



ESCOLA informação

Digital

| n^o 33.nov./dez.2021 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL

SEM PROFESSORES NÃO HÁ ESCOLA

**Medidas urgentes
exigem competência
e coragem política.**



Dossier:
Centenário Paulo Freire

Sites e Blogs



Jovens Repórteres para o Ambiente

<https://jra.abae.pt/>

Jovens Repórteres para o Ambiente (JRA) é um programa internacional da Foundation for Environmental Education implementado em Portugal pela ABAE, que pretende contribuir para o treino do exercício de uma cidadania ativa e participativa, enfatizando a vertente do jornalismo ambiental.

Os jovens investigam (através de entrevistas, inquéritos, etc...) e interpretam questões ambientais / de sustentabilidade relevantes a nível local como se fossem jornalistas, reforçando os seus conhecimentos no domínio do ambiente, das línguas estrangeiras e das novas tecnologias e técnicas de comunicação. Desenvolvem ainda competências nas áreas da cidadania, iniciativa individual e trabalho em equipe, análise crítica, responsabilidade social e liderança.

Inicia-se com um projeto local, em que os jovens investigam, reportam e comunicam recorrendo aos jornais, internet e outros meios de comunicação.

As escolas e jovens da rede JRA têm ainda a oportunidade de participar em diversos

desafios, concursos e atividades (como missões com a duração de vários dias), bem como oportunidade para intercâmbio com jovens de outras regiões de Portugal e dos mais de 35 países da rede Young Reporters for the Environment.

No site pode ver e ler as reportagens e ficar a par das várias dimensões do projeto.



Lisboa Romana

<https://www.lisboaromana.pt/>

O projeto Lisboa Romana | *Felicitas Iulia Olisipo* visa a promoção, a valorização e a divulgação pública do património arqueológico, com particular enfoque na época romana mas abrangendo uma espessura cronológica que se estende da Idade do Ferro à Antiguidade Tardia, numa perspetiva que permita compreender os processos de aculturação e o desenvolvimento destas sociedades, desde o legado, preexistente, integrado no Império Romano do Ocidente, até à sua queda e herança cultural que imprimiu no período histórico que lhe sucedeu.

O site Lisboa Romana | *Felicitas Iulia Olisipo* pretende agregar em um todo coerente, e divulgar de forma integrada e acessível ao público, o conhecimento científico resultante das múltiplas campanhas de escavações arqueológicas realizadas na cidade de Lisboa e nos demais concelhos da Área Metropolitana, assim como a investigação desenvolvida nas Universidades e Centros de Investigação. Reunindo informação sobre mais de 400 sítios e/ou vestígios arqueológicos distribuídos por Lisboa e os 18 municípios parceiros, permite ao utilizador explorar estas realidades no mapa do território (com apoio de texto, imagens, reconstituições e visitas virtuais), *in loco* ou nos museus onde se encontram expostas. ■

Sofia Vilarigues



Democracia Participativa: um projeto para as esquerdas

A expressão “democracia participativa” tornou-se corrente. E ainda bem. Ela acentua a ideia de que a democracia não se limita a votar de uns tantos em tantos anos, antes exige uma participação “quotidiana” na construção social. Uma democracia participativa supõe o mútuo reconhecimento – e a definição do papel e competências - de cada um dos participantes. No mundo do trabalho exige que os sindicatos sejam reconhecidos como representantes dos direitos, dos interesses, das propostas de quem trabalha. No que à Educação diz respeito, o Ministério ainda em funções, ao recusar, **de facto**, o diálogo com os sindicatos, boicotou a democracia participativa.

Uma outra forma de impedir, **de facto**, a democracia participativa é apresentar para negociação propostas irresponsáveis ou cuja aceitação é impossível para quem governa - isto é, se quem as propõe fosse governo nunca as aplicaria. E delas não sair. A experiência mostra que esta “estratégia” (?) acaba por desmobilizar a capacidade de luta, restringindo-a a pontuais atos de protesto.

Os direitos dos trabalhadores defendem-se exigindo a negociação de propostas que os trabalhadores reconheçam não só como justas, mas também como viáveis, pelas quais, lutando, há possibilidade de ganhar, parcial ou totalmente.

Só uma democracia realmente participativa, com diálogo sério, mesmo que conflituoso, entre governo, partidos, sindicatos e movimentações cívicas permitirá recuperar os serviços públicos em crise acentuada – na educação, nas polícias, na saúde, nos exigentes serviços da administração pública. Essa é a tarefa dos partidos e movimentos de esquerda; a menos que se queira entregar à direita a possibilidade de aproveitar a crise para os destruir, como é intenção do projeto neoliberal.

Em 30 de janeiro, ou a convergência das esquerdas relança o dinamismo democrático para consolidar os serviços públicos, essenciais para uma sociedade “decente”, ou condenamos o país a ser uma sociedade onde o “salve-se quem puder” e o culto do individualismo serão a coroa de glória das direitas. ■

Miguel André

4. Editorial

5. Dossier. Centenário Paulo Freire

- 6. Porque é Paulo Freire um clássico? Porquê a sua atualidade?
- 10. O que há para fazer - sobre o pensamento de Paulo Freire
- 12. Mas se a escola não for assim, poderá ser diferente
- 16. Celebrar o centenário de Paulo Freire

17. Cidadania

Aposentações: Que futuro?

19. Escola/Professores

- 19. A nova Carta Educativa de Oeiras: algumas notas
- 21. Debater o 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 22. Educação pré-escolar: um setor em contínua luta
- 24. Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança
- 26. Ensino Especializado da Música e da Dança: Problemas e perspetivas
- 28. Pelo aumento dos salários e revalorização das carreiras profissionais: CGTP-IN na rua!
- 29. Campanha de prevenção da violência no namoro
- 29. Visita virtual guiada ao Museu da Farmácia de Lisboa
- 30. As Jornadas Pedagógicas em 2022

32. Os jornais escolares estão vivos

33. Pelo Planeta

COP26: a esperança que soube a pouco

- 35. Há coisas que não mudam, nem com a pandemia
- 36. Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres
- 37. Dias da Ciência

38. Opinião

Democracia precisa-se

39. Aos Sócios

43. Consultório Jurídico

O Regime de Administração e Gestão dos Agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas (2ª parte)



ficha técnica:

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



José Feliciano Costa

DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Em janeiro, vamos confrontar os partidos políticos e exigir que assumam compromissos

O Ministério da Educação acordou tardiamente para uma realidade já há muito anunciada, a falta de professores nas escolas. Este é um problema recorrente que se vai agravando de ano para ano, estimando a FENPROF que em novembro, a menos de um mês do final do 1.º período letivo, 20 a 30 mil alunos continuam sem aulas a pelo menos uma disciplina.

Um estudo recente aponta para a necessidade de contratar cerca de 34500 docentes até 2030, para compensar as saídas de 52 mil professores, ou seja, 57,8 % do corpo docente, segundo uma estimativa da Direção Geral de Estatísticas da Educação. O diagnóstico conclui também que nos cursos superiores de formação para a docência, não entram novos candidatos e, por isso, as necessidades de recrutamento aumentarão consideravelmente.

O Ministério da Educação tem, teimosamente, recusado reconhecer a raiz do problema, nomeadamente, a falta de atratividade de uma profissão que é reconhecidamente prestigiada, mas que os jovens não escolhem para o futuro.

A falta de atratividade afasta também milhares de docentes contratados há décadas, que escolheram esta profissão, mas que por força do enorme desrespeito com que são tratados por sucessivos governos, dela desistem.

Este reconhecimento é feito, aliás, pela própria Comissão Europeia que iniciou, recentemente, um procedimento de infração contra o Estado Português, por incumprimento da legislação da UE, relativa à não discriminação na contratação a termo de professores nas escolas públicas. De acordo com o comunicado de imprensa da Comissão, a legislação portuguesa discrimina estes professores nas escolas públicas por comparação com os professores permanentes (do quadro) nomeadamente em termos de salário e antiguidade.

O Ministério da Educação anunciou recentemente a criação de uma “Task-force” para ajudar as escolas a resolver o problema da falta de professores. A FENPROF declarou, em conferência de imprensa que isto «É um atestado de incompetência aos diretores das escolas, a quem o senhor ministro, pelos vistos, não reconhece capacidade para resolver o problema e, portanto, tem de ter alguém que lhe diga como se faz».

Do que já se percebeu, esta chamada “Task-force” não ajuda em nada, apenas dificulta ainda mais a vida das escolas e dos

professores. Sem qualquer diálogo ou negociação coletiva, apresenta um conjunto de ilegalidades e ameaças, que deve merecer de todos nós o mais profundo repúdio.

Refira-se que as propostas para a resolução deste problema já foram apresentadas, quer para dar uma resposta mais imediata ao problema da falta de professores, quer para a resolução desta situação a longo prazo.

No dia 19 de novembro, a Assembleia da República chumbou três projetos de resolução apresentados pelo PAN, pelo BE e pelo PCP. Com algumas nuances, os três projetos coincidem na recomendação ao governo para a eliminação do regime de vagas de progressão aos 5.º e 7.º escalões.

Eram apenas recomendações, o que não obrigava o governo a acolhê-las, mas PS, PSD, CDS e IL não as viabilizaram.

Fica o registo desta iniciativa e dos posicionamentos dos vários partidos políticos, perante o assumido estrangulamento à progressão na carreira, através de um perverso mecanismo administrativo, profundamente injusto, que impede que milhares de professores atinjam os patamares mais elevados da carreira. Este mecanismo não se aplica, felizmente, aos nossos colegas das regiões autónomas.

Novembro foi também o mês em que a FENPROF reuniu com o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; em cima da mesa, estava uma proposta para a aprovação de um regime de concursos internos de promoção a categorias intermédias e de topo das carreiras docentes do ensino superior e da carreira de investigação científica.

Numa legislatura cujo fim foi antecipado, é importante lembrar que também neste setor, onde se incluem seis anos de governação, quase tudo ficou por resolver. Embora o ministro seja mais dialogante, tendo sido, até, possível iniciar um processo negocial que permitiu aprovar um regime de concurso interno para acesso a algumas categorias, outras questões de fundo ficaram por resolver, nomeadamente o combate eficaz à precariedade no setor.

Aproxima-se uma interrupção letiva, desta vez mais longa, ainda em resultado de uma Pandemia que teima em não acabar, mas é tempo, também, de estar com os professores nas escolas, antes do final deste 1.º período e logo no recomeço do 2.º período, com plenários e reuniões sindicais.

Em janeiro, vamos confrontar os partidos políticos, convidando-os para vir debater connosco e, acima de tudo, exigir que assumam compromissos. ■

Boas festas e até breve



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO DIGITAL Nº33 NOV./DEZ. 2021

Centenário Paulo Freire

O centenário de Paulo Freire tem vindo a ser assinalado com as mais diversas iniciativas. Neste Dossier limitamo-nos a reportar alguns exemplos. Com destaque para um colóquio internacional e uma conferência. Dois debates em que se colocaram questões e se deram exemplos. *Porquê a atualidade de Paulo Freire? Pode a escola ser diferente? Que ações, que projetos se têm concretizado invocando as suas ideias?* E se valorizaram, particularmente, conceitos fundamentais de Paulo Freire, como a politicidade da educação, as relações entre democracia, educação e uma educação democrática, a práxis libertadora, o inédito viável. ■

Porque é Paulo Freire um clássico? Porquê a sua atualidade?

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

Jornalistas

“100 Anos de Paulo Freire – Esperança, Ousadia, Indignação” foi o lema do colóquio internacional, realizado no passado dia 8 de outubro, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, organizado pelo Instituto de Sociologia da UP com diversos parceiros. No evento, uma grande variedade de abordagens permitiu melhor ficar a conhecer Paulo Freire e a sua importância atual. Aqui damos a conhecer algumas das intervenções e ideias.



Se a educação for diferente, a educação pode ser emancipadora

“Eu sou mestre-escola. Há qualquer coisa de freiriano na minha postura. Que é a consciência, há muitos anos e em muitas situações, de um conceito fundamental de Paulo Freire – a politicidade da educação. Quer dizer – a consciência de que tudo o que se faz, tudo o que se diz, tudo o que se age em educação tem um significado político. Sobretudo quando se nega esse significado”. Esta as primeiras palavras de Luiza Cortesão, do Instituto Paulo Freire de Portugal, numa intervenção toda ela marcada por esta ideia de fundo: a politicidade de educação. Nesta perspetiva, a oradora começou por lembrar “essa época

verdadeiramente explosiva”, que foram os anos 68-70 em que, em muitos países, e relativamente à educação, se debateu “a complacência que os sistemas educativos, de uma forma geral, tinham na manutenção da desigualdade – isto é – na manutenção de uma sociedade estratificada”. Concretamente, a denúncia de uma forma de funcionar da escola “que dava, à partida, a possibilidade de sucesso àqueles que são socializados num contexto que a escola aceita, privilegia e desenvolve” Em detrimento daqueles “que têm outro tipo de socialização, mas que têm muitos saberes”. Uma prática que vai ao arrepio do espírito da obra de Paulo Freire que, como referiu Luiza Cortesão, dizia que “bastava existir, para se ter um saber uma cultura”. Ideia

que conduz a outro princípio fundamental freiriano: antes de ler a palavra, tem que se ler o mundo. O que, para ele, “significa analisar, desenvolver uma atividade, uma atenção ao que se passa no mundo, à nossa volta, ao contexto”.

Uma “inquietação, uma necessidade de analisar de criticar, de perceber” que não se limitou à Europa. Manifestou-se, de outras formas, em movimentos sociais, na América Latina, na Índia, em África. “Tudo isto borbulha de inquietação e de vontade de perceber, de agir”, salientou a oradora. É também nos anos 60 – refere Luiza Cortesão num breve histórico da trajetória de Paulo Freire – que este se dedica à educação e começa a trabalhar no Recife, com adultos, em pequenas orga-

nizações.

Depois, “foi ensaiando, foi pensando, foi criticando, foi imaginando – até que foi compondo toda a sua teoria. E experimentou-a em Angicos”⁽¹⁾.

A Experiência de Angicos – uma pequena terra em Rio Grande do Norte – surge como um momento particularmente significativo da implementação do projeto pedagógico freiriano.

“É preciso dizer que, no Brasil, só se podia votar se se fosse alfabetizado. E quando Paulo Freire faz a sua célebre experiência de Angicos – ele e a sua equipa – o que é que acontece? Acontece que, em quarenta e tal horas, ele conseguiu alfabetizar adultos. Mas não conseguiu só alfabetizar. É que a meta de Paulo Freire não era apenas pôr as pessoas a ler e a escrever. A meta era que a leitura e a escrita, o processo de aquisição da leitura e da escrita, proporcionasse a capacidade de análise crítica – das condições de vida, das condições de exploração. E – mais do que isto – que, tendo consciência destas condições de exploração a que muita gente é sujeita, adquirir a capacidade de reagir, de lutar contra. Isto é o conceito de conscientização. É um dos conceitos fundamentais de Paulo Freire”.

