195 organizações civis, fundada em 1982, com presença em 21 países da América Latina e do Caribe. Os seus membros desenvolvem atividades educacionais em muitos campos do desenvolvimento social e com múltiplos sujeitos sociais. É parte do que poderia ser identificado como a corrente Educação Popular na América Latina e um dos pólos dinâmicos da sociedade civil na América Latina. Engloba uma série de experiências, capacidades e potencialidades que expressam uma riqueza ativa em cada país, que podem ser reforçadas numa dinâmica de contribuições latino-americanas.

No seu site pode saber-se mais sobre o CEAAL e consultar publicações como La Piragua – o último número é dedicado ao tema "Educação Popular, Ciências Sociais e Universidade" - ou La Carta. ■



Também a Irlanda vota contra a austeridade

O que aconteceu em Portugal e em Espanha – os partidos que lideraram as medidas de austeridade, embora sendo os mais votados, foram de tal modo penalizados que não conseguiram formar governo – sucedeu também agora na República da Irlanda: o Fine Gael foi o mais votado mas sofreu uma enorme redução de votos, tal como o seu parceiro de coligação, o partido Trabalhista. No conjunto, desceram de 56% para 33% dos votos. Muito significativo é que isto tenha acontecido num país que apresenta a maior taxa de crescimento da União Europeia: 7% nos primeiros nove meses de 2015!

Ou seja: no modelo económico que vai grassando, os números do crescimento económico não significam necessariamente menor desigualdade, menos desemprego, melhores condições para quem trabalha, nem melhores serviços públicos e sociais. Os irlandeses não se “sentem” beneficiados pela alta taxa de crescimento oficial do país. E penalizaram quem os massacrava com a austeridade.

Globalmente, o que terá sido uma “economia social de mercado” tornou-se numa economia apenas “de mercado”. A dimensão social - a JUSTIÇA SOCIAL - que prometia sociedades mais justas e igualitárias, que prometia uma distribuição equitativa da riqueza produzida, está a desmoronar-se. O crescimento de um país já não significa necessariamente uma melhoria social e económica dos seus cidadãos.

Sociedades tão desiguais como as que a economia de mercado está a provocar não permitem o florescimento da democracia, cada vez mais reduzida a formalismos de eficácia social nula.

Até quando? ■

António Avelãs

2. Sugestões. Sites

4. Editorial. José Alberto Marques

5. Dossier. Que caminhos para o 1º Ciclo?

18. Intervenção no XIII Congresso da CGTP

19. Cidadania. União Europeia e os refugiados

21. Reportagem. Cantar Mais – Mundos com voz

24. Para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade

27. A Educação Comparada para além dos números

31. Orçamento de Estado da Educação para 2016

34. O Stress Ocupacional dos Docentes e as Condições Especiais de Aposentação

36. Os Refugiados são bem-vindos!

37. Aos Sócios

39. Consultório Jurídico

Exercício de funções não docentes (contagem do tempo de serviço)



ficha técnica:

Diretor: José Alberto Marques . **Chefe de Redação:** António Avelãs . **Conselho de Redação:** Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Isabel Pires . **Redação:** Lígia Calapez (Jornalista). **Fotojornalista:** Paulo Machado . **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha. **Capa:** Dora Petinha . foto MorgueFilefreefotos **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . SPGL . Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



José Alberto Marques
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

É imperativo fortalecer a Escola Pública

Agir para a mudança

A discussão pública sobre o Orçamento de 2016 para Educação é o exemplo claro das insanáveis contradições do período político que vivemos. Do lado governamental, que em termos de definição das políticas educativas marca um corte evidente - para melhor - com o passado recente de governação da direita, fazem-se comparações técnicas inusitadas e despidas de consistência, tentando provar que o copo financeiro meio vazio está ligeiramente mais cheio que o copinho inicial do Orçamento para 2015. Do lado da oposição de direita, e do rebanho de comentadores com ela aliado, que enxameiam a comunicação social, salienta-se que a dotação orçamental para a Educação é menor que a última do seu pretérito governo, o que demonstraria que a sua austeridade “para além da Troika” serviria afinal melhor a Escola Pública que o expansionismo patrocinado pela “geringonça” de esquerda.

A realidade porém é dura como o aço. Durante os últimos quatro anos de governação a direita esmagou a Escola Pública através de dois instrumentos fundamentais: quebra brutal de financiamento (mais de três mil milhões de euros) e enfraquecimento das respostas educativas que se efetivou através do empobrecimento curricular, passou pela degradação das condições de trabalho nas escolas e desembocou em processos de verdadeira privatização do ensino. Tudo isto pondo em causa a igualdade de oportunidades e violando grosseiramente a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O atual governo, porém, está preso no seu próprio labirinto sem conseguir encontrar o caminho adequado entre a sua vontade política e as restrições europeias. Definiu objetivos para a Educação que na generalidade são justos e representam uma clara inversão de políticas no sentido positivo, mas foi incapaz de encontrar a expressão financeira adequada para os sustentar. Não vale a pena “torturar” os números como o Ministro da Educação fez na Assembleia da República, tentando demonstrar que o seu orçamento é um “bocadinho” superior ao orçamento inicial para 2015 do governo de direita. É a sua argumentação política nas atuais condições de debate orçamental. Porém, a execução das medidas propostas só será possível retificando em tempo útil o Orçamento para 2016. E orçamentos retificativos foi o que mais houve em Portugal nos últimos quatro anos! Para nós, portanto, e como sempre, o tempo é de reivindicação e luta. Mas também de uma atitude negocial que, sendo obrigatoriamente assertiva na defesa dos interesses dos professores, educadores e investigadores, tenha em conta a fragilidade da mudança política que estamos a viver. É imperativo que a mudança ganhe consistência e que o afastamento da direita das rédeas do poder seja uma realidade consolidada. ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE N.º9 fevereiro 2016

Que caminhos para o 1º Ciclo?

“O 1º CEB é essencial no percurso escolar dos alunos”; o 1º CEB “tem que ser encarado como o alicerce do processo de aprendizagem”. Esta a ideia de fundo que percorre os diferentes textos deste dossier, em que se dá ampla informação sobre a Campanha Nacional em curso promovida pela FENPROF e se aborda ainda questões tão relevantes como a avaliação no Ensino Básico (“para lá dos exames”)

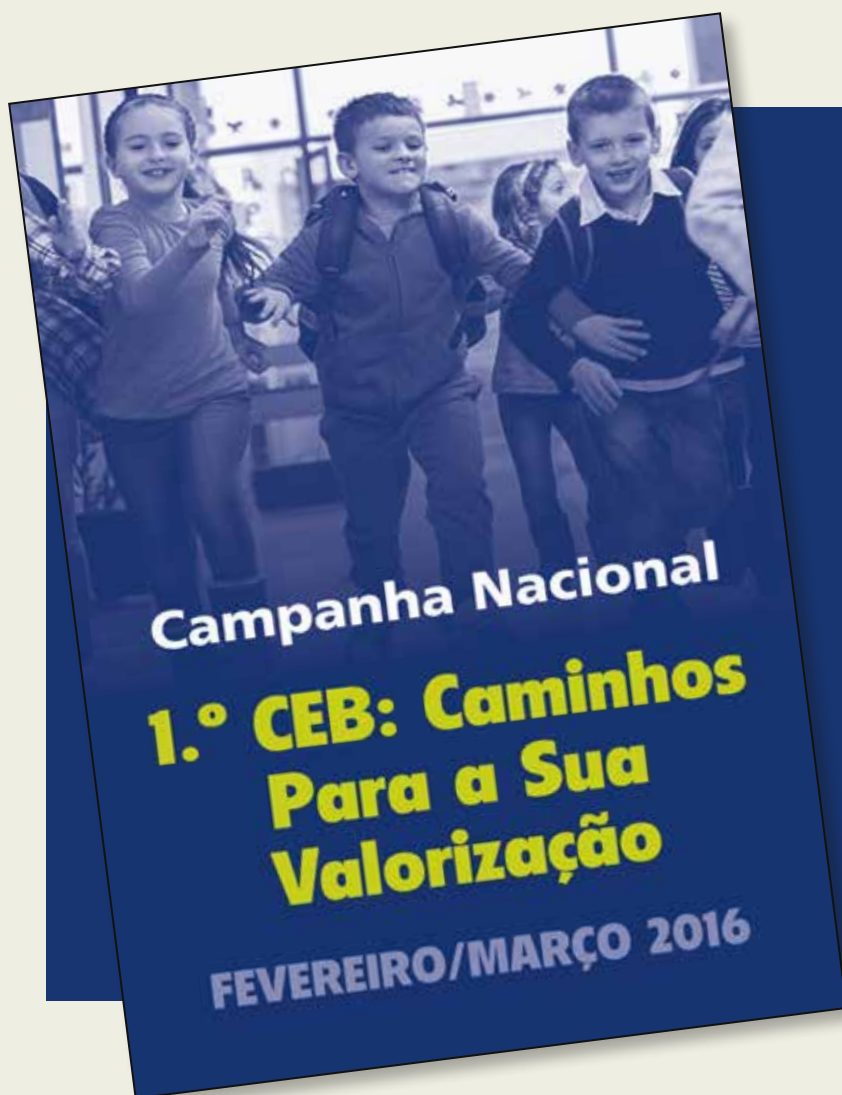
Campanha Nacional "1º CEB: Caminhos para a sua valorização"

• **Manuel Micaelo**

Dirigente do SPGL

Dossier

Que caminhos para o 1º Ciclo?



Para travar e alterar o rumo de degradação que tem afetado o 1º Ciclo do Ensino Básico, a FENPROF elegeu este sector como uma das prioridades para este ano letivo e para esta legislatura.

Porque é cada vez mais urgente respeitar a criança e dignificar o professor, lançámos esta Campanha Nacional que é também um grito de protesto contra as medidas destrutivas tomadas por sucessivos governos que prejudicaram e condicionaram (prejudicam, condicionam!) gravemente a qualidade do ensino, as aprendizagens

dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social.

Porque é preciso denunciar e dar visibilidade aos problemas que afetam as escolas, os alunos, os professores, dando a conhecer a realidade que hoje se vive neste sector de ensino completamente desestabilizado e descaracterizado pela aplicação de medidas adotadas numa perspetiva de redução de despesa, esta Campanha é, simultaneamente, um

grito de exigência para inverter este rumo, apresentando propostas dos professores que permitam soluções que alterem a situação muito negativa que se vive e conduzam à reorganização e valorização do 1º CEB e à melhoria das aprendizagens dos alunos.

O 1º CEB é essencial no percurso escolar dos alunos. É nele que estes adquirem conhecimentos, desenvolvem capacidades e constroem competências básicas que



se manifestarão fundamentais no futuro de cada um.

Em vez de se criarem condições que favoreçam esse desenvolvimento harmonioso, tudo tem sido ideologicamente feito para caminhar em sentido inverso: alterações curriculares e programáticas e metas de aprendizagem disciplinares desajustadas, exclusão de áreas curriculares não disciplinares, empobrecimento do currículo, encerramento de milhares de escolas, retorno das turmas com diversos anos de escolaridade, perda de apoios necessários a milhares de crianças, uma organização pedagógica desadequada com AEC e Oferta Curricular no meio da atividade letiva, horários de trabalho (de professores e alunos) desregulados e pedagogicamente absurdos e errados, um regime de coadjuvação que numas (poucas) escolas existe e noutras (a esmagadora maioria) não – é substituição de docentes, nuns casos há monodocência, em outros pluridocência – conforme há ou não recursos e/ou vontade de fazer assim ou assado –, mega-agrupamentos que tudo esmagam e não funcionam, criação de mecanismos de seletividade social, um desrespeito enorme do poder político e de muitos dos chamados superiores hierárquicos em relação aos docentes deste setor...

Um périplo que ao longo de um mês percorreu o país

Porque a comunicação social nacional e local tem uma importância fundamental transformando em conhecimento geral o que as paredes de uma escola não dei-

xam perceber, divulgámos, em conferência de imprensa realizada numa escola de Lisboa, este périplo que ao longo de um mês percorreu todo o país, incluindo as regiões autónomas. O objetivo era ligar a Sociedade à Escola. Infelizmente nem sempre foi conseguido.

Em Matosinhos,

na segunda maior escola do país (território educativo de intervenção prioritária), abordámos o tema **“constituição de turmas/alunos com necessidades educativas especiais – seus efeitos no processo ensino-aprendizagem”**.

Membros da comunidade educativa local, professores, encarregados de educação, assistentes operacionais e dirigentes sindicais deram testemunho da negra realidade vivida no sector e confirmaram o que já todos sabíamos – a legislação existente não serve e são imensos os atropelos que lhe são cometidos: desrespeito pelo limite do número de alunos por turma quando há alunos com necessidades educativas especiais (NEE), atropelos à legislação na constituição de turmas, número excessivo de alunos por turma, comprometem inevitavelmente as aprendizagens, dificultam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e as respostas pedagógicas.

Encerraram-se milhares de escolas e construíram-se centros escolares com a justificação de que as turmas passariam a ser homogêneas, com apenas um ano de escolaridade, conferindo aos docentes adequadas condições para o exercício da profissão e de gestão pedagógica do processo

ensino-aprendizagem que respeitasse os ritmos dos alunos e permitisse uma abordagem mais individualizada dos conteúdos das aprendizagens. O que constatamos, um pouco por todo o lado, é que continuam a existir turmas com mais do que um ano de escolaridade – prática corrente também nos centros escolares. É absolutamente inaceitável.

Em Coimbra,

com a participação de professores da escola e dirigentes sindicais, o tema foi **“Gestão das escolas/agrupamentos – o modelo e a inexistência de professores do sector na direção e no conselho pedagógico e consequências daí decorrentes”**, pois um dos motivos para os problemas de funcionamento está na organização das escolas e na fusão dos agrupamentos de escolas em maiores agrupamentos.

O 1.º ciclo do ensino básico é um dos sectores que mais perdeu com a progressiva perda de democraticidade na direção e gestão das escolas. Nem sempre está representado nos órgãos de direção existentes ou, quando está, a representação que tem é completamente subalternizada pelo poder que está atribuído ao diretor e pela dissolução dos seus problemas no conjunto de dificuldades por que passam os diversos sectores de ensino.

A inexistência de representação do 1.º Ciclo do ensino básico na direção, ou a completa subalternização ou dependência deste sector em relação à maioria dos membros dos órgãos de gestão, aprofunda o isolamento dos professores e o seu consequente tratamento como periférico do

sistema. Nas escolas do 1.º Ciclo, mesmo em algumas de grande dimensão, o coordenador de estabelecimento não tem dispensa de atividade letiva e acumula, a toda a atividade inerente à sua função enquanto professor, a responsabilidade e o imenso trabalho de coordenar o estabelecimento.

O conselho de docentes ou departamento é, muitas vezes, uma inutilidade. Juntando todos os docentes do agrupamento, há conselhos de docentes que chegam a reunir com quase uma centena de professores (!) o que impossibilita o desenvolvimento de qualquer atividade relevante, para além da simples prestação de informações aos professores.

Por tudo isto exigimos a abertura de um debate nacional com vista à alteração do regime de direção e gestão em vigor, para que haja mais democraticidade, maior participação da comunidade educativa, prevalência dos aspetos de natureza pedagógica sobre os de natureza administrativa, total elegibilidade dos órgãos e obrigatoriedade de colegialidade na sua constituição, bem como o reforço da autonomia das escolas e dos níveis de descentralização, atribuindo às escolas uma verdadeira autonomia na gestão pedagógica, do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem. Porque em Democracia é necessário que a direção e gestão das escolas seja, também, por maioria de razões, democrática.



Em Sintra,

participaram professores, dirigentes sindicais, o diretor do agrupamento, o vereador e o diretor do departamento de Educação da Câmara Municipal e o presidente da Junta de Freguesia.

Numa escola que funciona em regime duplo, pretendemos dar relevo à **desadequação da organização dos horários** no 1º CEB. Os alunos portugueses são dos que, no conjunto dos países da OCDE, têm uma mais forte carga horária de atividades escolarizadas quer decorram em regime normal ou em regime duplo: 25 horas letivas. Em alguns casos, mais duas horas de Inglês curricular, e ainda mais algumas atividades escolarizadas integradas nas chamadas AEC.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o único em que os docentes, ilegalmente, viram a pausa de atividade (intervalo), excluída do horário letivo. Tal não acontece em mais nenhum setor de educação ou ensino (Educação Pré-Escolar, demais Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário). Daqui decorre que o efetivo horário letivo dos docentes acaba por ser, pelo menos, de 27h30 semanais.

