



IE

ESCOLA informação

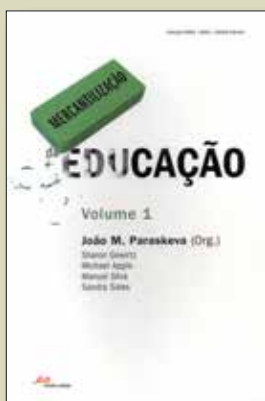
N.º 274 julho, 2016 . MENSAL . 0.50€

Abertura do Ano Letivo
**Vão confirmar-se
as (boas) expetativas?**

Avaliação externa das escolas

Dossier

LEITURAS



João M. Paraskeva (Org.)
**MERCANTILIZAÇÃO
 DA EDUCAÇÃO**
 Volume 1
 Edições Pedago

Este livro, que as Edições Pedago acabou de lançar, é composto por cinco estudos, relativamente pequenos, tendo todos eles um objetivo comum: desocultar as ideologias que subjazem à prática e à teoria das concepções neoliberais e neoconservadores sobre a escola e a educação. O estudo de J. Paraskeva ("O Rapto da Instrução Pública. Perversão e Normalização das Bases Discursivas no Epicentro das Políticas Educativas da Nova Direita"), procura, nas palavras do autor, "desvendar algumas das estratégias que sustentam o próprio âmago da actual postura triunfal da nova direita". E entre essas

estratégias o autor destaca a capacidade de deturpar e perverter conceitos historicamente sustentados pela esquerda, de modo a ser construído um "novo senso comum", construído e apoiado pelos "media", que é canalizado para a tese de que não há alternativa à política neoliberal e neoconservadora, no seu sentido global e portanto também no modo de conceber a escola e a educação. Desse senso comum assim construído fazem parte a ideia de que as escolas (antes deles) se limitam a produzir alunos ignorantes, indisciplinados e preguiçosos, sendo eles próprios os responsáveis pelos seus fracassos. Há que controlar alunos – através de sucessivos exames nacionais standardizados – e professores – sujeitos a persistentes testes e a uma rígida hierarquia – e incentivar a competitividade entre as instituições.

Nesta mesma linha de denúncia da perversão de conceitos, com base numa ideologia escondida, o estudo de Manuel António Silva (*A Educação num Contexto de Hegemonia Neoliberal*) centra-se no deslizar dos conceitos de educação, formação e aprendizagem. O autor sublinha que estes conceitos são intencionalmente vagos mas que a estratégia neoliberal se orienta no sentido de privilegiar a formação em detrimento do conceito de educação, esta entendida como formal, a outra como assentando na valorização da educação não formal ou mesmo informal, virada para a economização da educação, entendida sobretudo como uma formação técnica ao serviço das empresas. A formação, diz o autor, tende a ser um campo de consensos: é útil para os empregadores e,

idealmente, facilita o emprego, acentuando assim o triunfo da ideologia de despolitização social. A desconstrução deste consenso despolitizado obriga a retomar o confronto axiológico: que valores devem estruturar as sociedades?

Os mecanismos ideológicos das culturas de controlo são o cerne do estudo de Michael Apple (*Culturas de controlo, Mercantilização e Estratégias de Classe e Raça na Educação*) que, após uma pertinente análise das bases e dos resultados da política reaganiana do *No Child Left Behind*, chama a atenção para o modo como o senso comum tende a aceitar acriticamente a ideia de tudo controlar através da medição, da comparação como base da competição, da pretensa neutralidade política da nova classe média – apresentada como técnica e competente – e a tese de que o privado é sempre melhor que o público, onde o controlo seria menos exigente e os funcionários seriam menos eficientes. Os estudos de Sharon Gewirtz (*A utilização eficaz do Capital Social em Políticas Educativas. O caso das zonas de ação educativas em Inglaterra*) e de Sandra Sales (*O Debate Sobre as Políticas de Acção Afirmativa na Universidade Brasileira*) debatem o alcance, os limites e as tensões produzidas em experiências no terreno, experiências com que, com as melhores das intenções, se tentam combater desigualdades de riqueza (S. Gewirtz) ou de raça (Sandra Sales).

Em suma: uma obra que se lê sem dificuldade e que, ao desocultar a ideologia escondida no discurso da "nova direita", fornece boas armas para os que a combatem. Portanto, um livro útil. ■

A ADSE ente o definhamento do SNS e a voracidade dos *lobbies*

Um tiro no porta-aviões do Estado Social!

O Estado transferiu em 2015 cerca de 3,6 mil milhões de euros para o sector privado de saúde. A despesa desse ano do Ministério da Saúde rondou os 8,9 mil milhões. Isto é, mais de 40% da despesa do SNS foi feita no sector privado. E qual é a posição do atual ministro da saúde, do *lobby* do sector privado que trespassa todos os quadrantes políticos navegando ao sabor dos seguros privados? Liquide-se a ADSE porque a sua existência dá força aos privados do sector da saúde. É a velha tática de desviar as atenções para outro lado para que a mesa continue farta no campo dos prestadores de saúde privados. Onde poderá a ADSE encontrar parceiros no SNS se este só é parceiro de si próprio em menos de 60% do serviço que oferece aos cidadãos portugueses? Mas esta jogada é engalanada com um brinde: A destruição da ADSE não só irá permitir o engordar das seguradoras privadas, como vai alimentar a já larga mesa dos *lobbyists*.

O que está a destruir o SNS é a proteção, chamemos-lhe assim, que os diferentes governos das últimas duas décadas e meia têm dado ao sector privado de saúde. Tivesse sido mantido o rumo inicial, em cumprimento do que está postulado constitucionalmente, e hoje em dia a ADSE poderia já nem fazer sentido, ainda que sendo paga integralmente pelos seus beneficiários. Um SNS ao serviço de todos os cidadãos, independentemente da existência de oferta privada de saúde para quem a quisesse (ou pudesse) pagar, permitiria a extinção da ADSE sem o pôr em causa. Assim, com mais de 40% do Serviço Nacional de Saúde a ser prestado por operadores privados, o desmantelamento da ADSE acelerará de forma imparável a sua erosão. Todos ficaremos a perder exceto os operadores privados de saúde, os promotores de seguros de saúde e os que se sentam à mesa de ambos ou de apenas um deles. Quer estejam no poder ou na oposição, pertençam a sociedades secretas ou não, se digam da esquerda que “reflete” ou militem na direita trauliteira. Basta ver a composição da comissão escolhida pelo Ministério da Saúde para “analisar” a situação da ADSE!

Lutar hoje contra o desmantelamento da ADSE significa defender também a viabilidade do SNS. ■



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

Avaliação externa das escolas

16 Cidadania

A deriva plebiscitária

18 Reportagem

AE Venda do Pinheiro:

Aquilo que é mesmo giro, professor, é como conceber o que nós queremos fazer

21 Escola/Professores

21. Organização do ano letivo 2016/2017

22. Ensino Particular e Cooperativo

23. O Direito à Educação das Crianças Migrantes ou Refugiadas

25. Quase todos os alunos do Colégio Rainha D. Leonor têm 20 na disciplina de Direito

26. Escola pública e escola privada

28. Emprego científico

29. A vontade de continuar a acreditar

30. Sobre a ADSE

32. Relatório Anual da Atividade Sindical do SPGL

33 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Compensação por caducidade – pessoal docente contratado

Vale a pena lembrar

Artur Quaresma, tio-avô de Ricardo Quaresma, que num célebre jogo Espanha/Portugal recusou fazer a saudação nazi.

Este homem, de origem cigana, teve um acto de enorme coragem no dia 16 de Fevereiro de 1938. Em plena guerra civil de Espanha, Salazar e Franco resolveram organizar um Portugal-Espanha em futebol, como forma de simbolizar a sua aliança contra o governo legítimo de Espanha. O jogo disputou-se no campo das Salésias, em Lisboa, com a presença dos principais dirigentes do regime, embaixadores da Itália fascista e da Alemanha nazi, legião, mocidade, falangistas, polícias, etc.

Tocam-se os hinos respectivos e logo toda aquela gente se ergue de braço estendido a fazer a saudação fascista (dita “romana”). As duas equipas perfiladas fazem o mesmo... menos 3 jogadores da equipa portuguesa! Artur Quaresma, agora falecido, fica impassível com as mãos atrás das costas. Mariano Rodrigues Amaro e José Rodrigues Simões vão mais longe e erguem o punho num desafio frontal. No final do jogo são os três presos pela PVDE, a antecessora da PIDE, que os interroga e ameaça, acabando por soltá-los ao fim de umas semanas.

Este jogo de futebol costuma ser lembrado por ter sido a primeira ou das primeiras vitórias de Portugal face à Espanha. A verdade é que o jogo não terá sido reconhecido internacionalmente, porque a equipa espanhola, arranjada à pressa entre alguns jogadores que se encontravam nas zonas controladas pelas tropas franquistas, não era uma verdadeira selecção de Espanha. De qualquer modo, mais do que o resultado desportivo, valeu bem mais, muito mais o gesto de coragem destes homens.

P.S.- Na revista Stadium, a censura acrescentou uns braços bem estendidos a estes três futebolistas que se tinham recusado a fazer a saudação fascista. ■

Relatório Anual de Atividade Sindical do SPGL

Entre setembro de 2015 e julho de 2016.

PÁGINA
32



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO Nº274 julho 2016

■ Avaliação externa das escolas

As escolas e os professores devem ser avaliados? O que distingue os diferentes modelos de avaliação?

A avaliação externa é uma mais-valia? Qual a perspetiva de escolas e professores? Qual a posição do SPGL? Estas e outras questões foram abordadas numa mesa redonda que reuniu José Calçada, João Martins, Brígida Baptista e Lurdes Silva.

Um dossier sobre avaliação externa das escolas que inclui ainda um texto de Manuel Pereira dos Santos, em que, como o título claramente elucida, o autor avalia... a avaliação das escolas. ■

Por uma escola pública de qualidade

Que avaliação? Para quê? Sob que formas?

As escolas e os professores devem ser avaliados? A avaliação externa é uma mais-valia ou uma perda de tempo? Quais as perspetivas de escolas, professores, inspeção? Qual a posição do SPGL? Estas e outras questões foram debatidas entre José Calçada (Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino), João Martins (diretor da AE Lindley Cintra), Brígida Baptista (SPGL), Lurdes Silva. E uma breve participação de António Avelãs.

Um debate animado e controverso, que teve como ponto de partida questões direcionadas a cada um dos participantes, e que, aqui e ali, foi extravasando o próprio tema em causa, na verdade imbricado com o todo que a escola é.

El – O que distingue os diferentes modelos de avaliação entretanto postos em prática?

José Calçada - Estou aqui numa posição complexa, numa dupla qualidade. Por um lado, enquanto ex-inspetor, pois já me aposentei, por outro, enquanto presidente da direção do Sindicato dos Inspetores da Educação e do Ensino.

Começamos por sublinhar que a avaliação externa das escolas não é o primeiro programa de avaliação global das escolas em Portugal desenvolvido pela Inspeção Geral de Educação. Houve um outro anteriormente - o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas foi uma experiência extremamente positiva para inspetores e professores. Teve o seu epílogo quando o professor David Justino acedeu ao ME, no quadro de um governo do PSD, e resolveu extingui-lo, em 2002.

O programa foi suspenso, sem avaliação, de uma maneira abusiva. Mas ficou clara a razão pela qual David Justino o extinguiu.

Extinguiu-o porque ele estava a ser eficaz. Porque estava a ser positivo para as escolas. Porque estava a entregar às escolas, progressivamente – e sem textos bonitos na área jurídica – autonomia.

No Programa Integrado de Avaliação das Escolas, era elaborado um relatório escola a escola, onde se definiam claramente os pontos fortes e os pontos fracos daquela escola concreta. E nós, inspetores, tínhamos que fundamentar o porquê, mostrar evidências. Não era apenas uma questão de opinião.

Nos pontos fracos é que começavam os problemas. Porque a Inspeção e os inspetores, na globalidade, apontavam como causas principais dos pontos fracos das escolas, entidades exteriores às escolas. Desde o governo central até às Direções Regionais de Educação, ou às entidades autárquicas. E foi isto que não agradou ao David Justino.

Por outro lado, é nessa altura que surge a obsessão pelos *rankings*. E vale a pena lembrar que, então, a inspetora-geral da Educação disse não concordar com *rankings*

e que não admitia a identificação do trabalho que a inspeção estava a fazer com qualquer tipo de *ranking*. Isto foi a morte da avaliação integrada.

É das cinzas deste programa que nasce o atual Programa de Avaliação Externa das Escolas. Que é muitíssimo mais simplista.

O outro implicava a presença, nas escolas, entre 5 a 10 dias. Com uma equipa de 3 a 5 inspetores. Era uma coisa tranquila. Feita com tempo.

Este é um “*vol d’oiseau*” sobre as escolas. E uma coisa que não era possível no outro modelo: neste há escolas que encenam – preparam, como se fosse uma peça de teatro – a receção aos inspetores. Os diretores das escolas – coisa que anteriormente não existia e ou só episodicamente – escolhem quem vai falar com os inspetores. Tudo isto é mais ou menos preparado – é uma “*mise en scene*”. De modo que, como o inspetor só lá está 2 dias e tem de se cingir a ver papéis que lhe são entregues, não contacta de facto com a escola, com os professores.

Uma diferença mais substantiva - e eu sei que esta é pouco popular

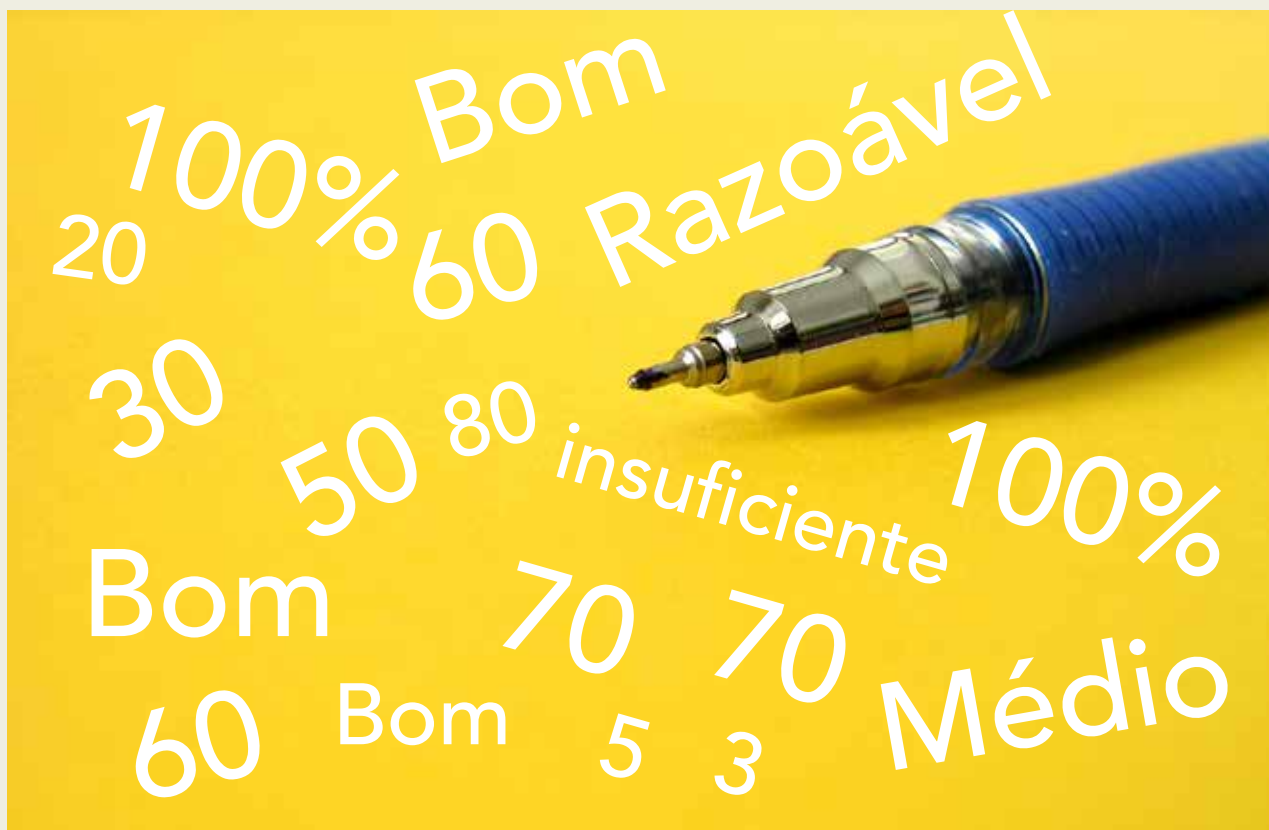


Foto: Freepress.com/magda s.