Na sequência destas ações, Paulo Freire seria preso e forçado a sair do país. Escreve então a *Pedagogia do Oprimido*, que, começando por ser traduzida para inglês, viria a ser rapidamente divulgada por todo o mundo. Também em Portugal, a obra seria editada pela Afrontamento, herdeira da cooperativa literária e artística Confronto.

Assim, comentou Luiza Cortesão, “a mesma ditadura que o meteu na cadeia, que o expulsou do Brasil, abriu-lhe as portas ao mundo”. De Genebra, na Suíça – onde trabalhava com o Conselho Mundial das Igrejas e com a Universidade de Genebra, em projetos com refugiados e com imigrantes (portugueses, espanhóis, italianos, turcos – fugidos da miséria e de ditaduras) – Paulo Freire irá para África, aceitando

um convite da Tanzânia, onde era então presidente Julius Nyerere, “um intelectual de primeira água, socialista. Segundo se diz, com uma forma de socialismo muito atento e com preocupações culturais. Com a ligação à cultura da terra”.

Em África – de que ficou particularmente conhecido o seu projeto de alfabetização na Guiné-Bissau – Paulo Freire “entrou em contacto com todos os grupos de resistência ao colonialismo português – trabalhou com todos e contactou todos. E teve um papel muito importante de apoio à resistência dos grupos que lutaram contra o apartheid, na África do Sul”.

Assim “esta emergência de vontade de intervir, estendeu-se a África, à América e à Europa”.

A concluir, Luíza Cortesão destacou algo particularmente importante para os professores: “Nessa relação entre a teoria e a prática, Paulo Freire faz a denúncia da cumplicidade da educação, através daquele conceito espantoso, que é o conceito metáfora do ensino bancário. Mas não se fica pela denúncia. Passa para o anúncio. E ele diz – *sim, a educação é reprodutora – mas, se a educação for diferente, a educação pode ser emancipadora*”.

Paulo Freire nos caminhos de Abril

“O que eu hoje vou partilhar convosco parte das minhas memórias, das minhas reflexões e das minhas análises sobre o período revolucionário do 25 de Abril em Portugal e sobre como os caminhos da revolução se foram cruzando de forma mais ou menos explícita com o pensamento de Paulo Freire”, afirmou Teresa Medina (CIIE/FPCEUP), iniciando assim a sua intervenção.

Sobre o 25 de Abril, falou de “uma revolução que se inicia com um golpe militar dos jovens capitães e que, muito rapidamente, se transformou num enorme movimento popular. E essa revolução teve um profundíssimo significado político, pondo fim a uma ditadura de 48 anos, a mais longa

da Europa, e abrindo horizontes de um outro Portugal, um outro país, da liberdade, da democracia, da independência dos povos ainda subjugados ao colonialismo português, do direito a ter direitos, de uma vida melhor”.

Cruzando-o com Paulo Freire, abordou este “período da concretização de cada um como construtor da história, algo de que Paulo Freire nos fala com tanta intensidade. No exercício real de uma democracia participativa, na conquista da liberdade, no fim da guerra, na libertação dos presos políticos, no direito de reunião e de associação, numa profunda melhoria das condições de vida e de trabalho”.

Um período em que “a consciência crítica do mundo, de si e dos outros, de que nos fala também Paulo Freire, das injustiças e das desigualdades, despertou quase de um dia para o outro, levando a um movimento de intervenção e participação popular, com largos milhares de pessoas a assumirem-se como sujeito de direitos. Milhares de pessoas aprenderam a participar participando, aprenderam a democracia exercendo-a”.

Continuando cruzamentos prosseguiu: as pessoas “descobriram que os seus saberes – isto é tão importante em Paulo Freire – e os saberes dos outros, com os quais se cruzavam na construção de projetos comuns, independentemente do grau de escolaridade, serem operários ou intelectuais, homens ou mulheres, jovens ou idosos, eram saberes fundamentais, que mutuamente se enriqueciam e originavam novas perspetivas, novos saberes e novos desejos de saberem ainda mais”.

Na educação nesse tempo, houve “a reforma dos conteúdos disciplinares, colocando nessa reforma a rejeição da dicotomia – e Paulo Freire tanto falava da sua importância – entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre a prática e a teoria”. Houve a “abertura para pensar a educação num processo libertador e transformador, tão importante para Paulo Freire. Associando a escola e o seu papel aos novos tempos que se

viviam e aos novos desafios que se colocavam à sociedade portuguesa, de construção e aprofundamento da democracia participativa. Rejeitando as lógicas, até então dominantes, da educação bancária, de que também nos fala Paulo Freire. Abrindo caminho a projetos pedagógicos profundamente inovadores. E contribuindo de forma muito clara para a formação de toda uma geração de professores”.

Teresa Medina destacou uma experiência concreta, “que foi um dos marcos do 25 de Abril. A realização, apenas 3 meses após o 25 de Abril, de uma iniciativa promovida pelas associações de estudantes, das campanhas de alfabetização e educação sanitária. E que tinham como lema, *unidade estudantil com o povo trabalhador*. Em que brigadas de estudantes, integrados nessa campanha, partiram para o terreno, animados pela vontade de contribuir para a transformação do país, contribuir para a alfabetização de largos milhares de trabalhadores e camponeses, que eram analfabetos, assumindo que a possibilidade de ler era muito mais que o domínio da técnica, e era a possibilidade que se abria de uma outra aventura sobre o mundo”.

Estas campanhas de alfabetização e educação sanitária, foram “marcadas desde o início pela ideia de que Paulo Freire, as ideias de Paulo Freire, o método de Paulo Freire, eram absolutamente determinantes para este trabalho. Porque era de facto Paulo Freire que conjugava e que adequava esta dimensão do aprender a ler e a escrever, com o que isso permitia de aprendizagem e de abertura para uma outra leitura do mundo”.

Cerca de um milhar de estudantes participaram em várias ações em diferentes pontos do país. O processo de formação destes estudantes foi um processo rápido, promovido em quase todo o país pelo professor Lindley Cintra, que andou nas várias universidades a formar grupos de alfabetizadores, num período de tempo curto.

“Hoje discute-se muito sobre

os erros desse tempo”, afirmou, “sobre se os estudantes foram devidamente preparados, sobre se isso não terá sido um processo de invasão cultural. Mas a verdade é que nesta ida dos estudantes se assumiu desde o início que também eles iam aprender. Era a ideia de que este processo podia ser mutuamente enriquecedor. Enriquecedor para as populações porque lhes permitiria o domínio da escrita e da leitura e da discussão de uma série de questões que os preocupavam, mas era também uma forma dos estudantes conhecerem a realidade do país”.

“Esta preocupação e esta ligação a Paulo Freire vai estar muito presente também num conjunto de outras atividades e iniciativas, de projetos, de publicações, que foram promovidos por uma infinidade de associações, de coletividades, de sindicatos, no campo da educação de adultos”, concluiu.

Democracia e participação

“Na história do pensamento educacional, poucos autores terão contribuído tanto como Paulo Freire – através do pensamento e através da ação – para o aprofundamento das relações entre democracia, educação e uma educação democrática”. Este o pressuposto de que partiu Licínio Lima (IE/UM), para uma intervenção centrada nas conceções freirianas de democracia e participação.

Porque é Paulo Freire um clássico? Porquê a sua atualidade?

Antes do mais, considerou Licínio Lima, porque a sua obra mantém uma potência crítica, de que necessitamos e convocamos. “É capaz de dialogar connosco sobre problemas da condição humana”. “Ele dá-nos a possibilidade de uma respiração crítica sobre a educação, sobre a cultura – baseada em teorias, em categorias analíticas, em conceitos. Muito mais do que em prescrições metodológicas, didáticas ou tecnológicas da educação”, frisou. Possibilita uma leitura ativa, “pelos problemas e pelas perguntas que coloca, muito mais do que pelas respostas

que dá”.

A sua atualidade – assume hoje particular relevância – com o conceito de politicidade da educação. “Uma das maiores contribuições de Freire”, que se traduz na ideia de que a educação é política, porque ela não pode ser neutra em termos de valores. “Portanto – ninguém educa ninguém, ninguém educa no vazio. Não há uma educação que não tenha opções antropológicas. Que não tenha opções éticas, que não tenha opções políticas”.

Numa idêntica perspetiva, “Freire diz que a própria democracia se fundamenta também em razões epistémicas, em razões culturais. E implica a diversidade, o diálogo”.

Nas palavras de Licínio Lima, Paulo Freire defende uma democracia radical (que não é anulação do conflito), apostando no diálogo e na participação como processo da tomada de decisão.

Adepto de uma gestão democrática, de mais liberdade, que admite o conflito e considera mesmo as arestas como necessárias, Paulo Freire defende a ideia de democracia como participação. E, assim, a ideia de que é preciso aprender a participar, aprender a ser cidadão. “Nós nascemos com direitos de cidadania, mas não nascemos cidadãos. É, aliás, um processo complexo e nunca acabado”.

A democracia, em Freire, “é uma democracia governante. Não é uma democracia procedimentalista, instrumental. Não é uma democracia governada”. O que coloca um problema educacional. Como é que conseguimos construir um projeto democrático? Ensinar democracia é possível?

A resposta avançada por Licínio Lima é – sim, mas com prática. “Nós aprendemos a democracia, praticando-a. E a participação? Participando. E a cidadania? Correndo riscos. Não há outra forma de o fazer”.

No fundo, um amante da liberdade, Freire – que naturalmente foi evoluindo ao longo dos anos – já quando escreveu a *Pedagogia do Oprimido* entendia que a políti-

ca é uma dimensão da educação. Esta politicidade da educação é uma ideia hoje particularmente atual.

“Hoje, nós vivemos um tempo em que se pretende naturalizar, neutralizar, despolitizar a educação. Nunca se fez tanto pela despolitização da educação quanto hoje”, considerou Licínio Lima. “A educação para a cidadania ou pela cidadania – mesmo que seja a um nível elementar e discutível, como é a nossa disciplina de educação para a cidadania – mesmo assim é polêmica”.

“Na verdade, a escola mais ideológica é a que se diz apolítica. (...) Porque esconde a sua opção”. Ou seja, “estamos perante a recusa da politicidade da educação, para fazer política de uma forma encaipotada”.

“Leiam Paulo Freire”, disse Licínio Lima. Em particular a Pedagogia do Oprimido. “Mas leiam-no como um autor que já não é do nosso tempo, que é de um tempo histórico – leiam-no tendo em conta o contexto em que ele escreve. Contextualizando”.

Freire, corporeidade e práxis libertadora

“Primeiro eu queria fazer uma breve contextualização de porquê a minha escolha pelo tema da corporeidade, junto com a práxis freireana”, iniciou Roberta Scatolini (CES/UC). “Ela está inteiramente relacionada com a minha trajetória pessoal e profissional”. E contou como integrou o Núcleo de Trabalhos Comunitários, onde se iniciou como educadora popular, coordenada pela professora doutora Maria Stela Santos Graciani, grande parceira e amiga do Paulo Freire. Um coletivo que atuava a partir dos pressupostos da Pedagogia do Oprimido e da educação popular. Onde foi provocada, dada a sua formação também de atriz, a pensar no trabalho ligado ao teatro para integrar a formação de educação popular. “E aí foram vários caminhos, mas foi um marco o meu encontro com Augusto Boal”.

“Vou falar um bocadinho como é



que eu cheguei nessa intersecção entre o Boal e o Freire, para estar hoje falando da questão da corporeidade”, continuou. “Em contraposição à educação bancária, a Pedagogia do Oprimido propõe uma prática educativa centrada no diálogo. É também por meio do diálogo que se dá a conscientização. A conscientização que é um conceito central da educação libertadora. A conscientização seria um conhecimento crítico das barreiras que precisam de ser superadas para que oprimidos e oprimidas alcancem a sua libertação. A educação tem de ser capaz de proporcionar um desvelamento onde o oprimido não ache que só existe a via de ser o opressor, de superar o estado de opressão tornando-se no opressor”.

A partir daí, surgiram-lhe algumas questões: “Mas para onde é que se dá esse processo de leitura do mundo e a orquestração dos níveis de consciência que daí resultaram em transformação do mundo? Onde se situam os sentidos humanos que percebem o mundo? E, a partir dessas problematizações, eu fui impulsionada nesse diálogo entre corporeidade e a práxis freiriana, trazendo o Augusto Boal”.

“Augusto Boal vai dizer que o ser humano é antes de tudo um corpo”, afirmou. “Se o ser humano é antes de tudo um corpo, que corpo é esse? No contacto com diferentes corpos, pela trajetória do Boal, ele se deparou com movimentos e expressões mecânicas que limitavam, no caso, o fazer teatral. Tratava-se do que ele dizia que eram corpos alienados do todo, e rígi-

dos diante do ato da percepção e da criação. Constatação que impulsionou Boal a iniciar o processo do teatro do oprimido. Freire diz que o homem alienado é um homem nostálgico, nunca verdadeiramente comprometido com seu mundo, pois está sempre em busca de se tornar aquilo que a cultura dominante o faz crer que é, aquilo que faz parte da realidade do opressor, instituindo-se num ser que quer ser o outro. Dessa maneira, a alienação impede que homens e mulheres tenham uma percepção total do mundo, e isso é uma condição imprescindível para o processo de conscientização e transformação do mesmo. E aí Boal diz que a alienação política passa pela alienação dos sentidos”.

“Como é que eu vou conseguir pensar numa proposta educativa libertária que não traga esse corpo mecanizado, para de alguma maneira acordá-lo, a provocá-lo, a problematizá-lo?”, questionou. E terminou a sua intervenção dando a conhecer: “A partir disso eu trabalho com oficinas de formação para educadores e educadoras. Eu trabalhei nisso na pesquisa do meu mestrado, e agora no doutoramento de estudos feministas eu trabalho com formação de educadores e educadoras mais focado numa proposta de uma educação para igualdade de género”. ■

(1) <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/revolucao-de-angicos-paulo-freire-poe-em-pratica-seu-projeto-pedagogico-em-1963-no-rio-grande-do>

O que há para fazer

sobre o pensamento de Paulo Freire

• **Pedro Branco**

|Professor|

Pediram-me para escrever sobre e influência do pensamento de Paulo Freire na minha prática.

Acho que sempre conheci Paulo Freire e as suas convicções. Este será, talvez, o maior elogio que possa deixar a alguém que, na sua vida, tanto lutou para que uma Escola fosse diferente. Fazer parte de nós é ser essência. Digo isto porque, mesmo antes de contactar com os seus ideais e exemplo, já eu próprio queria assumir uma Escola onde se desenvolvesse o ser humano globalmente, naquilo que tem de mais genuíno e único: a capacidade de ser e participar; a capacidade de ser e de aprender; a capacidade de ser e se relacionar; a capacidade de ser e de construir. Efetivamente, ao longo dos já mais de 30 anos de profissão, tenho procurado fazer dos meus dias momentos únicos e ricos de partilha, de aprendizagem, de afetos e de criação, mediados por algo que o próprio Freire reforçava como essencial: o amor que é, consequentemente, coragem.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.”