Era suposto que as AEC decorressem após as atividades letivas dos alunos. No entanto, há alunos que têm estas atividades ao longo do dia, por vezes logo de manhã, sendo a sua atividade letiva, curricular, empurrada para tempos que deveriam ser já de descontração e de ocupação diferente. Também é cada vez mais frequente haver atividade curricular das 16h30 às 17h30, ou dias em que só há atividade curricular e outros em que só há AEC. Esta situação tem implicações negativas nas aprendizagens dos alunos e tem vindo a criar um maior número de situações de desconcentração no trabalho e de indisciplina por parte dos alunos.

Com a introdução do Inglês curricular no 3º ano de escolaridade, a esmagadora maioria das escolas aumentou em duas horas o tempo letivo dos alunos, o que é manifestamente exagerado.

Em algumas escolas (poucas) pratica-se a coadjuvação, mas na maioria, não. Sempre que o títu-

lar de turma está ausente, a coadjuvação deixa de o ser – é uma substituição do professor titular de turma por outro docente – e transforma-se em pluridocência. Nas opções tomadas não conta a decisão dos órgãos pedagógicos do agrupamento, mas a disponibilidade de recursos, o que gera desigualdade entre escolas e agrupamentos.

No Funchal,

em dois dias consecutivos, integrado na campanha nacional da Fenprof, realizou-se um muito participado seminário “**A Escola a Tempo Inteiro (ETI): e se houvesse ventos de mudança?... Lançar sementes para o futuro**”. Foi feita a avaliação do atual modelo de funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, bem como do debate que levou à aprovação do projeto do Sindicato dos Professores da Madeira (“escolas de educação integral ou global”) para encetar o processo de construção de uma alternativa ao modelo da ETI.

Se a realidade que se vive naquela região autónoma difere em muito das AEC que temos por cá, muitos dos problemas e dos riscos apontados ao seu funcionamento são semelhantes.

Também se ouviu falar da resposta social urgente às famílias, de justiça e equidade social, de ofertas educativas mais amplas, mas também de escolarização das atividades extracurriculares, do cansaço dos alunos e a diminuição do tempo de convívio familiar, excesso de tempo na escola, burocratização, cansaço, desinteresse, indisciplina e pouco tempo para brincar e ainda que se desvirtuaram os princípios da ETI.

Em Évora,

sob o lema “**A escola a tempo inteiro e o aumento da carga horária dos alunos**”, o debate contou com a participação de docentes da escola e de dirigentes sindicais.

Numa escola em que as AEC alguns dias se iniciam às 8h30 e

noutros dias de forma intercalada com a atividade letiva, falou-se das naturais implicações negativas nas aprendizagens dos alunos, da dificuldade em encontrar pessoas habilitadas para trabalhar nas AEC, da enorme violência que estes horários têm sobre alunos e professores, mas também da necessidade e importância de haver uma resposta social às necessidades das crianças e das famílias.

Aqui, como nas outras escolas em que decorreu a Campanha pela valorização do 1º CEB, apesar do realce dado à “música do dia”, por mais voltas que se desse, a “orquestra” tocava sempre a mesma “sinfonia”: a desregulação dos horários, o regime de docência, a constituição de turmas, a gestão das escolas, a aposentação, o cansaço (a exaustão!) e a premência de “dar a volta a isto”, de travar e alterar este caminho que está a destruir o 1º CEB.

Porque queremos (temos de) lutar pela resolução destes problemas e construir uma escola pública de qualidade para todos. Em nome dos professores, claro, mas sobretudo em nome das crianças que são vítimas de políticas que as desrespeitam e condicionam negativamente o seu futuro.

Este périplo terminará, já em março, nos **Açores**, onde abordaremos, com a participação de professores, as “**Condições de trabalho e de exercício da profissão**”.

Entretanto, continuam as iniciativas que cada sindicato da FENPROF está a desenvolver na sua área de influência, ouvindo e recolhendo declarações de pais, professores, auxiliares de educação e autarcas.

Posteriormente será entregue, ao Ministério da Educação e aos grupos parlamentares, um dossiê para que se abra um processo de negociação urgente que permita introduzir as mudanças necessárias neste Ciclo de ensino. ■

CONFERÊNCIA NACIONAL
1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO



Da IV Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico (Re)pensar a escola, Dignificar o Professor, Respeitar a Criança

Nos trabalhos preparatórios da IV Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, que se realizou em Lisboa, a 28 e 29 de março de 2014, foi feita uma auscultação aos professores do 1º CEB sobre os problemas considerados mais importantes neste nível de ensino.

O questionário solicitava que cada professor atribuisse “numa escala de 1 a 4, a importância que reconhece” a um conjunto de doze matérias para o debate e intervenção sindicais [1- muito importante; 2 – importante; 3 – pouco importante; 4 – muito pouco importante].

As questões mais importantes referidas pelos professores foram:

- *Elevado número de alunos por turma e de anos de escolaridade por professor;*
- *Condições para a aposentação dos professores;*
- *Alunos com NEE integrados nas turmas e adequação do apoio a esses alunos;*
- *Ajustamento dos currículos às necessidades educativas e formativas;*
- *Distribuição de horas da componente letiva e não letiva;*
- *Organização interna das escolas e sua adequação à atividade docente;*
- *Redução da componente letiva por idade e tempo de serviço;*
- *Participação dos professores nas decisões no agrupamento/escola;*
- *Condições de formação inicial, científica e profissional dos professores;*
- *Condições materiais e físicas de exercício da profissão;*
- *Regime de docência e coadjuvação dos professores;*
- *Condições para a realização de formação contínua adequada às necessidades.*

Porque, infelizmente, estas preocupações se mantêm damos-lhe de novo destaque nas páginas desta revista.

Pode ler [aqui](#) a Resolução desta Conferência e [aqui](#) o Caderno Reivindicativo.

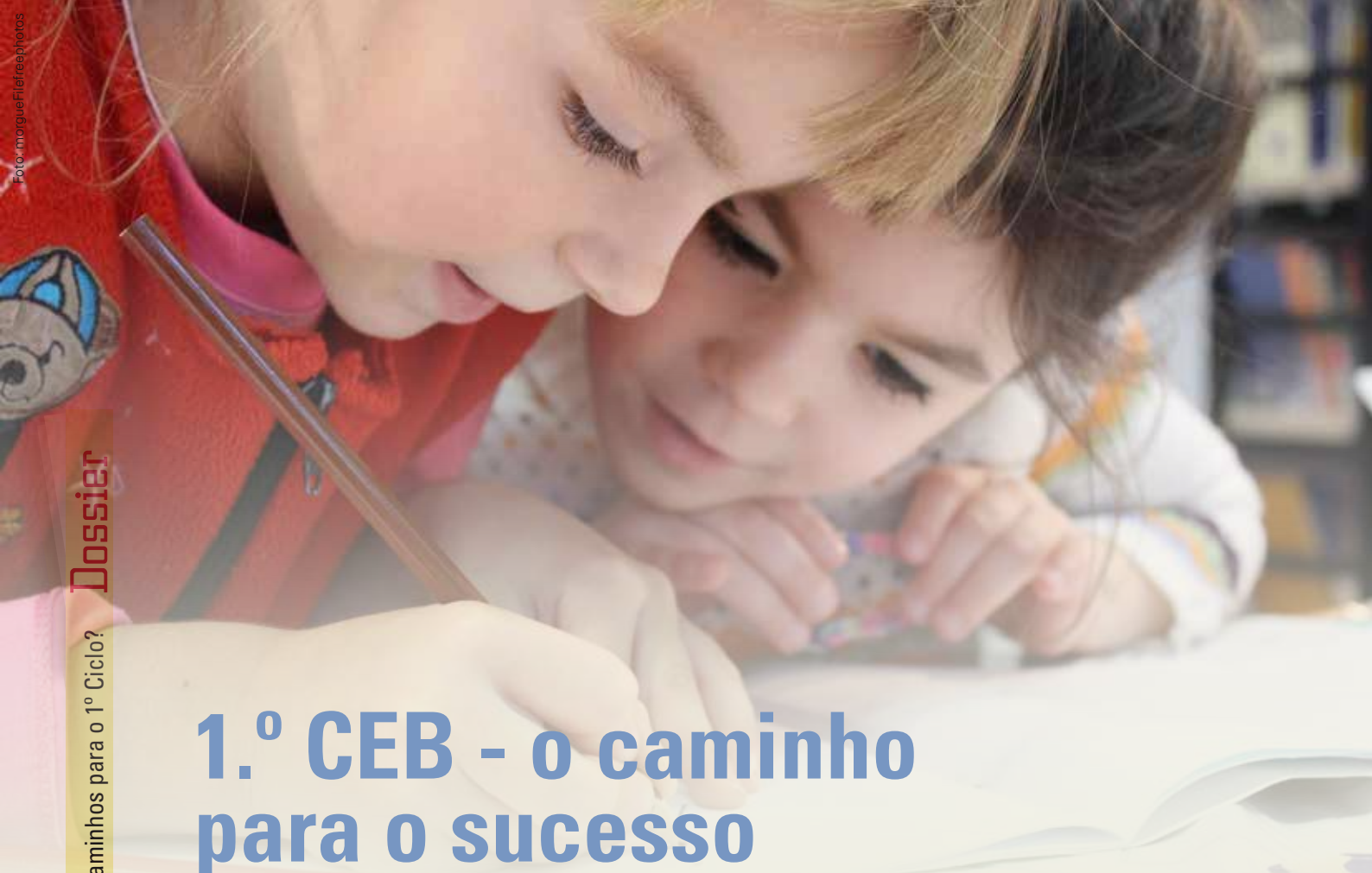


Foto: marguefilefreephotos

1.º CEB - o caminho para o sucesso

• Carlos Leal

Professor do 1º Ciclo e Dirigente do SPGL

É do senso comum que, quando se começa uma construção, esta deve ser iniciada pelos alicerces e que os mesmos devem ser consistentes e suficientemente fortes para segurar toda a estrutura que se pretende construir.

No que ao saber e conhecimento diz respeito não pode ser diferente.

Por isso o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem de ser encarado como o alicerce do processo de aprendizagem que ao longo da vida o ser humano vai continuamente desenvolvendo.

A criança, ao chegar à escola do 1.º CEB pela primeira vez, possui uma estrutura mental que se encontra num estágio de desenvolvimento no qual está em expansão a capacidade de desen-

volver noções de tempo, espaço, velocidade, ordem e casualidade. Já é capaz de relacionar diferentes aspetos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, embora ainda dependa do mundo concreto para chegar à abstração.

Ou seja, a criança está preparada e desejosa de aprender, e não é novidade para ninguém que é praticamente indispensável, para se viver numa sociedade moderna, que seja adquirido por ela um conjunto de competências que lhe permitam construir o seu conhecimento.

Deste modo a escola do 1.º CEB tem de estar preparada para dar resposta a tão importante tarefa, pois parece não haver dúvidas que é nesta fase que se consolida o conhecimento adquirido que irá formar o Ser do futuro.

A questão que se coloca é se a atual Escola está ou não preparada para dar resposta às necessidades dos seus alunos.

A Escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos?

A Escola, hoje, é muito mais do que o conjunto de professor e alunos, é toda uma estrutura que engloba uma comunidade educativa cada vez mais complexa.

No entanto, nem sempre um maior número de intervenientes é sinónimo de qualidade, pois a forma como hoje em dia as escolas são obrigadas a organizar-se nem sempre permite que o sucesso escolar esteja devidamente assegurado.

A chamada escola a tempo inteiro, que “obriga” as crianças a estar no espaço escolar no mínimo das nove horas às dezassete horas e trinta minutos, determina que os alunos tenham uma carga horária tremendamente excessiva, fazendo com que muitas delas cheguem ao fim da semana com

mais tempo de “trabalho” que os seus pais.

E se juntarmos a este horário o tempo que passam em centros de estudos, em centros de ocupação de tempos livres ou a praticar outras atividades desportivas ou recreativas, verificamos que pouco tempo sobra para uma atividade fundamental nesta faixa etária: brincar!

No período em que os alunos se encontram na escola, e observando os diferentes tipos de horários que existem nos agrupamentos, na maioria dos casos as Atividades Letivas são remetidas para segundo plano, por causa das chamadas Atividades de Enriquecimento Curriculares (AEC).

As AEC estão mais escolarizadas que nunca, podendo assim concluir-se que os órgãos pedagógicos que têm a obrigação de zelar pelo cumprimento das boas práticas pedagógicas estão a fazer precisamente o contrário.

O papel das lideranças

Esta situação leva-nos a outra reflexão, que passa pelas lideranças. As lideranças intermédias são com frequência asseguradas pelos mesmos anos a fio, fruto muitas vezes de inércia ou coação, pois é afirmado: se não é esta pessoa específica a liderar, “as coisas não funcionam”. Mas, por vezes, estão mal preparadas, seja por falta de formação, de apoios ou de condições para o exercício dos cargos, causando uma liderança ineficaz.

Por outro lado as lideranças “exigem” uniformização de procedimentos e comportamentos, quando as realidades são distintas e em educação tem de haver respeito pela diferença.

Os próprios professores titulares de turma vão sentindo cada vez mais dificuldade em lidar com as realidades que lhe vão sendo apresentadas, sentindo-se a maior parte das vezes desapoitados, o que cria a desmotivação, seja pela burocracia inusitada a que são obrigados a dar resposta, seja pelas constantes alterações

que vão sendo tomadas pela tutela, que constantemente altera os currículos e agrava a uma velocidade vertiginosa as condições laborais. A profissão degrada-se a cada dia que passa. Este sentimento de incapacidade, de remar contra a maré e um ineficiente plano de formação contínua, provocam uma angústia gigantesca e inultrapassável junto dos professores, pois sentem-se incapazes de dar resposta a todas as solicitações e de pôr em prática a pedagogia adequada à turma. Este quadro de alterações frequentes acentua o desgaste da profissão, agravando as condições de saúde. Os alunos, que deverão ser o cerne da preocupação por parte da comunidade educativa, a maioria das vezes não passam de números e são meras cobaias de políticas educativas que os senhores engravatados dos gabinetes, do cimo da sua sapiência, obrigam as escolas e os professores a colocar em prática.

O espaço onde começa toda a escolarização

A importância da escola do 1.º CEB não é mensurável, tal é a sua relevância no processo educativo dos nossos alunos. É a fase em que todos os sonhos são possíveis, é a fase em que todos os sonhos estão ao alcance de qualquer um. É aqui que se inicia o processo de escolarização formal e se potencia o carácter do futuro Homem. É na escola do 1.º CEB que o alicerce da escolarização vai tomando forma e orientação tendo em vista o percurso de cada cidadão deste país. Para esse alicerce ser forte e consolidado é necessário que se criem condições para que as nossas crianças tenham a possibilidade de crescer e de aprender num ambiente propício. É importante que os nossos governantes deixem de olhar para números e façam um esforço para saírem dos seus gabinetes e observarem no terreno em que condições se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem neste país. É importante que as direções

dos agrupamentos passem a olhar o 1.º CEB com a relevância que realmente merece. É nesta fase, que, para além de se detetarem as primeiras dificuldades de aprendizagem, também são facilmente detetados os primeiros sinais de que vai ser o absentismo e o abandono escolar e se devem tomar as medidas para combater o que no futuro dificilmente terá solução. São necessários mais professores, mais técnicos especializados, melhores condições de trabalho, mais e melhores materiais didáticos, principalmente numa era onde é impossível fingir que não existe uma sociedade global em que facilmente se pode ter acesso a infindáveis conteúdos tanto destinados a professores como a alunos. É importantíssimo melhorar a formação de professores, principalmente a sua formação contínua. É necessário estabilizar os currículos e parar de uma vez por todas com as constantes alterações, muitas delas tomadas ao sabor dos ventos ou das cores políticas daqueles que no momento se encontram a governar.

Não é por passarem mais tempo na escola que os nossos alunos vão aprender mais e melhor. A escola faz parte da sua vida, não deve ser a vida dos alunos, pois eles são crianças e como tal necessitam de ter tempo para brincar, para sonhar, para olhar para o futuro e sorrir, sabendo que existe um local na comunidade que tudo fará para que eles sejam o futuro. Para tal é necessário que a sociedade de um modo geral olhe para a escola do 1.º CEB não como um depósito de crianças, mas sim como o espaço onde começa toda a escolarização. É usual dizer-se que “o que importa” é o resultado final; no caso da educação é exatamente o contrário, o importante mesmo é “como começa”, pois isso vai ditar o que cada um será no futuro.