– é que, no anterior modelo, os inspetores assistiam a aulas. Essa assistência era previamente acertada com professores que, frequentemente, se ofereciam. No início, esta prática era vista como um fantasma. Mas a verdade é que os inspetores, ao assistirem a aulas, não estavam preocupados com o docente A ou o docente B. Os inspetores estavam preocupados com a docência. No atual modelo desapareceu a assistência a aulas. E assim se reforçam também os fantasmas.

Eu não questiono – e julgo que ninguém questiona – a necessidade de avaliação externa das escolas. Mas não aceito – a título nenhum – qualquer tipo de classificação das escolas. Avaliar é uma coisa, classificar é outra. E a avaliação externa tende para a classificação. Aliás, não é apenas o Sindicato dos Inspectores mas também o Conselho Nacional de Educação a sublinhar que a ligação entre a avaliação externa e uma classificação das escolas é perniciososa.

A nós, inspetores, o que nos interessa é uma docência melhor. Não vemos necessidade de andar a pôr carimbos nos docentes. Não

faz sentido. Até porque o que há, numa escola, não é a figura do docente. Há o docente em situação, que é outra coisa. Quando eu classifico um docente enquanto tal, estou a atomizá-lo, estou a fragmentar, a segmentar a realidade.

Não há nenhuma razão para que, na sequência de um trabalho bem conseguido a nível da avaliação – depois de terminado o ciclo de avaliação de uma escola e definido no final, sempre em diálogo com a escola, um relatório com os pontos fortes e pontos fracos e, para os pontos fracos, definido um cronograma de acompanhamento – não se possa ir progressivamente melhorando a situação da escola. Agora, é preciso tempo. É preciso nunca confundir classificação com avaliação. E é preciso nunca confundir classificação de docentes (que é uma coisa absolutamente impensável) com avaliação da docência. Se tivermos isto sempre presente, julgo que se pode fazer um excelente trabalho.

El - Como é que, nas escolas, é vista a atividade da inspeção ex-

terna? Que utilidade é que as escolas veem ou não na presença dos inspetores?

João Martins - Eu começaria por dizer que vemos com bons olhos a participação da inspeção, em concreto, na atividade de avaliação externa das escolas. Tenho que dizer que partilho, em boa parte, aquilo que foi dito anteriormente. Aliás, uma das críticas que se faz ao modelo de avaliação atual tem a ver justamente com o pouco tempo de que dispõe a equipa de inspetores e a pessoa independente que também participa nesses trabalhos. O que, no nosso entendimento, leva a que o conhecimento seja muito superficial e muito baseado numa apresentação da escola que, claro, tentamos sempre que seja a melhor.

Mais tempo nas escolas permitiria mais contactos, um conhecimento maior. Até porque a ideia que eu tenho - e isto envolve uma crítica ao sistema atual de avaliação externa – é que cada escola é uma individualidade, tem uma especificidade muito própria, muito característica. Que não é avaliável numa grelha *standard*.

Pessoalmente, vejo com bons olhos a intervenção da inspeção. Porque a vida da escola é uma vida muito atarefada. E, pelo menos nessa altura, sentimo-nos obrigados a parar, a refletir, a pensar, a escrever, a produzir texto. Quanto mais não fosse por esse motivo, era importante.

E depois, obviamente, a análise dos pontos fortes e dos pontos fracos é uma ajuda para a escola. Ajuda-nos a perceber onde é que temos que investir ou por onde devemos caminhar. E, no caso concreto do 2º ciclo de avaliação, aponta-se para a elaboração de planos de melhoria, o que também permite que a escola, de um ponto de vista alargado, reflita sobre a maneira como está a gerir, como está a decorrer o processo educativo e a formular processos de intenções.

O inspetor Calçada tocou num aspecto que eu considero importante – e que é preciso ver com alguma cautela – que é a questão da observação de aulas.

Penso que é um aspecto que, mais tarde ou mais cedo, virá para cima da mesa. E poder-se-á debater sobre quem deverá fazer esse trabalho: se a equipa de inspeção, a escola, ou os Centros de Formação. A inspeção – quer se queira quer não – mesmo reafirmando repetidamente: *nós não estamos aqui a fazer uma inspeção, esta-*

mos a fazer um trabalho de avaliação das escolas – sempre que chega à escola... É a inspeção! E ainda carrega consigo um caráter punitivo.

Considero, entretanto, que a questão de observação de aulas é importante. Porque é o ponto nobre da nossa atividade. Como professor (estou transitoriamente a ocupar funções de gestão) o meu foco é na sala de aula. E penso que esta preocupação vai passando pelas escolas.

Podia referir o caso concreto do meu agrupamento, onde – poderia dizer que de forma ainda incipiente – já há, entre os professores, e em termos de trabalho colaborativo, essa preocupação. As coadjuvações, por exemplo, permitiram que alguns professores – de uma forma franca e colaborativa e com intenção de melhorar – se deixassem observar as aulas uns dos outros. Pode ser esse o caminho. Mas, como digo, há um leque grande de possibilidades. Podem ser os coordenadores dos departamentos, desde que a escola tenha recursos e tenha horas para o fazer. Também poderão ser os centros de formação. Mas penso que de facto é uma pedra de toque e que, mais tarde ou mais cedo, teremos que ir por aí. Não com intenção de classificar professores, mas numa atitude de colaboração.

El - Uma breve questão. Como é que os professores, em geral, reagem a uma inspeção externa? Sentem que a definição de pontos fortes, pontos fracos, um programa de melhoria, tem reflexos reais no vosso trabalho, na qualidade do trabalho docente na escola?

João Martins - Sim. Penso que as indicações da equipa de inspetores não caem em saco roto. Podemos concordar ou não. Recordo-me que, numa primeira avaliação, ainda fizemos um contraditório, não concordávamos com alguns aspectos.

Em termos de consequências – daí depois o que é que decorre? A nível da camada diretiva, es-

ses aspectos estão sempre muito mais presentes. Porventura, à medida que vamos continuando na cadeia, esses efeitos não são tão perceptíveis.

Relacionando a pergunta que me fez com a questão da observação das aulas, como é que isso interferiu. As aulas melhoraram? O processo melhorou? Aí tenho dificuldade em dizer que sim, se houve aí alguma melhoria.

El – Qual a perspetiva do SPGL sobre a avaliação externa às escolas? Qual é a reação dos professores?

Brígida Baptista - Penso que a forma como o SPGL vê o atual modelo de avaliação das escolas – que é disso que estamos a falar – não anda muito longe da forma como os professores também o veem.

Em primeiro lugar, consideramos que este modelo está completamente desajustado à diversidade dos contextos escolares. Como aqui já foi dito – as escolas não são todas iguais.

Um outro problema. Há três domínios sobre os quais vai incidir a avaliação. Que são: os resultados, a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão. O 2º e o 3º domínios são só avaliados segundo um eixo – que é o dos pontos fracos e fortes, com base na generalidade ou totalidade daquilo que se espera. Enquanto o 1º domínio – o dos resultados – provavelmente o mais importante para a inspeção e que muitas vezes determina a classificação da escola – é sobretudo avaliado com base num eixo que é – o valor esperado.

Eu levei muito tempo – e tive a inspeção no agrupamento do qual faço parte – para perceber o que é isto do valor esperado. Pensei que o valor esperado fosse qualquer coisa como – a escola teve aquele resultado este ano, teve estoutro resultado a seguir, portanto espera-se que melhore no ano seguinte. Mas não. O valor esperado é criado com base em dados estatísticos. Dados estatísticos esses que já estão comple-

É preciso nunca confundir classificação com avaliação. É preciso nunca confundir classificação de docentes (que é uma coisa absolutamente impensável) com avaliação da docência. Se tivermos isto sempre presente, julgo que se pode fazer um excelente trabalho.



Foto: Freemages.com/Terri Heisele

tamente ultrapassados. Penso que têm cerca de dois anos. Para além disso, esses dados estatísticos, também não se poderá ter a certeza que estejam certos. Porque são muitas vezes dados fornecidos pelos pais, pelos alunos. Sem qualquer certificação.

Esses dados envolvem ainda outro problema – servem também para definir os *clusters*. Ou seja – há um conjunto de escolas que é agrupado, porque se supõe que tem as mesmas características. As escolas são agrupadas num determinado conjunto – em função da formação académica dos pais ou de se os alunos têm ou não ASE (Ação Social Escolar), entre outros dados – que, a meu ver, é um conjunto fictício.

Voltando à questão do valor esperado. Este valor não contribui em nada para a melhoria do sucesso dos alunos. Porque aquilo que supostamente se deveria fazer era que a análise dos resultados fosse feita em termos de valores homólogos. Ou seja – os valores que a escola teve este ano, os valores que a escola teve no ano a seguir. E assim, sim. Assim ver-se-ia se houve ou não uma melhoria das escolas.

A verdade é que isto não é efetivamente uma avaliação. Acaba por ser mais uma classificação das escolas. Que tem implicações a muitos níveis. E não só a nível

da progressão dos professores. Tem implicação ao nível da própria imagem organizacional – e/ou institucional - das escolas.

Ou seja – eu vou ao site da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) e vejo a escola X com os resultados X, a escola Y com o resultado Y, e penso: esta escola deve ter muito bons profissionais. Porque, geralmente, a classificação que é atribuída às escolas é sempre relacionada com o desempenho dos professores.

E temos mais um *handicap* neste modelo de avaliação. O desempenho dos professores é avaliado através dos resultados dos alunos. Parte-se do princípio que tais resultados refletem, no fundo, aquilo que se considera que são os bons e os maus professores. E a classificação da escola, para os pais, para a maior parte das pessoas, traduz se os professores que estão naquela escola são bons ou maus.

Para além destas questões, há ainda outras que me parecem pertinentes.

Quando falamos de um modelo de avaliação, penso que o modelo de avaliação se deve revestir de rigor e objetividade.

Já vimos que, no que respeita aos resultados, a objetividade e o rigor parecem ser muito poucos. Relativamente às outras dimensões, também tenho dúvidas

quanto à sua objetividade. E quando digo que tenho dúvidas, estou a falar em nome do que foi discutido no SPGL. Até mesmo em relação aos pontos fracos e fortes. O que é um ponto fraco e um ponto forte, muitas vezes não é entendido da mesma maneira pelos inspetores que vão às escolas.

Depois ainda há outra questão. É que, os pontos fracos e os pontos fortes da equipa têm a ver com o conceito de generalidade ou de totalidade. Pontos fracos e fortes que se apontam para a totalidade – são todos, não há problema nenhum. Agora – o que é que compõe uma generalidade? Quantos são, quais?

Este modelo, para mim, reveste-se de uma grande subjetividade e, portanto, reveste-se também de muita falta de rigor.

Gostaria só de referir aqui uma citação do próprio Conselho de Escolas, na recomendação nº 2 de 2015, que se refere a esta questão dos resultados, dizendo o seguinte: “O que neste modelo de AEE se valoriza e assume como relevante para a avaliação do domínio «Resultados» não são os resultados, mas sim a relação entre estes e um referente artificial construído com base em informação de natureza socioeconómica não fiável, o «valor esperado»”. Assim, não me parece que este

Foto: FreeImages.com/ carl dwyer



modelo e esta comparação se refletem em informação relevante para as escolas, para as medidas promotoras de melhoria.

Foi aqui dito que os planos de melhoria constituem uma mais-valia da inspeção às escolas – e estou sempre a falar deste modelo – porque faz com que a escola reflita sobre os seus pontos fracos e os seus pontos fortes. Eu penso que estes planos de melhoria – por aquilo a que tenho assistido – são na maior parte decalcados uns dos outros. Não havendo diferenças substanciais entre esses planos, em nada poderão contribuir para que a escola se torne reflexiva.

Penso que o plano de melhoria não traduz reflexão nenhuma. Porque vai basear-se naquelas áreas que são identificadas, na avaliação externa, como merecedoras de prioridade. Que são basicamente sempre as mesmas. Posso-vos dizer que, no meu agrupamento, a supervisão pedagógica em sala de aula foi contestada pelos coordenadores de departamento. Mas houve uma pressão contínua para que fosse aceite, por parte da IGEC. Ora – os professores irem assistir às aulas uns dos outros, implica que os seus horários são acrescidos de mais tarefas. E isso iria recair na componente individual de trabalho. Nesse sentido os professores sentem que o que a inspeção lá vai fazer é sobrecarregá-los com mais trabalho. Trabalho esse a que eles consideram que já não têm capacidade de dar resposta. No fundo, parece que todos os

males do insucesso da escola recaem na prática dos professores. Quando nós temos uma série de condicionantes mais. Que não são levados em linha de conta (e que, pelos vistos, eram, no modelo integrado a que o inspetor Calçada se referiu).

Há uma série de situações que não são levadas em conta. Por exemplo – a escola perdeu a sua característica reflexiva em termos pedagógicos, na medida em que os conselhos pedagógicos estão hoje repletos de pessoas que são nomeadas.

Tenho efetivamente muitas dúvidas que este modelo contribua efetivamente para o desenvolvimento do processo educativo. Ou se não estamos a cair num mero artificialismo que permite o controlo e a fiscalização dos professores.

El - Deve mesmo haver avaliação externa das escolas?

Lurdes Silva - Para responder a essa questão, uma vez que não estou nas escolas há 4 anos, tentei informar-me o melhor possível e fui passar os olhos por um livro que o Conselho Nacional de Educação publicou, após a realização de um seminário, em março de 2015, em Coimbra, em que se reuniram avaliadores, inspeção, as escolas, investigadores – que deitaram um olhar sobre esta avaliação externa das escolas, no sentido de tentar perceber se ela tem vantagens ou não tem vantagens.

Ao passar os olhos por esse livro

do Conselho Nacional de Educação, li um dos trabalhos que aí é publicado, da Isabel Fialho, e cujo título é - *as reações das escolas ao relatório*, aquilo que se chama o contraditório. E, no tratamento que faz desses contraditórios, a autora, a dada altura, sobre um tema que é – *reconhecimento de desvantagens da avaliação externa das escolas* – transcreve uma afirmação de um professor, que eu vou dizer como lá vem escrito. “Toda a vida nos preocupámos em servir bem os nossos alunos e a comunidade. Sem, todavia, pensarmos em gastar o nosso tempo e a nossa arte a gerar e a gravar provas, registos, grelhas, análises comparativas, gráficos, papéis”. E poderíamos juntar outros testemunhos - como algumas das coisas que agora a Brígida disse – a este tipo de dizeres. Acerca do qual eu gostaria de fazer três observações.

A primeira é que não me parece que servir bem os nossos alunos seja incompatível com gerar provas, registos, análises – avaliar. Penso até que uma coisa e outra fazem, ou devem fazer, parte do ofício do professor. Isto é, não entendo o ofício de professor sem ser aquele que trabalha com os seus alunos, trabalha na escola e quer saber se está a fazer bem. Se o que ele pretende atingir está a ser atingido.

A segunda observação decorre da primeira – na minha opinião, este modo de pensar tem uma ideia de professor que o reduz a um técnico de dar aulas. Não subestimo

de maneira nenhuma essa função, pelo contrário. Mas o pensar assim amputa o profissional professor de uma dimensão reflexiva, questionadora, sobre as suas práticas. E sobre o seu local de trabalho. E sobre o modo como o seu local de trabalho é organizado e é gerido. E, penso eu, se fizermos isto – porque, no meu modo de ver, o devemos fazer – isto não é gastar tempo. Isto é, talvez, ganhar tempo.

Uma terceira observação – e que vem de muita coisa que ouvimos e que aqui hoje também já foi referida. A pergunta tem que ser esta: mas gerar, gravar provas, registos, grelhas, análises comparativas, gráficos, papéis – tem um sentido útil? Isto é: serve para alguma coisa? Isto contribui para servir realmente bem, cada vez melhor, os nossos alunos? E a resposta só pode ser esta: Sim? Então é útil. Se não, então é pura perda de tempo e gastar papel.