Sempre quis – e ainda quero – acreditar que uma Escola pode ser uma espécie de oficina cultural de aprendizagem e intervenção social, onde todos temos, de

uma forma regulada, cooperada, assumida e envolvente, tanto o direito como o dever de estar e de participar, ativa e criticamente. Onde os meninos e jovens não são alunos; são meninos e jovens. Onde podemos responsabilmente assumir-nos como uma comunidade de aprendizagem, de autoformação, de vida e crescimento em comum. Onde é tão importante a dor de cabeça de um adulto como a de uma criança ou jovem. Onde é tão levada a sério a necessidade de um adulto como a de uma criança ou jovem. Onde é tão certa a ideia ou opinião de um adulto como a de uma criança ou jovem.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Tudo isto parece tão lógico e tão fácil de entender. (Pelos meninos e jovens é-o seguramente!) A questão trata-se, a meu ver, em verdadeiramente aceitar e querer (e crer) os princípios que sempre Paulo Freire procurou pôr em prática, transformando este espaço maravilhoso que são os seres humanos e as suas capacidades em grandes planícies onde nascem flores e árvores, lagos e esconderijos legítimos, lugares onde podemos correr ou nos sentar para ler um livro, escrever ou apenas conversar. Tudo isto parece tão lógico e tão fácil de entender. Que um menino e um

jovem são seres humanos plenos de energia, curiosidade, vontade e coragem se assim o deixarmos. Que um menino e um jovem, tal como um adulto (professor), serão sempre seres incompletos em termos de aprendizagem. Que um menino e um jovem, tal como um adulto (professor), nunca deixarão de estar em evolução. Que a Escola tem de ser um lugar de inclusão, um lugar verdadeiramente democrático e de construção democrática, ou seja, onde se viva a democracia.

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo.”

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Lógico e fácil de entender. Incompreensível e difícil de concretizar. De facto, existe ainda, no séc. XXI, no modelo ou sistema Escolar, um lado completamente assoberbado de uma tradição totalmente ultrapassada, onde a democracia parece não entrar. Não faz mais sentido, na minha opinião, continuar a insistir numa Escola onde os meninos e jovens são só alunos, cheios de obrigações e deveres. Onde os meninos e jovens são tratados como caixas vazias que os iluminados professores vão encher com os seus altos conhecimentos e capacida-

des. Onde os meninos e jovens continuam sem qualquer tipo de voz naquilo que é realmente importante para as suas vidas: a própria vida e, conseqüente e forçosamente, a Escola. Não faz mais sentido, na minha opinião, uma Escola que trate o conhecimento e as dinâmicas de aprendizagem da mesma forma que há séculos atrás, quando a sociedade evoluiu de tal maneira que tem vindo a transformar, como refere Michel Serres, a própria espécie humana e as suas relações.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Será, também, preciso, que se criem condições para que os profissionais da Educação possam desenvolver, investir e evoluir na utilização dos seus próprios instrumentos de trabalho: a escrita, a leitura e o estudo. Não podemos, portanto, manter uma estrutura burocratizada, onde estes são constantemente forçados a “sair da sala de aula”, a fugir à pedagogia, a desinvestir nos seus meninos e jovens por falta de tempo ou de energia... Não se alteram mentalidades com decretos. Será urgente que se consiga investir em projetos de Escola sustentados, com segurança laboral, com recursos adequados, com tempo para o encontro e para a partilha, para o estudo em conjunto... Como queremos uma Escola mais humana se as principais características do ser humano não se conseguem explicar e desenvolver?

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.”

Por isso temos uma Escola cansada e desanimada, em que muitos professores para o serem têm de vestir a pele de heróis, o que na realidade é um contrassenso. Os heróis são por definição “indivíduos que se destacam por um ato de extraordinária coragem, va-

lência, força de carácter, ou outra qualidade considerada notável; aqueles que são admirados por qualquer motivo, constituindo o centro das atenções” ... (Infopédia). Ser professor é outra coisa. Ser professor é este imperativo ético, coletivo e competente de ajudar os meninos e os jovens a atingir patamares mais elevados de saber e de vida, de os ajudar a ser felizes numa sociedade cada vez mais complexa e afastada dos seus corações, de estar ao seu lado nesta corrida (*curriculum*) até ao que é suposto socialmente, de ajudar a construir comunidades e formas de pensar interventivas e criadoras, de construir uma sociedade melhor, exercitando eles próprios, todos, a democracia e o saudável e construtivo convívio. Com todos. Assumindo as características e as vicissitudes dos tempos. Ou alguém acha, por “distração” sequer, que a Escola, depois de duas quarentenas, poderá ser a mesma? Ou alguém acha que, agora mais do que nunca, não podemos deixar de envolver os pais no nosso ofício?

“Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunidade.”

Pois era exatamente isso que Paulo Freire sempre tentou fazer: construir uma sociedade melhor. Queremos uma sociedade melhor? Então temos de começar pela Escola também. E pelas nossas casas. E por nós mesmos.

Aceitar que Paulo Freire nos deixou um legado é, igualmente, para mim, nunca deixar de ser este ser político na denúncia do que parece ser injusto, custe a quem custar. Estaremos, porventura, um pouco desgastados e afastados de tantos discursos desviantes relativamente ao cerne de toda esta questão.

Queremos uma Escola mais humana? Então porque não a fazemos? Queremos uma Escola que verdadeiramente torne (e quer! e aceita!) os meninos e os jovens autónomos e que emancipe, que seja um efetivo elevador para uma sociedade mais envolvida e

mais envolvente? Então porque não a fazemos?

“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar; de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

Nada disto é novo. Nem Paulo Freire terá inventado seja o que for. A questão é que é preciso que se vá desocultando e mantendo vivo o grande pensamento humanista, bem como práticas de enorme qualidade que vamos, apesar de tudo, vendo em muitas das nossas Escolas e com muitos dos nossos cansados, mas enérgicos professores. Não se trata tanto de mudar as leis. Tratar-se-á, antes, de mudar paradigmas de pensamento e até de relacionamento profissional. E isso leva muito mais tempo e é muito mais duro. Para todos.

Pediram-me para escrever sobre e influência do pensamento de Paulo Freire na minha prática e acabo por escrever uma espécie de manifesto do tanto que ainda há para fazer. E essa será, seguramente, uma grande herança deste brilhante pensador dos nossos tempos: Nunca parar de procurar de fazer o que há para fazer. ■

“O caminho a percorrer

Só o fazemos a andar

Mas para ninguém se perder

Quem nos vai a acompanhar

(...)

E o que está por fazer

Não depende da receita

só é preciso saber

quantos querem merecer

A parte que já foi feita”

José Mário Branco

Mas se a escola não for assim, poderá ser diferente

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

|Jornalistas|

“Aqui se escreverão novas histórias”, é a frase que se lê à entrada da Escola Secundária Camões onde, dia 13 de novembro, se realizou a conferência “Paulo Freire - Educação como Prática de Liberdade”. Mais uma “história” a juntar a muitas outras, numa escola em que a cultura é uma prioridade e a Liberdade um princípio.



A conferência foi parte de um programa mais vasto – promovido no quadro do 3º Fórum Liberdade e Pensamento Crítico⁽¹⁾ – e que englobou uma exposição em torno de “Paulo Freire: Educação, Cidadania e Diversidade” e um belo momento cultural, com a fantástica atuação do Grupo Coral Juvenil da Universidade de Lisboa, e ainda Mabel Cavalcanti, Marcelo Moraes e Eddie Motta. Aqui damos breve nota das intervenções dos conferencistas.

O inédito viável na atualidade da educação

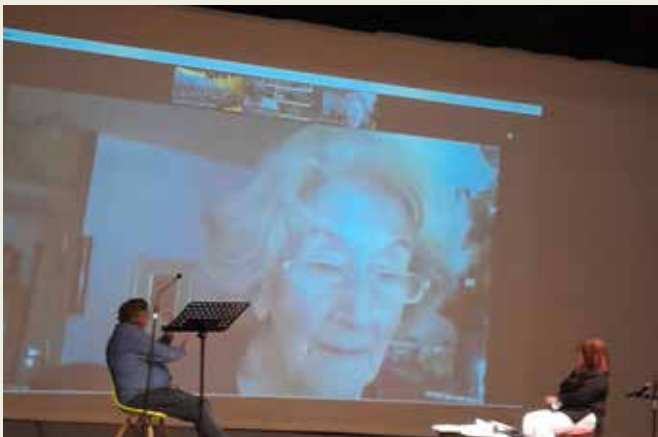
“A escola, nós sabemos que é uma instituição muito antiga já, que se

propõe, como diria Wanderley Geraldi, promover um ritual de passagem dos analfabetos para os alfabetizados. Isto diz muitíssimo pouco. Mas assim ficou a escola durante muitos anos, até que, na década de setenta do século passado, de repente o mundo científico acordou para a denúncia do papel que a escola estava a ter no mundo”, afirmou Luiza Cortesão, do Instituto Paulo Freire de Portugal, numa intervenção em torno da “Educação como Prática de Liberdade”. “E essa denúncia fez-se através de uma enorme produção académica, de pessoas extremamente lúcidas na sua análise”. Fez-se a denúncia do papel da cumplicidade da escola na reprodução da estratificação social. E da escola como uma entidade que é um aparelho ideológico do

Estado. Houve uma onda de denúncia na Europa, mas não só na Europa.

Já antes, no Brasil, Paulo Freire, nos anos 60, “faz a espantosa experiência de Angicos, em que conseguiu alfabetizar trabalhadores em cerca de 40 horas”. Esta iniciativa de Paulo Freire, seguida do começo de um plano de educação nacional, acarretou-lhe, no regime de ditadura que entretanto se abateu sobre o Brasil, a prisão e o exílio. “E ele foi para a Bolívia e para o Chile, onde pegou em toda a riqueza axiológica da sua ação e elaborou o esboço da Pedagogia do Oprimido”, contou a oradora.

“Nesta onda de denúncia do papel de colaboração da escola na reprodução da estratificação social, Paulo Freire, depois da de-



Fotos: L'gia Calapez

núncia, surge com o anúncio. Isto é, surge com a proposta dizendo – *mas se a escola não for assim, poderá ser diferente*”, salientou Luiza Cortesão. E desenvolveu na sua obra conceitos como “a politicidade da educação, a conscientização, isto é a tomada de consciência das características de submissão e de opressão a que muitas pessoas estão submetidas. Simultaneamente ou progressivamente, essa tomada de consciência resulta na aquisição da capacidade de lutar contra essas características opressivas. Portanto, depois da politicidade, a conscientização, e um outro conceito de Freire que eu considero particularmente fascinante, que é não só o da tomada de consciência da opressão, mas a identificação das fragilidades que as estruturas políticas, económicas, socioculturais tenham, para conseguir introduzir alguma modificação – o conceito de inédito viável”.

Voltando-se para a escola na atualidade, Luiza Cortesão considerou que “a capacidade de ação da escola é muito pequena”. E as pessoas são induzidas a que isso aconteça. “Por exemplo, há uns anos atrás, com uma equipa ministerial anterior que nós tivemos, era dito de uma maneira explícita que a competição é que é preciso, porque isso seleciona os melhores. Hoje não se diz assim, mas na verdade nós vemos o quê? Vemos que os jovens sabem que no final do ensino secundário por uma décima poderão não escolher o curso que desejam obter. O que é que isto significa? O que é

que a escola não dizendo veicula para os alunos – que o que é preciso é competir, e ser melhor que o outro, para conseguir sobreviver”.

E, a rematar, a oradora afirmou que “num fórum em que se fala da liberdade, nós como Paulo Freire podemos dizer que é possível fazer, que não é aceitável que nós professores baixemos totalmente os braços. Isto é, quando temos presente um conceito, como eu referi, de inédito viável, e aqueles que estudam um bocadinho de sociologia da educação põem este inédito viável em paralelo com todos os estudos que existem de autonomia relativa, o que vemos é que nos é proposto que, tomando consciência de todas as estruturas que podem limitar a ação do professor, nós também podemos tomar consciência de incongruências, de fragilidades nessas estruturas onde é possível por vezes introduzir uma alteração, uma modificação, uma proposta de inovação. Um apoio a que os jovens sintam o seu direito a serem livres, e a usufruírem dessa liberdade de uma maneira solidária, de companheirismo, e não só de competição. Que nos jovens, na sua relação com professores, nas experiências que lhes podemos facultar de vez em quando, às vezes conseguimos acordar a importância de lutarem pela liberdade, uma liberdade que foi conquistada há pouco tempo em Portugal, com o 25 de Abril”. Já no debate Luiza Cortesão considerou “que há um certo risco em que a postura analítica e crítica conduza a um negativismo

muito grande, que pode ser paralisante. Aquilo que me parece é que é preciso encontrar um equilíbrio. Eu tenho um conceito que uso muito que é o da vigilância crítica. É preciso estar vigilante em relação a todas as medidas, em todas as decisões, e tentar pôr cá fora a nossa postura, da forma que for possível a cada um de nós. A inação, a posição de aceitar, lamentando que tudo está mal, é muito perigosa e serve os objetivos daqueles que nós queremos combater. Portanto é bom estar entre pessoas que pensam, falam e lutam”.

Mudar é possível

“Estou aqui para falar sobre o tema da liberdade”, começou por dizer Roberto Padilha, do Instituto Paulo Freire do Brasil. Para logo de seguida lembrar o alerta de Paulo Freire para não se idealizar a liberdade – muito falada, mas pouco concretizada.

Nesta perspetiva, o conferencista sublinhou que a liberdade resulta de uma luta concreta. “Resulta de um compromisso com a vida. Resulta de uma ação intencional – para que as mudanças sejam realmente colocadas em prática. Mudanças que nascem das nossas lutas, diárias, da nossa vida quotidiana. Que nascem da nossa interação com outras pessoas, com outros mundos, com outras educações. De forma a enfrentar os desafios que ainda se colocam à nossa frente, que não estão resolvidos”.

Um processo em que a cultura e a pedagogia (ou pedagogias, numa formulação preferida por

Fotos: L'gia Calapez



Padilha) – uma pedagogia aberta, “como ciência, como arte da educação e, mais, como filosofia da educação” – tem um papel determinante. Numa perspectiva de educação como prática de liberdade.

Lembrando que a educação como prática de liberdade é sobretudo fundamentada, em Paulo Freire, na sua experiência de educação popular, o conferencista apontou a necessidade de “romper espaços – para intercâmbio disciplinar. Perceber a existência da interculturalidade, do multiculturalismo”. E defendeu “o encontro em que as pessoas se sentem livres para falar das suas culturas, para falar do que gostam ou gostariam nas suas vidas, para contar as suas experiências, sua filosofia. Para falar de suas incompletudes. Porque nós somos incompletos – porque precisamos sempre do outro. Nós somos inacabados – porque precisamos de aprender, a vida inteira aprender. Nós somos inconclusos, porque a nossa ação precisa de ter sentido – para que haja vida”.

Caldeada pela experiência de educação popular, a teoria de Paulo Freire baseia-se na íntima interdependência entre teoria e prática. “Falar de educação com as pessoas oprimidas. Não por elas ou para elas – mas junto com elas – nos movimentos sociais. Que é isso que pode fazer da nossa ação uma ação política. De mudança”.