Os nossos alunos e professores necessitam de estabilidade para aprender/ensinar. Por isso a escola deve de ser um local onde o bem-estar seja uma realidade, pois é na escola do 1.º CEB que se inicia **o caminho para o sucesso.** ■

Inglês Curricular no 3º ano de escolaridade

• Dulce Carvalho

Coordenadora do 1º Ciclo, SPGL

A partir do ano de 2013 as escolas passaram a ter a possibilidade de integrar no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a língua inglesa como oferta complementar ou como atividade de enriquecimento curricular.

Após essa experiência e auscultado o Conselho Nacional de Educação, que se pronunciou favoravelmente sobre a mudança curricular, o **Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro** determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, a ter início no ano letivo de 2015-2016, com pelo menos duas horas semanais, bem como define a habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º CEB

e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Este Decreto-Lei almeja “... *um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes*”, permitindo que as escolas possam proporcionar, de acordo com os recursos disponíveis, o complemento ou a iniciação anterior do estudo da língua inglesa.

No decurso deste primeiro ano de implementação desta alteração curricular, o SPGL (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa) fez um levantamento na sua área de influência (regiões de Lisboa, Oeste, Setúbal e Santarém), com o objetivo de identificar as alterações decorrentes da aplicação do Decreto-Lei nesta matéria. Os dados recolhidos, revelaram claramente que a aplicação desta medida criou problemas na organização das escolas e situações peculiares com repercussões negativas na organização, gestão dos recursos e vida dos alunos.

A carga horária dos alunos

Os resultados estatísticos dos 34 países que compõem a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico) demonstram que os alunos portugueses são dos que têm maior carga horária de atividades letivas: 24 horas e 30 minutos a 27 horas.

Na organização dos horários das turmas de 3º ano de escolaridade, a esmagadora maioria dos agrupamentos inquiridos (83%) agravou o horário destes alunos para 27 horas. Os restantes, (17%), conseguiram gerir a matriz curricular sem alterar a carga letiva semanal dos alunos.

Por todas as razões sobejamente conhecidas, nefastas ao harmonioso e integral desenvolvimento e formação pessoal e social da criança nesta faixa etária, imputável à forte carga horária escolarizada, urge aplicar um horário condigno que respeite os direitos relativos ao desenvolvimento,

consignados na Convenção dos Direitos da Criança.

As turmas mistas

As implicações da introdução desta disciplina não se confinam apenas à questão do aumento da carga horária letiva dos alunos.

No universo das 1159 turmas de 3º ano implicadas nesta amostra, 420 são turmas mistas (turmas com alunos de 3º ano e de outro ou outros anos).

Que fazer com o grupo de alunos que não é de 3º ano quando aqueles têm Inglês curricular e sujeito a avaliação?

As direções dos agrupamentos encontraram as mais variadas e criativas formas para dar resposta aos problemas criados pelo Ministério da Educação no contexto das turmas mistas, que por falta de respostas da tutela, se instituíram como convenientes mas desajustadas na gestão e organização dos recursos.

Das várias situações possíveis destacam-se algumas praticadas:

- Ambos os grupos têm inglês em conjunto com um mesmo professor (3º ano, curricular e sujeito a avaliação/os, Inglês de Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) ou Oferta Complementar);
- Ambos os grupos têm inglês com professores diferentes, (Inglês curricular e AEC ou Oferta Complementar) na mesma ou, noutros casos, em salas separadas;

- O grupo que não é do 3º ano sai da sala e ocupa outro espaço ficando sob a vigilância de outros agentes educativos, sobretudo dos assistentes operacionais.

É premente que se estabeleçam condições de ajustamento organizacional para evitar este tipo de situações que se tornam dissuasoras de boas práticas e em nada respeitam a normal tarefa de ensino-aprendizagem. A interpretação e aplicação do Decreto-Lei devem resultar na inevitável consideração pedagógica e superior interesse da criança.

As alterações são importantes etapas de novos paradigmas que

traçam as almejadas mudanças, carecendo de acompanhamento constante e momentos de avaliação que redefinam as suas implicações à realidade e à diversidade das características das escolas.

O recrutamento dos docentes do grupo 120

É através do mesmo Decreto-Lei que se procede à criação de um novo grupo de recrutamento de professores: o grupo 120, professores de inglês para o 1º CEB.

Se a implementação da disciplina de inglês no 1º ciclo criou vários problemas aos alunos e às escolas, também os professores deste novo grupo de recrutamento sofrem a falta de clarificação de aspetos relacionados com as suas condições de trabalho, bem como com a regulamentação atempada dos processos de certificação e de concurso.

Por um lado, os procedimentos de certificação dos docentes (pela formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1º CEB, para obtenção da qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120), por outro, os critérios de seleção e as Notas Informativas emanadas pelo MEC, constituíram entraves à garantia de recrutamento de docentes necessários ao ensino da disciplina de Inglês no 1º CEB. As escolas sentiram e sofreram as consequências, ficando sem resposta adequada afetando muitos alunos que ficaram sem aulas. A morosidade dos procedimentos referentes à colocação dos professores lançou o caos em algumas escolas sem recursos exequíveis para o preenchimento do horário. Os critérios de seleção foram a causa mais apontada para a dificuldade em recrutar docentes do grupo 120.

Presentemente ainda se encontram alguns agrupamentos aos quais ainda não foi atribuído professor da disciplina de inglês no 1º CEB, e outros foram vendo as suas vagas serem preenchidas durante os meses de novembro, dezembro, janeiro...

Levantados os constrangimentos, é importante repensar e reformular o sistema de recrutamento no sentido de cobrir as necessidades das escolas atempadamente e de criar condições estáveis aos docentes.

Os docentes em exercício

Para os 182 docentes colocados, no universo das escolas que responderam ao inquérito (sendo 135 docentes do grupo de recrutamento do grupo 120), o exercício da sua profissão acarretou dificuldades que por falta de clarificação continuam a ter interpretações diferentes de escola para a escola.

Para o docente ter um horário completo tem de ter atribuídas 9 turmas, o que implica em muitos casos a deslocação entre salas de aula e entre escolas, algumas a distarem muitos Km.

Sendo o tempo regulamentado de duas horas semanais para a disciplina de inglês no 1º CEB, verifica-se que na realidade nem sempre é possível o seu cumprimento porque o docente desloca-se entre salas para as diversas turmas.

Quando as deslocações são entre escolas, o docente tem direito ao subsídio de transporte, nos termos previstos nos artigos 18º e seguintes do Decreto-Lei nº 106/98, de 24 de abril, não estando este direito a ser respeitado na maior parte dos casos.

Por outro lado, o tempo que estes docentes gastam nas deslocações entre escolas é outra questão que necessita de clarificação junto dos órgãos de gestão, porque se verificam diversas formas de contabilização deste tempo.

No sentido de criar melhores condições para os alunos, para a organização das escolas e para os docentes, a implementação do Inglês curricular no 1º CEB necessita de uma reestruturação que respeite os direitos da criança à Educação e dignifique o trabalho do professor para uma Escola Pública de qualidade para todos. ■



Para lá dos exames a avaliação no Ensino Básico

• **António Avelãs**

Dirigente do SPGLI

A quando da decisão de Nuno Crato de retomar os exames nacionais no 4º ano de escolaridade, abolidos com a revolução de Abril de 1974, o SPGLI publicou um pequeno caderno com as opiniões contrárias a essa decisão expressas por investigadores da área da Educação, pais, dirigentes de associações de pais e professores em exercício em escolas do 1º ciclo.

Os depoimentos recolhidos, na sua maioria, além de condenarem a decisão do então governo, suscitam reflexões sobre a natureza das aprendizagens neste ciclo de estudos. Numa altura em que é generalizadamente sentida a necessidade de reanalisar e repensar o 1º ciclo – e a campanha em marcha lançada pela FENPROF sob o lema 1º CEB - Caminhos para a sua valorização é disso sinal visível – pareceu-nos interessante visitar essa brochura.

Dos textos então publicados, fez-se uma seleção do que, em cada um deles, pareceu mais relevante, que aqui se publica como incentivo à leitura integral da brochura⁽¹⁾ e ao confronto de ideias sobre

quais os caminhos que é necessário percorrer para que o 1º CEB cumpra cabalmente os seus objetivos.

Paulo Sucena: *Breve reflexão sobre os exames do 4º ano*

(...) Há dezenas de anos que me inclino para considerar os exames um absurdo, na esteira da larga e experienciada reflexão de Henri Piéron, tanto mais quanto estou convicto de que os exames não resolvem os problemas com que se debate o nosso sistema de ensino e nem é com a sua existência que se reforça a qualidade das aprendizagens, se promove a equidade, se avalia com mais rigor ou se combate “o facilitismo”, essa torpe calúnia lançada sobre o trabalho dos professores por governantes reacionários.

(...) Então o que terá levado este governo (o de Passos Coelho) a ter instituído, no passado ano lectivo, exames nacionais no 4º ano de escolaridade? A meu ver por razões de ordem vária. A primeira prende-se com o desejo político de tornar o sistema mais selectivo, promovendo uma hierarquização (...) que abre portas para uma antiga e muito pretendida segmentação precoce do sis-

tema (...) A segunda razão radica numa indisfarçável desconfiança do governo nos docentes (...) Situação que os governantes consideram que se reforça com a existência de exames, porque, como escreveu Salvado Sampaio, “embora se saiba que os exames por mais bem concebidos e executados que sejam, são, ou deveriam de ser, um aspecto secundário da actividade escolar, na prática, na generalidade, são uma entidade tirânica que tudo submetem.”

Ana Benavente: *Os Exames: uma escola empobrecida e centrada na competição individual*

(...) Bem diferente é o sentido da “reposição” de exames nos outros graus de ensino (*N.R: que não os do 12º ano*) em tempos de desinvestimento na escola pública. Não é uma medida menor nem “bondosa”, longe disso, e só posso lamentar que não tenha sido mais debatida e combatida por todos os que sabem que esse modo de avaliação é pobre e é ditado por razões que nada têm a ver com a qualidade da aprendizagem das crianças e dos jovens. Eis alguns argumentos, entre muitos que podem as ciências so-

ciais e humanas avançar, contra estes exames.

1º Decidir os modos de avaliação dos alunos influencia brutalmente as pedagogias que as escolas e os professores podem desenvolver. (...)

2º O regresso destes exames traduz uma insuportável desconfiança do governo em relação ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores.

3º Os exames são a modalidade mais pobre de avaliação.

4º Os exames antecipam a competição individual destruindo os laços de socialização.

5º Finalmente, os exames confrontam as escolas com uma espécie de “Campeonato nacional”, Sabemos que é nos 1ºs anos que se decide o percurso escolar de cada um. Impor estes exames é perverter o valor da Educação.

Em suma, este retrocesso empobrecedor é insuportável no séc. XXI, nega a riqueza do conhecimento, impõe à escola e a todos os que nela vivem a ignorância dos governantes.

Ariana Cosme e Rui Trindade:

Não aos exames: queremos uma escola mais exigente e rigorosa

(...) A reivindicação dos exames como instrumento de exigência e de rigor pedagógico é uma mistificação, (...) contribuindo para que as escolas se afirmem como espaços culturalmente indigentes. (...)

A tese da respeitabilidade assenta mais num misto de ilusões, crenças e lugares comuns, sem sustentação empírica, do que propriamente em dados solidamente coletados e analisados (...)

Os exames favorecem um tipo de avaliação excessivamente circunscrita, (...) têm a ver com a subordinação daqueles desafios, atividades e situações à realização dos exames, os quais, pelo menos a partir de determinado momento do percurso escolar dos alunos, passam a ser o objeto único das iniciativas que têm lugar nas salas de aula. Iniciativas estas que, ao contribuírem para valorizar o treino e os exercícios estereotipados como atitude

pedagógica padrão, contribuem, afinal, para que o ato de estudar e de aprender sejam entendidos como atos intelectualmente menores (...)

O controlo sobre o trabalho dos professores e das escolas é a outra das teses que mobiliza um número significativo de adeptos, esquecendo estes, os paladinos de uma escola dita de excelência e de rigor, que uma tal tese é, pelo contrário, a expressão acabada do laxismo e do comodismo pedagógicos. (...)

Manuela Esteves: *O que valem os exames do 4º ano?*

(...) A política educativa do governo, protagonizada por Nuno Crato (...) adopta uma visão estreita e empobrecedora do currículo escolar. Elimina os planos nacionais de acção da matemática, da leitura, da aprendizagem experimental das ciências, com provas dadas na melhoria dos desempenhos escolares. Não toma medidas de promoção do sucesso educativo e escolar. Mas descobre uma panaceia universal: EXAMES. Usa-os como uma ameaça que impende sobre alunos e professores. Inculca, por essa via, a ideia de que, na aprendizagem, apenas conta, apenas vale, o domínio de conhecimentos. Tudo o resto é desnecessário, se não mesmo, prejudicial. (...)

Rosa Soares Nunes: *Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira. (Fernando Pessoa)*

(...) Daí que se imagina a pena que me dá não ter guardado o documento que fui encarregue de elaborar pelos meus e as minhas colegas, enviado ao Ministério logo em Maio de 1974, como primeira reivindicação dos professores e das professoras do distrito escolar, agora já mais a Sul, onde exercia. Na verdade do calor dos acontecimentos, “antes mesmo da poeira baixar”, com fortíssima argumentação (de que guardo alguma memória, não de forma, mas da substância pedagógica, mesmo psicológica e sociológica, política), primeira reivindicação dos/as professores/as - fim dos

exames da 4ª classe. (...)

Sem se a dispensar, não chega circunscrever a luta ao pedido de suspensão do exame da 4ª classe. No meu entender, ela ganha força se inscrita na problematização mais vasta da dimensão estrutural da avaliação escolar. De alunos e professores. No coração do Sistema, a sua interpelação à funcionalidade actualizada da escola à amplificação das desigualdades sociais, e do sofrimento que arrastam consigo, é uma séria urgência. Enquanto os professores não tomarem consciência do papel que lhes vem cabendo na distribuição de conhecimento e de poder ...

Rita Gorgulho: *Contra o exame da 4ª classe*

(...) Estes exames começam logo no segundo ano do ensino básico com um teste intermédio e de seguida, no 4º ano, um exame como no tempo do fascismo. Não há outro país na União Europeia que o faça. Justificam-no em nome de algo irrecusável, do “rigor”. O rigor do medo, que isto de prazer na escola não faz parte da equação deste governo. Esse “rigor” é feito de objetivos impraticáveis, altera profundamente o trabalho construído ao longo dos 4 anos do 1º ciclo, ignora a realidade dos alunos, dos pais, dos professores, da escola. Automatiza. Deseduca. Cria fossos entre alunos. Trabalha para as elites

Mariana Avelãs: *Que se lixe o exame, queremos a nossa escola*

(...) Para que conste, sou uma mãe muito exigente. Ou seja, espero da escola que ensine a aprender com gosto, e sempre, e que ensine tanto a fazer perguntas como a dar respostas. O que é muito, mas muito mais difícil do que empinar saberes a metro e despejá-los numa folha de papel.

Maria José Viseu: *Exames nacionais e o mito da Escola de excelência*

(...) Portanto, ao assumirem essencialmente um carácter avaliativo, os exames transformam-se num modelo cego, muito pouco

equitativo que não leva em conta o ponto de partida inicial do aluno, o meio ambiente e as oportunidades geradas no seu seio mas, pelo contrário considera todos no mesmo patamar.

(...) Não é, pois, através dos exames que se constrói uma escola de excelência, de qualidade, de igualdade de oportunidades, centrada na construção do aluno enquanto ser humano integral, pois esta só se dará quando todas as escolas forem dotadas dos recursos financeiros e humanos que lhes permitam atingir o tal patamar de excelência de que fala o senhor ministro da Educação, Professor Nuno Crato.

Helena Maria Amaral: *E se nos concentrássemos nas aprendizagens dos alunos?*

(...) O ressurgimento de uma prova de final de ciclo (o exame de 4ª classe havia sido extinto após o 25 de Abril de 74), tão empenhada (até pelo formalismos em que decorre) em validar a transição ou retenção dos alunos, é a resposta mais banal que se pode dar aos problemas de aprendizagem dos alunos e às dificuldades do sistema educativo em dar uma formação consistente a todos. O mais grave é que se banaliza e se aceita uma "resposta" do sistema educativo que não evita a imagem negativa que a sociedade tem da escola. A escola da seleção não está longe das memórias dos avós dos que hoje a frequentam, já que foram sujeitos da sua ação.

A possibilidade de uma prova desta natureza avaliar as aprendizagens de crianças desta idade é outro aspeto da questão que dificilmente poderá ser abordado rapidamente, mas o desenvolvimento dos alunos entre os 6 e os 10 anos é algo de absolutamente extraordinário e resta-nos a questão: que aprendizagens poderia a prova certificar? O fato de serem obrigados a realizá-la dá-nos a garantia de que pelo menos aprenderão que correm o risco de falhar e terão de se adaptar a responder de forma correta para evitar o insucesso. Aprenderão a ser dóceis e a substituir o entu-

siasmo e a alegria da descoberta, o espanto perante a evolução do conhecimento humano pelo comportamento adaptado que lhes evite ter desgostos.