Debaixo destas incertezas, avancei pelo livro do Conselho Nacional de Educação e aí se lê também coisas que todos nós sabemos. E que todos já temos dito e redito – que os critérios para definir uma educação de qualidade mostram-nos que as variáveis de escola, com mais impacto na aprendizagem dos alunos, são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula. E que as escolas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono escolar, são aquelas que têm melhores resultados.

Por outro lado, também se lê, em vários dos textos aí publicados, que a avaliação externa das escolas produziu impacto e efeitos na melhoria da escola, mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico. Cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente. E, noutro sítio, é sublinhado que os menores efeitos, se os houve, são sentidos, ao nível dos resultados e comportamentos dos alunos. E também é aí afirmado que é sabido que os resultados escolares têm parecido mais difíceis de in-

fluenciar pelo processo de avaliação externa das escolas, mesmo em países onde as consequências da avaliação externa das escolas são mais fortes. Isto consta de um relatório da OCDE de 2013.

Então, num outro texto, de Helena Peralta, ela termina a preleção que faz com várias perguntas. E eu selecionei duas, que me parecem realmente importantes. E que, afinal, repetem também o que aqui já foi perguntado.

O que acontece nas escolas depois da avaliação externa? Os professores têm melhorado, têm mudado as suas práticas de ensino como resultado dessa avaliação externa? E com que benefícios para os alunos? Estará a avaliação externa das escolas - os relatórios, os contraditórios, toda essa papelada que se tem produzido – em condições de responder a estas questões? E se está, em que sentido vai essa resposta? Porque nós todos sabemos que melhorar a qualidade da escola impõe que nos centremos no essencial – que é a sala de aula. E todos nós sabemos que aí - pelo que se ouve dizer, e nós quando entramos numa escola apercebemo-nos muito bem disso - há muita indisciplina nas nossas escolas e há um clima de falta de civildade. O que faz com que muitas das nossas escolas sejam espaços com uma qualidade de vida muito fraca, com um relacionamento muito pouco civilizado e de consideração pelo outro. E isto tem vindo, como os estudos nos mostram, a contribuir para o desgaste brutal de que muitos professores sofrem.

A concluir, queria dizer o seguinte: quis ficar-me a parecer, de tudo o que li e do que aqui ouvi, que a avaliação externa das escolas fará mais parte da agenda do poder político do que propriamente de uma agenda dos professores. E porquê? Porque – e isto vem lá dito também nesse livro do Conselho Nacional de Educação – pela avaliação externa das escolas se procura obrigar as escolas à uniformização. Se procura um processo de formatação única. Pois as escolas, indepen-

dentemente da sua autonomia - que é coisa que não se sabe muito bem o que seja – e da sua tipologia, obedecem todas ao mesmo modelo de avaliação externa.

Por isso, a avaliação externa das escolas, juntando-se aos exames, têm o mesmo efeito sobre a escola e sobre o trabalho dos professores. Que é o controlo, a uniformização, ficar tudo igual, estar tudo a trabalhar para o mesmo – ou seja, para os resultados dos exames. E isto tudo se vai repercutir no trabalho dos professores, na organização da escola.

Eu não nego que o professor, enquanto profissional, e que a escola, enquanto organização, se devam perguntar, para poder responder à sociedade, que lhes paga, se aquilo que são os objetivos que o país traçou para a educação em Portugal estão ou não estão a ser atingidos.

Nós não podemos ficar no escuro quanto a esta pergunta. A escola pública tem obrigação de prestar um serviço público de qualidade. Está ou não está a prestá-lo? Temos que ter instrumentos, temos que ter meios, para saber responder a esta pergunta. Mas eu penso que o problema que hoje mais preocupa os professores nas escolas, é o problema da indisciplina. E que tudo devia ser feito no sentido de promover um clima de escola que seja caracterizado pelo silêncio necessário à aprendizagem, pelo convívio entre seres humanos que estão ali para se educarem e para aprenderem

Era importante apoiar os professores, para poderem produzir um trabalho com mais qualidade com os seus alunos em sala de aula e também no espaço escola, para que a escola pública possa ser uma escola de qualidade para todos.

a ser pessoas, que se devem conduzir no respeito pelos outros, na consideração que todos os seres humanos nos devem merecer.

E eu temo que andemos a produzir papéis e textos, que giram depois todos em torno de si mesmos, em que uns se avaliam aos outros. E que o núcleo central, que é a sala de aula, esteja ao abandono. Era importante apoiar os professores, para poderem produzir um trabalho com mais qualidade com os seus alunos em sala de aula e também no espaço escola, para que a escola pública possa ser uma escola de qualidade para todos.

El - Penso que aquilo que foi entretanto dito, de alguma maneira aponta para uma questão – que modelo de avaliação para que modelo de escola?

António Avelãs - Pessoalmente tenho alguma dificuldade em considerar a não existência de modelos de avaliação. Quer como instituição, quer como professores, é normal que haja mecanismos de avaliação.

Esses mecanismos foram classificados pela Brígida como subjetivos. O que quer dizer que também temos de trabalhar com a subjetividade. O facto de eles terem uma margem de subjetividade não deve significar que não deva haver avaliação.

Outra coisa que me parece que não vale a pena fugirmos à questão é que a única maneira de controlarmos e sabermos o que se passa nas salas de aula é acabar com o isolamento dos professores na sua tarefa letiva. Ou seja – não sei em que termos, mas o facto de nós podermos trabalhar em conjunto e assistir às aulas uns dos outros, é condição necessária para que haja uma avaliação interessante e útil da nossa prática pedagógica.

Enquanto estivermos centrados apenas em nós próprios e continuarmos a dizer que na nossa sala ninguém entra, nós não modificamos nada.

Brígida Baptista - Eu não sei se

é ou não uma mais-valia, penso que até pode ser, os professores poderem assistir às aulas uns dos outros. O que penso é que tem que passar pelos professores o quererem assumir essa prática, envolverem-se nessa tomada de decisão. E não ser-lhes imposta. E tem que se mudar a própria escola. A escola tem que se tornar – porque neste momento não é – um centro de reflexão. Em que se reflete sobre as próprias práticas. Na minha escola isto levantou muitos problemas. Mas, antes de lá ir a inspeção, no grupo de Filosofia, alguns de nós tínhamos essa prática. Depois da tentativa de imposição, a maior parte das pessoas reagiram mal. Toda a gente reage mal a algo que lhe é imposto quando não tem uma palavra a dizer, quando não se é envolvido no processo de tomada de decisões.

João Martins - Exerço a função de diretor e tenho bem presente que a escola é um espaço de liberdade. Há pessoas que concordam comigo e há pessoas que discordam. Trato todos com o mesmo respeito. E gosto mais da crítica aberta do que a crítica camuflada. Agora – às vezes passa a ideia de que há professores que não querem que se entre no seu espaço – aquilo é meu, é a minha quinta. Penso que essa opinião não será maioritária.

Entretanto tenho experiências várias de que as mesmas coisas, ditas, explicadas com transparência, permitem que tudo funcione melhor. Uma posição autoritária gera uma onda de contestação.

Há aqui uma questão que foi falada – a indisciplina. Ligando isto ao modelo de avaliação – uma vez mais se confirma que não pode ser aplicada a mesma matriz a todas as escolas.

Na minha escola, no meu agrupamento, temos problemas de disciplina e gasto uma boa parte do tempo a combater esse problema. E fazemo-lo através da oferta complementar que, decidimos, seria formação cívica, formação para a cidadania. Porque entendemos que é uma área fundamen-

tal, de espaço de conversa. Se decidimos ocupar uma boa parte do nosso tempo com projetos que vão nesse sentido - da multiculturalidade, da questão dos refugiados, de aceitar os outros, aceitar as diferenças - a minha escola não pode ser avaliada da mesma forma que uma outra escola onde supostamente não há indisciplina e apostem, por exemplo, na Matemática.

Cada escola é um universo muito próprio. E as suas condicionantes, o seu contexto, a sua envolvente, devem ser reconhecidos em qualquer modelo de avaliação.

José Calçada - Um dos dramas que se colocam à avaliação, neste caso da escola, é que - ou existem escolas para a avaliação ou existe avaliação para as escolas. E há a tendência burocrática, facilitista, de as coisas deslizarem no sentido de existirem escolas para a avaliação.

Isto é – se as escolas estão à espera de ser avaliadas de uma certa maneira – concordem ou discordem no seu íntimo com essa matéria – vão tentar comportar-se dessa maneira. É isso que se espera delas, é isso que vão fazer. É como a questão de exames ou não exames. É a mesma coisa. Temos uma escola para exames ou temos exames para a escola.

Perguntou-se aqui se, após a avaliação a uma escola, isso provoca ou não provoca alterações, se tem ou não tem consequências.

Salvo coisas muito pontuais, só um ingénuo é que julga que as alterações na educação são imediatas. Na educação não é assim. A avaliação externa das escolas começou enquanto agenda política, da ministra Maria de Lurdes Rodrigues. Mas a avaliação tinha um objetivo enquadrador que nada tinha a ver com avaliação. Esta avaliação externa tem de ser profundamente alterada.

As avaliações externas não são boas nem são más, em si. Se as avaliações externas estiverem inseridas numa inspeção que seja profilática e não terapêutica, que seja preventiva e não repressiva,



Foto: Freemages.com/ Nick Kni

que seja de inclusão e não de exclusão, que trabalhe com as escolas, não contra as escolas, não há avaliação externa que seja má. Se for o contrário disto – não há avaliação que seja boa.

A escola pública é um complexo muito vasto, que não se reduz à escola ou ao agrupamento. É uma coisa muito mais ampla. E uma das componentes da escola pública – com tudo o que isso tem de bom – é a inspeção pública. E eu defendo a inspeção pública exatamente porque defendo a escola pública.

Lurdes Silva - A escola só tem uma função. É ensinar. É permitir às jovens gerações abeirar-se e apoderar-se do conhecimento que as gerações antes delas já produziram. E, ao mesmo tempo, tem uma função educativa. São estas fundamentalmente as finalidades da escola.

Mas a própria escola trabalha, por vezes, para o insucesso dos seus alunos. Promovendo, dentro da mesma escola, *apartheid* pedagógico. Ou seja, por exemplo, - mandando os maus alunos todos para a mesma turma e os bons para uma outra, sendo os respectivos horários entregues a professores, de forma discriminatória. E não há avaliação externa que valha a isto.

Por outro lado – a escola tem dados para sinalizar situações que precisam de apoio, que precisam de acompanhamento. E não é preciso uma dispersão de esforços. A escola tem que ter mais poder para se organizar em função dos problemas que lá tem. E não in-

ventarem-se papéis e grelhas que não resolvem estes problemas. Porque é que não vamos acudir às situações que temos? Seria apoiar de uma forma sistemática aqueles que precisam de ser apoiados. Quer alunos, quer professores.

A mim parece-me que são coisas mais pequeninas, mais pontuais, mais circunscritas – que darão mais resultado. E não avaliar tudo, todos ao mesmo tempo.

El - Para finalizar – que tipo de avaliação para uma escola melhor?

José Calçada - Eu só tenho uma certeza. É que tem de haver avaliação. E que essa avaliação não pode redundar, a título nenhum, em classificações – nem de escolas, nem de professores.

João Martins - Pegando nesta boa achega, subscrevo que deve haver avaliação. Uma avaliação que deve ser formativa. Nesse sentido, devemos pensar – quando eu digo que quero uma inspeção, o que é que eu quero com isso? No fundo o objetivo – e penso que aí todos estaremos de acordo – é melhorar as aprendizagens, que os alunos tenham sucesso, que se sintam bem na escola, que os professores também se sintam bem.

A escola também vai fazendo isso, de alguma forma. Há equipas de autoavaliação, que também vão dando sugestões, vão fazendo análises e apontando, ainda que de forma menos formal, coisas que não estão a correr

tão bem e que devem ser melhoradas no próximo ano.

O caráter formativo da avaliação externa deve ser complementar também desse trabalho de autoavaliação das escolas.

Por outro lado, nunca se deve esquecer o contexto muito específico da escola.

A meu ver a escola deve dar resposta também aos problemas sociais que se fazem sentir no seu contexto - deve também dar resposta às mães adolescentes, à prevenção rodoviária, a essas questões todas. E, de alguma forma, deve ser também avaliada por esse trabalho.

Entendo que a escola, neste contexto de problemas sociais, deve ter um pendor muito de formação cívica, de educação para a cidadania. E isso tem que ser reconhecido, em termos de avaliação, como um bom trabalho, como um bom serviço que a escola prestou.

Brígida Baptista - Eu não sei qual a avaliação que deve ser feita para a melhoria da escola. Penso que a principal incidência que devemos ter na avaliação, será na avaliação interna. E já vi boas avaliações internas feitas na escola.

A avaliação deve ser formativa e não orientar-se para uma classificação. Mas isto tudo deveria ser repensado. E penso que estará na altura de o fazerem – as equipas de avaliação externa ou a IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) – antes de avançarem com um outro modelo. ■

Avaliando... a avaliação das Escolas

• Manuel Pereira dos Santos

Docente do Ensino Superior

Começo por declarar que considero essencial que as várias organizações e instituições de uma sociedade

(incluindo as escolas) sejam avaliadas, para monitorizar o seu funcionamento, de modo a consolidar os aspetos mais positivos do seu desempenho, e detetar as fragilidades que necessitem de intervenção especial (e os meios adequados para a melhoria). Aliás este princípio deve envolver toda a atividade humana e pessoal, começando obviamente pela autoavaliação. Mas avaliar, em certo momento, é como “fotografar” uma realidade: em si só, em nada altera ou melhora a realidade, mas permite preparar os instrumentos da melhoria.

Pretendo ainda clarificar o que penso serem alguns erros associados a certos processos de avaliação:

- A avaliação não pode servir para penalizar/castigar, pois não pode tornar-se numa atividade equivalente a uma investigação policial de “delitos”;

- A avaliação não deve servir para fazer *rankings*, não só porque há vários tipos de *rankings* possíveis, dependendo das variáveis escolhidas, e que só representam o passado, para além de terem um significado muito limitado; [*Poder-se-ia determinar o campeão europeu apenas pelo ranking da UEFA, em lugar de organizar um campeonato... mas não era a mesma coisa, e temos visto que os resultados não correspondem aos rankings!*]

- A avaliação não pode sobrepor-se, em burocracia e tempo útil despendido, à atividade essencial da organização avaliada: deve ser um processo leve e participado que não perturbe o seu funcionamento normal.

Vamos então referir-nos à chamada “Avaliação Externa das Escolas” (AEE), lançada em 2006, e dirigida a todas as escolas e agrupamentos do país – cerca de mil, nessa altura – cujo 2º ciclo avaliativo se iniciou em 2011. Particpei neste processo, entre 2007 e 2013, como “avaliador externo”, na área de Lisboa e Vale do Tejo, colaborando na avaliação de mais de quarenta agrupamentos e escolas.

Já tinha havido, a partir de 1999, uma “avaliação integrada das escolas”, organizada com a intervenção da Inspeção Geral de Educação (IGE), que se restringiu a poucas, porque tinha objetivos extremamente ambiciosos – que incluíam a avaliação de aulas e o funcionamento do refeitório – e se mostrou demasiado pesada (e cara) para a generalizar para todas as escolas. Foi uma experiência positiva, que deveria ter sido mantida para certos casos especiais (TEIPs, por exemplo), e foi dessa experiência que se prepararam as bases da futura AEE.

Um dos aspetos positivos a assinalar foi a introdução gradual deste processo de avaliação (24 escolas inicialmente, depois 100, e depois, começando pelas que se voluntariaram, cerca de 250/ano), que se concluiu em 5 anos: este período de transição permitiu às escolas adaptarem-se e observarem o modelo, e daí os 85% de apreciação positiva do processo, no final do 1º ciclo de avaliação, por parte das escolas avaliadas.