“Como é que a gente faz com esta mudança tão difícil?”, interrogou-se Padilha. E sublinhou que é necessário “partir do corpo,

partir das artes, partir da emoção. Emocionando-se, as pessoas aprendem mais e melhor. Sensibilizam. Começam a perceber o mundo a partir dos seus sentidos – e olham para as injustiças do mundo, o que pode ser melhor – o que é que pode melhorar”.

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, fala do condicionamento humano. “Mas a gente pode reagir”, considerou o conferencista. “Mudar é possível”.

E terminou, defendendo: “Vamos valorizar a arte – por um mundo mais sensível, mais inteligente, mais humanizado e mais ligado à vida – ao nosso planeta que, afinal de contas, somos nós mesmos”.

Paulo Freire na Educação em Portugal. Paulo Freire hoje

Num registo de experiência pessoal, Ana Benavente (Universidade Lusófona) falou do trabalho desenvolvido, com Alberto Melo, em educação de adultos, nos anos “absolutamente extraordinários que vivemos”, em 1974-75.

“Encontrámos Paulo Freire, numa espécie de encontro – *olha, o que está aqui escrito traduz exatamente aquilo que andamos a fazer e aquilo que queremos fazer*”, lembrou. “E há muitas citações de Paulo Freire que vincam, todas elas, o direito de cada pessoa se afirmar como sujeito da sua história. Como tal – da história individual e coletiva”.

“A sociedade não se transforma apenas através das leis, das grandes reformas. Mas está a evoluir

sempre que cada um de nós pensa e age em coerência. E sempre que um grupo de cidadãos empreende um processo – por mais circunscrito que seja – de aprendizagem coletiva, através de uma ação refletida. Então aí estamos na prática da liberdade”.

Nesta perspectiva – e tendo em conta o elevadíssimo nível de analfabetismo então existente em Portugal (2 milhões de analfabetos – 28% das pessoas com mais de 14 anos) – “desenvolvemos um projeto de educação popular de adultos para a nova era democrática em Portugal”. Que assentou, “não na importância de quaisquer modelos vindos de fora, mas sim a partir da nossa realidade, do quotidiano de cada pessoa”.

“Com uma clara inspiração em Paulo Freire – salientou Ana Benavente - lançámos um programa público de apoio à educação popular, apoiando e desenvolvendo o processo de aprendizagem em coletivo, de adultos, que asseguravam – individualmente e em grupo – como sujeitos na sua própria educação. Não com programas rígidos, mas com base em associações populares – associações culturais, associações educativas, associações de toda a ordem, que existiam no país – e que foram organizando e desenvolvendo estas atividades”.

A história do que foi feito nesta fase é relatado num livro - “Educação popular em Portugal 74-76” – editado pela UNESCO. “Por trás deste trabalho – realizou Ana Benavente – estava o ambicioso projeto de desenvolver uma

política de educação permanente em Portugal, que caminhasse sobre dois pés – é uma expressão do Alberto Melo – o da cultura popular e o da cultura dita erudita (ou de expressão alargada). Partindo da hipótese de que não há democratização verdadeira da educação sem uma fundamental modificação da natureza das instituições, dos processos e dos materiais de aprendizagem – que têm que ser diversificados e criadores de cultura”.

O 25 de Novembro interrompeu esse trabalho e o plano nunca se concretizou. Em 1995, Ana Benavente integra o governo de Guterres. Avança então, com Alberto Melo, com a educação de adultos. Com uma estrutura nacional, então criada e um conjunto de propostas “baseadas nas dinâmicas sociais – com um sistema coerente e independente do modelo escolar”.

Isto foi importante, considerou a conferencista. “Não queremos escola para adultos, queremos outro tipo de práticas de educação e formação – e que tivessem estas conceções já aqui referidas – de diálogo e de partir da realidade de

cada um, dos seus conhecimentos e das suas experiências”.

Trata-se assim de um sistema de formação e educação de adultos em Portugal, fora das vias formais de ensino ou de formação profissional. “Os processos eram – na sua fase final – validados, reconhecidos, certificados – sempre com a participação dos interessados. Havia uma correspondência a partes do percurso formal, ou equivalência, de modo a assegurar diplomas”. Foram, à época, os Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências. Uma lógica de funcionamento que Ana Benavente apresentou como “um regresso a Paulo Freire, ao diálogo de saberes, à conscientização, à educação libertadora. Em que os adultos são sujeitos, na responsabilidade das aprendizagens e da reflexão sobre essas aprendizagens”.

Este sistema – posteriormente designado Centro de Novas Oportunidades – entrou em declínio no governo de Sócrates e as suas dinâmicas, com o sequente governo de direita, acabaram por não vingar.

“Hoje vivemos um período muito difícil”, sublinhou Ana Benavente. Dominado, em todas as áreas da educação pelo neoliberalismo, em que o ser humano mais não é que um recurso económico. Os debates educativos empobreceram. A intervenção educativa desvalorizou-se. “Neste momento ainda há milhares de turmas que não têm professores. Não se questiona a educação. O estado social é cada vez mais – e nós compreendemos – a saúde e o trabalho. Mas a educação praticamente desapareceu”.

Todos sabemos – e Paulo Freire sabia – que “a mudança social tem avanços e tem regressões. Estamos num período de regressão”. Por isso mesmo é tão importante celebrar – “numa perspetiva de presente e de futuro” – o centenário de Paulo Freire.

Numa nota de esperança, Ana Benavente terminou a sua intervenção defendendo: “Só se consegue rompendo fronteiras e trabalhando com associações, com movimentos sociais, com profissionais – nos mais diversos espaços de cidadania”. ■

(1) <https://pelaliberdade.wordpress.com/>



Fotos: L. gja Calapez

Paulo Freire: Educação, Cidadania e Diversidade

Antecedendo o início da conferência “Paulo Freire - Educação como Prática de Liberdade”, na Escola Secundária Camões, teve lugar uma breve visita guiada à exposição “Paulo Freire: Educação, Cidadania e Diversidade”.

Em comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire e em articulação com o tema deste Fórum, a exposição foi organizada pela Sociomuseologia Cátedra Unesco “Educação, Cidadania e Diversidade Cultural”, com o apoio do Departamento de Museologia - ULHT e do CEIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento.

Uma muito sintética – mas esclarecedora – apresentação de momentos significativos da vida e obra do grande pedagogo. ■

Celebrar o centenário de Paulo Freire

Múltiplas e diversas têm sido as iniciativas em torno do centenário de Paulo Freire. Frequentemente associando várias organizações. Aqui damos conta de algumas ações promovidas ou que envolveram o Centro de Formação de Escolas António Sérgio.

Assim, o CF de Escolas António Sérgio implementou, em conjunto com outras organizações, um conjunto de atividades que tiveram como objetivo: fomentar, a partir do referencial freiriano, o diálogo no campo da educação nas escolas e nas sociedades atuais; discutir a contribuição de Paulo Freire para a construção de uma Educação mais inclusiva, afirmando uma Escola e um mundo mais solidário, mais equitativo e mais democrático; conhecer e discutir experiências sócio-educativo-culturais, referenciadas no pensamento freiriano e vivenciadas em ambientes educativos; divulgar e debater as propostas pedagógicas de Paulo Freire, visando contribuir para a construção de uma escola e sociedade mais justa e comprometida com a existência humana; promover o diálogo transdisciplinar e transnacional da práxis pedagógicas, num horizonte freiriano; estabe-

lecer diálogos e transições entre culturas e diferentes níveis e contexto de ensino. E, ainda, contribuir para a capacitação dos educadores e professores, propiciando espaços de reflexibilidade e de partilha críticas.

De entre essas iniciativas destaca-se a co-organização do **Congresso Luso-Brasileiro** “100 anos de Paulo Freire: A Educação como Práxis da Liberdade – Caminhos para o Futuro”, em parceria com o Coletivo Paulo Freire-Portugal, que contou com 368 participantes. Foram ainda realizadas **Ações de Curta duração, Colóquios, Palestras, Conferências**, com um total de 894 participantes:

- 100 anos de Paulo Freire - *combate à violência- questões de género e educação de qualidade*, Coletivo Paulo Freire-Portugal – 27-28 de março 2021;



- *Paulo Freire 100 anos - o cidadão do mundo e a educação de qualidade*, Coletivo Paulo Freire-Portugal – 23 janeiro 2021;
- *Semeando esperanças com Paulo Freire*, em parceria com o Departamento de Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim – FBJ – 3 março 2021;
- *100 anos de Paulo Freire - diálogos sobre Freire e Ricoeur*, em parceria com Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, Brasil – 17-9-2021. ■



Aposentações: *Que futuro?*

Joaquim Jorge Veiguinha

Recentemente, surgiu uma polémica sobre o fator de sustentabilidade que penaliza fortemente os contribuintes que completam 66 anos de idade e pretendem aposentar-se. Como é do conhecimento geral, em cada ano esta componente do cálculo da aposentação aumenta um mês retirando 15,5 % ao contribuinte por cada mês após ter completado aquela idade, valor incomportável, que se acrescenta aos 6% anuais que lhe faltarem para a idade legal da reforma e ainda a penalização decorrente em grande parte dos casos de não ter ainda completado os 40 anos de quotizações que lhe permitem obter a pensão máxima. Em artigo no jornal *Público*, o secretário de Estado da Segurança Social, Gabriel Bastos, opõe-se aos que defendem a eliminação do fator de sustentabilidade com o argumento de que a sustentabilidade financeira da Segurança Social seria irremediavelmente comprometida, já que “as propostas apresentadas representariam mais de mil milhões de euros de despesa no curto prazo e a perda de seis anos de sustentabilidade financeira da Segurança Social” (*Público*, 4. 11. 2021). Em contrapartida, o deputado do Bloco de Esquerda, José Soeiro, considera que, segundo os dados disponíveis pelo seu partido, a eliminação de tal fator, aplicado aos pensionistas que requereram a reforma em 2020, abrangeria apenas 10 mil pessoas nas novas pensões, e “teria um impacto de cerca de 11 milhões

de euros num ano” (*Público*, 6. 11. 2021). Não é difícil de concluir que o primeiro valor está claramente sobreavaliado, enquanto o segundo comunga do defeito contrário. Este diálogo de surdos apenas lança uma cortina de fumo sobre os grandes problemas que o sistema público de aposentações enfrenta hoje e vai enfrentar no futuro.

Solidariedade entre gerações

A tendência de evolução do sistema é para a sua insustentabilidade financeira a médio e longo prazo com ou sem fator de sustentabilidade. Tendo como fundamento a solidariedade entre gerações e entre classes sociais, o atual sistema de repartição teve origem no pós-Segunda Guerra Mundial, período caracterizado por elevadas taxas de crescimento e de emprego que suportaram o financiamento dos aposentados pelos ativos que não paravam de crescer. Esta situação alterou-se profundamente a partir da década de 80 do século passado com a aposta nos seguros privados de capitalização, a queda das taxas de crescimento nos países desenvolvidos, em particular na Europa Ocidental, a degradação dos rendimentos do trabalho relativamente aos rendimentos do capital e, já neste século, com a deterioração da relação demográfica em que um cada vez menor número de ativos desconta para um cada vez maior número de idosos aposentados. Uma das armas das doutrinas neoliberais é pôr em causa a solidariedade entre gerações, tentando lançar os mais novos contra

os mais velhos com o argumento falso de que os primeiros se empobrecem cada vez mais para pagar as elevadas pensões dos segundos, uns verdadeiros privilegiados. Tal argumento ignora que os ativos de hoje serão os aposentados de amanhã, pelo que a sua aposentação terá como base as quotizações dos seus filhos segundo o princípio da solidariedade entre gerações que rege o atual sistema de repartição. Tal implica que os que hoje descontam terão interesse na valorização dos salários dos seus descendentes para que possam no futuro ter pensões condígnas.

Fuga para a frente

Apesar do princípio de solidariedade entre gerações ser estruturalmente justo, a base de cálculo das aposentações centrada na contribuição das entidades patronais e dos trabalhadores é a verdadeira fonte dos problemas que afetam a sustentabilidade do sistema. Assim, dadas a taxa de emprego das pessoas em idade ativa e a taxa de quotização, a relação entre o nível de vida depois dos 66 anos e o salário médio não consegue acompanhar a relação demográfica expressa pelo quociente entre a população com mais de 66 anos e os ativos que descontam. A principal consequência desta desproporção é que os aposentados de amanhã verão o seu nível de vida relativo deteriorar-se cada vez mais, mesmo que o salário médio tenha registado um aumento sustentado, hipótese otimista já que em Portugal ele

se aproxima cada vez mais do salário mínimo, como demonstrou o economista Eugénio Rosa (‘i’, 9. 11. 2021), e a nível global a tendência é para a desvalorização salarial. O futuro inexorável que os espera são reformas miseráveis ou cada vez mais baixas, o que mesmo assim não impedirá que num futuro que já não será tão distante o sistema entre numa espiral deficitária, facto de resto admitido pelo secretário de Estado da Segurança Social quando afirma, no mesmo artigo, que a abolição do fator de sustentabilidade “anteciparia em seis anos os primeiros saldos negativos da Segurança Social”.

Poder-se-á perguntar: o que foi feito até agora para evitar tal evento? Muito pouco ou mesmo nada. No caso português, as reformas de 2007 do Governo Sócrates, muito elogiadas por Gabriel Bastos, apenas constituíram uma espécie de fuga para a frente, ou seja, não resolveram nenhum problema estrutural, tendo como objetivo implícito diferir o mais possível no tempo o colapso financeiro do sistema, para além de contribuírem para legitimar a desvalorização cada vez maior das pensões futuras como preço a pagar pela sua alegada sustentabilidade ... até ao estouro final. O fator que mais contribuiu para esta desvalorização não foi o aumento da idade legal de aposentação para os 65 anos, que o Governo de Passos Coelho aumentaria para os 66 anos, nem os 40 anos necessários para obter a aposentação máxima, nem o fator de sustentabilidade, mas a nova forma de cálculo das pensões que passou a basear-se em toda a carreira contributiva quando anteriormente o período de referência era, primeiro, o dos cinco melhores anos dos dez últimos e, posteriormente, os dez melhores anos dos quinze últimos.

Que fazer?