Pedro Santos: *Mérito ou Exame/ Provas finais de ciclo?*

(...) Quando temos (ainda, e bem) um sistema que valoriza o percurso do aluno, as suas idiossincrasias e as suas vivências, examinar surge como a negação do próprio conceito de ensinar e aprender.

A avaliação baseada no exame/prova final de ciclo serve tão só para beneficiar quem valoriza a mecanização, a redução do aluno a um mero exercício de repetições, e resumir um ciclo de ensino a um momento de noventa minutos numa qualquer sala de uma qualquer escola de Portugal. A avaliação por exame/prova final de ciclo não contempla, nem nunca contemplará, as diferenças sociais, económicas e culturais que existem entre escolas paredes meias umas das outras, mas que antes as acentua, aumentando o abismo que a escola pública tem vindo a procurar reduzir com a escola democrática. (...)

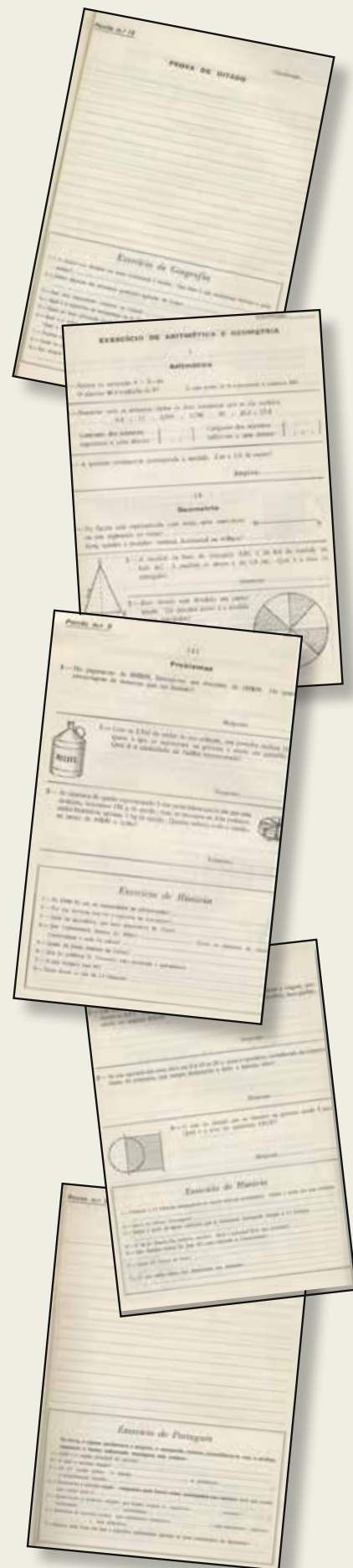
(...) Avaliamos para verificar se o processo ensino-aprendizagem se está a processar de forma adequada, dando *feedback* claro sobre que aspetos há a melhorar, a todos os intervenientes no mesmo, ou seja, professor, escola, aluno e pais/encarregados de educação.

Isabel Gregório: *Para que a escola dos nossos filhos seja equitativa*

(...) Os pais e encarregados de educação representados pela CNIPE bem sabem que não existem instrumentos de avaliação perfeitos e por isso não reconhecem que este fundamentalismo do ministro seja a via para a qualidade e avaliação da educação dos nossos filhos e educandos. (...)

⁽¹⁾ Pode ser lida em www.spgl.pt ou em edição em papel que encontrará na sede do SPGL

NOTA: Respeitando a opção dos autores, alguns dos textos não cumprem o atual acordo ortográfico



Exame da 4ª Classe - 1966



Foto: morguefile/freephotos

Chamo-me Carolina

Chamo-me Carolina Avelãs e acabei o 1.º ciclo. Estou aqui para contar a minha experiência do 1º ciclo, e aqui vai ela.

No primeiro ano, todos os meus colegas (e eu) apegámo-nos a alguém. Além disso, habituámo-nos à nossa professora (a diferença entre a professora do primeiro ciclo e os outros é que a do primeiro ciclo é como uma avó para nós. Eu chamei várias vezes avó à professora!). Queríamos conhecer tudo! Mas só deu para conhecer um pouco dos nossos colegas de turma.

No segundo ano, os colegas eram os mesmos, por isso foi mais fácil despegarmo-nos do colega, fazendo novos laços e novas amizades, que iriam durar durante o resto do tempo e foram fortalecidas, por exemplo, no meu caso

e das minhas melhores amigas, quando vimos uma ratazana degolada na escola.

Nesse ano, começámos duas coisas que ficarão para sempre nas nossas melhores memórias: o Diário da Turma e o P.I.T. O diário da turma era uma folha de papel com 3 colunas: «gostei», «não gostei» e «desejava». Todas as sextas-feiras, no último período, a professora dava-nos uma folha de papel enquanto outra pessoa lia a folha. Líamos tudo e o que precisava de ser discutido, era. O P.I.T (plano individual de trabalho) era o período de algumas horas onde podíamos fazer tudo o que quisermos: ler, fazer fichas, desenhar...

No terceiro ano tudo mudou. Havia outro 3º ano, e em vez de termos todos os dias a mesma professora, passámos a ter outra professora à quarta-feira.

No quarto ano é que... credo!

Novos miúdos na turma, outros foram embora, a preparação para exames...Uma das coisas que odiei (e eu era estranha, sempre a ler!) foram os exames. O PIT acabou, o diário também, as coisas à pressa...Só houve duas coisas positivas: termos conhecido a futura escola (para quem continuava no agrupamento) e a visita de finalistas. Ah, a visita de finalistas! Foi só dois dias e uma noite, mas não deixou de ser super divertido.

Há pessoas que dizem que as crianças apreendem nos primeiros anos de vida, eu acho que é nos primeiros anos de escola. Aprendemos que nem tudo é pera doce e que as pessoas nerds e estranhas podem ser umas fantásticas BFFs, ficamos a saber que as pessoas podem trair-nos...prepara-nos para a vida real. ■



Intervenção no XIII Congresso da CGTP

• José Alberto Marques | Presidente do SPGL

Caros camaradas

Este congresso da CGTP decorre num momento em que os trabalhadores portugueses veem abrir-se uma janela de esperança relativamente às suas justas reivindicações. Janela que foi aberta com o seu contributo determinante e que já começou a dar frutos no que respeita à reposição de direitos. Como é salientado no Programa de Ação, página 7, *“a nova realidade política existente no país demonstra a falsidade da tese das inevitabilidades, a justeza da nossa luta pelo progresso e justiça social e os resultados da intensa ação de massas desenvolvida”*.

O tempo é, portanto, de reivindicação e luta. Mas também de uma atitude negociadora que, sendo obrigatoriamente assertiva na defesa dos interesses dos trabalhadores, tenha em conta a fragilidade da mudança política que estamos a viver. É imperativo que a mudança ganhe consistência e que o afastamento da direita das rédeas do poder seja uma realidade consolidada.

O Orçamento de Estado para 2016 constitui-se como um exemplo típico da complexidade e instabilidade que enformam o nosso quotidiano. Contém sinais muito positivos da mudança política em curso, nomeadamente ao nível da recuperação dos rendimentos do trabalho e do alívio da carga fiscal em sede de IRS, mas apresenta, ao mesmo tempo, várias fragilidades e contradições. Relativamente à educação, por exemplo, e no que ao Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar diz respeito, apresenta uma despesa total consolidada inferior à execução prevista para 2015 em cerca de 82 milhões de euros, ao mesmo tempo que prevê a integração da Juventude e Desporto neste sector (que deixam assim o Ministério dos Assuntos Parlamentares) que só por si têm uma previsão de despesa de cerca de 100 milhões de euros. Só por aqui já estamos a falar de uma dotação inferior à previsão de execução de 2015

em mais de 180 milhões de euros. O que naturalmente avoluma as dúvidas sobre a possibilidade de concretização dos objetivos estratégicos enunciados no Programa de Governo e no Relatório do Orçamento para 2016, com os quais, aliás, o SPGL e a FENPROF estão de acordo em termos gerais.

Perante este equilíbrio deveras instável cabe-nos conduzir a luta tendo em vista resolver estas contradições a nosso favor. Não podemos permitir, em caso algum, que a direita reganhe espaço político por qualquer falha tática da nossa parte. E isto tanto é válido em matéria de contratação coletiva (na qual, independentemente de mantermos as nossas posições de princípio, é imperativo evitar soluções que piorem ainda mais as condições atuais) como é válido no plano da Concertação Social na qual, a par da defesa intransigente das nossas posições no que aos direitos e interesses dos trabalhadores diz respeito, não devemos deixar passar a ideia de que nos limitamos à denúncia das medidas e orientações anti laborais sem fazer um esforço consistente no sentido de encontrar uma plataforma mínima de entendimento relativamente às matérias em discussão que permitam avanços, ainda que parciais, em prol da dignificação das condições de trabalho.

A globalização de matriz neoliberal que tem vindo a destruir a coesão dos povos, a desequilibrar as relações de força no plano multinacional e a semear conflitos regionais cada vez mais sangrentos provocou, ao mesmo tempo, uma alteração drástica do rumo político da União Europeia. Apesar das contradições que marcaram a caminhada europeia desde o Tratado de Roma de 1957, nunca como agora a Europa Social e o “princípio da subsidiariedade” estiveram tão afastados do discurso e da prática política no espaço europeu. A Europa que hoje temos é a Europa do Pacto de Estabilidade e Crescimento que sangra a

sua periferia para limpar o sistema bancário do centro. E no espaço da União Económica e Monetária usa o euro para aumentar as assimetrias económicas e sociais entre o Norte e o Sul. Não é esta a Europa que queremos. Porém, devemos perguntar-nos, e ter a coragem de responder claramente, se queremos construir o nosso rumo nacional a partir de uma integração europeia que nos propomos alterar positivamente ou se, pelo contrário, nos abrimos a experiências mal estudadas e pouco fundamentadas de um certo atlantismo, ainda que de enfoque mais sul-americano.

Neste campo, e independentemente dos aspetos muito negativos que a burocracia de Bruxelas (ao serviço das potências do centro da Europa) faz desabar sobre os países da periferia, como uma excessiva intromissão nas políticas nacionais nomeadamente em termos de desregulação das leis laborais, convém avaliar com segurança se uma eventual desagregação europeia serve os interesses do país e dos seus trabalhadores. Ou se o princípio de solução não estará, ao invés, na mudança das políticas ao nível de cada país de forma a induzir uma alteração do rumo da Europa.

Nesse sentido, a intervenção sindical ao nível europeu assume claramente uma preponderância indiscutível. E se é verdade que a Confederação Europeia de Sindicatos dá uma pálida imagem do que deveria ser um movimento transformador que contribuisse decisivamente para a defesa dos interesses dos trabalhadores no espaço europeu que pudesse, por seu turno, induzir uma mudança de orientação da política europeia, não é menos verdade que só o reforço da intervenção de confederações como a CGTP no espaço sindical europeu, e mesmo internacional, com assertividade e determinação pode contribuir para essa mudança necessária e inadiável.

Viva o XIII Congresso da CGTP



União Europeia e os refugiados

Joaquim Jorge Veiguiha

Em 25 de Janeiro de 2016, numa reunião dos ministros da Justiça e da Administração Interna da União Europeia (UE), a ministra austríaca Johanna Mikle-Leitner, ameaçou o Governo da Grécia com a exclusão temporária do espaço Schengen com a acusação, sem fundamento, de que os helenos se têm revelado incapazes de controlar o afluxo de refugiados. Provavelmente embalada pelas valsas de Strauss, esse compositor medíocre, Mikle-Leitner, reforçou a ‘dose’ punitiva, pondo em causa a soberania grega quando afirmou ser “necessário a instalação de uma guarda de fronteira

marítima comum na Grécia” (DN, 26.01.16). O país de que esta senhora é ministra do Interior, instaurou também um sistema draconiano de monitorização para os requerentes de asilo em que lhes é exigido a entrega às autoridades de um bilhete de identidade válido sob pena de serem negada a sua entrada. A demonização da Grécia, já fortemente castigada pelo austericídio da ‘troika’, no capítulo dos refugiados é absolutamente inaceitável, pois este país – e também a Itália – tem feito um esforço imenso para acolher quem escapa das guerras e da morte. O que querem que o Estado grego faça? Que dispare sobre os refugiados? Que torpedeie as precárias embarcações lotadas que têm

a sorte de não se afundarem antes de chegarem ao mar Egeu? Mas este caso não é, infelizmente, um caso isolado. Outros exemplos podem confirmá-lo. O mais grave é o da Hungria que, para além de lançar o mote, pois foi o primeiro país da UE a erguer barreiras para controlar migrantes e refugiados, se destaca – pasme-se – pela utilização de prisioneiros para construir uma vedação na fronteira com a Sérvia. Mas até membros fundadores da UE se deixam enredar nesta vaga. Na Holanda, o líder do Partido Trabalhista, em declarações ao jornal *Volksrant* no final do passado mês de janeiro, preconizou enviar para Turquia por *ferry* os migrantes que chegarem à Europa, o que

já não é assim tão mau, pois poderia ter aconselhado enviá-los em botes de borracha ou jangadas de madeira. Na Flandres belga, o presidente da câmara municipal de Koksijde interditou o acesso de refugiados de sexo masculino à piscina municipal da cidade, porque um iraquiano está a ser investigado pela polícia por ter agarrado uma rapariga de 11 anos que saía de um escorrega. No país de Gales, uma empresa que fornecia refeições aos refugiados em Cardiff ‘identificava-os’ com uma pulseira vermelha, espécie de sucedâneo da estrela de David nestes tempos pós-modernos. Na cidade inglesa de Middlesbrough, as portas das casas em que estão albergados refugiados foram pintadas deliberadamente de vermelho, o que tem suscitado o lançamento de pedras, ovos e dejetos de cão, certamente uma forma bastante original e criativa de lhes dizer ‘Welcome to England’. Mas estes eventos são apenas a ponta do ‘iceberg’. Extraordinariamente preocupante foi a aprovação, pelo Parlamento dinamarquês, do confisco à entrada no reino de bens a refugiados com um valor superior a 1340 euro, excetuando-se – que ‘preocupação humanitária!’ – os que revestiam “valor sentimen-

tal”. Esta medida foi estabelecida pelo Partido Liberal no Governo sob pressão do Partido do Povo Dinamarquês, de extrema-direita, que sustenta o Governo do Primeiro-Ministro Lars Rasmussen, mas também pelo maior partido da oposição, o Partido Social-Democrata, em que o antigo ministro desta formação política, qual herdeiro da República de Weimar, para justificar o apoio do seu partido não encontrou melhor argumento que este: “Aos que nos criticam, a minha pergunta é: qual a vossa alternativa, é continuarmos a ser o país mais atrativo da Europa e continuarmos como a Suécia?” (*Público*, 27.01.2016). Saúde-se o voto de condenação unânime da Assembleia da República Portuguesa a esta gravíssima medida, em 11 de janeiro de 2016, cujo texto transcrevemos: “Aquele que é já internacionalmente conhecida como «lei das joias», além de se prestar a considerações históricas que repugnam à consciência universal, e europeia em particular, sinaliza um evidente retrocesso político, jurídico, social e civilizacional, onde a ponderação equilibrada das soluções e a solidariedade humana cedem lugar a um populismo contrário aos valores da humanidade e da civilização, cuja génese europeia nos honra acima de tudo, e que inspiram com carácter matricial a construção da Europa Unida, posterior a 1945” (*Público*, 12. 02. 16).

Mas até a Suécia, fiel às suas tradições democráticas de abertura ao mundo e de solidariedade com os mais débeis, que se tem destacado, juntamente com a Alemanha, no acolhimento aos refugiados, parece começar a não resistir à pressão de uma Europa cada vez mais xenófoba, reconhecendo que vai repatriar à força 80 000 refugiados. De resto, o Governo do Partido Social-Democrata em coligação com os Verdes é objeto de uma vaga de populismo de extrema-direita, encabeçada pelo Partido dos Democratas Suecos que atualmente já tem 18% das intenções de voto, enquanto os sociais-democratas suecos registam uma quebra brutal de 31% para apenas 23%. Mais grave ainda é que uma parte cada vez mais signifi-

cativa dos cidadãos suecos, alemães e de outros países do norte da Europa, escolhidos como destino pelos refugiados, começam a aderir à propaganda da extrema-direita que tem conseguido fazer passar a mensagem de que o bem-estar, a prosperidade e a própria igualdade de género que nunca defenderam, mas de que oportunisticamente se aproveitam agora após os inadmissíveis ataques sexuais a jovens alemãs por alegados refugiados nas vésperas do Ano Novo, estão a ser violados pelos ‘bárbaros’ muçulmanos.