A AEE ficou na responsabilidade da IGE (mais tarde IGEC), e o seu caráter “externo” devia-se à inclusão, a par com 2 inspetores, de 1 “avaliador externo”, geralmente proveniente do ensino superior, na equipa que visitava a escola. Nos anos iniciais, os avaliadores (quer

os inspetores, quer os externos) participaram em 2 dias de formação para este tipo de avaliação, mas nos últimos anos (mormente no 2º ciclo de avaliação) esta formação anual, em que se discutia a forma de melhorar a intervenção, e se criticavam alguns aspetos menos conseguidos, desapareceu.

A AEE refere-se ao triénio anterior ao ano letivo em curso. As escolas eram escolhidas com vários meses de antecedência, e conheciam desde então a data da visita da equipa de avaliação. No período que antecedia a visita, a escola deveria fazer a sua autoavaliação, e informações eram trocadas entre o coordenador da equipa avaliativa e o dirigente da escola, incluindo obrigatoriamente um documento de apresentação da escola/agrupamento a enviar à equipa.

A visita durava cerca de 3 dias, e incluía:

- Uma sessão oficial de apresentação, pela direção, envolvendo autarcas, parceiros e convidados locais;

- Uma visita às instalações da sede do agrupamento e de algumas das escolas;

- Entrevistas, em painéis separados de cerca de hora e meia, com a Direção, o Conselho Geral, os Diretores de Turma, os Coordenadores de Departamento, representantes do pessoal não docente, alunos eleitos para o efeito nas turmas, representantes dos pais, a autarquia (separadamente, só no 2º ciclo de avaliação), elementos da educação especial, do apoio social escolar e psicólogos, e a comissão de autoavaliação.

Com as informações obtidas e as notas tiradas dos painéis, a equipa de avaliação produzia um relatório de 12 páginas, de formato padronizado, baseado numa análise SWAT

(pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos). O relatório pronunciava-se sobre 5 domínios principais (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança, Capacidade de Autorregulação e Melhoria), que se dividiam em 25 campos de observação, aos quais eram atribuídas classificações qualitativas, que resultavam nas classificações finais dos referidos domínios, que eram as únicas que constavam do relatório. O secretismo das avaliações qualitativas dos campos de observação foi algo que quase unanimemente os avaliadores, internos e externos, sempre contestaram, mas nunca foi alterado. Este relatório era enviado depois à direção da escola, que se podia pronunciar sobre ele, e o relatório e o contraditório da escola, eram publicados na página oficial da IGE. Podem-se consultar estes relatórios em www.ige.min-edu.pt.

O modelo tinha alguns aspetos positivos a salientar: era bastante transparente, permitia contraditório, e envolvia as escolas nas suas fases iniciais (preparação/autoavaliação, e visita avaliativa). Além disso era relativamente eclético nas observações que se faziam dos tais 25 campos de observação. Penso que foi isso que a larga maioria das escolas reconheceu na apreciação que fez no final do 1º ciclo de avaliação, em que é referida a contribuição positiva deste trabalho para o conhecimento e melhoria da escola.

A situação alterou-se radicalmente em 2011, no 2º ciclo avaliativo: embora aparentemente não tenham sido feitas grandes alterações, mas apenas algumas simplificações - os domínios foram “reduzidos” a 3 (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão), e os campos de observação a 9 – foi, além disso, introduzido o chamado *VALOR ESPERADO*, gerado estatisticamente (pela DGEEC) tendo em conta um conjunto de dados sociais e escolares do agrupamento, que fica incluído num de apenas três *clusters*. Ora, por determinação dos responsáveis desta atividade na IGEC, a comparação entre este *VALOR ESPERADO* e os *RESULTADOS* passou a ser praticamente o único parâmetro a considerar na avaliação final das

escolas! Este valor era fornecido às equipas, e era inquestionável – pois quando objetei, num caso concreto, que os mesmos alunos do 6º ano de uma escola tinham previsto um *VALOR ESPERADO* superior à média nacional a Matemática e inferior à média nacional a Português, nunca obtive uma resposta razoável. Mas mais que o modelo estatístico usado, é a utilização abusiva deste como totalmente preponderante que falseia o espírito de uma avaliação que se pretendia formativa. Além disso, e embora, como referi, a AEE seja suposta avaliar o triénio anterior, de facto, nos dois anos iniciais só havia cálculo do *VALOR ESPERADO* para um único ano – e nem me foi sequer autorizado considerar uma extensão estatística simples desse valor que calculei para os anos que faltavam! – pelo que as escolas/agrupamentos foram, de facto, avaliadas apenas pela comparação com um único ano de resultados, ao contrário com o que estava previsto. Mesmo agora, só surgem cálculos de *VALOR ESPERADO* para 2 anos do triénio a observar, segundo o *site* da própria IGEC.

Assim, de um modelo que tinha bastantes potencialidades - e que poderia ser melhorado se não se tentasse “encaixar” num mesmo esquema apertado o conjunto das realidades complexas de agrupamentos e escolas muito variados, em dimensão, distâncias internas, e contextos sociais – caminhou-se para uma versão empobrecida, reduzida quase que ao valor dos *RESULTADOS* (e respetivo *VALOR ESPERADO*), que determinam (por orientações dos responsáveis dentro da IGEC) totalmente a classificação final. Esta versão estará mais de acordo com os tais *rankings* que se pretende divulgar, e vem na lógica de penalizar as escolas com piores resultados, e premiar as melhores... algo que, como referi, não deve constituir objetivo da avaliação.

Não quero deixar de sublinhar a excelente qualidade da maioria dos colegas inspetores e inspetoras com quem pude colaborar, e sobretudo daqueles com quem trabalhei mais frequentemente: em tarefas em que estavam a “avaliar” (e não a “inspecionar”), souberam quase sempre colocar-se do ponto de vis-

ta correto, aceitar e colaborar com um elemento externo com uma cultura científica e intervenção educacional bem diferente, em que as várias competências e pontos de vista se complementavam. Fiquei com uma imagem muito mais positiva da qualidade dos e das colegas inspetores com que colaborei, e do papel essencial que podem representar no domínio da melhoria da educação em Portugal.

Finalmente – e antes que se inicie o 3º ciclo de avaliação – parecia-me importante que se repensasse a evolução, a meu ver negativa, que o modelo da AEE sofreu (e que também não melhorou obviamente com a criação de enormes agrupamentos, mais difíceis de avaliar neste esquema). Para isso, deixo alguns tópicos de reflexão:

. Existindo já conhecimento das escolas e agrupamentos do país, está na altura de não aplicar o mesmo modelo rígido a instituições com desempenhos e problemas bastante diferentes e, portanto, flexibilizar o modelo e aproximá-lo das diferentes realidades a avaliar;

. A redução da avaliação à comparação dos *RESULTADOS* com o *VALOR ESPERADO* parece-me inequivocamente redutora e errada: com este ou outro modelo estatístico, deve ser apenas um parâmetro a abordar, entre muitos outros que constituem a complexa realidade escolar;

- O empobrecimento do modelo parece-me um erro, ao diminuir os domínios e campos de observação, pois a junção artificial de campos num domínio retira clareza ao processo;

- A participação de todos os atores intervenientes nas escolas neste processo deve ser reforçada, tornando-o cada vez mais transparente, de forma a que as escolas o percebam como seu, e como uma contribuição importante nos seus esforços de melhoria;

- A burocracia associada à AEE deve ser simplificada, os canais de comunicação agilizados, e os tempos entre ciclos repensados;

- A formação prévia dos avaliadores, regularmente atualizada, e o espaço de discussão e crítica das experiências passadas é algo que urge repor em funcionamento. ■



Foto: MorgueFile.com - quicksendia

Joaquim Jorge Veiguinha

Uma ténue linha vermelha separa o referendo do plebiscito. De facto, não podemos considerar o referendo como a forma mais adequada de soberania popular, já que prevalece, de um modo geral, na sua génese, não o debate e argumentação, características centrais da democracia política, mas as emoções que, em determinadas circunstâncias históricas, podem ser objeto de manipulação. Eis provavelmente a razão pela qual a Constituição da República Portuguesa (CRP) reconhece o instituto do referendo, mas, simultaneamente, o circunscreve e limita. No seu artigo 115º, a lei máxima do país

considera que este “só pode ter por objeto questões de relevante interesse nacional”, não reconhece os referendos revogatórios sobre decisões já tomadas, sobre atos de conteúdo orçamental, tributário e financeiro e sobre as matérias de reserva absoluta de competência legislativa, excetuando a lei de bases do sistema de ensino. Por fim, segundo nº 11º do artigo da CRP, o referendo só é vinculativo quando votarem mais de 50% dos cidadãos recenseados. A Europa atual está a ser submersa por um gigantesco maremoto referendário que já não se distingue verdadeiramente do plebiscito. O seu ponto de partida foi o referendo britânico sobre a integração na União Europeia (UE) que, contra todas expectativas, terminou

com a vitória dos partidários da saída que conseguiram 52% dos votos contra apenas 48% dos que defendiam a permanência. Este resultado não foi, como alguns dizem, fruto de uma Europa em estado desagregação e, muito menos, como dizem outros, “uma alteração de fundo no processo de integração capitalista e um novo patamar na luta contra a União Europeia do grande capital e das grandes potências”⁽¹⁾. Tendo em conta as graves assimetrias económicas, sociais e políticas que pautam o processo de integração europeia e que não pouparam também a Grã-Bretanha, foi a vitória do reacionarismo de massa que se serviu dos preconceitos xenófobos e racistas de uma parte, ao que tudo indica, significativa da população britânica,

empobrecida por décadas de políticas austeritárias do Partido Conservador, para colocar o país fora da UE. Historicamente, a Grã-Bretanha, sobretudo a partir dos governos de Margaret Thatcher, sempre viu a UE como um grande mercado. Precisamente por isto, foi um dos mais empenhados defensores do alargamento da União a Leste, pois tal contribuiria, como veio a acontecer, para uma cada vez maior fragmentação desta, o que acabaria por ter reflexos extremamente condicionadores do avanço de uma União Política centrada numa partilha democrática da soberania e no reforço da coesão económica e social. De resto, a Grã-Bretanha foi um feroz adversário da harmonização das políticas sociais no espaço europeu, exercendo o seu direito de veto sempre que tinha oportunidade, um opositor à livre circulação de pessoas e ao reforço dos poderes do Parlamento Europeu, fundamento de uma integração política verdadeiramente democrática. A sua saída da UE pode constituir uma oportunidade para alargar a dimensão social e política da integração europeia, única resposta aos nacionalismos exclusivistas que se difundem como mancha de azeite na Europa atual e que, no século passado, foram responsáveis por duas mortíferas guerras mundiais.

Uma coisa é certa; o 'Brexit' abriu uma verdadeira caixa de Pandora de consequências imprevisíveis. Em inúmeros países da UE as organizações políticas de extrema-direita que estão fora dos governos, as que os suportam e as que estão no governo multiplicam os apelos plebiscitários, tanto com o objetivo de abandonar a UE, como relativamente à questão do acolhimento dos refugiados. Assim, a mais que provável vencedora da primeira volta das eleições presidenciais francesas, a líder da Frente Nacional Marine Le Pen, no dia seguinte à vitória do 'Brexit', anunciou que convocará um referendo sobre a permanência da França na UE; na Itália, o partido 'qualunquista' do comediante Beppe Grillo, o movimento 5 Estrelas, que conquistou duas importantes câmaras municipais italianas, Roma e Turim, e

está atualmente à frente nas sondagens, afirmou que vai convocar um referendo sobre a moeda única se vencer as eleições legislativas italianas, em que o partido vitorioso, se for aprovada a revisão constitucional defendida pelo primeiro-ministro Renzi, obterá um prémio de maioria que lhe permitirá governar com maioria absoluta; na Holanda, Geert Wilders, do Partido da Liberdade, de extrema-direita, prometeu que convocará um referendo para abandonar a UE se vier a tornar-se primeiro-ministro do país das tulipas, bem como, na Dinamarca, o líder do Partido do Povo, Kristian Thulesen Dahl, da mesma família política. Mais grave ainda é a situação no país das valsas, a Áustria, em que a repetição das eleições presidenciais aprovada pelo Tribunal Constitucional e ganhas pelo ecologista Van der Bellen contra o candidato da extrema-direita do Partido Liberal (FPÖ), Norbert Hofer, abre um precedente extremamente perigoso: não apenas o candidato derrotado naquelas eleições irá exercer a presidência interina, como, encorajado pela difusão do racismo e da xenofobia relativamente aos refugiados que afeta uma parte considerável da população austríaca, opõe-se ao sistema de quotas para os refugiados aprovado por Bruxelas, bem como à União Política que considera 'centralista', o que o leva também a defender a convocação de um referendo se o FPÖ vencer as próximas eleições legislativas austríacas. Por sua vez, na 'Frente Leste' ou na 'Nova Europa' de Donald Trump, nada de novo, apenas a continuação da mesma música: o primeiro-ministro húngaro Viktor Orbán anunciou a convocação de um referendo sobre as quotas onde, como diz Samir Nair, "a pergunta é já uma resposta: «Quer que a EU tenha direito a determinar uma quota obrigatória de cidadãos não húngaros na Hungria sem o consentimento do Parlamento»⁽²⁾; na Eslováquia, o Partido do Povo de extrema-direita propõe o lançamento de uma petição para a realização um referendo sobre a continuação do país na UE e na NATO, o mesmo propondo, relativamente à

UE, o Presidente da República Checa, Milos Zeman, apesar de não se afirmar de acordo, tal como David Cameron, com os partidários da saída.

À UE apenas resta uma via para conjurar a catástrofe iminente que esta vaga plebiscitária anuncia: reforçar a União Política através da partilha de uma soberania em que todos os países, independentemente da sua dimensão, contam o mesmo nas decisões políticas comuns; a criação, a começar na zona euro, de um verdadeiro orçamento europeu que, por um lado, seja o ponto de partida de um processo de mutualização das dívidas e, por outro lado, um instrumento de intervenção para reforçar a coesão económica e social e pilotar as políticas sociais com vista à redução das desigualdades e assimetrias entre os diversos países que integram a União. Toda e qualquer solução nacionalista será o prelúdio do fim de uma Europa solidária que, hoje mais do que nunca, é necessário reconstruir. ■

⁽¹⁾ *Público*, 27.06.2016

⁽²⁾ *El País*, 9.07.2016.

“À UE apenas resta uma via para conjurar a catástrofe iminente que esta vaga plebiscitária anuncia: reforçar a União Política através da partilha de uma soberania em que todos os países, independentemente da sua dimensão, contam o mesmo nas decisões políticas comuns;(...)”

Aquilo que é mesmo giro, professor, é como conceber o que nós queremos fazer

“Pegar nas tecnologias digitais e mostrar que são ferramentas com potencial criativo e - com isso tudo - também potenciar aprendizagens nas outras disciplinas”. Este o objetivo do trabalho desenvolvido no AE Venda do Pinheiro por Artur Coelho, atualmente professor de TIC e durante muitos anos professor de EVT. Um trabalho de projeto, muito informal, que “todos os anos varia, todos os anos se modifica”, e que envolve outras áreas, outros professores, numa perspetiva sempre voluntária. A base são metodologias 3D – animação, impressão – que se vão implementando, no quotidiano, quer no contexto das aulas de TIC, quer no contexto de projetos interdisciplinares.

Lígia Calapez
Jornalista

Tentaremos penetrar aqui – através da palavra de Artur Coelho – num mundo para muitos de nós desconhecido. Uma conversa sobre trabalho de projeto que, como todos os projetos, tem uma história, uma prática, dificuldades e alegrias. E, sempre, renovadas perspetivas.

Começando pela pré-história

Para Artur Coelho, o trabalho com a tecnologia 3D já data do início dos anos 2000. Mas a parte que assume agora mais visibilidade – porque envolve uma nova tecnologia – a impressão em 3D, começou o ano passado. E foi possível graças a um prémio de mérito da Fundação Ciência e Tecnologia, promovido pela Rede TIC e Sociedade, em parceria com a FCT.

“Dois dias antes de terminar o prazo da candidatura, a organização acedeu

a abrir também a projetos de escolas. Nós aproveitámos. Resultado – pelo menos 4 escolas receberam prémios destes”. Entre elas o AE Venda do Pinheiro. “Foi uma surpresa. Com esse investimento comprámos a nossa primeira impressora 3D. Permitiu-nos ter acesso a um ambiente mais elaborado do que nós esperávamos. E colocámos isso ao serviço da escola também”.