Num texto publicado em 1995, o atual Presidente da Assembleia da República, Eduardo Ferro Rodrigues, aponta duas projeções para a taxa de substituição das pensões, ou seja, para a percentagem do salário bruto médio dos ativos que o futuro pensionista irá

receber: a que se baseia em 36 anos de quotizações (atualmente 40 anos) e uma segunda que tem como referência os 5 melhores anos dos últimos 25. No primeiro caso, o valor das taxas de substituição cairia dos 80 % atuais para 33%-35% por volta do ano 2040, enquanto no segundo a queda seria muito inferior, situando-se em 60%, “o que” – sublinha Ferro Rodrigues – “parece menos inaceitável” (Rodrigues, Ferro – ‘Políticas Sociais e Estado-Providência: o Financiamento da Segurança Social’, Lisboa, Fundação Friedrich Ebert, 1995, p. 22; p. 24). Segundo os dados mais recentes da Comissão Europeia, para uma carreira contributiva de 40 anos e uma idade de aposentação de 66 anos + fator de sustentabilidade, a taxa de substituição antes da década de 50 deste século cai abaixo dos 50% do salário médio (54,6% pelas estimativas de 2018), fixando-se em 41,4% em 2070. Ou seja: o aumento da carreira contributiva, da idade de aposentação e o fator de sustentabilidade apenas têm contribuído para evitar uma degradação ainda maior da taxa de substituição, mas não evita que, a médio e longo prazo, os cidadãos portugueses usufruam de pensões cada vez mais baixas. Para conjurar esta catástrofe anunciada, numa época em que tanto se fala em transição digital e na iminente ou mesmo já em curso quarta revolução industrial da robótica, há que apostar numa nova forma de financiamento das aposentações que crie condições para inverter ou reduzir as perspetivas de desvalorização e empobrecimento dos futuros pensionistas. Como não se poderá transformar os robots em sujeitos contributivos, a nova forma de financiamento deverá incidir sobre o valor acrescentado líquido, valor acrescentado a que se deduziram as amortizações do capital fixo, pois só assim as empresas que geram enormes excedentes, mas utilizam pouca mão-de-obra poderão contribuir efetivamente em proporção das suas potencialidades. Esta será a nova forma que revestirá o princípio de solidariedade que esteve na origem do sistema de repartição, já que desde os anos oitenta do século passado não são os salários, mas os lucros que têm au-

mentado no valor acrescentado líquido total. Certamente que uma reforma deste tipo deverá ser global, pois só assim se evitará que aquelas empresas migrem para outras paragens para evitar o aumento das suas contribuições. Em Portugal, este novo modelo de financiamento apenas terá sucesso se o país apostar não no imobiliário e no turismo de massa, como atualmente, mas na valorização salarial, na qualificação da força de trabalho e na criação de um modelo tecnológico intensivo em conhecimento. Caso contrário, as pensões futuras registrarão um enorme processo de erosão.

Entretanto, a mais curto prazo, terá necessariamente que se impor o estabelecimento não de um limite máximo às contribuições, como defendem os neoliberais, mas de um limite máximo às prestações. Para lá desse limite, os contribuintes de elevados rendimentos poderão aplicar o remanescente em fundos de capitalização, enquanto as receitas arrecadadas com esta medida reverterão para o equilíbrio financeiro do sistema e a melhoria das pensões médias e baixas. Estar-lhes-á, no entanto, vedado, qualquer forma de ‘opting out’, ou seja, de renunciarem voluntariamente a contribuir para o sistema público que não lhes poderá pagar quando se retirarem do ativo as prestações a que julgam ter direito. De acordo com o princípio de solidariedade, o seu elevado nível de vida não se deve apenas ao que pensam ser os seus méritos alegadamente superiores aos dos outros cidadãos menos afortunados, mas à própria sociedade da qual são mais devedores do que credores. Eis mais uma aplicação do princípio de solidariedade redefinido de acordo com as novas condições em que todas as formas de evasão contributiva devem ser severamente punidas, pois põem causa o princípio da responsabilidade social em que, como dizia William Beveridge (1979-1963), político do Partido Liberal britânico criador do sistema de repartição, “ninguém devia reclamar para pagar menos por ser mais saudável ou ter emprego mais regular” (“O Plano Beveridge”, Lisboa, Editorial-Século, s.d., p. 257). ■



A nova Carta Educativa de Oeiras: algumas notas

Rui Capão | Mário Sanches
| Antigos professores da Escola Secundária
Luís de Freitas Branco |

1.

Contexto e antecedentes

A primeira carta educativa de Oeiras foi aprovada em janeiro de 2005. À época, a rede escolar do concelho era constituída por oito escolas secundárias e dez agrupamentos verticais até ao 3.º ciclo, que agregavam nove escolas do 2.º e 3.º ciclo, trinta e seis do 1.º ciclo e dezasseis jardins de infância.

Em 2012, as modificações da rede mantiveram os dez agrupamentos, sete dos quais passaram a mega-agrupamentos, com oferta do pré-escolar ao ensino secundário, restando uma escola secundária não agrupada. Estas alterações fizeram-se à margem da carta educativa, até porque o Conselho Municipal de Educação estava desativado. Três anos após, a autarquia subscreveu um contrato interadministrativo de delegação de competências, que previa a sua intervenção em domínios até então da autonomia da escola, como a gestão curricular e pedagógica, o apoio educa-



tivo, a promoção do sucesso escolar, a ação disciplinar em relação a alunos, a avaliação das aprendizagens e, em certos casos, o recrutamento de docentes. Entretanto, a publicação de uma lei-quadro de transferência de competências para as autarquias (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto) afastou a sua intervenção nestes domínios e sugeriu a revisão das cartas educativas. Posteriormente, o Governo recuou, recuperando esta possibilidade de intervenção (Decreto-Lei n.º 56/2020, de 12 de agosto) até à publicação de um novo regime de contratos.

2.

A versão preliminar da carta educativa

Reativado o Conselho Municipal de Educação, a autarquia de Oeiras encomendou ao ISCTE a elaboração da nova carta educativa. A equipa não previu o envolvimento participado dos diversos interessados, limitando o papel destes a uma estratégia de consulta e auscultação. No caso dos educadores e professores, obteve

respostas de 49% do universo pretendido, representando apenas cinco das onze organizações escolares do concelho.

A versão preliminar da carta, prevista para dez anos (2020-2030), apresenta três volumes, contendo a caracterização do concelho, o diagnóstico da educação, a carta educativa e o plano estratégico municipal. Esta estrutura adequa-se à legislação de 2018, com exceção do plano educativo ou estratégico, que decorre da repristinação do contrato interadministrativo.

A proposta de rede aponta para a passagem dos dez agrupamentos e da escola secundária para oito mega-agrupamentos. Neste sentido, a realização de um percurso completo em cada uma destas organizações, como fator de melhoria do sucesso escolar dos alunos, anulou a diversidade existente – um dos traços das instituições escolares contemporâneas, segundo o atual vereador da educação – para uniformizar a rede em torno de uma única tipologia: o mega-agrupamento de escolas. Em consequência, o número médio de alunos (2668) de cada mega-agrupamento supera a média do distrito de Lisboa (1852), o que agravará as suas dificuldades de funcionamento devido à progressão no tamanho da organização.

O documento não explicita se a equipa do ISCTE teve em consideração a legislação sobre a extinção de escolas e agrupamentos, que prevê a necessidade de audição do respetivo conselho geral e do seu posicionamento. Esta questão é crucial em dois casos, onde a integração em novo agrupamento depende da iniciativa da organização: num, em virtude de os professores prestarem serviço em estabelecimento prisional; noutro, pelo facto de a escola dispor de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação.

Os dados conhecidos sugerem que o fator preponderante nas aprendizagens continua a ser o nível socioeconómico e cultural das famílias dos alunos. Isto não significa que as condições pedagógicas criadas pelas escolas não tenham algum contributo na alteração do prognóstico de insucesso, associado a alunos de agregados carenciados. Por isso, é incompreensível o desmembramento do agrupamento com atividade no es-

tabelecimento prisional, para integrar uma mega-organização com mais de 3 000 alunos, quando aquele apresenta elevadas classificações nos domínios da avaliação externa e esta tem revelado dificuldades ao nível dos resultados escolares.

A prevista subordinação dos projetos educativos dos agrupamentos a objetivos da autarquia não parece constituir uma vantagem formativa na medida em que a contextualização das orientações nacionais efetuada pelos professores proporciona aos alunos uma formação profunda, abrangente e cosmopolita. Esta subordinação também se reflete na oferta de cursos profissionais, uma vez que é referida a desarticulação quer com os objetivos da autarquia, quer com as expectativas do tecido empresarial. No entanto, as apreciações do documento em relação à atual oferta, traduzidas numa “imagem negativa” dos cursos profissionais, não parecem congruentes com a avaliação externa, que tem enfatizado a qualidade e a diversidade da formação.

Entretanto, a primazia da verticalização imposta sobre a dinâmica associativa das escolas na definição da rede escolar tornou preponderante uma sequencialidade preocupada com cada ano e ciclo preparar o seguinte. Ora, esta sequencialidade exige trabalho entre professores de diferentes ciclos e níveis, difícil de concretizar com a simples agregação de escolas ou a realização de reuniões no princípio e final de cada ano letivo. Pelo contrário, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 8.º, especifica que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de aprofundar, completar e alargar o ciclo anterior”. Desta forma, a verticalização reforçou a sequencialidade regressiva, contraditória com a Lei de Bases, e secundarizou a articulação horizontal, que depende do trabalho continuado e sistemático das equipas de professores nos conselhos de turma, nos departamentos curriculares ou nos grupos disciplinares.

Por último, o “diminuto sentimento de pertença para com a unidade orgânica em que os profissionais lecionam”, mencionado no documento, ocorre porque os mega-agrupamentos cons-

tituem uma solução administrativa racionalizadora, imposta a partir do topo da administração educativa com vista ao reordenamento da rede escolar. Em mega-agrupamento, os professores das diversas escolas raramente se encontram; pelo contrário, o trabalho colaborativo desenvolve-se no interior de cada escola, onde se constroem as solidariedades e as representações partilhadas, pelo que se torna problemático que, nos domínios cultural e simbólico, o sentido de pertença venha a ter como referência o mega-agrupamento de escolas.

3.

Notas finais

Em 2020, o Governo mostrou-se incoerente, perdendo a oportunidade de consolidar a autonomia das escolas e agrupamentos na sua relação com as autarquias, reservando para os primeiros a criação de condições para o sucesso escolar dos alunos e para estas as de igualdade de acesso à escola e de sucesso educativo. Ora, a nova carta educativa de Oeiras reflete este conjunto de ambiguidades e contradições. Não sendo possível superá-las totalmente, é possível minimizá-las se a “comunidade educativa” for mobilizada para a elaboração do documento. Assim, estratégias como o respeito pelos projetos educativos da escola secundária e dos agrupamentos atuais no sentido da manutenção da sua identidade, evitando a criação de um único tipo de organização, bem como a receção de contributos individuais e/ou coletivos no “Portal da educação” do município, podem estimular a cidadania e a participação democrática dos atores na decisão final, tornando-a mais próxima dos seus interesses e expectativas. ■



Encontro Nacional de dirigentes/delegados sindicais do 1.º CEB da FENPROF

Debater o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carlos Leal
Dirigente do SPGL

O setor do 1.º CEB encontra-se numa espécie de encruzilhada, provocada por políticas educativas avulsas obedecendo mais a critérios economicistas do que às necessidades de uma escola pública de qualidade.

O Encontro Nacional de dirigentes/delegados sindicais do 1.º CEB da FENPROF, realizado no passado dia 29 de outubro em Lisboa, pretendeu dar continuidade a uma série de debates sobre as mais variadas problemáticas do setor.

Apesar das propostas e dos apelos da FENPROF e dos seus sindicatos o governo, que agora se encontra de saída, continua sistematicamente a ignorar as dificuldades do setor, e não teve pejo em usar os professores em regime de monodocência para efeitos de campanha eleitoral.

As condições de trabalho têm vindo a degradar-se de ano para ano. Os horários de trabalho desregulados, o elevado número de alunos por turma, a falta de professores, assistentes operacionais e técnicos especializados, a escassez de recursos materiais, a existência de um plano de recuperação de aprendizagens (Plano 21/23 Escola+) onde certamente serão os professores a arcar com todas as responsabilidades da sua aplicação, contribuem de forma significativa para a exaustão dos professores.

Se isto não fosse suficiente, podemos ainda assistir a uma constante violação e desrespeito pelos direitos dos professores, resultantes da aplicação do artigo 79 do ECD. Um direito constantemente adulterado, fruto de um serviço atribuído que não respeita a legislação em vigor, originando que muitos docentes abduquem desse direito, porque o que lhes é imposto é mais gravoso e cansativo do que ficar com turma.

A juntar-se a tudo isto existem ainda as solicitações a que os docentes do 1.º CEB estão sujeitos, que vão desde a vigilância de intervalos, almoços ou o cumprimento de inúmeros atos administrativos/burocráticos, num claro desrespeito pelo horário de trabalho.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) marcadas por uma excessiva escolarização, traduzindo-se em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com os projetos educativos dos agrupamentos de escolas, têm uma influência determinante nos horários de alunos e docentes.

Nos horários dos alunos, na medida em que, por vezes, obrigam as crianças a permanecer nos mesmos locais seis ou sete horas diárias, com todos os prejuízos que tal rotina provoca no seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Os horários dos professores muitas vezes são elaborados em função das AEC, obedecendo apenas a critérios economicistas, não respeitando qualquer lógica pedagógica.

Contrariando todos os princípios e orientações, acaba por haver uma predominância das AEC em relação à componente letiva, originando, por exemplo, que no seu horário semanal o docente tem dias em que está com os seus alunos das 9:00 às 14:00 e outros em que está com eles das 9:00 às 17:30, com todos os constrangimentos que isto provoca, nomeadamente não permitindo que as famílias possam escolher que os seus educandos não frequentem estas atividades, tornando obrigatório o que devia ser facultativo. Foi feita ainda uma primeira análise dos resultados das respostas ao questionário que a FENPROF está a promover sobre este nível de ensino, contando já com mais de 3000 questionários validados naquele que será, provavelmente, um dos mais significativos estudos de opinião dos professores do 1.º ciclo sobre a sua profissão e a organização setorial.

Este encontro foi um momento levado a cabo pela FENPROF e pelos seus sindicatos em defesa das condições de trabalho, da qualidade das aprendizagens, dos modelos de resposta social e da reorganização do setor de ensino, importante para reafirmar as reivindicações do setor: diminuição das horas de componente letiva; diminuição do número de alunos por turma; mais recursos humanos e materiais; respeito pelos horários e pelas condições de trabalho. ■



Educação pré-escolar: um setor em contínua luta

António Quitério
Dirigente do SPGL

Não é possível educar sem ensinar (...). Estes dois conceitos implicam necessariamente aprendizagem e os educadores de infância têm sido, por excelência, e deverão continuar a sê-lo, cada vez mais, os promotores de percursos e processos educativos onde ensinando educam ⁽¹⁾

É incontestável que desde a sua fundação o SPGL e a FENPROF reconhecem os educadores como docentes. São-no por habilitação académica e profissional.

A FENPROF reivindicou, no seu congresso fundador, um estatuto de carreira docente do pré-escolar ao secundário o que indica o reconhecimento da

educação pré-escolar como um nível de educação e ensino fundamental no Sistema Educativo Português.

Não podemos deixar de reafirmar que qualquer Sistema Educativo que não contemple a educação de infância está fragilizado nos resultados e no sucesso dos alunos.

São imensos os estudos que demonstram que uma educação de infância de qualidade é o melhor investimento no desenvolvimento de um país. Investir em educação na primeira infância é um ato de justiça, equidade e sucesso na vida adulta. ⁽²⁾

E afirmar os profissionais, docentes, especializados na educação da primeira infância constitui *leitmotiv* para a FENPROF.