E perante tudo isto o que é que fazem a Comissão e as instituições da UE, habitualmente tão severas com os países que procuram alternativas às políticas de austeridade que tendem a tornar-se permanentes na eurozona? Pouco ou mesmo nada! Para além de dispararem tiros de pólvora seca contra o Governo polaco, que subverte a Constituição do país ao conseguir, através do partido que constitui a sua base de sustentação, aumentar para uma maioria de 2/3 as decisões vinculativas do Tribunal Constitucional e pôr em causa a liberdade de imprensa e a autonomia da televisão pública, mantêm-se mudas e quedas perante as claras violações das mais elementares regras democráticas da parte do governo húngaro de Viktor Órban. Mas se isto ainda não bastasse, o Presidente do Conselho Europeu, o polaco Donald Tusk, como uma das moedas de troca para que o Partido Conservador Britânico vote favoravelmente a permanência da Grã-Bretanha na UE, aceita a suspensão por quatro anos das ajudas sociais aos imigrantes que trabalham no Reino Unido, o que constitui uma discriminação social inaceitável numa Europa que se orgulha de possuir uma Carta Social de Direitos, pelos vistos cada vez menos vinculativa perante o esplendor das únicas liberdades que restam: as liberdades de circulação de bens e serviços e de capitais, pois a liberdade de circulação de pessoas é cada vez mais restringida. Se esta é a Europa do futuro, mais vale embarcarmos na ‘jangada de pedra’ de José Saramago à deriva pelo Atlântico, em busca de novos mundos. ■

Europa que se orgulha de possuir uma Carta Social de Direitos, pelos vistos cada vez menos vinculativa perante o esplendor das únicas liberdades que restam: as liberdades de circulação de bens e serviços e de capitais, pois a liberdade de circulação de pessoas é cada vez mais restringida

Cantar Mais - Mundos com voz

Não é uma receita, são caminhos que se podem fazer

Ligia Calapez
Jornalista

Ensinar e aprender a cantar, dispor de um vasto reportório de canções portuguesas, está neste momento ao alcance de todos nós – à distância de um clique – com o site www.cantarmais.pt. Um projeto da Associação Portuguesa de Educação Musical, particularmente útil para professores (que não só de música), que teve o seu lançamento público em 21 de novembro de 2015 e, neste momento, está numa fase de divulgação e formação.

Para sabermos mais, fomos à sede da APEM. Da manhã de conversa com Manuela Encarnação e Ana Venade, da direção da associação, e Carlos Gomes, da direção artística e produção musical do projeto, aqui damos um breve resumo. Começámos pelo princípio - como surgiu o projeto “Cantar Mais – Mundos com voz”?

A ideia de construir este *site* foi influenciada pelo SINGAPP, “um projeto inglês, que nasceu em 2007 e é também um site de canções. A influência foi essa. Fomos construindo a ideia (e não copiando) e adaptando-a às nossas condições”, diz Manuela Encarnação. O objetivo era “dar recursos às escolas e aos professores para poderem cantar

mais. Porque considerámos que em Portugal - principalmente nas escolas de 1º ciclo e do ensino básico em geral - se canta muito pouco e o nosso reportório é muito pouco conhecido”.

Ao longo de dois anos, o projeto foi sendo delineado. A sua primeira apresentação foi ao Ministério da Educação, Direção Geral de Educação, onde existe um programa de Educação Estética e Artística⁽¹⁾. Neste momento o próprio site “Cantar Mais” se articula com este programa do ME, em que Carlos Gomes colaborou, com formação de professores e educadores do 1º ciclo e pré-escolar.

A construção do projeto conta também com o – essencial - apoio financeiro da Gulbenkian.

Fornecer uma ferramenta. Em particular aos professores

Uma ideia fulcral do projeto é “conseguir melhorar, do ponto de vista artístico e das linguagens artísticas e do uso do vocabulário específico das artes, a preparação dos professores”, salienta Carlos Gomes. Trata-se de fornecer aos professores e educadores “algumas ferramentas e instrumentos para conseguirem lidar - com mais à vontade e mais qualidade e mais confiança - com as crianças, nessas áreas. Em vez de se centrarem só naquilo em que se sentem mais à vontade (e é estimulado), que é o Português e a Matemática e o Estudo do Meio”.

Mas *Cantar Mais* não é exclusivamente para professores. “O que me fascinou quando me contataram para participar neste projeto – diz Carlos Gomes – foi que isto ia ser uma plataforma on-line para toda a gente poder aceder livremente em todo o país e em todo o mundo. O fascinante nisto foi – vamos dar algo às pessoas que vamos tentar que seja diferente, diferente até em termo das sonoridades das músicas e da maneira como elas estão compostas”. Uma preocupação de fundo: o reportório. Porque “o reportório tradicional português tem vindo a ser abandonado”, nomeadamente nas escolas. E, atualmente, “as crianças só sabem cantar aquilo que ouvem na rádio”. Daí a necessidade de “dar meios” que apoiem um bom trabalho nas escolas. Através de um projeto “que estará sempre em construção e a ser enriquecido”. Na seleção do reportório, a ideia “foi escolher músicas que fossem representativas do património nacional. E, por outro lado, que fossem contrastadas com outras músicas de outros países e de outros tempos. Temos aqui músicas dos séculos XVI e XV, que as crianças nunca cantariam. E que é bem bonito e diferente, porque tem palavras do português antigo, e desperta muita curiosidade cantar isto nesta idade”.

Coisas que não existem em mais lado nenhum

“Há aqui algumas coisas que não existem, penso eu, em mais lado nenhum, desta forma”, salienta Carlos Gomes. “Que é: quando as crianças olham para uma canção, neste *site*, têm uma representação gráfica da música idêntica àquela que os músicos usam. Vê-se uma pauta com a letra por baixo da escrita das notas e dos ritmos e toda a estrutura da música está lá. Está lá a forma, está lá o ritmo, estão lá as palavras, está lá a melodia”. E, deste modo, “as pessoas em geral e as crianças vão ganhando familiaridade com essa representação gráfica, com esses elementos da escrita musical e vão apreendendo esses códigos de maneira muito natural”.

Ana Venade e Manuela Encarnação acrescentam ainda outras potencialidades do site: “Há três versões das can-

ções, para se poder ouvir – uma que é com a voz e o acompanhamento, depois temos só o acompanhamento instrumental e, ainda, uma melodia com acompanhamento, ou seja um instrumento que faz a voz-guia, para não se perder a linha melódica. E há casos em que é só a parte vocal, à capela”.

A ideia foi “que, com estas versões, com a apresentação da partitura, com o vídeo – qualquer pessoa pudesse utilizar e cantar. Mesmo sem conhecimentos musicais, mesmo sem saber ler uma pauta”.

A equipa criou oito categorias de canções. E Carlos Gomes exemplifica: “temos a categoria chamada cante, e outra chamada fado – que geralmente os professores, nas escolas, não sabem que podem cantar. Não as ouvem cantadas por crianças”.

Qual é a “receita”, para que o trabalho com os materiais proporcionados pelo site se concretize no dia-a-dia? “Vontade de usar e de fazer música, por parte dos docentes. As condições exigíveis aqui são mínimas – basta um smartphone (porque temos a versão adaptada); ou então um computador simples; uma ligação a uma coluna. Basta isto. E motivação”.

Um site com muitas dimensões e em constante renovação

Uma das apostas da associação e da equipa do site foi, nas palavras das dirigentes da APEM, “para além do recurso musical em si, da canção, termos uma informação sobre a canção e uma análise musical da canção”.

Outro aspeto muito sublinhado é a forma de pesquisa das canções. “A forma de pesquisa é uma consequência de uma preocupação musical, do desenvolvimento da musicalidade” – refere Carlos Gomes. “Ou seja, quando uma pessoa hoje em dia ouve uma música na rádio, a maior parte das vezes está a ouvir o mesmo paradigma rítmico e harmónico”.

“O que nós tentámos aqui, com estas músicas – diz – foi seleccionar uma série de diferenças que fossem complementar uma fruição diferenciada e diversificada de harmonias, de ritmos, de estilos musicais e de sonoridades!”. E, assim, “mesmo sem se ter conheci-

mentos específicos e técnicos, e com a ajuda do glossário também incluído, vai-se escolhendo e aprendendo”.

Para além disso – referem Ana Venade e Manuela Encarnação – “Juntámos um grupo de professores, e construímos propostas de atividades em torno das canções. Em língua portuguesa, expressão plástica, dança, matemática, estudo do meio, entre outras áreas. Trabalhando de uma forma transversal”.

O *site* inclui ainda uma área de investigação, onde são disponibilizados artigos de investigação e diferentes textos sobre determinadas temáticas. Porque, como salientam as coordenadoras do projeto, “a investigação tem que informar as práticas, as práticas têm que ser enformadas pela investigação. Tem que se refletir e pensar sobre aquilo que se faz”.

Num *site* em constante renovação, “semanalmente acontece sempre alguma coisa”. “O nosso projeto, nesta fase, é colocar uma canção nova de 15 em 15 dias. E outra que vamos destacando, com propostas novas”, refere Carlos Gomes.

O próximo passo, do ponto de vista artístico, é “contatar uma série de pessoas muito conhecidas para comporem para nós. Para diversificar e dar vozes características, sonoridades muito específicas de grupos que existem em Portugal e que toda a gente já conhece e gosta de ouvir”.

No contacto com esses cantores profissionais, o pedido da equipa é: “produzam algo, com a vossa voz, que seja mais pensado, não para vocês mas para as crianças poderem conseguir cantar”.

Da música nas escolas e da importância da música

Atualmente a música só existe, em termos de escola pública e como disciplina, no 2º ciclo. Existe no currículo desde o pré-escolar. No 3º ciclo, pode ser facultada, e como opção de escola, no 7º e 8º.

Quando da revisão curricular, em 2012, a APEM sublinhou a sua preocupação com o estreitamento do currículo. A imposição de exames no 4º e 6º ano levou ao afunilamento do currículo, pressionando os professores a trabalharem mais o Português e a Matemática.

“Que nós pensamos que é fundamental trabalhar, mas pode-se fazê-lo de muitas maneiras, de muitas formas”. A “exigência de exames e de resultados dos exames para os rankings, condicionou o dia-a-dia dos professores. E as áreas artísticas são, essencialmente, são aquelas que ficam de fora”.

Neste momento, e numa perspetiva de maior abertura, Ana Venade defende ser fundamental um investimento “na formação dos professores e numa reflexão sobre o currículo e o que é que se pretende do currículo”.

As coordenadoras do projeto sublinham “que a música vale por si. E não é preciso estar a justificar – que faz bem, que os alunos estão mais atentos, ou que têm melhor desenvolvimento da linguagem. Todas essas coisas estão provadas hoje em dia pela investigação, pela neurociência. Mas, de qualquer maneira, a música existe como uma área do conhecimento humano única. Uma área do conhecimento que pode envolver múltiplas dimensões, como a sensibilidade. E, portanto, ela deve fazer parte da formação da pessoa”.

Para que a música possa estar presente aos vários níveis do dia-a-dia das escolas, o *Cantar Mais* é uma ferramenta preciosa.

“O nosso *site* tem muitas dimensões,




em que qualquer professor, qualquer educador, mesmo que não seja da área da música, pode ir buscar textos para trabalhar, material para fazer um trabalho interdisciplinar com os seus alunos” – salientam as coordenadoras do projeto. “Temos a História, temos as Artes Plásticas, temos a Matemática, temos o Estudo do Meio. Há muitas canções que têm temáticas ligadas à natureza e às plantas, por exemplo”.

“Não é pura e simplesmente um repositório de canções” – sublinham. “É todo um suporte e uma ideia por trás, que pode ser trabalhada em muitas dimensões. Damos pistas e depois a pessoa pode criar as suas próprias pistas.

Não é uma receita, mas são caminhos que se podem fazer. Pode ajudar o trabalho do professor, na preparação das suas aulas. E a usar muito mais a música e as canções. Sentir como é bom cantar - e faz bem!”

A ideia, nas palavras de Carlos Gomes, “é este *site* ser cada vez mais divulgado e de acesso universal, todos os anos que continuarmos, cada ano a começar a escola. Vamos tentar fazer este pequeno milagre. Pôr Portugal e as crianças a fruir música e uma vida melhor”. ■


⁽¹⁾ <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>




www.cantarmais.pt
Plataforma online de recursos artísticos e pedagógicos

Cantar Mais – Mundos com voz é um projeto da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) que assenta na disponibilização de um repertório diversificado de canções (tradicional portuguesas, de música antiga, de países de língua oficial portuguesa, de autor, do mundo, fado, cante e teatro musical/ciclo de canções) com arranjos e orquestrações originais apoiadas por recursos pedagógicos multimédia e tutoriais de formação.


Temas orientados para poder fazer uma análise mais aprofundada




Um repertório diversificado de canções de referência do património português e do mundo com arranjos originais e uma diversidade de sonoridades e temas canções que enriquecem as práticas artísticas



Tutoriais, suporte e materiais complementares e vocais, com apoio áudio, na preparação para o canto e no domínio da prática musical





Não deixe de visitar, ouvir e cantar em
<http://www.cantarmais.pt>
<https://www.facebook.com/CantarMais/>



Para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade

“É um projeto que gostávamos que marcasse a diferença”

Sofia Vilarigues
Jornalista

“É um projeto que gostávamos que marcasse a diferença”, afirmou José António Porfírio, coordenador do projeto ISOLearn. Assim abriu o evento “ISOLEARN – Para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade”, que decorreu no passado dia 11 de fevereiro na Fundação Calouste Gulbenkian, e de que aqui salientamos algumas intervenções.

Lília Aguardenteiro Pires apresentou as iniciativas do Grupo de Trabalho de Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). O GTAEDES, formalizado em julho de 2004, é constituído por instituições de ensino superior público (IES) portuguesas com serviços de apoio a estudantes com deficiência, tendo como objetivo proporcionar um serviço de melhor qualidade a estes utilizadores. Foi desenvolvido um estudo pelo Grupo, no sentido de: conhecer o número de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior; conhecer os apoios concedidos a esses estudantes; criar um catálogo nacional online dos apoios aos estudantes com NEE disponibilizados pelas IES. O estudo chegou à conclusão, comparando inquéritos realizados em diferentes datas, que houve um acréscimo: do número de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior (embora se possa dever também um maior

conhecimento); de IES com estruturas de apoio a estudantes com NEE (embora haja ainda muito caminho a percorrer); de normativos/regulamentação interna específica para o apoio a estudantes com NEE, em particular nas IES públicas. No site do GTAEDES está disponibilizada uma lista das instituições de ensino superior com serviços de apoio a estudantes com necessidades especiais por distrito ⁽¹⁾.

Graça Gerardo, da ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, criticou o facto, revelado no estudo do GTAEDES, de um terço das IES não terem pessoa de contacto, responsável pelo acompanhamento. Hélder Duarte, da APS – Associação Portuguesa de Surdos, salientou a ausência de legislação para o ensino superior para estudantes com NEE. Diversos estudantes entrevistaram, dando o seu testemunho, revelando o muito que ainda há a fazer e salientando a importância da disponibilização dos professores.

O *handbook* “Boas Práticas para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade”, do projeto ISOLearn, foi apresentado por Tiago Carrilho Mendes e Joaquim Gronita, da Universidade Aberta. As recomendações e boas práticas foram elencadas em 5 pontos. O primeiro, de definição de uma política concertada, aos níveis europeu, de cada Estado Membro e das IES. Aqui foi apresentada a boa prática da Suécia, em que a Agência Nacional esclareceu a responsabilidade das universidades para com os estudantes com deficiência. O segundo, o desenvolvimento de práticas promotoras de igualdade de oportunidades, como a adaptação de materiais ou das avaliações. O terceiro, dotar as IES de orçamento que lhes permita o desenvolvimento de práticas inclusivas. O quarto, proporcionar formação especializada e apoio ao pessoal docente e não docente. O quinto, envolver e empenhar a comunidade académica. Ana Sofia Antunes, Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com



Foto: morguefilephotos

Deficiência, afirmou que “há coisas que temos que legislar, torná-las obrigatórias, se não elas nunca se vão concretizar”, e que “a nível do compromisso do governo nesta matéria estamos a trabalhar”. Considerou que “há essencialmente três questões que nos preocupam”. “Em primeiro lugar”, enumerou, “a identificação

da possibilidade de fazermos um acompanhamento mais direto dos alunos que, concluindo o 12º ano, se propõem apresentar-se ao ensino superior”; “em segundo lugar, prever a questão da obrigatoriedade da disponibilização de núcleos de apoio”, não por faculdade mas ao nível das universidades; em terceiro lugar, estender

o regime de sistemas de atribuição de apoios ao ensino superior, “e poder assim enquadrar outro tipo de apoios e de financiamentos que necessitem de ser enquadrados para determinados alunos”.