Ganhar este prémio não foi, naturalmente, mero golpe de sorte. Antes vem na sequência do trabalho anteriormente desenvolvido. “Tínhamos já um longo historial, de muitos projetos – quer ao nível de educação visual e tecnológica, quer ao nível das TIC, quer ao nível do 1º ciclo, quer ao nível de projetos interdisciplinares – a trabalhar em 3D, animação, modulação, mundos virtuais. Fizemos, por exemplo, há cerca de 4 ou 5 anos, para o concurso *Conta-nos uma história*, um trabalho então desqualificado porque tinha mais um segundo do que devia. Mas foi o único trabalho, até agora, de animação 3D, que foi com-

pletamente desenvolvido por crianças do 3º ano”.

Qual o passo seguinte? Para Artur Coelho a questão fundamental é: “Queremos ter uma geração que, em termos digitais, apenas interagem por conteúdos que lhes são despejados pelas multinacionais, pelos *media*? Ou queremos que sejam capazes de eles próprios criarem as suas coisas?”

Na sua perspetiva “o grande potencial da tecnologia digital é mesmo esse: é que, cada um de nós – pode não o fazer, pode não ter aptidão para isso, pode não ter gosto para isso – tenha a noção de que pode fazer. Pode construir o seu conteúdo, pode até fazer o seu brinquedo – que é o que eu faço com os miúdos. Não fazemos robôs, não fazemos peças para arranjar a escola. Fazemos bonecos”. E frisa: “não é possível hoje a criança fazer o seu brinquedo digitalmente? Porque não? É por aí que nós queremos ir”.

Para o próximo ano, inicia-se um projeto novo: o Fab@rts.

Fotos: <http://3dalpha.blogspot.pt>





O Fab@rts

Entramos aqui em áreas que, em geral, nos são pouco familiares. E onde, naturalmente, começa por ser necessário conhecer um pouco do jargão.

Para transmitir uma ideia mais clara do que é este projeto, recorreremos ao blog da escola – *as TIC em 3D*. [ver caixa] Para Artur Coelho, esta é “a evolução lógica da Educação Visual e Tecnológica e da Educação Tecnológica. Que é pegar numa tecnologia de hoje, pegar na *cultura maker* [cultura que tem como base, em definição da *Wikipédia*, a ideia de que pessoas comuns podem construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos] – que é multidisciplinar e é muito de arriscar e construir, só porque sim, porque é interessante, mas também pode ser útil – e trazer isso para o espaço da escola”. É neste sentido que se trabalha nas aulas de TIC.

“O que eu tenho feito nas aulas de TIC é: aprender a programar em 3D. Os alunos constroem pequenos projetos. Um que integra todos – que é criar marcadores de livros. É muito elementar. Mas permite que todos os alunos de TIC, do 7º ano, possam ter o seu objeto impresso em 3D. Aprendem uma série de técnicas de trabalho digitais, desde o desenho digital até à modelação 3D. E

saem com o seu objeto”.

Depois, “também os estimulo a fazerem trabalho mais livre. Por exemplo – dentro do tema do Património, para desenharem em 3D edifícios”, diz Artur Coelho.

Outro exemplo: “em Físico-Química, eles estudam as moléculas e fazem os seus modelos moleculares. Então – em 3D – os alunos fizeram a parte da modulação dos átomos. Foi um trabalho muito rigoroso. Cada grupo de trabalho fez a sua molécula 3D”. Que foram depois impressas em 3D.

Em interação com outras áreas disciplinares

“O mundo das TIC é muito abrangente.

Pode-se fazer imensas coisas. E penso que quanto mais cedo mostrarmos o que se pode fazer, mais profícuo poderá ser para os alunos”.

O envolvimento de outras áreas e professores vai acontecendo naturalmente. “Primeiramente começo com a minha aula, com os meus alunos. Sempre que se pode, há pequenos projetos, que vão envolvendo os professores”.

E as ideias vão surgindo. “Por exemplo, fazer um livro tátil, em língua portuguesa – inventar uma pequena história, ir fazendo modulação 3D e imprimirmos um livro tátil. Um livro objeto”.

Ou ainda, desafiar os professores de história a articular a matéria referente ao Egito com os projetos em 3D.

O projeto Fab@rts pretende explorar as potencialidades da modelação e impressão 3D em contexto pedagógico (tangibilidade de conceitos complexos ou abstratos, desenvolvimento de competências, conhecimentos e metodologias de trabalho com aplicabilidade direta nas áreas CTEM – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática - e perceção espacial), desenvolver as literacias tecnológica e digital, da informação e dos média e incrementar o trabalho colaborativo, a diversificação de metodologias no processo de ensino e aprendizagem, a interdisciplinaridade e a articulação com a biblioteca escolar.

Prevê a criação de um *Maker Space* focalizado na impressão 3D, o trabalho articulado com diversas áreas disciplinares em contexto curricular, a utilização criativa de tecnologia de vanguarda e aplicações digitais em dispositivos móveis (*tablets*), a realização de formação para docentes, alunos e encarregados de educação e a promoção de atividades extracurriculares.

<http://3dalpha.blogspot.pt/>



“Porque é que o professor de História não pode chegar à sala de aula com um modelo de uma pirâmide egípcia?”

Na impressão 3D “há imensos recursos educacionais”, sublinha Artur Coelho. “Desde os mecanismos mais espantosos, em *sites* que são repositórios *on-line* de modelos 3D, até *sites* que têm todos os componentes do corpo humano, para descarregar e montar – mas é complicado, tem que se saber o que se está a fazer. E se calhar o meu colega de Ciências sabe”.

Artur Coelho refere também a experiência de um evento muito especial, onde, para primeira vez, levou alunos – a *Maker Faire*. Que, na definição dos próprios promotores, é “o maior espetáculo de *mostra e conta* do mundo. É um local onde a família e os amigos podem assistir a uma enorme mostra de invenções, criatividade e desenvolvimento, e à celebração do movimento dos *Makers* (fazedores). É um local onde as pessoas nos mostram e partilham o que andam a fazer, aprendendo com essas experiências”. <http://makerfairelisbon.com/pt/>

A propósito, o professor de TIC conta-nos um episódio que fala por si: “uma das alunas disse-me uma coisa fantástica. Depois de ter passado uma tarde inteira a visitar o espaço da *Maker Faire*, disse-me: *Há aqui muitas impressoras 3D – mas não há quem explique qual é a piada disto. Estão todos a mostrar como é giro imprimir, mas aquilo que é mesmo giro, professor, é como conceber o que nós queremos fazer.* Esse espírito é que é preciso desenvolver”.

Outro projeto na calha: no próximo ano letivo, fazer um *eTwinning*. [Este projeto disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar (www.etwinning.net)]

A ideia de partida é “um pequeno projeto - com uma escola francesa e uma albanesa. O tema é uma coisa muito simples – fazer uma espécie de vila intercultural, com os seus diferentes costumes, regras, etc. Alguma coisa irá surgir”.

Em todo este processo, muitos são os que se envolvem, ou participam de forma mais esporádica ou continuada. Antes do mais, a biblioteca da escola.

“A coordenadora das bibliotecas escolares investe muito. Isto é um trabalho de equipa. Sou eu, os meus alunos. Mas, se os meus alunos não estiverem preparados pelos meus colegas nas outras áreas, não teria a mesma capacidade de trabalhar com eles. Direção, apoio institucional, colegas, alunos – isto acaba por ser uma equipa. Uma coisa orgânica. Cada nó cumpre a sua função. Mas a rede funciona. E isso é fundamental. Se não, não poderia ter estes resultados, nem esta projeção”.

Pintura, desenho, aquarela, são tão importantes como desenho digital

Apostar nas TIC não significa menosprezar outras formas de fazer. Artur

Coelho é claro em relação a isso. Foi como professor de EVT que se apercebeu das potencialidades do trabalho com computadores. “Percebi que os meus alunos com algumas dificuldades, a nível gráfico, tinham encontrado uma maneira de finalmente conseguirem fazer algo. Isso foi o início. E, depois, começámos a experimentar. Sempre com uma perspectiva de que o computador não é mais importante nem menos importante do que as outras formas de expressão plástica. O desenho, a pintura, a aquarela – é tão importante como o desenho digital”.

No seu trabalho letivo com os alunos, Artur Coelho é “muito tradicionalista”. “No primeiro semestre aprendem a parte da expressão, através do computador, em ambiente 3D. E no segundo semestre programação e criação de vídeo. Alguns conteúdos, das antigas TIC, que eu acho importante abordar. São coisas várias – até a evolução do computador – que é importante sublinhar junto deles. Para saberem com o que estão a lidar. É a base – o conhecimento básico. E aí sou muito tradicional – é com uma aula teórica”.

Segue-se o aprendizado de algumas ferramentas práticas. Começando naturalmente por coisas simples. Depois disso, abre-se um espaço para projetos finais.

“Aí está nas mãos dos alunos o que fazer. Têm que cumprir apenas duas regras – seguir um dos temas que é colocado à disposição deles e utilizar uma das tecnologias que abordámos em sala de aula. Os temas são três: segurança digital (mais ligada ao vídeo e programação); património arquitetónico (porque o património arquitetónico é um excelente ponto de partida para trabalhar com 3D); e o “não sei” – porque há sempre aquele aluno que descobre que tem imensa aptidão para este tipo de projetos”.

“A mim, o que me interessa sempre, no que respeita às novas tecnologias – é o que posso fazer com os meus alunos”, sublinha Artur Coelho. “É esse um dos grandes focos – como é que vamos pôr a tecnologia ao serviço dos nossos alunos. Não como um objeto de deslumbramento, mas como uma ferramenta de trabalho”. ■



Foto: MorgueFiles.com - talidade07Correia

Organização do ano letivo 2016/2017

Anabela Delgado
Dirigente do SPGL

Despacho sobre a OAL - 2016/17: porque é que no passado se alteraram por despacho as regras de elaboração dos horários dos docentes sem alterar o ECD e hoje não se podem alterar as mesmas regras sem alterar pontos do ECD?

Finalmente, este ano, o ministério da Educação promoveu um verdadeiro processo negocial com a FENPROF sobre o despacho relativo às **normas sobre organização do ano letivo**, facto que nunca ocorreu com anteriores equipas ministeriais.

Dessa negociação verificaram-se avanços relativamente ao despacho que vigorou no ano ainda em curso. Porém, são várias as insuficiências registadas, algumas das quais justificadas, por parte do ministério da Educação, com as limitações impostas pelo ECD. A verdade é que esta tese – o ECD impõe limitações – terá sido defendida por outras organizações sindicais.

Sobre esta tese é bom recordar que Lurdes Rodrigues iniciou o caminho que levou à distorção da distinção entre as atividades que são efetivamente letivas e as que são não letivas, problema que ainda hoje sofremos até porque o ministro Crato não só não resolveu essa questão, como aprofundou a confusão e acrescentando outras. A título de exemplo:

- . a não consideração dos intervalos no 1.º CEB como horário letivo
- . a institucionalização de uma espécie de “banco de horas” nos estabelecimentos

do 2.º, 3.º CEB e Secundário que organizam os horários em blocos de 90 minutos, através da imposição duma carga horária de 1100 minutos a que se acrescenta a obrigatoriedade de cumprir os chamados “minutos remanescentes”.

Tudo isto foi feito, mesmo subvertendo o ECD e violando outros normativos legais.

Resta esperar que, num virar de página, esta equipa ministerial dê passos claros que viabilizem uma efetiva normalização de horários e outras condições de trabalho que se adequem à especificidade da função docente e a valorizem. Para o fazer terá de ter a coragem de por cobro à prática administrativista de “controlar” ao minuto os horários de permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino, inventando-se, quantas vezes, tarefas absurdas, desviando os professores da sua verdadeira função – a docência.

Sobre o despacho 4-A/2016 de 16 de junho

Aspetos que se registam positivamente:

- A simplificação da fórmula de cálculo e a eliminação dos designados índices de eficiência que eram discriminatórios para muitas escolas.
- O respeito pelo caráter globalizante do 1.º Ciclo, não por se entender que a monodocência pura e dura é o regime desejável de docência, mas porque a situação que se vivia (afastamento, em muitas escolas, dos titulares das turmas nos momentos de coadjuvação, a permuta forçada entre disciplinas ou a limitação dos titulares de turma a algumas áreas)

estava a dar lugar a inúmeros abusos em muitos agrupamentos e à desregulação dos horários de trabalho.

- A concentração da atividade letiva num só turno, sem AEC pelo meio.
- A clarificação da obrigatoriedade de atribuir 2 horas por turma, na componente letiva, para o exercício da função de diretor de turma.
- A criação da figura do professor tutor que acompanhará alunos com problemas de insucesso, sendo-lhe atribuídas horas letivas para essa atividade.
- A clarificação de que, sendo os apoios individuais registados na componente de estabelecimento, os apoios a grupos de alunos farão parte da componente letiva.

Aspetos considerados insuficientes, a superar:

- A falta de clareza na distinção entre componente letiva e não letiva de estabelecimento.
- A manutenção de condições para o desenvolvimento de uma prática ilegal que é a criação de “banco de horas” para utilização de minutos remanescentes do horário de trabalho semanal; sendo ilegal, a FENPROF combaterá juridicamente esta prática;
- A manutenção dos intervalos no 1.º Ciclo do Ensino Básico fora da componente letiva, ainda que o ME, argumentando essa situação com o facto de a matriz curricular estabelecida não deixar alternativa, tenha garantido em ata que, no âmbito da alteração desta matriz, os intervalos voltarão à componente letiva.
- A dispensa de titularidade de turma apenas a coordenadores de estabelecimentos do 1.º Ciclo frequentados por

mais de 250 alunos, o que significa que em escolas com 8, 10 e por vezes mais turmas, tal dispensa só exceccionalmente terá lugar.

- A garantia de nenhuma escola ou agrupamento perder horas de crédito relativamente ao ano anterior, sendo este completado até esse limite se tal se verificar, ainda que careça de requerimento da escola.

A FENPROF apresentou ainda outras propostas que pretende ver concretizadas:

- O desdobramento das turmas que integram alunos com NEE durante menos de 60% do tempo, nas aulas em que estes nelas se encontram.

- A aplicação aos docentes do ensino particular e cooperativo, desde logo aos dos estabelecimentos com contratos de associação, das mesmas normas de organização dos horários, quer na duração das diferentes componentes, quer no seu conteúdo funcional.

Recomendações da OIT / UNESCO

Em 2015 (Paris, abril de 2015), uma comissão conjunta OIT / UNESCO produziu um conjunto de Recomendações relativas ao pessoal docente, uma das quais apelando aos Estados Membros que adotem *“medidas para oferecer as mesmas condições de trabalho a todos os docentes, tanto das escolas públicas como dos centros financiados pelo Estado”*. Esta recomendação vem na sequência das preocupações manifestadas por aquela comissão conjunta sobre a crescente desigualdade que tem vindo a verificar-se nos países em que a privatização do ensino tem vindo a ganhar espaço.

Face a esta justíssima recomendação da OIT e UNESCO, que, em Portugal, deixou de ser respeitada ainda não há muito tempo – e que poderá levar a mais despedimentos no final do presente ano escolar –, a FENPROF reforçará junto do ME a necessidade de os colégios privados, designadamente os que recebem dinheiros públicos, terem de aplicar aos seus docentes as normas de duração e organização dos horários estabelecidas para o ensino público, bem como as demais normas relacionadas com condições de trabalho, salários e carreiras.

(Tirado de uma nota à comunicação social enviada pela FENPROF em 12 de julho) ■

Ensino Particular e Cooperativo

É conhecido dos docentes do ensino particular e cooperativo o processo que conduziu à caducidade, imposta pela AEEP, num lamentável conluio com a FNE, do contrato coletivo de trabalho (CCT) do setor, com efeitos a 13 de maio de 2015. Para combater esta decisão, a FENPROF avançou de imediato com uma ação junto do Tribunal de Trabalho, tendo como base o seu entendimento de que o CCT que tinha celebrado com a AEEP só poderia caducar em agosto de 2017. Este processo ainda se encontra à espera de decisão por parte do Tribunal.