O pré-escolar no continente

A **rede nacional** de educação pré-escolar é constituída pela rede pública e pela rede privada. À rede pública pertencem os estabelecimentos de educação pré-escolar do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho,

Solidariedade e Segurança Social. Da rede privada fazem parte os estabelecimentos com e sem fins lucrativos - instituições do ensino particular e cooperativo, no primeiro caso e, no segundo, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Na rede privada as salas de educação pré-escolar por regra estão emparelhadas com creches ou centros de tempos livres.

Na rede pública do ME as salas de educação pré-escolar pertencem a agrupamentos de escola com todos os níveis de educação e ensino.

As salas de educação pré-escolar estão em escolas básicas também indicadas como centros educativos com o primeiro ciclo ou com 1.º, 2.º e 3.º CEB.

Os jardins de infância só com educação pré-escolar foram desaparecendo com a política economicista de concentração de alunos e recursos.

Em todos os estabelecimentos com educação pré-escolar existe, além da componente educativa, uma resposta social designada por “componente de apoio à família”, que inclui refeições e

prolongamento de horário (com atividades de animação e apoio à família), e é supervisionada pelos educadores titulares. Esta componente é de gestão autárquica.

Todas as salas só podem funcionar com um educador e um assistente operacional.

Nas estruturas curriculares encontram-se organizados em departamento da educação pré-escolar e o seu coordenador integra o conselho pedagógico.

Nos órgãos de gestão não há obrigatoriedade de ser designado um educador como adjunto, é opção do diretor. No conselho geral as listas candidatas têm de ter educadores.

O número de crianças por grupo é no máximo de 25 podendo ser reduzido desde que haja 2 alunos com necessidades específicas cujo RTP contenha essa medida.

O calendário escolar é desde 2017 igual ao do 1º ciclo, no que foi uma reivindicação iniciada no ano letivo 2000/2001.

Os constrangimentos:

- A desregulação dos horários de trabalho, quando são atribuídas tarefas letivas nas horas de redução por idade e tempo de serviço;

- A não existência de educadores de infância para além dos que são titulares de grupo/turma;

- A não representatividade nos órgãos de gestão;

- O desconhecimento das especificidades da educação pré-escolar, quando se exige planificações de acordo com o currículo nacional (que não existe); quando se determinam tempos no horário da sala ou do docente para cada área de conteúdo ou se elaboram “checklist” para avaliação de crianças;

- Ingerência das autarquias quando decidem qual o número ou o horário de AO sem que os educadores sejam ouvidos. Ou quando recusam a supervisão da CAF pelos educadores organizando esta componente sem intencionalidade educativa, ou protocoladas com entidades promotoras que visam o lucro;

- Cada vez um maior número de crianças a frequentar a rede pública sem terem completado os 3 anos;

- Cada vez maior número de crianças

sem autonomia pessoal e com menor atividade física;

- A escolarização na educação pré-escolar;

- A não garantia da universalização dos 3 e 4 anos;

- A inexistência ainda, nas zonas de maior densidade como Lisboa e Algarve, de salas que respondam às necessidades.

O que continuamos a defender:

- A Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, com o consequente ingresso no 1º CEB em escolaridade obrigatória;

- Uma rede pública de creches;

- A universalização de frequência dos 3 e 4 anos;

- Obrigatoriedade de frequência, pelo menos no ano imediatamente anterior ao ingresso no 1º CEB;

- A não escolarização da educação de infância - defendemos a intencionalidade educativa assente nas áreas de conteúdo de acordo com as OCEPE;

- A promoção das aprendizagens, da responsabilidade do educador através da observação/avaliação, planificação e avaliação das aprendizagens de cada criança e do grupo;

- Articulação com o 1º CEB e necessidade de refletir sobre o tema;

- Redução do número de alunos por turma;

- O regime de monodocência;

- Uma bolsa de educadores para apoiar/coadjuvar o educador titular de turma;

- Equipas multidisciplinares ou multiprofissionais nas escolas;

- Uma formação inicial e contínua com mais reflexão sobre a prática pedagógica.



Em conclusão,

Falta muito ainda neste investimento de futuro.

Mas é obrigatório reconhecer:

- Que as habilidades desenvolvidas no pré-escolar são precedentes e indispensáveis ao desenvolvimento de outras habilidades futuras.

- E que para que o processo ocorra de forma idónea e de sucesso é preciso incessantemente investir e afirmar o trabalho profissional desenvolvido. ■

(1) Conclusões do Encontro Nacional de educação pré-escolar, Lisboa novembro de 2002, cadernos da FENPROF n.º 38

(2) James Heckman, Prémio Nobel da Economia, 2000, aborda a questão e é interessante apreciar a leitura dos factos sob uma outra perspetiva.

São imensos os estudos que demonstram que uma educação de infância de qualidade é o melhor investimento no desenvolvimento de um país. Investir em educação na primeira infância é um ato de justiça, equidade e sucesso na vida adulta.



Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança

Para se ser profissional na música e na dança não basta apostar numa formação para todos

No dia 13 de novembro teve lugar, no auditório do Hotel Roma, o Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança. Neste encontro, bastante participado (apesar de se esperarem mais presenças tendo em conta as dificuldades que os seus docentes enfrentam), foi possível todos tomarem consciência dos problemas que afetam este ensino.



Ana Mafalda Pernão
Dirigente do SPGL

Desde a oferta das escolas e sua distribuição pelo país, passando pela missão e pelo financiamento, foi possível debater, ao longo do dia, o que existe e o que ainda falta fazer e organizar para que a possibilidade de se escolher uma formação artística em música ou

em dança não fique cortada para alguns dos nossos estudantes, e ainda qual a ligação que neste enquadramento existe com a divulgação e a oferta cultural. Da parte da tarde foram debatidos os problemas da profissão docente, ficando os presentes com a consciência das muitas atrocidades que, neste momento e muito por falta de um CCT que defenda o ensino, as escolas e os pro-

fessores, se vão instalando por todo o território nacional.

Um dos aspetos falados foi exatamente o carácter especializado deste tipo de ensino, o qual gostaria agora de melhor abordar.

Música é algo que todos conhecemos. Mesmo aqueles a quem a sorte não ba-fejou com uma voz rica em timbres, ou que nunca experimentaram a alegria de

fazer nascer sons de um qualquer material vibrante, sabem reconhecer o som quando este se diz musical.

Mas cada um de nós interage com a música de diferentes modos. Desde a simples ação de a ouvir (mais atentamente ou menos) até à prática da música como intérprete, compositor, professor ou “DJ”, nas suas mais variadas formas ou estilos, neste caso, ainda como amadores ou como profissionais, passando assim a música a ser a nossa área de trabalho.

Para o exercício da música, assim como da dança como profissão, é preciso uma formação abrangente, que se constrói através dos conhecimentos científicos e humanísticos desta área (a sua literatura, a sua história, a sua estrutura, etc.) mas que depende também das capacidades físicas do corpo, as quais se devem desenvolver numa idade bastante precoce.

Os estudos de Gordon, Seashore, Révész e outros tantos investigadores da psicologia da música, alertam-nos para a necessidade de se iniciar a prática musical o mais cedo possível se o objetivo é fazer desta área artística a nossa profissão. Manturzevska (1990) diz mesmo que entre os 10 e os 14 anos é muito importante desenvolver a eficiência da execução técnica, no caso dos instrumentistas.

“Entre os 10 e os 14 anos observamos um grande progresso no desenvolvimento das capacidades performativas. (...) acontece a estreia artística do futuro virtuoso e as primeiras performances públicas.” (P. 134)(1)

Este é um dos fatores para o sucesso quando o objetivo é ser um profissional da música, capaz de ingressar numa orquestra, fazer carreira solística, criar obras novas, ou ensinar não importa em que género ou tipo de música; a iniciação à prática artística quando criança, desde a pré-escola, é fundamental, para desenvolver as competências necessárias a uma possível carreira como músico.

Mas outros fatores são também determinantes, e exigem das crianças que o decidem experimentar, uma grande capacidade de trabalho e um enorme esforço, associado a um compromi-



so familiar assumido, que ajude essas crianças a conseguir cumprir com esse desafio.

Para se ser profissional na música e na dança, hoje, não basta apostar numa formação para todos. É preciso que a formação seja dedicada a cada um, permitindo potenciar toda a sua aptidão, tendo em vista um futuro músico. E para isso é preciso dignificar a carreira dos docentes do Ensino Especializa-

do da Música e da Dança, através do seu reconhecimento como professores, mas também como artistas, dando-lhes condições para continuarem a criar e a fazer música, entrelaçando a formação e a cultura, pois uma e a outra são indissociáveis. ■

(1) Manturzevska, Maria (1990) A Biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.



Ensino Especializado da Música e da Dança: Problemas e perspetivas

A FENPROF realizou, no dia 13 de novembro, o primeiro Encontro Nacional do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança, que contou com a participação de especialistas nas matérias em discussão, nomeadamente, a missão, ofertas educativas, rede e financiamento.

O encontro juntou docentes do ensino público e do ensino particular e cooperativo, tendo sido visível, no painel referente à situação socioprofissional dos docentes do EAE, a existência de problemas comuns, como por exemplo, a insuficiência de financiamento por parte do Estado para este setor de ensino, mas também, problemas próprios do setor do ensino particular e cooperativo, concretamente a inexistência de um contrato coletivo de trabalho subscrito pela FENPROF, a precariedade e o abuso na elaboração dos horários dos docentes.

Os professores presentes aprovaram, com uma abstenção, a seguinte **Resolução**:

Considerando que:

. O Ensino Artístico Especializado (EAE), para cumprir na íntegra o seu objetivo de elevada especialização técnica e artística, destina-se a desenvolver “aptidões ou talentos em alguma área artística específica”, conforme o previsto no artigo 11º do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro e que este traço, que diferencia o EAE do Ensino Artístico Genérico, determinou que “a Educação Artística Vocacional [seja] ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas” (n.º1 do artigo 12º do mencionado Decreto-Lei);

. O Ministro da Educação criou, através do Despacho nº 435-A/2021, um Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados (GTCAE) constituído por representantes do Ministro da Educação e dos Secretários de Estado da Educação, pela Presidente da ANQEP, pelos diretores-gerais da Edu-

cação, dos Estabelecimentos Escolares e da Administração Escolar, por representantes das associações patronais do setor privado e por um representante das escolas artísticas públicas;

. De acordo com a missão definida no mencionado despacho, merecerão consideração questões como a análise da evolução das ofertas educativas e formativas, propostas de reordenamento da rede, a avaliação do atual modelo de financiamento no âmbito dos contratos de patrocínio, podendo haver lugar a alterações normativas;

. O Grupo de Trabalho criado não integra representantes das associações sindicais de docentes, apesar de estarem em causa matérias que poderão ter implicações diretas na vida socioprofissional dos docentes, nomeadamente nas suas condições de trabalho;

. A oferta de EAE vem sendo promovida em todo o território nacional, respondendo a uma crescente procura da educação artística, mobilizando recursos financeiros do Estado e empregando um crescente número de profissionais habilitados para o efeito;

. A rede pública do EAE (no território

continental) resume-se a, apenas, sete escolas de Música (duas delas com oferta em Dança), uma escola de Dança e quatro agrupamentos de escolas com oferta artística especializada e que a rede de EAE assenta, no fundamental, nas 130 escolas particulares e cooperativas que lecionam cursos artísticos nos regimes de frequência integrado e articulado (com estabelecimentos de ensino de proximidade), razão pela qual o financiamento deste setor apresenta necessidades e condicionantes específicas;

. O modelo de financiamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo é baseado no custo por aluno e não se adequa às necessidades existentes, uma vez que não acompanha as especificidades locais a nível de constituição dos corpos docentes (em habilitação e antiguidade), para além de não diferenciar a natureza das escolas (também no plano do proveito financeiro);

. O modelo de financiamento em vigor possibilita situações de opacidade no plano da distribuição de escolas no território nacional, privilegiando uma lógica empresarial e concorrencial que deveria estar ausente (também) do EAE;

. É necessário esclarecer a situação dos acompanhadores de piano, nomeadamente os que exercem funções em escolas do ensino particular e cooperativo, cujo trabalho profissional não é considerado como trabalho letivo, apesar destes profissionais serem habilitados para a docência e cumprirem tarefas essenciais para a construção do Perfil dos alunos do EAE;

. Atualmente, existe instabilidade contratual dos professores das escolas públicas com horário incompleto, no que respeita aos docentes de Línguas de Reportório contratados anual e continuamente mas que, pelo peso relativo dos alunos de Canto em cada uma das escolas do EAE, veem-se privados da celebração de contrato correspondente ao seu papel na estrutura educativa, encontrando-se mesmo impedidos de renovar contrato nos termos da legislação em vigor (alínea a), n.º 5 do Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de março);

. As escolas do EAE promovem a cul-

tura e o crescimento das zonas em que estão implementadas e constituem um fator de desenvolvimento, trazendo mais-valias económicas, sociais e culturais.