⁽¹⁾ http://gtaedes.ul.pt/lista_distritos

A importância da inclusão

Em entrevista à EI, José António Porfírio, coordenador do ISOLearn e professor da Universidade Aberta, desvenda os principais caminhos deste projeto europeu.

O que é o ISOLearn?

O ISOLearn (acrónimo de Innovation and Social Learning for Higher Education Institutions) é um projeto Europeu, financiado pelo Programa ERASMUS+ da Comissão Europeia, que tem por finalidade última contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior.

Este é um projeto coordenado pela Universidade Aberta (UAb), que conta como parceiros em Portugal com a ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, a APS – Associação Portuguesa de Surdos, e a FCG – Fundação Calouste Gulbenkian. Para além dos parceiros nacionais existem parceiros de mais três países, a saber: da Itália – a Associação Effebe e a Universidade Telemática Internacional Uninettuno; da Suécia – a Folkenstaten Universitetet; e da Eslovénia – a Universidade de Lubljana.

Mais informações sobre o projeto podem ser consultadas em www.isolearn.net

Quais as principais atividades do ISOLearn?

Reconhecendo a importância da inclusão e do papel que a Educação tem enquanto aspeto fundamental de direitos humanos que promove a inclusão social e económica da pessoa com deficiência, e constatando a falta de uniformização de políticas ao nível do Ensino Superior a este nível, o projeto ISOLearn visa contribuir para esta inclusão. Para isso, o projeto propõe-se desenvolver várias atividades, entre as quais:

- Promover um levantamento, a nível europeu e para os países envolvidos, das necessidades sentidas pela população com deficiência visual e/ou auditiva no seu ingresso no Ensino Superior;
- Avaliar, junto das Instituições de

Ensino Superior (IES) europeias, as políticas e ações concretas implementadas neste sentido;

- Recolher, compilar e divulgar um conjunto de recomendações e boas práticas que promovam a inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior;
- Desenvolver mecanismos práticos que promovam o reconhecimento das IES na Europa, que promovam políticas no sentido da inclusão e acesso ao Ensino Superior das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva;
- Desenvolver técnicas e instrumentos que permitam às IES conceber, implementar e avaliar políticas que promovam a inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior
- Promover a divulgação e o reconhecimento das IES que desenvolvem, de forma ativa, eficaz e eficiente, políticas no sentido da inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior.

Quais os objetivos concretos de futuro do ISOLearn?

Para já o projeto já fez o levantamento das necessidades e das boas práticas existentes, através de um estudo que consistiu em três fases: i) sistematização do enquadramento que hoje tem, a nível de cada um dos países do projeto e na União Europeia, o acesso e inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior; ii) Inquérito junto de estudantes do Ensino Superior com deficiência visual e/ou auditiva, sobre a sua opinião em termos da frequência dos seus estudos, bem como das necessidades sentidas a este nível; iii) diagnóstico junto de inúmeras IES dos países dos parceiros do projeto, das boas práticas, necessidades e problemas sentidos pelas mesmas a este nível.

A partir deste estudo, teve lugar no passado dia 11 de fevereiro, na FCG, um Workshop Nacional e um Seminário Europeu onde tivemos ocasião de apresentar os resultados destes trabalhos aos principais interessados a este nível, nacionais e a nível europeu, tendo já apresentado um conjunto de recomendações e boas práticas diagnosticadas, que foram alvo de discussão com as principais associações e instituições a nível nacional e europeu nesta matéria, tendo sido recolhidos alguns contributos que, na nossa perspetiva, irão enriquecer o nosso trabalho e contribuir para uma melhoria dos resultados nas etapas seguintes do projeto.

As etapas seguintes passarão agora pela sistematização deste trabalho em várias publicações (que serão disponibilizadas no nosso site para toda a comunidade) e pela continuidade que pretendemos dar à implementação prática das medidas preconizadas, para promoção das políticas de inclusão das pessoas com este tipo de deficiências, no Ensino Superior.

Um marco importante neste caminho será a publicação do Handbook de Boas Práticas e Recomendações, o qual deverá conter uma metodologia que permita às IES fazerem o seu

próprio diagnóstico a este nível, e promoverem ações e implementarem verdadeiras políticas que promovam a inclusão das pessoas com deficiência e o seu ingresso nos seus cursos.

Um passo seguinte será a avaliação destas metodologias com a escolha de alguns cursos-piloto onde a metodologia será testada, no sentido do seu melhoramento e refinamento, para uma aplicação generalizada num futuro próximo.

Numa fase seguinte, prevê-se que esta metodologia seja disponibilizada *online*, de modo a que qualquer instituição a possa usar e melhorar as suas políticas neste sentido.

Um passo final será dado com o reconhecimento dos cursos que se encontram aptos à receção destes estudantes e a sua promoção junto das entidades que representam os seus interesses no sentido de aumentar a inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior.

O que se conclui dos resultados até agora do projeto ISOLearn?

Tem sido um projeto desafiante e, por isso mesmo, muito estimulante.

Verificamos fundamentalmente que, ao contrário do que acontece para outros níveis de ensino, no ensino superior não há regulamentação para a inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva. Assim, os estudantes quando ingressam no Ensino Superior encontram muitas vezes um vazio e dificuldades inesperadas na sua integração, que os levam, muitas vezes, a desistirem da frequência dos seus cursos.

Por outro lado, registando-se uma tendência geral das próprias IES olharem com importância esta necessidade de promoverem a inclusão das pessoas com deficiências deste tipo, verifica-se que, na falta de um enquadramento geral, são implementadas políticas e práticas muito avulsas, que dependendo sempre das pessoas que normalmente assumem estas funções nas IES, e da respetiva sensibilidade e empenho das mesmas, são muitas das vezes insuficientes – até porque esbarram quase sempre na falta

de recursos materiais, humanos e, sobretudo, financeiros – para dar uma resposta efetiva a este nível. Não obstante, foram detetadas boas práticas que procuramos evidenciar no nosso trabalho, e que importa replicar.

Assim, sabemos que o caminho ainda é longo, mas terá de ser caminhado para que cheguemos a bom porto neste fim tão nobre que é a inclusão das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva no Ensino Superior que, afinal, não é mais que uma questão de direitos humanos.

Que principais conclusões se podem tirar deste encontro do ISOLearn na Gulbenkian?

Os encontros na Gulbenkian foram cruciais para dar a conhecer o nosso projeto e o trabalho desenvolvido até ao presente, mas fundamentalmente serviram para confirmar o nosso caminho e para procurar envolver mais parceiros interessados neste longo caminho que ainda há a percorrer. Por outro lado, o encontro serviu para confirmar o interesse do trabalho que temos vindo a fazer, o que só nos confere responsabilidade acrescida, não apenas pelo compromisso assumido com a Comissão Europeia quando aprovou o projeto, mas agora também perante as principais instituições que afinal são o alvo do nosso trabalho e, sobretudo, a população-alvo do mesmo: as pessoas com deficiência visual e/ou auditiva.

Esperamos sinceramente chegar ao fim deste projeto com os objetivos cumpridos e não desiludir ninguém!



A Educação Comparada para além dos números

Um diálogo imperioso por políticas públicas informadas, inclusivas e democráticas

Ligia Calapez e Sofia Vilarigues
Jornalistas

Há vida para além dos números apresentados nos grandes estudos comparativos, como o PISA. Vida que importa ser analisada e debatida, em particular numa área como a Educação Comparada. Este, de algum modo, o desafio apresentado aos professores e investigadores que participaram na Conferência “A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais” que, como anunciámos na última EI, teve lugar em Lisboa entre 25 e 27 de janeiro.

A conferência abarcou um rico conjunto de experiências, reflexões e propostas, ao nível das políticas e das práticas de Educação ^[1], de que aqui nos limitamos a dar uma ideia muito geral, com um pouco mais de destaque para painéis em que tivemos oportunidade de estar presentes. O ponto de partida, nas palavras de

António Teodoro, Coordenador da Conferência, na sua mensagem de boas vindas, “foi o reconhecimento de que grandes estudos internacionais, como o TIMSS, o PISA, o PIRLS ou o TALIS, se tornaram, nos tempos de hoje, uma das principais tecnologias de governação. O seu papel, sendo o de fornecer as evidências para a ação política governativa, remete para plano secundá-

rio outros aspetos, como o debate democrático sobre as dimensões políticas da educação”.

Um rápido sobrevoo

Num rápido sobrevoo sobre os temas que enformaram os vários painéis em que se desenvolveram os debates, seria

de começar por destacar a conferência “**A ascensão da política de educação global e as reformas nacionais: até que ponto os sistemas nacionais de educação convergem?**”, em que Andy Green (University of London) ^[2] defende que, muito embora a construção das políticas educativas se tenha tornado mais globalizada, continua a ser considerada, no fundamental, como uma prerrogativa nacional. O discurso político é cada vez mais globalizado mas as estruturas e práticas educativas de cada país continuam a ser significativamente diferenciadas.

Bolonha foi outro dos temas abordados, tendo sido levantadas múltiplas questões: a empregabilidade do ensino superior destaca-se como um dos principais objetivos da reforma de Bolonha. Isso significa que se destaca em relação a outros objetivos da educação? Quais os perigos da mercantilização da educação? Estamos a caminhar no sentido de um modelo monocultural internacional impulsionado pelo interesse do lucro?

No painel **pluridiversidade de conhecimentos nos sistemas educativos**, colocaram-se diversos reptos: de que modo ultrapassar o desafio de compatibilizar expansão massiva (social, territorial, cultural) da inclusão e uma elevada qualidade e eficiência na pluridiversidade? Ou ainda: como implementar a pluridiversidade de conhecimento na educação básica e contribuir assim para uma reversão do caráter de exclusão da escola formal?

Em **Estudos Curriculares: políticas, perspectivas e práticas**, o debate foi em torno de questões como: que conhecimentos vale a pena ensinar e aprender? disciplinas *versus* aprendizagem experimental?

Num quadro de novas abordagens na organização do curriculum, são possíveis novas estruturas e processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o exemplo concreto apresentado por Pepe Menéndez, da Fundació Jesuïtes Educació, da Catalunha – um modelo que se baseia muito no trabalho interdisciplinar por projetos - é particularmente elucidativo.

O Estado avaliador numa perspectiva comparada foi o último tema abordado nestes três dias de trabalhos,

tendo sido analisadas as condições da emergência do Estado avaliador, sua cronologia, dinâmicas internacionais, perspectivas atuais e futuras, em particular no ensino superior. Abordadas foram ainda questões tão pertinentes como (no caso colocada por Eustáquio Romão da UNINOVE, Brasil): pode a avaliação da educação transformar-se num instrumento de inclusão (ou exclusão) nesta nova fase de acumulação global capitalista?

Ascensão e queda do pensamento neoliberal e (neo)conservador em Educação

O primeiro orador do painel, Pablo Gentili ^[2], centrou-se na experiência da América Latina para abordar o neoliberalismo na educação. “Nos últimos 15 nos na América Latina, apesar de alguns países continuarem a ser neoliberais, outros deixaram o caminho do neoliberalismo”, considerou. Assim, reverteram-se políticas neoliberais, mas persistiram algumas das suas ideias fundamentais. “Aumentou o investimento público em educação, mas ainda continuamos a pensar na educação em termos tecnocráticos”, sublinhou. Nesse sentido, estes países “iniciaram as suas ações na administração do Estado para diminuir o nível de pobreza, a privatização do Estado, afirmar direitos cidadãos, promover espaços de participação democrática, afirmando a cidadania sobre a natureza competitiva e mercantil da política pública de destruição do Estado promovida na década de noventa pelos governos neoliberais”. Mas, “não deixou de crescer nos nossos países a perspectiva do capital humano, que historicamente defenderam os neoliberais, de pensar que a educação, a escola é apenas uma academia para formação e treino para o mercado de trabalho”.

Para Carlos Alberto Torres “a discussão do neoconservadorismo e do neoliberalismo deveria ser encarada de uma perspectiva teórica como duas caras da mesma moeda”. “Creio que a única solução que temos aqui para confrontar o neoliberalismo é combater a desigualdade, por todos os meios possíveis, e



promover a solidariedade”, considerou, avançando “aqui surge um tema que é central, que é o da cidadania”. Apontando a cidadania global como oposição ao neoliberalismo, defendeu que esta necessita de educação e tem de atender a 3 Ps: o planeta, a paz e as pessoas. Licínio Lima apresentou como ideia chave “o declínio da educação democrática sob a hegemonia da governança empresarial”, em que a empresa é vista como “o mais racional tipo de organização” e, “no plano pedagógico, o lema é a pedagogia competitiva”, e em que “a escola pública é vista como monopólio ilegítimo a abrir ao mercado”.

O PISA e outros programas da OCDE – emergência da governação educacional global

Na sua apresentação, Eric Mangez introduziu duas questões: (1) “Porquê números? Porque se tornaram tão importantes os números na governação da educação?”; (2) “O que está (ou se há



algo) errado com os números? Porque nos devemos preocupar com números?” Quanto à primeira questão, considerou que a “globalização cria um excesso de complexidade e, por sua vez, cria a necessidade de reduzir a complexidade”, sendo que os números e os indicadores são “extremamente eficientes em reduzir a complexidade” e tornam possíveis políticas comuns. Quanto à segunda questão, três críticas se levantam: “os números descontextualizam os sistemas que estão a ser comparados”, sendo o risco “compararem o que não é comparável”; “os números transformam o contexto”, por exemplo transforma-se o currículo em função do PISA; “os números tendem a criar um sentido global de competição, ansiedade e risco (risco de ficar para trás)” e mudam o que se pensa sobre educação. Terminou com duas considerações: “os indicadores não são neoliberais em si” e “os indicadores não são números, são o resultado de escolhas e podem ser mudados”.

João Horta Neto apresentou o modelo de avaliação no Brasil, onde a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos. Há três grandes testes e também um indicador,

que mede a performance dos estudantes e a performance da escola. O desafio atual é alargar os itens de avaliação. Há “um grande desafio a ser cumprido”, considerou: “expandir o conceito de avaliação educacional, para não se discutir somente o desempenho dos alunos mas outros pontos que são importantes e isso demanda uma discussão muito grande, discutir os propósitos dessa avaliação e discutir a abrangência que tem essa avaliação”.

Para Mariano Enguita as instituições devem ser transparentes. O investigador analisou como passámos do conceito da UNESCO, que era sobre *inputs*, como por exemplo o número de estudantes por aula, para o da OCDE, com o PISA, que é sobre *outputs*. E considerou que é necessária mais avaliação, nomeadamente *feedbacks* de alunos e avaliação qualitativa.

Igualdade e diferença numa escola para todos

A igualdade de oportunidades não é possível sem uma diferenciação de tra-

tamento. Esta, uma conclusão possível do painel “Igualdade e diferença numa escola para todos: que futuro para a escola compreensiva (e inclusiva)?”, moderado por Ana Benavente e que contou com intervenções de Jean-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon), David Rodrigues (Universidade Portuguesa) e José Beltran (Universidad de Valencia).

Num painel centrado em questões fulcrais da instituição escolar (natureza, perspetivas, contradições, realidades), os intervenientes partiram de quatro diferentes níveis de abordagem.

Antes do mais, a relação entre a escola e a sociedade – a escola não é neutra e necessariamente reflete as desigualdades sociais, visíveis ou invisíveis, materiais ou simbólicas.

O percurso da escola democrática, suas diferentes orientações e configurações, conquistas e obstáculos. Os perigos de uma uniformização, alimentada pelos *rankings*, que ignora saberes sociais, o *aprender a aprender*, o desenvolvimento do espírito crítico e outras dimensões essenciais da pessoa.

O conceito de inclusão e as contradi-

ções entre discurso e práticas. E, ainda, a questão de fundo: “a escola pode ser diferente”?

Com base no exemplo de França, Derouet lembrou que **o reconhecimento das diferenças** é um princípio de justiça social que pode ser considerado como novo, e nem sempre presente na escola compreensiva. A uma integração que corresponda à assimilação contrapõe-se uma integração pelo respeito pelas diferenças. E alertou, nomeadamente, para a tensão entre integração pela valorização e respeito pelas diferenças e integração numa perspetiva de mercado.