A FENPROF sempre afirmou que não iria desistir de celebrar uma nova convenção para o setor; nesse sentido foi enviada à AEEP no final do 2º período uma proposta de CCT que tem como objetivo principal assegurar as condições de trabalho dos docentes do EPC no respeito pelo exercício da profissão docente.

Em relação às Escolas Profissionais Privadas, também foi enviada uma proposta de CCT à ANESPO para se reiniciar o processo negocial.

Tanto a AEEP como a ANESPO, na resposta enviada à FENPROF, informaram que as negociações seriam feitas através da CNEF (Confederação Nacional de Educação e Formação) tendo posteriormente esta confederação marcado uma primeira reunião de negociação, já realizada no passado dia 1 de julho, tendo expressado a sua intenção de negociar um IRCT único que abranja os dois setores, EPC e Escolas Profissionais Privadas. A FENPROF concordou com esta proposta e acrescentou que no âmbito da negociação se incluisse também as escolas do ensino artístico especializado.

O objetivo desta 1ª reunião era a preparação do processo negocial. Neste

sentido a FENPROF apresentou uma proposta de protocolo negocial contendo regras de enquadramento para as negociações do CCT, nomeadamente a existência de atas de todas as reuniões de negociação. A CNEF ficou de apresentar contrapropostas a este documento, bem como o agendamento de uma data para a próxima reunião.

Resulta desta 1ª reunião a apreciação de que este será um duro processo de negociação, onde, foi desde já perceptível as diferenças de postura negocial entre os elementos da AEEP e da ANESPO.

União das Misericórdias Portuguesas

Foi concluído o processo de negociação de um novo AE (Acordo de Empresa) com a UMP, tendo sido publicado em BTE, em setembro de 2015. Prevê-se no mês de julho de 2016, a assinatura de um Acordo Coletivo de Trabalho que irá estender a um grande número de Misericórdias (por via da sua adesão) o AE publicado em setembro de 2015 com algumas alterações introduzidas posteriormente, nomeadamente o montante para o exercício da Direção e Coordenação Pedagógica

IPSS

Está a decorrer um processo negocial com a CNIS de revisão do CCT celebrado entre aquela Confederação e a FENPROF e publicado em 2009.

A FENPROF tem como objetivo principal para esta negociação, a manutenção do CCT em vigor, tendo por isso rejeitado a proposta da CNIS quanto ao congelamento das carreiras dos docentes.

Ensino Artístico Especializado

Foi finalmente desbloqueado o acesso às verbas que permitem pagar os salá-

rios em atraso aos docentes de muitas destas escolas. Mas é indispensável construir mecanismos sólidos e coerentes que permitam pagar a tempo e horas a estes doentes e permitam às escolas a normal organização dos seus projetos.

Casa Pia de Lisboa

Decorreu entre 13 e 19 de julho a candidatura ao concurso de vinculação extraordinária para a Casa Pia de Lisboa. Este concurso resolve apenas uma parte do problema laboral existente, uma vez que o número de vagas postas a concurso abrange apenas um terço dos docentes que reúnem as condições necessárias para obter este vínculo.

Recomendações da OIT / UNESCO

Em 2015 (Paris, abril de 2015), uma comissão conjunta OIT / UNESCO produziu um conjunto de Recomendações relativas ao pessoal docente, uma das quais apelando aos Estados Membros que adotem “*medidas para oferecer as mesmas condições de trabalho a todos os docentes, tanto das escolas públicas como dos centros financiados pelo Estado*”. Esta recomendação vem na sequência das preocupações manifestadas por aquela comissão conjunta sobre a crescente desigualdade que tem vindo a verificar-se nos países em que a privatização do ensino tem vindo a ganhar espaço.

Face a esta justíssima recomendação da OIT e UNESCO, que, em Portugal, deixou de ser respeitada ainda não há muito tempo – e que poderá levar a mais despedimentos no final do presente ano escolar –, a **FENPROF reforçará junto do ME** a necessidade de os colégios privados, designadamente os que recebem dinheiros públicos, terem de aplicar aos seus docentes as normas de duração e organização dos horários estabelecidas para o ensino público, bem como as demais normas relacionadas com condições de trabalho, salários e carreiras.

(Tirado de uma nota à comunicação social enviada pela FENPROF em 12 de julho) ■

O Direito à Educação das Crianças Migrantes ou Refugiadas

Dulce S. Rosa Carvalho
Dirigente do SPGL

Realizou-se, entre 6 e 10 de junho do corrente ano, o 10º Congresso SNUipp-FSU (Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc) em Rodez- Aveyronn (França).

A Fenprof fez-se representar neste Congresso, através da coordenadora do departamento do 1º ciclo do SPGL, Dulce Rosa Carvalho, que, no Seminário Internacional sobre o tema “**O Direito à Educação das Crianças migrantes ou Refugiadas**”, interveio neste âmbito, lançando questões de princípio para o debate.

As organizações dos vários países

presentes (Portugal, Itália, Espanha, Suíça, Países Baixos e naturalmente França), bem como a representante da Internacional da Educação, apresentaram diversos panoramas num quadro de grande preocupação, contribuindo para o debate, que se quer público e de grande discussão, numa Europa de responsabilidade jurídica, preconizada pelo princípio civilizacional do dever de asilo.

Este é um debate onde muitas questões se colocam: preocupações de segurança; crise dos direitos humanos; sinais políticos de mudança; economias de guerra; falta de soluções pacíficas na origem; burocracias morosas no acolhimento; falta de apoio e acompanhamento na vida do recolocado, entre muitas outras inquietações inerentes à condição do ser refugiado ou migrante.

Porém, acredita-se que, à medida que o drama aumenta, a mudança de políticas e de mentalidades nos valores de egocentrismo, humanismo e solidariedade poderão ser mudados através da **Educação**.

A Federação Nacional de Professores, enquanto organização responsável e politicamente influente, através da sua representação, apresentou um texto declarativo de princípios, contribuindo assim para mais uma reflexão.

Texto de princípios

A atual crise não é só a maior crise humanitária na Europa desde a II Guerra Mundial. É um momento crucial para o nosso futuro coletivo. Enquanto civilização temos de assumir a coragem persistente de quem sabe que o desafio do acolhimento de refugiados exige re-

siliência, gestão de expectativas e capacidade de construir pontes.

No sentido de criar políticas de asilo mais humanas e liberais, existem vários projetos que estruturam o acompanhamento e apoio, envolvendo membros da administração pública, instituições e a sociedade civil com quem se celebram memorandos de entendimento no sentido de mapear os recursos existentes e concluir o plano nacional de acolhimento e integração dos refugiados, num modelo colaborativo, articulado e contributivo em complementaridade com a ação do Estado.

Existe uma parceria com o sindicato e a Câmara Municipal de Lisboa para apoiar a educação de famílias migrantes e refugiadas.

Estes compromissos promovem uma política educativa e fomentam o debate público sendo estes os sinais essenciais para a recolocação dos refugiados.

Os sucessivos movimentos migratórios originaram mudanças nas sociedades colocando desafios às escolas, que num esforço suplementar procuram fazer da diversidade um fator de integração e coesão. O princípio das condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo é garantido por diversos instrumentos da ordem jurídica constitucional e infraconstitucional portuguesa quer ainda pelas normas constantes nos instrumentos de direito internacional ratificadas e subscritas pelo Estado Português.

A heterogeneidade sócio cultural e linguística implica a criação de condições pedagógicas e didáticas capazes de dar resposta, reconhecimento e respeito pelas necessidades individuais e específicas aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional.

O principal desafio dos professores será atender a especificidade de cada criança refugiada. A comunidade educativa deverá compreender as dificuldades que naturalmente irão decorrer neste processo. A educação é um elemento-chave da integração e a escola tem um papel fundamental por estar no centro das possibilidades, embora pesem muitas limitações, quer em recursos humanos especializados de acompanhamento, quer em materiais, sobretudo para a faixa etária dos 6 aos 11 anos e ainda no défice da formação



de professores.

Colocam-se numerosos e sérios problemas aos professores e seria importante haver mais trocas de experiências onde todos aprenderiam a fazer melhor.

Estes alunos revelam uma grande vontade em aprender, em socializar e ganhar novas competências. Isto é muito gratificante para os professores. No entanto a motivação poderá ter como adversários contextos linguísticos e culturais muito diferentes do português.

Para consciencializar os alunos nas questões ligadas à interculturalidade, a Direção - Geral da Educação pôs à disposição vários materiais para

orientar as escolas na forma de acolhimento dos refugiados. Pretende-se desmistificar preconceitos através de atividades em contexto de sala de aula. O acompanhamento no âmbito social, educativo, linguístico, e psicológico está previsto e é essencial, no entanto, a sua aplicação fica comprometida por insuficientes recursos de diversa natureza que abrangem as reais necessidades.

Pretende-se que o direito à educação seja universal e global.

A capacidade de nos incomodarmos, de nos impressionarmos, de nos comovermos com o que se passa à nossa volta é o que nos dá humanidade.

Quase todos os alunos do Colégio Rainha D. Leonor têm 20 na disciplina de Direito

Carlos Cipriano
Gazeta das Caldas, 8 de julho, 2016

Vinte e um dos 23 alunos do Colégio D. Leonor que frequentaram a disciplina de Direito do 12º ano obtiveram a classificação de vinte valores. E os dois restantes tiveram 19 e 17 valores. O estabelecimento de ensino diz que isso se deve ao facto de ser uma disciplina opcional para a qual os alunos estão muito "motivados", mas uma análise aos resultados do 12º ano evidenciam que as notas das disciplinas que não têm exames nacionais estão inflacionadas. Isso faz com que os alunos deste colégio tenham vantagem no acesso ao ensino superior. Comparando as médias das disciplinas optativas anuais, o Colégio regista 18,1 valores, enquanto as escolas Raul Proença e Bordalo Pinheiro, registam, 16,0 e 15,4 valores, respectivamente.



Direito, Sociologia, Inglês, Química, Física e Biologia foram as disciplinas opcionais anuais das turmas de 12º ano do Colégio neste último ano lectivo. Sendo opcionais, não estão sujeitas a exame nacional e, portanto, a sua classificação final depende exclusivamente da avaliação do professor. Em 2015/2016 a média geral das notas obtidas nestas cinco disciplinas foi de 18,1 valores. Para este resultado contribuíram principalmente as classificações atribuídas em Direito: 21 dos 23 alunos que escolheram esta opção foram classificados com 20 valores. Os dois restantes com 19 e 17, o que fez uma média de 19,8 valores à disciplina. Química surge com a segunda melhor média global (18,3), seguindo-se Sociologia (18,1), Inglês (17,6), Biologia (17,6) e Física (17,4). No total frequen-

tam o 12º ano desta escola 193 alunos. *Gazeta das Caldas* teve acesso às pautas de avaliação do Colégio e deu conta de casos em que alunos do curso de Línguas e Humanidades com notas negativas a disciplinas como Português e História (sujeitas a exame nacional) obtiveram entre 17 a 20 valores a Direito ou Sociologia. De destacar o exemplo de um aluno que nem sequer ficou aprovado para exame a Português (obteve sete valores), mas que tanto em Sociologia como em Direito é avaliado com 20. Já as Escolas Secundárias Raul Proença e Rafael Bordalo Pinheiro apresentaram médias gerais (relativas às disciplinas optativas do 12º ano) de 16,0 e 15,4 valores respectivamente. Ambos os resultados distanciam-se significativamente da média do Colégio Rainha D. Leonor: 18,1. Na Raul Proença abriram 11 disciplinas opcionais (para

338 alunos) e na Bordalo Pinheiro seis disciplinas (para 114 alunos). *Gazeta das Caldas* questionou o Colégio Rainha D. Leonor sobre o facto de 91% dos alunos de Direito terem tido 20 de nota final àquela disciplina, tendo recebido a seguinte resposta da Direcção Pedagógica: "De facto houve notas de excelência nesta disciplina, o que são óptimas notícias. Apesar de estarmos perante um número que não é representativo da generalidade da turma – já que esta é uma disciplina opcional frequentada por alunos de duas turmas, o Colégio Rainha D. Leonor orgulha-se, naturalmente, do empenho e dedicação dos seus alunos que conseguem resultados de excelência. Tendo em conta a particularidade da disciplina, com a qual os alunos desta faixa etária se identificam, pois começam a despertar para a realida-

de desta área enquanto instrumento regulador da vida social, é natural que a motivação seja maior do que noutras áreas, e isso reflecte-se nos resultados”.

O nosso jornal perguntou ainda como se justifica a disparidade das notas entre as disciplinas que vão a exame e as disciplinas optativas, mas não obteve resposta. O Colégio também não se pronunciou sobre os casos de alunos com notas negativas a Português e História que tiveram 17 e 20 valores a Direito ou Sociologia.

Para a média final de um aluno as classificações das disciplinas optativas têm o mesmo peso que as das disciplinas específicas sujeitas a exame nacional (algumas bianuais e trianuais). Por isso, esta inflação das notas às disciplinas optativas, embora não conte para os *rankings* dos exames, tem impacto nas médias de acesso à faculdade.

PÚBLICO VERSUS PRIVADO

Um estudo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto, publicado na “The International Journal of Higher Education Research” (uma revista de referência na área das Ciências da Educação) demonstrava que em Portugal os alunos das escolas privadas têm maior probabilidade de aceder ao ensino superior do que os das escolas públicas.

Contudo, e de acordo também com a Universidade do Porto, os alunos das privadas acabam depois por ter pior desempenho no ensino superior do que os

do público. Um estudo que seguiu o percurso académico de 4280 estudantes universitários constatou que entre os 2260 que concluíram pelo menos 75% das cadeiras dos três primeiros anos provinham de escolas públicas e apresentavam melhores resultados do que os das privadas.

O estudo do CIIE separa, contudo, as escolas privadas com contrato de associação daquelas que não dependem de financiamento estatal. E conclui que nas que tem contrato de associação, as médias finais estão mais próximas das das escolas públicas do que das das privadas sem contrato de associação. ■

Para que em 23 alunos 21 tenham a nota máxima (20 valores) podem apontar-se três hipóteses explicativas: ou o programa é tão infantil (ou como tal trabalhado) que qualquer aluno médio parece excelente, ou por uma conjugação de fatores extraordinária, tipo milagre, se concentraram numa mesma turma 20 génios ou, por iniciativa própria ou exigência do colégio, o professor decidiu favorecer a média final do ensino secundário dos seus alunos. Escolha o leitor a que achar mais provável. Mas isto não cheira nada bem...

Escola pública e escola privada

A polémica dos “contratos de associação” entre o Governo e instituições de Ensino Particular e Cooperativo continua na ordem do dia. Quem está interessado em manter esta polémica? A reflexão acerca desta questão exige uma análise que vá para além da superfície que se impõe pela evidência a qualquer pessoa de bom senso. Transcrevo, pois, um curto excerto da Constituição da República Portuguesa, que tem que conduzir toda e qualquer reflexão sobre esta matéria

Teresa Oliveira

Deputada municipal do PCP/ Delegada Sindical da Esc. sec. Madeira Torres - Torres Vedras

CAPÍTULO III

Direitos e deveres culturais

Artigo 74.º

Ensino

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportu-



Foto: Jorge Caria

nidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- Criar um sistema público e desen-

volver o sistema geral de educação pré-escolar;

c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso

aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;

- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.

Artigo 75.º

Ensino público, particular e cooperativo

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

Remonta à década de 80 do século passado o início da celebração de contratos de associação, que tiveram o objetivo de garantir o acesso à educação aos alunos do ensino básico e secundário, como preconiza a Constituição, em zonas do país onde a resposta estatal não era suficiente.

Ora, no governo de Passos Coelho (há cerca de quatro anos e meio e de um modo muito atamancado), o ministério liderado por Nuno Crato alterou o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e acabou com a obrigatoriedade de os contratos das escolas privadas com o Estado estarem dependentes da carência de oferta pública. Esta alteração viola, como evidenciámos, a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo. Sendo Portugal de Estado de Direito ninguém pode tomar decisões contrárias à Constituição, seja esse alguém ministro, empresário, ou tenha



Foto: Jorge Carra

outra qualquer função.

Qual foi o intuito desta alteração, não sabemos, mas podem sempre tirar-se algumas ilações, que deixo ao critério de cada um.