O Encontro Nacional do Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança, na senda das tomadas de posição da FENPROF em relação ao Ensino Artístico Especializado, defende que:

1. Em matéria de financiamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo deverá ser reposta a regra do escalonamento no financiamento dos Contratos de Patrocínio, tomando em consideração as habilitações profissionais e a antiguidade dos docentes;
2. O modelo de financiamento não deverá impedir ou limitar a progressão na carreira docente, e deverá permitir a organização e duração dos horários letivos dos docentes do ensino particular e cooperativo no sentido de haver convergência com o ensino público;
3. Se torna indispensável um novo Contrato Coletivo de Trabalho para o Ensino Particular e Cooperativo que reponha direitos e que respeite e dignifique o exercício da função docente no EAE, tendo em conta as especificidades desta modalidade de ensino;
4. A elaboração de normas específicas para os docentes a exercerem funções no EAE da Música e da Dança que não deverá ignorar a sua condição de artistas, importante mais-valia para este setor de ensino;
5. A criação de legislação excecional que permita a vinculação e estabilização na carreira docente dos professores de Ensino Artístico de disciplinas nas quais, dada a sua especificidade, não é viável, a construção dos chamados horários completos;
6. O Ministério da Educação deverá fiscalizar e controlar devidamente as verbas públicas transferidas para os estabelecimentos de ensino, de modo a evitar a sua utilização para fins distintos do seu objetivo, incluindo aqui o dever de fiscalização do cumprimento dos planos curriculares que integram as candidaturas ao contrato de patrocínio;
7. O desempenho dos professores acompanhadores seja sempre considerado como trabalho letivo;
8. A contagem, para efeitos de progres-



são na carreira, do tempo de serviço dos professores acompanhadores da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EADCN), desde o início das suas funções;

9. Urge atualizar o elenco de habilitações dos docentes de Música das escolas do ensino artístico especializado, tendo em conta, desde logo, que em áreas como o Jazz e a Música Antiga, por exemplo, a formação inicial de professores não tem em conta subgrupos de docência constantes da Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro, e legislação subsequente, os quais estão igualmente ausentes nas aplicações de concurso disponibilizadas pelo SIGRHE;

10. Deverá ser criada uma rede nacional do Ensino Artístico Especializado, articulada entre diversas escolas tipificadas, salvaguardando a indicação de uma escola de referência por cada unidade territorial (a definir), responsável pela coordenação educativa e a monitorização das escolas da área territorial;

11. O Estado deverá alargar a rede pública, quer na produção de oferta própria em zonas carenciadas, quer na instalação de escolas de referência (acima referidas), como forma de consolidar a rede constituída em cada unidade territorial;

12. A reestruturação e o reforço do ensino artístico especializado não dispensa o Governo de promover, reforçar e dignificar a Educação Artística no ensino genérico, em todos os níveis de ensino, desde logo a partir da educação pré-escolar;

13. Nenhuma política para o ensino artístico poderá ou deverá estar desligada da política do Governo para a Cultura, uma vez que, sendo da formação de artistas que estamos a falar, o ensino artístico não pode alcançar os seus objetivos sem a existência de uma política cultural assumida como pilar essencial de uma sociedade democrática. Neste sentido, é essencial que o Governo assumira corajosamente a dotação orçamental para a área da Cultura de, pelo menos, 1% do Produto Interno Bruto (PIB). ■



Pelo aumento dos salários e revalorização das carreiras profissionais: **CGTP-IN na rua!**

O SPGL, com os sindicatos da FENPROF, marcou presença na manifestação promovida pela CGTP-IN no passado dia 20 de novembro, que ligou o Marquês do Pombal à Praça dos Restauradores, em Lisboa. Como temas centrais desta ação de luta destacaram-se a necessidade de melhorar os salários – e não apenas o salário mínimo –, o relançamento da contratação coletiva, a valorização das carreiras profissionais, o aumento real das pensões, o combate à precariedade laboral, a definição de horário de 35 horas semanais, o combate à desregulamentação dos horários, o reforço dos serviços públicos e a liberdade de ação sindical em todas as empresas. Na intervenção que encerrou a mani-

festação, a secretária-geral da CGTP-IN, Isabel Camarinha, afirmou que “é preciso combater as injustiças e as desigualdades”. Portugal, disse, “continua fustigado pelas desigualdades e por profundas injustiças na repartição da riqueza nacional, com os salários, em geral, praticamente estagnados e/ou congelados, como na Administração Pública. Uma política de progresso e justiça social é indissociável da rutura com a política de perda de poder de compra das remunerações e da precariedade das relações de trabalho”. “Num contexto em que se prevê um crescimento da economia de 5,5%, em que são anunciados milhares de milhões de euros, em que tanto se fala da oportunidade única para o

País se desenvolver, é fundamental que seja assumida a valorização do trabalho e dos trabalhadores - valorizando salários, carreiras e profissões, a promoção de serviços públicos de qualidade, o aumento real das pensões e o financiamento do Estado através de uma tributação que incida sobre os rendimentos do capital, desonerando os rendimentos do trabalho. É urgente revogar as normas gravosas da legislação laboral, nomeadamente a norma da caducidade da contratação coletiva. A ausência de respostas à necessidade de aumento dos salários, de redução e regulamentação dos horários, do efetivo combate à precariedade no sentido da sua erradicação é flagrante e põe em causa o futuro do país!” ■



Campanha de prevenção da violência no namoro

Concurso promovido pelo SPGL

O SPGL lança de novo um concurso, aberto a estudantes do ensino secundário e superior, destinado a incentivar trabalhos que ajudem a campanha, no meio escolar, contra a violência no namoro. Os trabalhos a concurso devem ser enviados ou entregues até 10 de fevereiro. Leia aqui o regulamento, participe e incentive outros a participar!

Namorar, sim, violência no namoro não!

Regulamento:

1. O concurso é uma iniciativa promovida pelo SPGL no âmbito da prevenção da violência nas relações de namoro.
2. O objetivo do concurso é premiar as melhores produções de material de propaganda digital destinado a sensibilizar e promover o debate entre a população escolar sobre o tema da violência nas relações de namoro.
3. O concurso destina-se a estudantes dos ensinos secundários e superior, que poderão participar individualmente ou em grupo.
4. O concurso consiste na conceção de:
a) Um cartaz alusivo ao tema para ser divulgado na página do SPGL e nas redes sociais.
5. Os trabalhos deverão ser entregues em formato JPEG ou PDF e enviados por e-mail para spglidir@spgl.pt até ao dia 10 de fevereiro.
6. Os/as participantes deverão enviar 2 cartazes idênticos – um devidamente identificado e outro incógnito.
7. Os trabalhos incógnitos serão apreciados por um júri de 3 professores das

áreas do design, designados pela direção do SPGL.

8. O júri selecionará um trabalho elaborado pelos alun@s do ensino secundário e outro do superior entre aqueles que cumpram os requisitos estipulados nas regras deste concurso.

9. Os trabalhos vencedores serão divulgados na página do SPGL, nas redes sociais e nas escolas da área de influência do sindicato.

10. Aos trabalhos vencedores será atribuído diploma e prémio, em sessão pública, a agendar de acordo com as condições de segurança sanitária.

11. O júri reserva-se o direito de não selecionar nenhum trabalho apresentado, caso os mesmos não revelem a qualidade necessária.

12. A decisão do Júri será comunicada aos concorrentes via e-mail e divulgada na página do SPGL no dia 14 de fevereiro.

13. Todos os casos omissos no presente regulamento serão resolvidos pela direção do SPGL.

Notas:

- A participação no concurso implica a aceitação da cedência dos direitos dos trabalhos ao SPGL que os poderão utilizar em publicações e meios de divulgação da instituição, renunciando o/a autor/a autores/as a qualquer contrapartida financeira pelos direitos autorais, além do prémio a atribuir.
- O SPGL compromete-se a mencionar o nome do autor/a autores/as nas utilizações que delas venha a fazer.
- Todos os trabalhos a concurso não podem ser promovidos ou apresentados publicamente ou nas redes sociais até ao dia da entrega dos prémios deste concurso.
- Os/as concorrentes são responsáveis pelos trabalhos a concurso e assumem toda a responsabilidade decorrente de reclamações de terceiros no que diz respeito a direitos de autor e direitos conexos. ■



Visita virtual guiada ao Museu da Farmácia de Lisboa

Paula Rodrigues
Dirigente do SPGL

O SPGL estabeleceu, ao longo dos anos, protocolos com diversas instituições e empresas, que disponibilizam condições especiais aos sócios e trabalhadores e que podem ser consultados na página eletrónica do sindicato.

Um dos mais recentes protocolos foi celebrado com o Museu da Farmácia e possibilitou a primeira visita virtual guiada ao Museu, que ocorreu no passado dia 6 de novembro.

Durante o “percurso”, o curador Dr. Gonçalo Magano guiou os participantes pelas salas do Museu, apresentando 5000 anos de História da Saúde e da Farmácia, na perspetiva de Civilizações distantes no espaço e tempo e abordando a luta do homem contra a doença e a morte, passando pelos rituais de magia, pela religião e, obviamente, pelo desenvolvimento da ciência, nomeadamente as ciências farmacêuticas.

A visita virtual, que contou com uma boa adesão por parte dos sócios, permitiu aprofundar o conhecimento sobre a temática, a divulgação do Museu e das suas atividades e gerou novas formas de aproximação, sobretudo de quem está mais afastado fisicamente. A diversidade e riqueza do património do Museu permitem abordagens sob diversas perspetivas, em todas as áreas do saber, pelo que complementam o saber científico dos docentes e são um recurso de enorme interesse pedagógico para os alunos dos diferentes anos de escolaridade. ■



JORNADAS PEDAGÓGICAS

DIREÇÃO REGIONAL DE LISBOA

As Jornadas Pedagógicas em 2022

Este ano letivo 2021/2022 a Direção Regional de Lisboa do SPGL está a retomar as Jornadas Pedagógicas. Porque ainda estamos em pandemia, as jornadas decorrerão sob forma presencial e *online*, tentando ir ao encontro de diversas sugestões de participantes. Esperamos corresponder às expectativas dos que nos acompanham, alguns há largos anos, mas também aos que acabaram de chegar.

Queremos retomar a presença dos nosso/as sócio/as no sindicato e nas visitas, e, ao mesmo tempo, possibilitar *online* algumas formações a quem não se pode deslocar, fruto da distância ou por qualquer outra razão.

Aqui fica todo o programa estabelecido. **Poderá acompanhar *online* no nosso site e redes sociais** eventuais novas divulgações que não foi possível incluir neste momento no nosso plano habitual. Inscreva-se online através deste link <https://form.spgl.pt/2022>

AÇÕES DE FORMAÇÃO

Nº	AÇÃO	DINAMIZADOR	PÚBLICO ALVO	DIA	HORA	LOCAL	Nº PART
1	"Educação Intercultural em Contexto Escolar" (a)	Sara Andrade	Todos	17 de janeiro (2ª feira)	16h00 às 20h00	Online	20
2	Primeiros Socorros em contexto Escolar (*)	Nuno Lopes	Todos	8 e 15 de fevereiro (3ª feiras)	17h00 às 20h00	Sede SPGL	25
3	Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no contexto atual da Educação Inclusiva (*)	Sofia Santos Nídia Amorim Nelson Afonso	Todos	22 de fevereiro e 15 de março (3ª feiras)	16h30 às 19h30	Sede SPGL	25
4	Formações Modulares (E-mail, Internet e Word) (a) (*)	Gil Carvalho	Todos	7, 9 e 14 de março (2ª e 4ª feiras)	17h00 às 19h00	Online	30
5	Recursos pedagógicos para a educação inclusiva	Andreia Matos	Todos	21 de março (2ª feira)	16h30 às 19h30	Sede SPGL	25
6	Oficina das Cores (*) (b1)	Marcos Pinheiro	Todos	22 e 29 de março (3ª feiras)	16h30 às 19h30	Sede SPGL	15
7	Workshop - Competências sócio emocionais em Contexto Educativo/Mindfulness (b) (*)	Céu Lopes	Todos	24 e 31 de março (5ª feiras)	16h30 às 19h30	Sede SPGL	20
8	Técnica Vocal (*)	Maria Radich	Todos	20 e 27 de abril (4ª feiras)	16h30 às 19h30	Sede SPGL	15

| (a) Próximo da data da ação será enviado o link. | (b) Material: Roupa confortável, colchão de ioga, zafu (almofada) (se possível). | (b1) Trazer canetas coloridas. | (*) Nas ações desdobradas o certificado de participação será entregue no último dia. |

VISITAS

Nº	VISITA	DINAMIZADOR	PÚBLICO ALVO	DIA	HORA	LOCAL DE ENCONTRO	Nº PART
9	Casa do Alentejo/ Casa Museu Medeiros e Almeida (1)	Técnicos locais	Todos	19 de fevereiro (sábado)	10h00 às 18h00	Casa do Alentejo	20
10	Rota do Azeite e do Vinho Alentejano CP (2)	Técnicos locais	Todos	12 de março (sábado)	09h30 às 22h00	CP - Gare Oriente(**)	25
11	Caminhada noturna no Monsanto (c)	Técnicos locais	Todos	26 de março (sábado)	18h30 às 21h00	Centro de Interpretação de Monsanto	25
12	Setúbal - Entre o Estuário e a Cidade (3)	Técnicos locais	Todos	30 de abril (sábado)	09h30 às 19h00	Entrada principal do ZOO	40
13	"O Maravilhoso mundo do canto das aves" Caminhada na Lagoa de Albufeira - Workshop - sons das aves (4)	Zé Veloso	Todos	28 de maio (sábado)	08h30 às 17h00	Entrada principal do ZOO	40

Inscrição por cada Jornada: Sócios do SPGL ou de outros Sindicatos da FENPROF - 3,50€; Não Sócios - 26€.

| (c) Convém que não tenham grandes dificuldades de locomoção ou se cansam com alguma facilidade. | Dicas de sucesso e complementos: roupa e calçado prático, meias quentes, água em boa quantidade, um agasalho que possa ser despidido facilmente e não perturbe a deslocação. Snacks. Chapéu (gorro?) e impermeável (este último a considerar consoante a previsão climática). Binóculos. | (1) **Valor total a pagar: 10,50€** (inscrição, visita guiada) - Almoço livre. | (2) **Valor total a pagar: 58,00€** (inscrição, viagem em comboio Intercidades em 2ª classe, transfer, almoço, lanche, provas de vinho e azeite, guia, visitas e seguro de acidentes pessoais). (**) Gabinete apoio ao cliente. | (3) **Valor total a pagar: 38,50€** (inscrição, transporte, museus, passeio de barco e almoço) | (4) **Valor total a pagar: 36,00€** (inscrição, transporte, Workshop e almoço). Deve levar roupa e calçado apropriado para a caminhada. Aluguer de binóculos no dia - 1€/cada (opcional). |

Notas: • O acompanhante nas visitas paga o mesmo que o sócio. | • De acordo com as alterações legislativas decorrente do estado de pandemia o regime de frequência das jornadas poderá ser alterada.

REGULAMENTO

1. As Jornadas destinam-se a:
1º - Sócios do SPGL e de outros Sindicatos membros da FENPROF e professores/educadores que, entretanto, procedam à sua sindicalização.

2º - Professores/Educadores não sócios.

2. Cada participante paga de inscrição, por Jornada, a seguinte quantia:
- 3,50€ sócios e os professores/educadores que, entretanto, procedam à sua sindicalização.
- 26,00€ não sócios.

3. O pagamento da inscrição destina-se a custear parte das despesas de organização.

4. No caso de não ter vaga em alguma das Jornadas pretendidas, o professor/educador será informado por escrito e ser-lhe-á devolvida a importância paga no ato da inscrição.

5. Não haverá lugar à devolução do pagamento da inscrição por motivo de desistência.

6. Custos adicionais (transporte, refeições, estadia, materiais, etc.) serão acrescidos ao custo da inscrição na Jornada.

7. No que se refere às Jornadas que impliquem custos acrescidos, estes serão devolvidos desde que o sócio comunique a sua desistência, sempre devidamente justificada, com pelo menos 15 dias de antecedência e haja outro sócio em lista de espera que o possa substituir.

8. O SPGL não se responsabiliza por qualquer acidente que possa ocorrer.

9. Em todas as Jornadas, serão entregues aos participantes uma ficha de presença, um certificado de frequência/participação e um inquérito de avaliação que deverá ser devolvido no final de cada Jornada.

10. Poderão ainda participar, nas visitas, familiares ou outros acompanhantes dos sócios, nas mesmas condições destes. Estas inscrições ficam condicionadas à existência de vagas.