A **inclusão** foi o *leitmotiv* da intervenção de David Rodrigues. Tendo como ponto de partida a questão fundamental – *será possível tornar as nossas escolas mais inclusivas?* – sublinhou que é preciso *caminhar mas de olhos abertos*. Uma forma de dar resposta, nomeadamente, à tensão entre perspetivas críticas (“que nos dizem que a inclusão é incapaz de vencer as contradições de uma escola que é meritocrática e seletiva”) e perspetivas voluntaristas (opção assumida em Portugal, em que 98% dos alunos com deficiência estão nas escolas regulares).

No balanço entre perspetivas críticas e perspetivas voluntaristas, David Rodrigues sublinha: “dizemos que as perspetivas críticas são, historicamente, muito mais eficazes para problematizar, encontrar as origens, discutir as contradições. Sem dúvida parece que é mais fácil desconstruir do que construir. E a construção – onde é que está? E temos as perspetivas voluntaristas. Que parecem ser capazes de desenvolver projetos ativos e programas. Mas com uma pobre avaliação e com a ênfase muito mais no processo do que no produto”. E conclui: “Precisamos de encorajar objetivos e perspetivas – dentro das escolas. Precisamos de um currículo que seja, ao mesmo tempo, diverso e alargado. E a inclusão deve ser vista numa perspetiva total da escola – e não simplesmente como aqueles meninos que têm dificuldades e que estão impermeabilizados, que estão na zona desmilitarizada da escola. De certa maneira a inclusão utiliza o exemplo dos estudantes com dificuldades (os que têm dificuldades visíveis) para recon-



ceptualizar o papel da escola. Os estudantes com deficiência são proféticos. Para nos dizer para onde é que a escola tem que evoluir se quiser atender todas as pessoas”.

José Beltran desmontou a *obsessão* do PISA (e da OCDE) pelos resultados, lembrando que **o instrumento de observação altera o que é observado** e que, no caso, se trata de um instrumento “feito à medida” para naturalizar as desigualdades.

Numa intervenção em que abordou, nomeadamente, a possibilidade de construir indicadores alternativos e a escola como sujeito de transformação, Joé Beltran citou Paulo Freire (“não se trata apenas de explicar desigualdades mas de superá-las”) e sublinhou a importância da criatividade e do compromisso com a realidade na educação.

A concluir, Ana Benavente lembrou que a luta pela transformação da escola se inscreve na luta pela democracia e defendeu a criação de um grupo de reflexão crítica, em que interajam investigação e prática(s). Porque a transformação democrática da escola é possível.

Breve balanço

A qualidade e mesmo a novidade teórica e analítica nas muitas intervenções nesta Conferência, foram valorizadas

na intervenção final de António Teodoro, “em problemáticas tão distintas como a educação intercultural, o processo de Bolonha, as consequências das políticas neoliberais e neoconservadoras, as alternativas populares na América Latina, a educação das elites, os projetos de cooperação com Timor-Leste e diversos países africanos, ou as transformações do Estado na regulação das políticas públicas”.

O Coordenador da Conferência destacou ainda: “Diversos autores falam em duas Educações Comparadas que raramente se encontram e se cruzam: uma, a dos organismos internacionais, essencialmente quantitativa e reprodutora das relações desiguais de poder; outra, a universitária, centrada na análise e na compreensão das políticas (e práticas) educativas utilizando metodologias comparativas. A Conferência inseriu-se inequivocamente na segunda dimensão, embora sempre com a preocupação de dialogar com a primeira”. Para concluir: “Esse diálogo torna-se imperioso para a definição, nos campos da educação e formação, de políticas públicas informadas, inclusivas e radicalmente democráticas”. ■

[1] http://www.spce-conference2016.pt/1/programa_861228.html

[2] Para saber mais sobre os conferencistas: <http://www.spce-conference2016.pt/>.

Positivo, propositivo mas perigosamente opaco



Foto: morguefile/freephotos

António Nabarrete
Tesoureiro do SPGL

“A educação e a formação desempenham um papel central na promoção da justiça social, igualdade de oportunidades e no crescimento económico e sustentabilidade do país. O Governo atribui prioridade às políticas que garantam a igualdade de acesso à escola pública, promover o sucesso educativo e superar o défice de qualificações da população portuguesa.”

Ainda que num português pouco escorreito, esta declaração que abre o capítulo do Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar do Relatório do Orçamento de Estado para 2016 pode ser subscrita por qualquer defensor da Escola Pública. Os objectivos logo a seguir enunciados reforçam o sentimento de que algo está a mudar no país após mais de quatro anos de política de terra queimada no terreno educativo: combate ao insucesso escolar, garantia efectiva dos 12 anos de escolaridade, universalidade da oferta da educação

pré-escolar dos três aos cinco anos, revisão dos currículos do ensino básico, reforço da Acção Social escolar, programa de aquisição e retorno de manuais escolares e recursos didácticos, entre outras medidas. Os programas plurianuais de financiamento das escolas profissionais não são esquecidos, assim como a criação de um novo sistema de recrutamento e vinculação do corpo docente e dos restantes trabalhadores das escolas. Por outro lado, anuncia-se a revogação do regime de requalificação e promete-se a descen-

tralização de competências, através da consolidação da autonomia pedagógica das escolas e professores, ao mesmo tempo que se pretende avaliar o processo de transferência de competências para as autarquias ao nível do ensino básico e secundário. Numa segunda linha de actuação pretende-se investir na educação de adultos e formação ao longo da vida.

Com um programa destes, ainda que se desconheçam as orientações concretas para o pôr em prática (o que faz toda a diferença) por que razão estão inquietos os professores e educadores, os seus sindicatos e de um modo geral as forças progressistas do país?

A raiz da inquietação

Esta pergunta não tem uma resposta única. E não tem porque se pode fazer muito em prol da Escola Pública sem que haja necessidade de envolver verbas vultuosas no processo. Dar dignidade à profissão docente em termos da definição justa da componente lectiva, cortar burocracias sem sentido (e muitas vezes quase vexatórias) para quem trabalha nas escolas ou evitar sujeitar alunos e professores a actividades sem o mínimo conteúdo pedagógico em instalações de vão de escada pode fazer-se com um custo orçamental relativamente marginal. Porém, dignificar a profissão docente em termos de carreira e de condições efectivas de trabalho custa dinheiro e é investimento imperioso. Diminuir o número de alunos por turma e diversificar o currículo, vinculando adequadamente professores e educadores, custa dinheiro e é investimento inadiável. Sanar o buraco sem fundo da empresa Parque Escolar e encontrar uma solução equilibrada para a renovação dos edifícios e espaços escolares custa dinheiro e é um desígnio a que o nosso estado democrático não se pode furtar. Dar ao ensino profissional o estatuto de resposta educativa eficaz e sedutora, com o mesmo nível de digni-

dade que o prosseguimento de estudos, custa dinheiro e é uma das chaves para o sucesso social e económico do país. Tendo tudo isto em mente percebe-se a profundidade do problema. A direita mergulhou o país na recessão nos seus primeiros três anos de governo e acabou o mandato com um crescimento muito débil do PIB. A Educação e a Saúde foram descarnadas até ao tutano, de forma por vezes gratuita e irresponsável. A recuperação desta catástrofe não pode ser feita de um dia para o outro como facilmente se compreende. O problema, no que à Educação diz respeito, principalmente em termos dos Ensinos Básico e Secundário e Administração Escolar, é que a maior parte dos sinais deste Orçamento de Estado para 2016, falando em termos estritamente financeiros, vão no sentido errado. O esforço do Ministro da Educação, em pleno parlamento, para justificar um aumento da despesa em cerca de 300 milhões de euros relativamente a 2015 não convence ninguém. Aliás não convenceu o próprio Ministro das Finanças e a sua equipa que, no Relatório do Orçamento de Estado para 2016 fizeram sempre as suas comparações com a previsão do executado em 2015 e não com o orçamento inicial desse mesmo ano. E chegaram à conclusão que, em termos de despesa total consolidada, o Orçamento de Estado para 2016 apresenta um corte de despesa relativamente a 2015 de 82 milhões de euros. É oficial. Está no relatório do orçamento!

Opacidade ou sub-orçamentação?

No entanto, os problemas não se ficam por aqui. Com a inclusão da Juventude e Desportos no Ministério da Educação (transitaram do Ministério dos Assuntos Parlamentares) deveria ter sido aumentada a dotação orçamental em pelo menos 73 milhões de euros, o que não aconteceu. Assim, só com o corte na despesa total consolidada e este au-

mento de encargos estamos a falar de 155 milhões de euros que não vão estar disponíveis para as escolas (actividades e projectos). Mas a situação mais opaca tem a ver com as despesas com pessoal. Apesar da previsão de devolução dos cortes salariais durante este ano (que aliás já entrou em execução) as despesas com pessoal diminuem de 73 % do total de despesas em 2015 para 69,9% em 2016. Menos 304,5 milhões de euros. Os quadros I e II ilustram bem a opacidade, para lhe chamar assim, da situação das despesas com pessoal na educação. No primeiro quadro é nítido o aumento da despesa com pessoal quando se compara a dotação ajustada (livre de cativações) de 2016 relativamente à execução provisória de 2015: 2,9%, ou seja, mais 433 milhões de euros. Já quando se olha para o segundo quadro salta aos olhos a quebra de 6,9%, mais de 300 milhões de euros, de 2015 para 2016! Se se comparar com o Ministério da Saúde que, tal como a Educação, também tem um elevado peso das despesas com pessoal na estrutura de custos (embora menor) é todo um abismo que abre diante de nós: aqui, e de acordo com a lógica da reposição dos vencimentos, o aumento de 2015 para 2016 cifra-se em 8,4%. Mais de 291 milhões de euros! Acreditamos que os professores e os outros trabalhadores das escolas não deixarão de receber nos prazos já fixados por lei, como todos os restantes trabalhadores da Administração Pública, a reposição dos vencimentos cortados desde 2011. Mas que se trata de uma perigosa sub-orçamentação – muito provavelmente orientada para o intuito de disfarçar o peso ainda mais diminuto, relativamente à despesa total, que ficaria para os orçamentos das escolas e para os projectos se as despesas com pessoal fossem integralmente orçamentadas – não resta qualquer dúvida.

É a política ...

As questões políticas são sempre de-



Quadro I - Evolução da Despesa Efetiva Consolidada da Administração Central
(milhões de euros)

	2015 Execução provisória	2016 Dotação Ajustada	Variação (em %)
Despesas com o pessoal	15 137,3	15 570,3	2,9
Aquisição de bens e serviços	8 412,7	8 617,9	2,4
Juros e outros encargos	7 778,3	8 120,1	4,4
Transferências	25 891,2	26 477,5	2,3
Subsídios	739,2	734,7	-0,6
Investimento	2 797,8	3 166,9	13,2
Outras despesas	670,8	1 833,0	173,2
Diferenças de consolidação	93,0	150,1	61,3
Despesa efetiva	61 520,5	64 670,4	5,1

Fonte: [Relatório do Orçamento do Estado para 2016](#), pág. 77

Quadro II - Despesas com Pessoal da Administração Central (milhões de euros)

Programa Orçamental	2015 Execução provisória	2016 Dotação Ajustada	Variação (em %)	Contributo variação (em p.p.)
Órgãos de Soberania	111,1	114,0	2,7	0,0
Governação	90,7	78,5	-13,5	-0,1
Representação Externa	181,7	184,8	1,7	0,0
Finanças	542,9	1 013,0	86,6	3,1
Defesa	1 276,3	1 208,6	-5,3	-0,4
Segurança Interna	1 571,2	1 509,0	-4,0	-0,4
Justiça	1 039,3	1 009,4	-2,9	-0,2
Cultura	128,9	151,6	17,7	0,2
Ciência, Tecnologia e Ensino Superior	1 253,8	1 280,4	2,1	0,2
Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar	4 390,8	4 086,3	-6,9	-2,0
Trabalho, Solidariedade e Segurança Social	316,0	355,6	12,5	0,3
Saúde	3 479,2	3 770,8	8,4	1,9
Planeamento e Infraestruturas	321,6	352,0	9,5	0,2
Economia	106,7	117,1	9,7	0,1
Ambiente	131,4	133,3	1,5	0,0
Agricultura, Florestas, Desenvolvimento Rural e Mar	172,3	179,2	4,0	0,0
Mar	23,5	26,6	13,4	0,0
Total	15 137,3	15 570,3	2,9	

Fonte: [Relatório do Orçamento do Estado para 2016](#), pág. 78

terminantes. Havendo vontade política é sempre possível uma execução diferente, neste caso assumindo mais despesa para além da prevista no orçamento já aprovado na generalidade na Assembleia da República. Mas todos sabemos que as pressões europeias e as pressões internas da direita vão ser enormes no sentido da contenção da despesa. E quem parte fragilizado mais dificuldades terá em termos de uma execução mais flexível.

Cabe-nos, como sempre, esclarecer e unir os professores na defesa da Escola Pública. Devemos olhar a nova situação política com esperança e vontade de mudança. Devemos ter sempre presente que é fundamental afastar do poder por longo tempo a direita neoliberal e austeritária. Mas ninguém nos perdoaria se perdêssemos o espírito crítico ou afrouxássemos a vigilância relativamente aos caminhos da governação. E quer queiramos, quer não, o Orçamento de Estado é o mais formidável instrumento político do nosso tempo! Para o bem ou para o mal! ■

O autor não usa o Novo Acordo Ortográfico

O Stress Ocupacional dos Docentes e as Condições Especiais de Aposentação



No dia 2 de Fevereiro realizou-se no Auditório da Assembleia da República uma conferência organizada pela Fenprof, subordinada ao tema “Stress na Profissão Docente” que contou com a participação de dois conferencistas, o Doutor Marcelino Mota e a Professora Doutora Ivone Patrão, investigadora do ISPA e co-autora do estudo “Avaliação do burnout em Professores”

Lígia Galvão
Dirigente do SPGL

Este estudo abrangeu 513 professores de escolas públicas com idades entre os 22 e 66 anos, leccionando no ensino básico e/ou secundário, maioritariamente do quadro (70%). Avaliou o *stress* e o *burnout* nas suas 3 subdimensões (esgotamento emocional, despersonalização e falta de realização), mas também as condições organizacionais, a supervisão, a problemática administrativa e a falta de reconhecimento profissional.

No que se refere a estados de *burnout* mostrou que a falta de realização e o esgotamento emocional apresentam valores que estão na fronteira entre o nível médio e elevado e que a despersonalização é baixa. Isto confirma a resiliência dos docentes aos factores adversos, conseguindo manter-se participativos e empenhados apesar do desgaste diário que sentem e de todos os obstáculos ao exercício da profissão em condições aceitáveis e dignas.

Contudo, 35% dos professores da amostra revelaram valores elevados de *burnout* total e estas alterações emocionais têm consequências negativas

na relação com os alunos, colegas e superiores.

Um outro estudo promovido pelo Réseau Éducation et Solidarité compara os resultados obtidos em Portugal (460 inquiridos) com os da Austrália, Canadá, EUA, França, Colômbia (num total de mais de 3000 inquiridos), países que até ao momento aderiram ao projecto. Portugal é o país em que os professores mostram o menor índice de satisfação com a sua qualidade de vida (44% contra 89% na Austrália e Colômbia), e menor satisfação com a carreira (13%). Apesar disso e dos reflexos negativos que o *stress* profissional implica, é o país com menor número de baixas médicas causadas pelo exercício da profissão (17% contra 53% na Colômbia, 52% na Austrália e 45% nos EUA), mais uma vez evidenciando a resiliência dos docentes portugueses.

A tese de mestrado de Carina José B. Gouveia, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, integra-se num estudo de maior dimensão também da Professora Doutora Ivone Patrão. Debruça-se igualmente sobre o problema da vulnerabilidade da classe docente ao *stress* e à exaustão extrema. Converte com outros estudos quando refere que o sofrimento experienciado

por um professor em *stress* tem consequências negativas para a sua saúde e o seu desempenho e cria problemas sociais e económicos derivados das disfunções pessoais e organizacionais associadas.

Confirma elevados níveis de esgotamento que se manifestam em sentimento de exaustão emocional e física, em falta de energia suficiente para continuar a trabalhar (a qual é contraditória com a sensação de não poder desistir), aponta o risco de despersonalização e afastamento emocional dos alunos e colegas (em relação aos quais surgem sentimentos e atitudes negativas), bem como de sentimentos de incapacidade e de falta de produtividade conducentes ao descontentamento a nível pessoal e à falta de realização profissional.