O atual governo, de modo a repor a constitucionalidade publicou, em Abril, um despacho normativo que estabelece que as escolas privadas só podem receber alunos que residam “na área geográfica de implantação da oferta abrangida pelo respetivo contrato”, além de não financiar novas turmas com contrato de associação em zonas onde exista oferta da rede pública, garantindo, no entanto, a continuidade dos estudos aos alunos que estejam a meio dos ciclos.

O governo quer, como se vê, retomar a constitucionalidade em matéria de garantia da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, com a tomada desta decisão. O governo não retira a liberdade de escolha a ninguém, porque não é retirado, nem poderia sê-lo, o ponto dois do artigo 75º da Constituição (transcrito anteriormente). O governo está a cumprir a Constituição e a defender os direitos dos cidadãos.

Os estabelecimentos de ensino privados existem e continuarão a existir. Se os pais assim o entenderem, poderão optar por inscrever os seus filhos nesses colégios, pagando as correspondentes mensalidades. O ensino público é garantido a todos.

O que tem estado a acontecer, na sequência da deliberação do governo, é que os empresários do ensino privado, que fazem da educação um negócio, que usam a demagogia da defesa do funcionamento do mercado na política educativa mas não podem passar sem os dinheiros públicos, que defendem a austeridade e o encerramento dos serviços públicos mas exigem que o esta-

do continue a financiar interesses privados, ficaram inquietos com a medida que fiscaliza criteriosamente a aplicação dos dinheiros do Estado. Por isso, recorrendo a todos os meios, e aproveitando a cobertura feita pelos órgãos de comunicação, vêm fazendo manifestações inaceitáveis contra a Escola Pública, sob o pretexto da liberdade de escolha (que não está em causa), para manter negócios privados na área do ensino à custa do Orçamento de Estado e dos impostos que todos pagamos.

A questão levantada pelos colégios sobre os despedimentos de funcionários, em alguns casos é pertinente, tal como é pertinente falar dos milhares de funcionários que foram lançados no desemprego, devido ao encerramento de centenas de escolas públicas no anterior governo. Esta é uma outra questão a analisar num outro contexto.

O direito a uma Escola Pública de qualidade, democrática e inclusiva, é fundamental para salvaguardar a igualdade de oportunidades e permitir o desenvolvimento integral de todos os indivíduos. Esta é a garantia que o estado tem que assegurar. E tem que o fazer com a máxima qualidade, como o tem feito até aqui, apesar das enormes dificuldades com que se tem confrontado ao longo dos anos.

Os Serviços Públicos e as Funções Sociais do Estado, nomeadamente o Serviço Nacional de Saúde, a Escola Pública, a Segurança Social e a Cultura, devem de ser defendidos por todos. Estes são os Direitos fundamentais de um Estado Democrático.■

(artigo publicado no jornal Badaladas, de Torres Vedras, a 16 de junho de 2016)

Emprego científico

Reunião com o ministro foi positiva

Dia 15 de julho, a FENPROF reuniu com o ministro e com a secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para a negociação de dois projetos de decreto-lei, um dos quais relativo ao emprego científico. Sobre esta matéria a FENPROF entregou duas propostas de alteração ao articulado, que podem

ser consultadas em www.fenprof.pt e relativamente às quais se regista uma boa receção por parte do ministério. Ficou de ser elaborada uma ata final da negociação. A FENPROF discorda do facto de o projeto do governo não ter como objetivo a contratação de investigadores no âmbito da carreira de investigação científica numa

perspetiva de contratação por tempo indeterminado, mas manifestou concordância geral com as disposições do diploma, uma vez que os seus objetivos são a progressiva substituição das bolsas de pós-doutoramento por contratos de trabalho que, embora sendo a prazo, incluem a proteção social que as bolsas não asseguram. ■

Ensino politécnico:

Regime transitório com aspetos positivos

Na mesma reunião, a FENPROF apresentou uma apreciação preliminar sobre o diploma do regime transitório (ver em www.fenprof.pt), uma vez que o diploma foi recebido muito em cima da hora da reunião. Mas desde já se considera positivo o desbloqueamento do processo e que o projeto apresentado constitui um avanço muito positivo, nomeadamente por definir a entrada para a carreira de docentes já com o doutoramento ou o título de especialista

que se encontrassem contratados antes da entrada em vigor da revisão do estatuto, em 2009. Igualmente positivo é o alargamento do regime transitório que é proposto, dando mais tempo para a obtenção do doutoramento aos docentes que se encontram a preparar trabalho conducente à obtenção desse grau, sem os apoios legalmente previstos ou sobrecarregados com práticas letivas ou de gestão.

A FENPROF considera ainda positiva a clarificação do que se entende por

“fase adiantada dos trabalhos de doutoramento” para efeitos de renovação extraordinária dos contratos.

A FENPROF expôs a necessidade de encontrar soluções para os casos de docentes já com muitos anos de contratos sucessivos, em regime de tempo integral ou em dedicação exclusiva (alguns com 15 e 20 anos) e que arriscam o desemprego ou a passagem a tempo parcial.

Foram marcadas novas datas para o prosseguimento desta negociação. ■

Petição

Em representação dos subscritores da petição "[pelo direito à estabilidade de emprego dos docentes e investigadores do ensino superior](#)", uma delegação da FENPROF foi ouvida, dia 19 de julho, pela Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República onde explicou os motivos da matéria peticionada.

Os peticionários apresentaram dois importantes aspetos:
 . O alargamento do período transitório para conclusão de doutoramento, sendo garantido, nesse novo período, dispensa de serviço docente e isenção de propinas de doutoramento para os que não beneficiaram dessas prerrogativas;

. A transposição obrigatória (Portugal está em incumprimento desde 2001) da Diretiva Comunitária 1999/70/CE, de 28 de junho, para os docentes do ensino superior público quando exercem funções permanentes em regime de dedicação exclusiva, tempo integral ou tempo parcial. ■

Feu sur l'école



Embora datada de novembro de 2013, este número 131 de *Manière de voir* – revista do *Le Monde diplomatique* continua a constituir um excelente manancial de informação e de análise crítica sobre o ataque que, em quase todo o mundo, recai sobre a escola. A revista é constituída por três grandes temas: *A reprodução das desigualdades*, *Sobre o império do privado* e *As vias para*

a emancipação, permitindo também um recordar de alguns textos historicamente importantes para a construção de uma escola para todos.

À venda em *Outro Modo-cooperativa cultural*, Rua Febo Moniz 13 R/C, em Lisboa e nos serviços do SPGL. Custo: 5 euros. Edição em francês. ■

134 ESCOLAS

+9.500 CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

ANO LETIVO
2015/2016

AMNISTIA
INTERNACIONAL 

A vontade de continuar a acreditar

Andreia Nunes

Amnistia Internacional Portugal

Educar para os direitos humanos não é tarefa fácil. “*No meu mundo era tudo alegre e com cores*”. Dar a conhecer “outro” lado da humanidade é contrariar esta realidade refletida no testemunho de uma participante dos encontros de jovens da Amnistia Internacional. Mas a compensação chega depressa: “*Ganhei consciência do papel que cada um pode ter para mudar as coisas*”.

E é esta mudança que a Amnistia Internacional Portugal procura atingir através do seu trabalho de Educação para os Direitos Humanos ao longo do ano. Terminado o ano letivo de 2015/2016, fazemos agora o balanço deste trabalho. Além do programa “Escolas Amigas dos Direitos Humanos” e do projeto “*Stop Bullying!* Uma abordagem baseada nos direitos humanos para combater a discriminação nas escolas”, a Amnistia Internacional desloca-se também às restantes escolas do país, a convite das mesmas, no sentido de dinamizar sessões de sensibilização sobre os mais diversos temas relacionados com os direitos humanos. Através dos nossos voluntários e vo-

luntárias, este ano letivo, estivemos presentes em 134 escolas espalhadas por todo o país. Assim, cerca de 9.500 crianças, jovens e adultos tiveram a oportunidade de conhecer e desenvolver ferramentas para defender os seus direitos e os dos outros.

Também se realizou, como aliás acontece anualmente, o 16º Encontro de Jovens da Amnistia Internacional Portugal. De 28 de outubro a 1 de novembro de 2015, a cidade de Leiria recebeu, no seu Estádio Municipal, cerca de 60 jovens que se juntaram para aprender e partilhar experiências sobre direitos humanos.

Desta vez, este encontro assumiu um formato diferente: os primeiros dois dias foram dedicados aos/as jovens ativistas que já possuíam alguma experiência na área dos direitos humanos. Estes/as jovens participaram em *workshops* sobre ativismo; empreendedorismo social; liderança; planeamento de ações de mobilização; angariação de fundos; comunicação, imagem e redes sociais.

Já contando com a presença de outros/as participantes, nos dias 30 de outubro e 1 de novembro, decorreram *workshops* sobre as campanhas da Amnistia Internacional “*Stop Tortura*” e “*O Meu Corpo, Os Meus Direitos*”, bem como sessões sobre a Organização; direitos da criança; planeamento

de uma ação de rua; a Maratona da Cartas da Amnistia Internacional; o tema dos/as refugiados/as.

Ao longo de todo o encontro, os/as jovens tiveram a oportunidade de partilhar as suas opiniões, colocar questões, experimentar metodologias participativas e trabalhar em grupo sobre os vários temas.

Nas palavras dos/as participantes/as, este encontro serviu para que possam ter “*vontade de continuar a acreditar*” e teve “*importância na formação ética*” de quem nele participou. Conheça mais testemunhos dos jovens em **NÓS ACREDITAMOS QUE ELES SÃO O NOSSO FUTURO. E VOCÊS?** - YouTube.

A já mencionada situação das pessoas refugiadas, requerentes de asilo e migrantes foi de resto um dos temas mais solicitados pelos/as professores/as para as sessões de educação para os direitos humanos dinamizadas pela Amnistia Internacional este ano letivo.

Tudo isto visa contribuir para um mundo onde todos conhecem, respeitam, defendem e promovem os direitos humanos. Um mundo assim é, sem dúvida, um mundo melhor. Daí a importância de professores/as, educadores/as e formadores/as ensinarem sobre, para e através dos direitos humanos. ■

Sobre a ADSE

José Costa
Dirigente SPGL



O Tribunal de Contas diz que a ADSE foi utilizada para, indevidamente, prosseguir fins públicos associados às funções sociais do Estado. Quer isto dizer que serviu para pagar despesas que competem única e exclusivamente a receitas gerais provenientes do Orçamento de Estado por via dos impostos.

Isto é referido nas principais conclusões de um relatório que o Tribunal de Contas produziu após uma auditoria à ADSE. O relatório refere, também, que os excedentes gerados por este sistema de proteção social dos trabalhadores em funções públicas têm sido utilizados como forma de resolver problemas de equilíbrio financeiro do Orçamento de Estado, através do aumento artificial da despesa pública. Deduz-se, portanto, que as quotizações dos beneficiários deste subsistema têm servido também para a manipulação das contas públicas

Tudo isto tem sido possível, porque a ADSE começou a gerar excedentes. Após 2013 e sem nenhum estudo de sustentabilidade deste subsistema, foi imposto um aumento das quotizações aos seus beneficiários. Este aumento

“cego“ e sem argumentação que o sustentasse surgiu na sequência das regras do Memorando de Entendimento.

Efetivamente, estes excedentes têm sido utilizados indevidamente para ajudar a pagar participações, que são obrigação do Estado no âmbito do Serviço Nacional de Saúde.

Estamos a falar de compromissos que exigem um financiamento público dos quais são exemplos: a faturação das farmácias, nomeadamente despesas com medicamentos, despesas com verificação de doenças, o transporte de doentes hemodialisados, tratamentos de quimioterapia e radioterapia, assistência médica no estrangeiro, internamento psiquiátrico, transferências para o Ministério da Saúde, entre muitos outros.

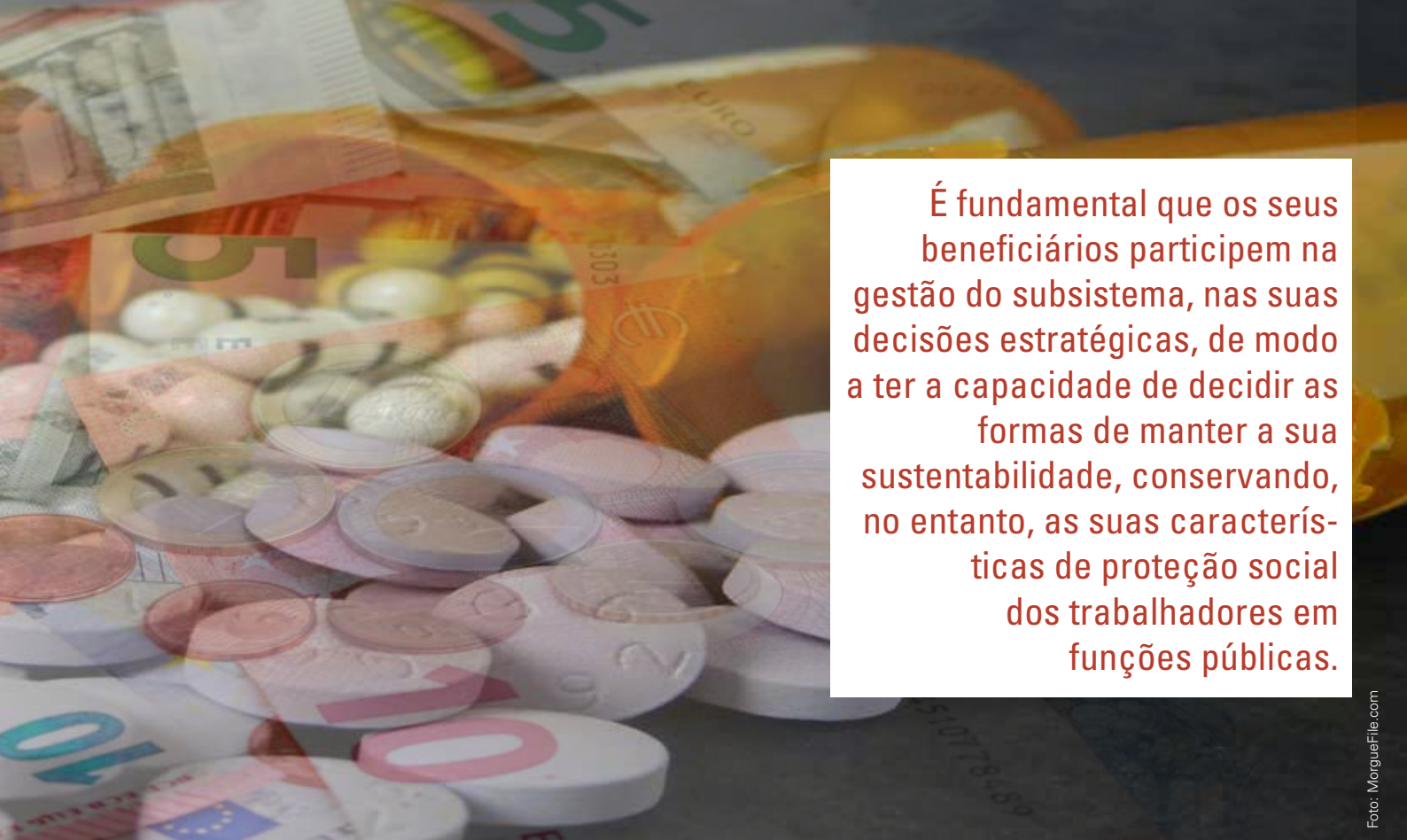
As despesas anteriores, que deveriam ser suportadas por transferências do Orçamento de Estado, totalizaram, só em 2013, 131,7 milhões de euros. Acresce a este valor o financiamento indevido aos Serviços Regionais de Saúde das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

O Tribunal de Contas refere ainda, no mesmo relatório, de forma inequívoca, que a utilização da ADSE pelos seus

beneficiários diminui significativamente a pressão sobre o Serviço Nacional de Saúde. De facto, a chegada de mais de um milhão e duzentos mil funcionários ao SNS, a acontecer, provocaria o caos num serviço que, já por si, tem inúmeras dificuldades de financiamento, devido ao desinvestimento que sofreu nos últimos anos por sucessivos governos.

De salientar que um estudo, com dados do 1.º trimestre de 2016, refere que Portugal é o país da União Europeia onde os utentes mais pagam pelos cuidados de saúde e onde um milhão e trezentos mil portugueses ainda não têm médico de família. Em alguns hospitais espera-se 765 dias por uma primeira consulta de oftalmologia e 1501 dias por uma consulta de Estomatologia, quando o máximo previsto na lei são 150 dias. Pode esperar-se até 220 dias por uma cirurgia Cardiorádica ou 408 dias por uma cirurgia Ortopédica. Finalmente, e ainda segundo este estudo, 93 % dos portugueses têm um baixo nível de acesso a cuidados continuados.

Este é o quadro global de um Serviço Nacional de Saúde, onde a ADSE assume encargos que não são da sua



É fundamental que os seus beneficiários participem na gestão do subsistema, nas suas decisões estratégicas, de modo a ter a capacidade de decidir as formas de manter a sua sustentabilidade, conservando, no entanto, as suas características de proteção social dos trabalhadores em funções públicas.

Foto: MorgueFile.com

responsabilidade, sujeitando os beneficiários deste subsistema a uma dupla tributação, pois estes já contribuem para o financiamento do Serviço Nacional de Saúde através dos seus impostos diretos.

De facto, estamos perante um regime de Gestão da ADSE-Direção Geral, de mera autonomia administrativa, com propriedade muito limitada sobre os excedentes gerados. Não existe enquadramento legal para a utilização destes excedentes, logo a tutela pode utilizá-los como bem entender e já percebemos como têm sido utilizados.

O atual Diretor da ADSE assumiu, perante os deputados na Assembleia da República, que o subsistema vai continuar a trabalhar com ilegalidades; podemos presumir que quis dizer que o Estado vai continuar a apropriar-se dos excedentes que a ADSE gera e que continuará a financiar compromissos que não são da sua responsabilidade, utilizando arbitrariamente dinheiro proveniente dos descontos dos quotizados deste subsistema a taxas de juro de 0%, o que configura um excelente negócio.

Parece cada vez mais óbvia a urgência da revisão da missão e dos próprios

objetivos da ADSE; o próprio Tribunal de Contas reconhece esta evidência, reforçando a convicção de que não cabe a este subsistema assumir funções que apenas competem ao Estado. A ADSE, enquanto sistema de proteção social dos trabalhadores em funções públicas, tem de poder administrar e dispor do seu património, que é constituído pelos descontos dos seus beneficiários e pelo contributo das entidades empregadoras da Administração Pública.

É fundamental que os seus beneficiários participem na gestão do subsistema, nas suas decisões estratégicas, de modo a ter a capacidade de decidir as formas de manter a sua sustentabilidade, conservando, no entanto, as suas características de proteção social dos trabalhadores em funções públicas. Essas características baseiam-se no princípio da solidariedade e no pressuposto de que o Estado tem obrigações para com os seus trabalhadores.

Estes princípios diferenciam a ADSE de qualquer outro sistema privado de saúde. Mesmo quando comparada com outros sistemas internacionais similares, percebemos que a ADSE é única pelas características que tem, solidária e

inclusiva. Mas este subsistema é também muito apetecível, pois os mais de 4 mil milhões de euros que movimentou nos últimos 6 anos atrai muitos interesses. Transformá-la numa mútua ou num seguro de saúde privado é um objetivo. Mas o resultado será seguramente desastroso para os seus atuais beneficiários.

É fundamental manter a ADSE na tutela do Estado, como sistema de proteção social dos seus trabalhadores, mas estes têm de ter controlo sobre a sua gestão, daí não poder continuar a ser uma Direção Geral, o enquadramento deve obrigatoriamente ser outro.

Um Instituto de Gestão Participada, evidentemente com características diferentes dos já existentes, implicará alterações à legislação, mas o substrato já existe.

Desta forma, os trabalhadores e os aposentados da Administração Pública podem continuar a ter a ADSE sob a tutela do Estado e, simultaneamente, exercer uma fiscalização efetiva sobre o subsistema, pois só estas condições permitem que os seus beneficiários integrem os órgãos de gestão e fiscalização que a ADSE, como Direção Geral, não tem. ■

Relatório Anual de Atividade Sindical do SPGL .Entre setembro de 2015 e julho de 2016.

Este texto é a introdução ao Relatório e será ainda submetido ao parecer do Conselho Geral. A versão definitiva e total do Relatório será em breve colocada na página da SPGL.

O ano letivo que passou ficou marcado por momentos e expectativas contraditórias. Iniciou-se ainda sob a governação Passos-Portas, com toda a carga negativa a que nos submeteu durante quatro anos, com a ameaça de novos cortes na Educação e de 600 M€ nas pensões, com o espectro da privatização a pairar sobre o destino da ADSE e sobre as funções sociais do Estado. Insistia-se na vergonha da PACC, do PET, da municipalização da Educação e da primazia do financiamento aos colégios privados com verbas públicas que não se investiam nas escolas públicas, algumas das quais a necessitar de intervenção urgente.

Após as eleições legislativas de Outubro e até Dezembro, viveu-se num clima de indefinição mas já de expectativa positiva, face ao cenário de uma maioria de esquerda que se desenhava e que veio a concretizar-se com a tomada de posse do atual governo, apoiado por partidos que souberam valorizar mais a defesa do interesse nacional do que as suas divergências, neutralizando assim os esforços de todos os que, a começar pelo Presidente da República Cavaco Silva, procuravam inviabilizar a solução encontrada.

Desde logo e quase em catadupa foram caindo várias medidas contra as quais o SPGL e demais sindicatos da FENPROF vinham desde há muito lutando: foi o fim dos exames de 4º e 6º ano, da PACC, do PET, da requalificação dos docentes, foi a reposição de salários e das 35 horas semanais na Função Pública ainda em 2016, a redução da sobretaxa, a suspensão da municipalização e foi a limitação do financiamento aos colégios apenas aos casos em que a escola pública não garantia resposta. Esta última medida contou mais uma vez com uma muito intensa ação da FENPROF, esclarecendo a opinião pública, recolhendo assinaturas para a petição e promovendo a marcha de 18/6 em defesa da escola pública. Como muitas vezes se tem dito, estava aberta uma janela de esperança para o país

em geral e para a Educação em particular. O facto de algumas exigências nossas terem tido acolhimento por parte deste governo, deve funcionar como um incentivo à continuação da luta, pois ainda há muitas reivindicações por cumprir; há que trabalhar para manter um diálogo construtivo e exigente, com o ME, que garanta um verdadeiro clima negocial, apoiado na disponibilidade dos docentes para lutarem pelos seus direitos e pelos direitos inerentes à construção de uma escola pública de qualidade.

- Há que continuar a exigir um regime especial de aposentação que tenha em conta o grande desgaste psíquico e físico que o exercício da profissão acarreta, desgaste continuamente agravado por horários e condições de trabalho cada vez mais insustentáveis.

- Há que manter a pressão à volta da reivindicação por melhores horários de trabalho dos docentes e outras condições de trabalho (redução do número de alunos por turma, número de turmas por professor...)

- Há que calendarizar de imediato o descongelamento das carreiras a iniciar em 2017.

- Há que continuar a lutar pelo cumprimento integral da Diretiva Europeia de 1999, vinculando todos os professores e educadores contratados da administração pública que reúnem as condições e integrando-os no escalão a que têm direito de acordo com o seu tempo de serviço.

- Há que garantir a implementação de um modelo de gestão democrática das escolas sustentado em práticas colegiais e de participação dos docentes nas decisões pedagógicas e nas políticas educativas.

- Há que garantir que o processo de municipalização está definitivamente enterrado e que o processo de descentralização, que foi anunciado que o substituiria, mantém integralmente a autonomia pedagógica das escolas e clarifica de forma inequívoca os limites e a forma da intervenção do poder local nas escolas.

- Há que exigir um modelo de avaliação externa das escolas fundamentado na avaliação interna das escolas, que contribua para o efetivo combate ao insucesso e abandono escolar, melhoria das aprendizagens e o

combate às situações de indisciplina.

- Há que recusar medidas propostas pela IGE, que no âmbito da avaliação externa das escolas, a pretexto de planos de melhoria, focam a responsabilidade do insucesso escolar apenas nos professores e que, quando implementadas têm conduzido a horários ainda mais desregulados e ao completo caos nas escolas.

- Há que exigir o cumprimento da lei e as condições necessárias para uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE.

- Há que garantir que no quadro da legislação que vier a ser produzida os modos de continuação do apoio do Estado à ADSE, atualmente suportada inteiramente pelas contribuições dos trabalhadores e com lucros substantivos, combatendo deliberadamente a sua privatização ou a sua transformação numa seguradora comercial. Deve exigir-se que seja restituído à ADSE todo o dinheiro dela ilegitimamente desviado nos últimos anos.

- Há que lutar por um CCT que garanta aos docentes do ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais privadas condições de trabalho idênticas às dos colegas do ensino público.

- Há que manter o CCT em vigor para a IPSS, rejeitando à proposta da CNIS, relativa ao congelamento das carreiras dos docentes.

Para cumprir estes objetivos teremos que continuar a empenhar-nos na ação sindical, reforçar o SPGL alargando o seu número de sócios e manter a classe mobilizada para participar nas lutas por estas reivindicações. A tarefa não será fácil e exige cada vez mais um sindicalismo de proximidade que os professores reconheçam e com que se identifiquem. Mas não é impossível e a classe tem dado sinais de estar mais disponível para a ação e mais esperançada na sua eficácia. Não podemos pois deixar arrefecer os ânimos e permitir que os professores passem do estado de desânimo e descrença em que viveram nos últimos anos para um estado de adormecimento suscitado pela ilusão de que, com a mudança do quadro político-partidário, os problemas se podem resolver sem o seu envolvimento. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

Serviço de Apoio a Sócios
•TEL: 21 381 9129
•apoiosocios@spgl.pt

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

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

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

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

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

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

Direção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direção Regional de Setúbal

•Barreiro
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c 2830-336
Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368 E-Mail:
barreiro@spgl.pt
•Almada
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865 E-Mail:
almada@spgl.pt

Legislação

I Série

- **Resolução da Assembleia da República n.º 111/2016, de 22/06**
Adoção de medidas integradas de incentivo à natalidade e de proteção da parentalidade
- **Resolução da Assembleia da República n.º 113/2016, 22/06**
Reformulação da atribuição do subsídio de educação especial

II Série

- **Despacho n.º 8294-A/2016, 24/06**
Determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2016-2017, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário
- **Aviso n.º 8015/2016, de 27/06**
Concurso anual com vista ao suprimento das necessidades de contratação de pessoal docente, da Casa Pia de Lisboa, I. P., para o ano escolar de 2016/2017
- **Portaria n.º 187/2016, de 28/06**
Transferência de verbas para os Municípios
- **Aviso n.º 8683/2016, de 12/07**
Concurso externo extraordinário para ocupação de 20 postos de trabalho do mapa de pessoal da Casa Pia de Lisboa, I. P., da carreira docente
- **Despacho n.º 9004-A/2016, de 13/07**
Estipula as condições em que os docentes dos ensinos básico e secundário podem requerer a mobilidade por motivo de doença
- **Despacho n.º 9180/2016, de 19/07**
Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar



Espaço António Borges Coelho (ABC): uma experiência a continuar

O ESPAÇO ABC veio para ficar. Após um arranque difícil, este espaço na sede do SPGL tem vindo a tornar-se ponto de encontro de nomes muito credenciados das nossas artes, mas reservando também algum espaço para quem nelas se inicia ou quem é menos conhecido.

Espaço de exposições, tem também sido o lugar privilegiado para as iniciativas do dinâmico departamento de aposentados do SPGL, nomeadamente para as iniciativas do curioso projeto “O meu livro quer outro livro” - projeto que tem potenciado troca de livros entre os participantes, apresentação de livros pelos seus autores ou convidados, conversas sobre temas literários e científicos, apresentação de livros ou autores preferidos pelos membros deste grupo...

A programação para o próximo ano letivo está a ser finalizada. Abrirá com uma exposição que sintetiza a multifacetada ação do departamento dos aposentados neste ano letivo (de 3 a 14 de outubro); no dia 20 de outubro será inaugurada uma exposição de gravura de Teresa Cabrita e em Novembro uma exposição de pintura de Lima de Carvalho.

Será reservado um espaço temporal para uma coletiva de professores – este ano fizeram-se duas), pelo que se tem obras de arte que deseje expor esteja atento à página do SPGL...

Compensação por caducidade – pessoal docente contratado

O tratamento, nesta rubrica do “Consultório Jurídico”, do tema supra identificado decorre do conhecimento que se tem vindo a ter de que alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas não se encontram a aplicar devidamente o regime jurídico da compensação por caducidade por desconhecimento do quadro legal em vigor. Isto deveu-se claramente ao facto de, temporariamente, ter vigorado um regime especial para o pessoal docente contratado o qual, neste momento, já não tem aplicação.

De facto, desvirtuando o instituto jurídico da compensação por caducidade, a Lei do Orçamento para 2015 (Lei nº 82-B/2014, de 31 de dezembro) veio, sobre esta matéria, estabelecer, no seu artigo 55º, um regime especial fortemente penalizador para o pessoal docente. De acordo com esse regime, tal compensação não era devida quando a celebração de um novo contrato ocorresse até 31 de dezembro do ano letivo seguinte e, por essa razão, só era paga a partir o dia 1 de janeiro do ano letivo seguinte. Sucede que, as leis do orçamento têm uma vigência anual pelo que, não tendo a Lei do Orçamento para 2016 mantido o referido preceito legal, este deixou de vigorar passando novamente a aplicar-se, a todos os docentes com contrato de trabalho a termo (certo ou incerto), o regime jurídico da compensação por caducidade previsto, respetivamente nos artigos 293º, nº 3 e 294º, nº 4 da Lei Geral de Trabalho em Funções Públicas (doravante LTFP) anexa à Lei 35/2014, de 20 de junho.

Ora, como a própria designação indica, a compensação por caducidade constitui uma prestação devida pelo empregador decorrente da cessação do contrato de trabalho a termo com o objetivo de fazer face à precariedade decorrente de uma situação de desemprego involuntário. Assim, de acordo com o nº 1 do primeiro dos su-

pra referidos preceitos legais, a compensação é devida quando o contrato de trabalho caduca no final do prazo estipulado, por motivo que não seja imputável ao trabalhador. Por sua vez, o contrato de trabalho a termo incerto caduca, de acordo com o nº 1 do segundo dos referidos preceitos legais quando, **prevendo-se a ocorrência do termo**, o empregador comunique ao trabalhador a data da cessação do contrato “... com a antecedência mínima de sete, trinta ou sessenta dias, conforme o contrato tenha durado até seis meses, de seis meses até dois anos ou período superior, respetivamente”.

Para efeitos do cálculo do valor da prestação em causa, a LTFP remete para o regime constante nos artigos 344º nº 2, 345º nºs 4 e 5 e 366º, do Código do Trabalho. De acordo com este quadro legal a fórmula a utilizar para o seu apuramento é a seguinte:

$RD \times 18 \times ND / 365$, sendo que:

RD é a remuneração diária = remuneração mensal / 30 dias;

ND é o número de dias de duração do contrato. Para o caso das escolas não procederem ao pagamento da compensação por caducidade devida, deverão os docentes, com a máxima celeridade, desencadear um procedimento junto das direções dos respetivos agrupamentos/escolas, consubstanciado na apresentação de um requerimento dirigido aos diretores a solicitar o referido pagamento.

Tendo em conta que existem prazos a controlar convém que este procedimento seja acompanhado pelos serviços de apoio a sócios e contencioso do SPGL a fim que as pretensões dos docentes sejam devidamente acauteladas. ■

PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS
AUTORIZADO A CIRCULAR EM INVÓLUCRO FECHADO DE PLÁSTICO OU PAPEL DE 0500412019/CE
PODE ABRIR-SE PARA VERIFICAÇÃO FISCAL

 ctt correios
TAXA PAGA
PORTUGAL
CONTINATO 37778



SOMOS PROFESSORES
CONSTRUÍMOS O FUTURO
SOMOS PROFESSORES



SOMOS PROFESSORES
CONSTRUÍMOS O FUTURO



SPGL

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA
membro da FENPROF