Sempre que surgem situações consideradas ameaçadoras, seja por parte dos alunos, pais, ou direcções das escolas e quando o que é exigido ultrapassa a resistência e a capacidade do professor, ocorrem alterações a nível psicológico, fisiológico e comportamental, características de *stress* em maior ou menor grau.

Os factores associados ao *burnout*, que atingem maior dimensão têm muito a ver com falta de apoio e orientação por

parte de colegas e direcções escolares, com falta de autonomia e excesso de burocracia, com a multiplicidade de funções e responsabilidades exigidas, assim como com a quase inexistente participação na tomada de decisões, o que nos remete para o actual modelo de Gestão das escolas, distante dos sentimentos e necessidades dos docentes, tendencialmente autoritário e insensível ao excesso de trabalho e à desregulação dos horários, mais impositivo e burocrático do que promotor de autonomia e criatividade, mais “braço armado” da tutela nas escolas do que representante da comunidade educativa. É pois urgente um novo modelo mais democrático, mais participativo, mais representativo, que conduza a uma Gestão mais humanizada das escolas. Outros factores associados ao *burnout* relacionam-se com a indisciplina/violência e falta de segurança na escola, as mudanças de escola involuntárias, as turmas sobrelotadas, os salários desajustados, o congelamento da carreira, a imagem degradada junto da opinião pública e a pressão temporal que deriva de programas demasiado extensos para as actuais cargas horárias semanais, amputadas pelo anterior governo através da chamada revisão curricular, que outro objectivo não tinha para além do despedimento de professores.

O estudo revela níveis altos de insatisfação com o apoio prestado pela supervisão, as condições organizacionais e a falta de reconhecimento profissional. Regista 33% dos professores em estado de *burnout* derivado de *stress* relativo a burocracia, de falta de apoio do supervisor/coordenador, das condições organizacionais (incluindo falta de recursos e de tempo de trabalho com colegas), bem como de falta de reconhecimento profissional (opinião pública e avaliação de desempenho).

O estudo revela ainda que são os professores com idades compreendidas entre os 43 e os 66 anos que apresentam valores mais elevados nas subdimensões do *burnout* (esgotamento emocional e despersonalização).

É inegável que a profissão é de elevado desgaste. É inegável que as condições de trabalho a que os professores são submetidos acarretam prejuízo para a sua saúde física e psicológica,

para o seu desempenho profissional, para as suas relações interpessoais e para a própria escola. É pois incontornável a necessidade e a justiça de um regime especial de aposentação que o reconheça.

É por isso que a Fenprof defende um regime de aposentação que reconheça o elevado desgaste da profissão docente e que, como tal, permita a qualquer professor com 36 anos de serviço aposentar-se com reforma por inteiro.

Sendo este o objectivo a médio prazo, admite também um regime transitório que defende principalmente os que começaram a trabalhar muito jovens, segundo o qual o direito à reforma por inteiro seria obtido com 40 anos de descontos.

Defende ainda que as penalizações a aplicar às reformas antecipadas se reportem ao tempo de serviço em falta e não continuem a castigar duplamente os docentes por via do tempo de serviço e da idade.

Quer os professores já aposentados quer os que planeavam aposentar-se no futuro têm por demais visto as suas legítimas expectativas defraudadas e sentido na pele todas as medidas de agravamento das condições que se registaram nos últimos anos, desde alterações à fórmula de cálculo e ao factor de sustentabilidade até ao aumento da idade para a reforma e à introdução da agora extinta CES.

Todas estas medidas e outras foram impostas pelo anterior governo em nome de uma austeridade salvífica que contrariaria a acelerada insustentabilidade de CGA, alegadamente fruto das pensões demasiado elevadas que por aí eram pagas e dos “privilégios” de que gozavam os funcionários públicos, professores incluídos.

Tudo serviu para justificar até atropelos à Constituição, alguns dos quais impedidos pelo Tribunal Constitucional, com base na violação do princípio da confiança e do direito de propriedade, lamentando-se apenas que o princípio da igualdade tenha sido recentemente ferido no caso da discrepância de tratamento dado aos cortes salariais dos trabalhadores e às subvenções dos políticos.

Lançou-se o sector privado contra o público, não clarificando que é no pú-



blico que se encontra a maior percentagem de licenciados, não se devendo portanto estranhar as pensões mais elevadas e omitindo que também o eram as contribuições para a CGA.

Lançaram-se os mais jovens contra os mais idosos, alegando que as pensões representavam um peso excessivo no Orçamento do Estado e fingindo esquecer que os pensionistas foram muitas vezes a almofada social para a geração de jovens fortemente atingida pelo desemprego.

Criou-se também a falsa ideia da insustentabilidade da CGA, em vez de reconhecer que a responsabilidade da sua descapitalização cabia por inteiro aos governos anteriores que, a partir de 2005 transformaram a CGA num sistema fechado, sem entrada de novos subscritores e que, em vez da contribuição de 23,75% a que os privados estão obrigados, apenas descontaram 15% e só a partir de 2010, sendo que nos 5 anos anteriores se limitaram a valores entre 3,2% e 10%.

É pois tempo de corrigir as injustiças cometidas, de reparar os ataques desferidos contra a classe e a qualidade da Escola Pública, de garantir condições de trabalho dignas e de contrabalançar o desgaste da profissão com a reposição de redução da componente lectiva por idade e tempo de serviço aos 40 anos e com um regime especial de aposentação. ■

A autora não usa o Novo Acordo Ortográfico



Os Refugiados são bem-vindos!

“Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.”

Artº 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

O direito a viver em segurança e liberdade e a fugir do perigo, da guerra e da morte está consagrado e teoricamente é um facto que todos entendemos e defendemos. Teoricamente porque, na prática, tem sido bem diferente. Basta procurarmos na internet, nas páginas de jornais e nas redes sociais, as reações e comentários pouco solidários perante a trágica situação dos refugiados que tentam todos os dias chegar a um porto seguro.

As notícias estão cheias de histórias de homens, mulheres e crianças que fogem de conflitos e perseguição e que esbarram, não só com a oposição das populações, mas também com muros, vedações e verdadeiros exércitos de forças de segurança que tentam impedir a entrada de mais refugiados nos seus países.

Mas **no meio de tantas histórias tristes, chegam-nos também relatos de esperança.** “*Fomos bem recebidos e é em Ferreira do Zêzere que queremos ficar*”, conta-nos Zakaria, um refugiado de origem síria que chegou, juntamente com a mulher Abir e o filho Yehia, de 1 ano, a Ferreira do Zêzere em dezembro de 2015. Apoiada pela Fundação Ma-

ria Dias Ferreira, que há uns meses atrás decidiu associar-se à Plataforma de Apoio aos Refugiados, esta família já está a receber aulas de português como primeiro passo para a sua integração em Portugal.

Foi com uma enorme generosidade que os recém-chegados aceitaram o convite da Escola EB 2,3/S Pedro Ferreira, em Ferreira do Zêzere, para fazerem parte de uma iniciativa de sensibilização sobre os refugiados promovida pela Amnistia Internacional, que decorreu a 12 de fevereiro. Perante uma plateia comovida, partilharam a sua difícil jornada – desde a decisão de sair do país, abandonando família e amigos, até à difícil viagem que incluiu caminharem entre montanhas durante 5 dias e 5 noites, com o filho ao colo, entrarem num barco sobrelotado até à Grécia e venderem as alianças de casamento para pagarem a travessia aos traficantes. “*A decisão mais difícil foi colocar o meu filho e a minha mulher grávida num barco, pois ela não sabe nadar*”, diz Zakaria em resposta a uma das perguntas da audiência. Pelo meio ficam os relatos da opressão do Daesh (também conhecido como Estado Islâmico), que há mais de um ano tomou a cidade onde moravam e passou a controlar todos os aspetos da vida quotidiana, desde a forma de vestir à educação dos mais novos. Zakaria conta que não pôde sequer visitar a mulher e o filho no hospital quando Yehia nasceu, pois só as mulheres podem entrar nas instalações controladas

pelo grupo armado jihadista.

Quem os vê não imagina as privações e perigos que enfrentaram. Zakaria tem um ar sereno e o sorriso de Abir é contagiante, especialmente quando olha para o pequeno Yehia que acorda no meio de uma plateia de mais de 70 pessoas. Hoje sentem-se seguros e bem-vindos e é em Portugal que querem refazer a sua vida, dando segurança a Yehia e ao seu futuro irmão, que nascerá em abril.

A iniciativa realizou-se no âmbito do projeto da Amnistia Internacional “Escolas Amigas dos Direitos Humanos”, que tem vindo a desenvolver diversas atividades com o objetivo de explorar e debater mitos, preconceitos e atitudes acerca dos refugiados e das pessoas que procuram asilo. Desmistificar é uma das preocupações da Amnistia Internacional que, além de estar a promover iniciativas em todas as escolas que integram o projeto, preparou também materiais de apoio sobre o tema para que professores e professoras o possam abordar em contexto de aula. Os materiais, concebidos para diferentes idades, estão disponíveis em <http://tinyurl.com/EADH-Refugiados> e podem ser descarregados colocando o link na internet e utilizados por todos os interessados.

Porque todas as iniciativas contam, ajudem a fazer a diferença! ■

Luisa Marques
Amnistia Internacional Portugal

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

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
tomar@spgl.pt

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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

Legislação

I Série

• [Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016 - Diário da República n.º 20/2016, Série I de 2016-01-29/73357879](#)

Abertura de um processo de debate com vista à definição de objetivos para uma real e profunda reforma curricular

• [Portaria n.º 11-A/2016 - Diário da República n.º 20/2016, 1.º Suplemento, Série I de 2016-01-29/73372114](#)

Atualiza os montantes do abono de família para crianças e jovens, do abono de família pré-natal, e respetivas majorações, e revoga a [Portaria n.º 1113/2010](#), de 28 de outubro

• [Resolução da Assembleia da República n.º 20/2016 - Diário da República n.º 22/2016, Série I de 2016-02-02/73399317](#)

Recomenda ao Governo que nenhum professor que leccione atividades de enriquecimento curricular seja prejudicado

• [Resolução da Assembleia da República n.º 25/2016 - Diário da República n.º 27/2016, Série I de 2016-02-09/73466690](#)

Recomenda a adoção de medidas urgentes para o financiamento às escolas do ensino artístico especializado de música e de dança que assegurem a sua estabilidade

• [Resolução da Assembleia da República n.º 26/2016 - Diário da República n.º 27/2016, Série I de 2016-02-09/73466691](#)

Racionalização dos contratos de associação com o ensino privado e cooperativo onde existe oferta pública

• [Resolução da Assembleia da República n.º 34/2016 - Diário da República n.º 35/2016, Série I de 2016-02-19/73650496](#)

Assembleia da República
Recomenda ao Governo que avalie o modelo de acesso ao ensino superior dos alunos do ensino artístico especializado, de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todos os estudantes

II Série

• [Parecer n.º 2/2016 - Diário da República n.º 29/2016, Série II de 2016-02-11/73550229](#)

Educação - Conselho Nacional de Educação

Parecer sobre avaliação das aprendizagens e realização de provas finais no ensino básico



ESPAÇO ANTÓNIO BORGES COELHO (ABC)



• Exposição de Escultura de Jorge Pé Curto

No Espaço ABC o mês de **fevereiro** foi rico em iniciativas. No dia 11 foi possível contactar, através da leitura de alguns dos seus poemas e de uma súpula da sua vida e obra, com a poesia de Manuela Amaral, figura injustamente esquecida da nossa paisagem literária. A apresentação esteve a cargo de Maria João Vale.⁽¹⁾ Entre 12 de fevereiro e 4 de março tivemos a possibilidade de apreciar um excelente conjunto de obras de Jorge Pé-Curto, nome primeiro da nossa escultura atual.

A 25 de fevereiro Maria Virgínia Rodrigues e Marcos Pinheiro levaram-nos até aos poemas de Castro Alves, o poeta brasileiro que, apesar da morte aos 24 anos (1847-1871), se tornou, com os seus poemas, um paladino das lutas pela abolição da escravatura e implantação da república. É célebre o seu poema "Navio Negreiro".⁽¹⁾

Por razões de saúde do autor, foi adiada para data a anunciar oportunamente a apresentação do livro de Pedro de Sá "Do outro lado do rio há

uma margem".

No mês de **março**, enquadrada por uma exposição sobre a vida de Maria Lamas, a inaugurar no Dia Internacional da Mulher (8 de Março), poderá assistir no dia 10, pelas 15.30h, à apresentação do livro "As mulheres do meu país", de Maria Lamas. A apresentação será feita por Leonoreta Leitão.

No dia 15, pelas 18 horas, será apresentada a obra "Interdição e Restrição no Amor - Enredos Amorosos do séc. XIX", de Carlos Figueiredo Jorge, pelo professor Vitor Viçoso. A obra discute, (e refuta) de forma aprofundada, a tese segundo a qual o *Crime do Padre Amaro* seria um plágio da obra "La Faute de l'Abéé Mouret" de Zola.

E registre já que a 11 de **abril** (data a confirmar) será inaugurada uma exposição de pintura de Pedro Chorão. Como de costume, às 18.30 horas.

⁽¹⁾ Pequenos vídeos destas sessões podem ser vistos na página do facebook "Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL"

Exercício de funções não docentes (contagem do tempo de serviço)

Como é sabido, o exercício efetivo de funções docentes constitui requisito fundamental e determinante para a progressão na correspondente carreira. Contudo, a matéria que é abordada nesta rubrica destina-se a esclarecer em que circunstâncias é que os professores que se encontram a exercer outras funções podem ver o seu tempo de serviço contado para tal efeito.

Esta questão encontra resposta no artigo 39º, do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo DL nº 139-A/90, de 28 de abril, na redação que lhe foi dada pelo DL nº 15/2007, de 19 de janeiro (doravante ECD) quando enuncia os requisitos legalmente exigidos para o efeito e que se passam a enunciar:

- que as funções que se encontram a ser desempenhadas o sejam em regime de mobilidade nas modalidades de requisição, destacamento ou comissão de serviço, nos termos, respetivamente dos artigos 67º, 68º e 70º do ECD;
- que tais funções sejam consideradas de natureza técnico-pedagógica;
- que essas mesmas funções não excedam dois anos do módulo de tempo de serviço que for necessário para efeitos da progressão na carreira;
- que a avaliação de desempenho obtida durante o referido período tenha uma classificação igual ou superior a Bom;

O legislador ainda admitiu que os períodos em que os docentes exerçam funções nas referidas condições e que excedam o referido limite de dois anos, também relevam para os efeitos em presença se os mesmos obtiverem também aquela classificação na primeira avaliação de desempenho posterior ao regresso ao serviço docente efetivo.

Perguntar-se-á no que consistem as funções de natureza técnico-pedagógica supra mencionadas. Ora, o legislador define-as no supra refe-

rido preceito legal do ECD como sendo as que "... pela sua especialização, especificidade ou especial relação com o sistema de educação ou ensino, requerem, como condição para o respetivo exercício, as qualificações e exigências de formação própria do pessoal docente".

Com vista a objetivar as situações integráveis no referido conceito, o legislador entendeu por bem fazê-lo por via regulamentar, através da Portaria nº 343/2008, de 30 de abril. Assim, este diploma legal veio concretizar de forma taxativa quais as funções que, para os efeitos, dos nºs 1 e 2 do artigo 67º do ECD (requisição), são consideradas como tendo tal natureza (o número significativo das funções legalmente elencadas não permite a sua enunciação nesta sede).

Já no âmbito do destacamento, são consideradas, para o efeito em presença, as funções elencadas taxativamente no artigo 68º do mesmo ECD as quais, como se constata, são todas elas funções docentes (em estabelecimentos de educação ou de ensino público, na educação pré-escolar e nas escolas europeias).

O legislador alargou ainda o âmbito da equiparação a tempo de serviço docente ao que for prestado no exercício de funções não docentes (como sejam, as de interesse público relevante, ou outras que, pela sua especificidade justifiquem tratamento diferenciado) para as quais a lei exija como forma de provimento a comissão de serviço (cf. artigo. 70º do ECD). Neste caso, e como refere o preceito legal em apreciação, é dada primazia à legislação especial que "... salvguarde o direito à estabilidade no emprego de origem bem como à promoção e progressão na carreira..." pelo exercício dos referidos cargos ou funções (por exemplo, estatutos do pessoal dirigente da Administração Pública, dos eleitos locais, dos dirigentes sindicais). ■

administração e gestão das escolas

por uma escola democrática



Escola Secundária
D. Pedro V

12 março 2016
10h às 13h

debate com a participação de

Licínio Lima
Manuela Mendonça

encerramento

Mário Nogueira



Federação Nacional dos Professores
www.fenprof.pt