11. Os interessados devem inscrever-se de preferência online, no site do sindicato www.spgl.pt, ou preencher uma ficha de inscrição e enviá-la por email ou correio. Em ambos os casos deverá enviar junto o respetivo comprovativo de pagamento, até 15 dias antes da Jornada, para:

Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

Rua Fialho de Almeida, N° 3 – 1070-128 Lisboa

• E-mail: dr Lisboa@spgl.pt

Podem ser obtidas informações pelo telefone: **213819177** ou utilizando para esse efeito o e-mail: dr Lisboa@spgl.pt

Nota: informações mais detalhadas em
• [http://www.spgl.pt/Jornadas Pedagógicas](http://www.spgl.pt/JornadasPedagógicas)
• facebook: SPGL - Jornadas Pedagógicas da DR de Lisboa



FICHA DE INSCRIÇÃO

JORNADAS PEDAGÓGICAS 2022 DIREÇÃO REGIONAL DE LISBOA

Nº de entrada _____ Sindicato _____ Sócio n° _____ Não sócio

Familiar/acompanhante de (nome do sócio(a)) _____

Nome _____

Morada _____

Localidade _____ CP _____ - _____

Tel: _____ Tm: _____ E-mail _____

Escola _____

Situação Profissional: Quadro/efetivo Contratado Aposentado Grau de ensino: _____ Particular Público

Ações/visitas em que pretende participar (assinalar o nº da ação/visita):

Nº Nº Nº Nº Nº Nº Nº Nº

PAGAMENTO:

Transf Bancária [IBAN: PT50 0036 0103 99100005430 42 (Montepio Geral) - enviar comprovativo transf. bancária juntamente com ficha de inscrição]

Cheque Cheque n° _____ Banco _____

Numerário **Vale Postal**

Valor _____ € [por extenso] (_____)

NOTA: Indicar o seu IBAN para eventual devolução, caso a(s) inscrição(ões) não seja(m) aceite(s).

IBAN:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Enviar, juntamente com o comprovativo de pagamento, para:

• Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Rua Fialho de Almeida, 3 - 1070-128 Lisboa; • E-mail: dr Lisboa@spgl.pt; • Fax: 213819197; • ou preencher online a partir da página www.spgl.pt/jornadapedagogicas e enviar comprovativo de pagamento por email ou CTT.

Os jornais escolares estão vivos



Os vencedores

CATEGORIA A

Melhor Jornal de Agrupamento

1.º prémio: *Outra Presença*

Agrupamento de Escolas
Abade de Baçal, Bragança

2.º prémio: *EçaNews*

Agrupamento de escolas
Eça de Queirós, Lisboa

CATEGORIA B

Melhor Jornal de Escola

1.º prémio: *Poeta*

Escola Básica António Correia de
Oliveira, Esposende

2.º prémio: *NewsPoeta*

Escola Secundária Poeta António
Aleixo, Portimão

PRÉMIOS ESPECIAIS

Prémio Incentivo

O riscado

Agrupamento de Escolas
de Airões, Felgueiras

Prémio Melhor Trabalho de Ciência "Genética humana"

Trabalho publicado na edição
n.º 6 da *BioHeitor*, revista escolar
de divulgação científica
da Escola Secundária Frei Heitor
Pinto, na Covilhã.

Prémio Melhor Reportagem "Refugiados"

"Pezarat Correia"

Trabalhos publicados em duas
edições (55 e 56) do jornal
Mar da Palha, do Agrupamento
de Escolas Emídio Navarro,
em Almada.

Melhor Design Gráfico

Ponto

Revista da Escola Secundária José
Saramago, Mafra

Os jornais escolares estão vivos. Mesmo em tempos de pandemia (e, nalguns casos, alimentados até pela necessidade acrescida de comunicação que na pandemia se faz sentir). Isso mesmo ressalta das iniciativas promovidas pelo Público na Escola que, no quadro do seu Concurso Nacional de Jornais Escolares, acaba agora de atribuir os prémios aos vencedores de 2020-2021.

Em texto publicado no Público, Bárbara Simões, uma das coordenadoras do Público na Escola, destaca que o aparecimento de novas publicações em plena pandemia, traduz "esforço de manter a escola viva e próxima dos alunos". E sublinha que a participação no concurso aumentou 32% em relação à edição anterior. Destacando também, no ato de entrega dos prémios, que "isto está longe de ser só um número que aumenta, é sinal de criatividade, de motivação e do espírito de resiliência destas publicações".

Luísa Gonçalves, professora e também coordenadora deste projeto do Público, realçou ainda o modo como foi dado o salto dos jornais escolares para o mundo digital, "a forma quase profissional como algumas 'redações' passaram a funcionar recorrendo a

programas e aplicações diversas para se organizarem, comunicarem, editarem e divulgarem os seus trabalhos". Ambas referem um facto particularmente significativo: o aumento do grau de envolvimento dos alunos nas publicações.

O objetivo do concurso – que a ampla participação veio reforçar – é promover a literacia mediática, incentivar a prática de um jornalismo escolar crítico. Nele podiam participar todos os agrupamentos escolares e estabelecimentos de ensino, do básico ao secundário, de todo o país, que tivessem um jornal em papel ou formato digital. Participaram 139 publicações, mais 34 do que na edição anterior.

Esta uma dinâmica – que, entretanto, vai envolvendo diferentes iniciativas - que é para continuar. Desde já foi anunciado um novo concurso: "Jornalistas em rede". Este concurso insere-se numa parceria entre o Público na Escola e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e visa promover a escrita de reportagens e entrevistas. Para além deste concurso, a iniciativa desafia também, todos os meses, os alunos a escrever textos de opinião, tendo como ponto de partidas trabalhos do Público que lhes chamem a atenção — "Isto também é comigo". ■



COP26:

a esperança que soube a pouco

Aquém. Se tivermos que resumir a COP26 numa palavra, essa estaria no topo das preferências. Ou talvez mesmo muito aquém. A 26.ª Cimeira do Clima, em Glasgow, na qual a ZERO marcou presença, soube a pouco, ficando aquém das expectativas que o mundo colocava nos líderes mundiais, cuja coragem para ir mais além esmoreceu ao longo das duas semanas da conferência.

• **Francisco Ferreira,**
ZERO – Associação Sistema Terrestre Sustentável



Não partimos para esta conferência de forma ingénua, uma vez que sabíamos que seria difícil alcançar metas concretas para limitar o aquecimento global a 1,5°C (em relação à era pré-industrial) – e, de facto, o acordo de Glasgow falhou aqui. Nesta COP, pedia-se a 196 países e à União Europeia que apresentassem planos de redução de emissões até 2030, com o objetivo de continuar a reduzi-las até se atingir a neutralidade climática global em 2050, fazendo cumprir o Acordo de Paris assinado em 2015. E – *spoiler alert* – falharam. “Basta” foi a palavra de um dos discursos mais marcantes da primeira semana, num apelo do Secretário-Geral

das Nações Unidas, António Guterres, para a necessidade de mudarmos um curso que coloca em perigo a humanidade. Outros líderes políticos (em presença ou por videoconferência) também marcaram a primeira semana, com destaque para os discursos dos chefes de Estados e primeiros-ministros dos países mais relevantes, quer em termos do peso das suas economias, quer em termos de responsabilidade histórica nas emissões que contribuem para o aquecimento global. Por outro lado, houve também discursos marcantes de pequenos países já fortemente afetados pelas alterações climáticas, reclamando por justiça e compensação. Já a segunda semana foi marcada pe-

las negociações técnicas por parte das delegações dos países e pela chegada dos ministros do ambiente, energia e clima e outros membros governamentais. O apelo de Barack Obama aos jovens para se manterem firmes na luta climática e o regresso de Boris Johnson para um apelo desesperado aos negociadores para um real progresso nas conversações revelaram-se como estímulo de aceleração e de pressão para resoluções concretas. As medidas adequadas no combate à crise climática exigiam uma resposta satisfatória na mitigação, na adaptação, no financiamento e na justiça climática. Em nenhuma delas, a COP26 cumpriu inteiramente. Na **ambição climática**, eram precisas medidas de



UN CLIMATE CHANGE CONFERENCE UK 2021

IN PARTNERSHIP WITH ITALY

mitigação para conter o aquecimento do planeta em 1,5°C. A Índia apresentou um conjunto de metas (como a da neutralidade climática apenas em 2070 ou a da incorporação de mais energias renováveis até 2030) que, embora pouco ambiciosas, representaram um sinal importante em termos de comprometimento futuro daquele que é o terceiro maior país em termos de emissões no mundo. Já o acordo alcançado de redução até 2030 das emissões de metano foi um passo muito significativo, pois este gás – responsável por cerca de 30% do aquecimento global – é uma peça chave para reduzir as emissões até 2030. Contudo, apesar de o acordo do metano ser um bom passo, houve importantes países que ficaram de fora, como a China, a Índia e a Rússia, além de a redução anunciada, de 30%, ser pequena – deveria ser de pelo menos 50%.

Um acordo a merecer especial atenção é o das florestas, em que mais de 100 países, incluindo o Brasil, se comprometem a acabar com a desflorestação até 2030. Este é um acordo importante, que prevê um financiamento de cerca de 20 mil milhões de dólares, mas não é propriamente uma novidade comparativamente com um acordo já firmado em 2014 e cujos objetivos para 2020 não foram alcançados. Merece ainda destaque a primeira iniciativa diplomática mundial para a eliminação progressiva da exploração e produção de combustíveis fósseis, a BOGA – Beyond Oil & Gas Alliance,

da qual Portugal é membro associado. Refira-se também o acordo sobre o fim do uso de carvão na produção de eletricidade, que deixa, no entanto, de fora países como a China, a Índia e os Estados Unidos.

No final da COP, depois de contabilizadas todas as medidas, é provável que o aquecimento global no final do século se mantenha em cerca de 2,0°C, com uma amplitude possível de 1,4 a 2,6°C – eles só se materializarão se os compromissos forem cumpridos, sendo que historicamente não têm sido.

O **financiamento climático aos países mais vulneráveis** não chega, dado que saem claramente desfavorecidos pela falta de compromissos relativamente às perdas e danos, cuja responsabilidade histórica nas emissões é atribuída aos países desenvolvidos. Até 2030, as perdas e danos terão um custo económico entre 290 e 580 mil milhões de dólares só nos países em desenvolvimento. Neste capítulo, a COP26 voltou a ficar muito aquém: as promessas e apelos para aumentar o nível de financiamento acima dos 100 mil milhões são vãs. Afinal, se a meta inicial de 100 mil milhões de dólares não foi alcançada em mais de uma década, porque haveriam as promessas, novamente sem um caderno de encargos definido, de ser cumpridas desta vez? Lamentavelmente, a justiça climática, que tanto se ouviu nas ruas de Glasgow, não ficou traduzida nos acordos aprovados.

Já no **Artigo 6.º sobre o mercado de carbono**, as regras ficaram definidas, mas há aspetos graves de falha de integridade, com destaque para a possibilidade de transferir créditos de projetos antigos para o novo mecanismo, a falta de garantias de salvaguarda dos direitos humanos e, embora tenha sido definido mecanismo para evitar a dupla contagem, este carece do escrutínio necessário.

Em resumo, apesar de vários representantes do Norte global (entre os quais a UE e os seus Estados-Membros), avançarem com metas ambiciosas no combate às alterações climáticas, por vezes esta ambição concretiza-se através da exportação dos impactos ambientais negativos para países terceiros, nomeadamente para países africanos e asiáticos, que têm menor capacidade de regulação e fracas capacidades técnicas ou financeiras para responderem da melhor forma a estes desafios.

Continuamos numa trajetória acima dos 2°C, que nos levará a fenómenos climáticos como furacões, chuvas intensas, inundações, subida do nível médio do mar, secas, incêndios, entre outros, cada vez mais frequentes e com um impacto social e económico maior do que aquele que podemos suportar, nomeadamente o agravamento da pobreza e da fome. Esta COP não assegurou 1,5°C, mas deixou uma porta entreaberta para tentarmos lá chegar. O que vamos fazer com este tempo extra? ■

Há coisas que não mudam, nem com a pandemia

• Matia Losego

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

A pandemia que nos acompanha há quase dois anos mudou muito a nossa vida, dentro e fora da escola. Ainda assim há dimensões que nunca mudam, como o cuidar da nossa família, o fazermos balanços no final do ano e, claro, o ativismo para os direitos humanos. Apesar das muitas vitórias que, em conjunto, alcançámos nas últimas décadas em várias partes do mundo, quem se preocupa e quer agir para proteger os direitos humanos de todas as pessoas, em todo o lado, a toda a hora, olha sempre para o próximo passo, para ‘o que se pode fazer mais’.

Neste espírito a Amnistia Internacional, como movimento global, lança este ano a nova edição da **Maratona de Cartas**, o maior evento de ativismo para os direitos humanos a nível internacional. A Maratona é um momento de destaque para o trabalho realizado pelas equipas da Amnistia ao longo do ano onde, após investigar casos de violações de direitos humanos, após identificar as autoridades responsáveis para corrigir a situação e após tentar os canais oficiais de advocacia política, pedimos o apoio da nossa comunidade de ativistas para que a mudança aconteça e os direitos humanos sejam protegidos. A Maratona funciona com casos reais, de pessoas e grupos com um nome, uma cara e uma história, mas quer resolver a situação geral que cada um desses casos representa, porque os direitos humanos são de toda a gente.

Os cinco casos que trabalhamos este ano em Portugal são emblemáticos e pedem o contributo urgente de todos e todas nós. O caso mais urgente, por razões de saúde, é o de Zhang Zhan, advogada e jornalista-cidadã chinesa que, em 2020, enquanto o governo chinês tentava abafar as notícias sobre o surto de Covid-19, viajou para Wuhan e documentou a situação nos hospitais.

Mais tarde foi presa e condenada a quatro anos de prisão; atualmente, Zhang Zhan está em greve de fome parcial e encontra-se num estado de saúde muito frágil. Pedimos que seja libertada porque o papel dos jornalistas é fundamental nas nossas sociedades.

Também pedimos liberdade, justiça e reparação para Mikita Zalatarou, um jovem de 17 anos detido, agredido e preso injustamente na Bielorrússia. Antes de estar no sítio errado a hora errada, a vida do Mikita era muito parecida à vida de jovens da mesma idade em Portugal: gostava de jogar Minecraft e de andar de bicicleta. Foi acusado injustamente de atirar uma garrafa molotov à polícia numa manifestação na qual ele não participou. Sorte e geografia é o que nos separa dele.

Em 2012 na Eritreia, com 15 anos, Ciham Ali foi presa e feita desaparecer pelas autoridades. Suspeita-se que esta foi uma medida de retaliação dirigida ao seu pai, na altura ministro do governo do Presidente Isaias Afwerki, que já estava no exílio. Até hoje, nove anos depois, não sabemos onde está Ciham. Exigimos que seja libertada e que possa voltar à sua família.

Bernardo Caal Xol, um dos líderes indígenas da comunidade Maia Q’eqchi, na Guatemala, está preso e condenado sem provas, porque se tornou incomodativo pelo seu trabalho na defesa dos direitos humanos da sua comunidade contra a construção de duas centrais hidroelétricas no rio Cahabón. Bernardo é professor e sindicalista, provavelmente como muitas das pessoas que leem este artigo.

Por fim, o caso de Janna Jihad, uma jovem jornalista de 15 anos dos Territórios Ocupados da Palestina. Desde criança Janna denuncia os abusos da ocupação militar da sua aldeia por parte das forças israelitas, e por isto é ameaçada e atacada. Exigimos que seja



protegida e, sobretudo, que lhe seja permitido viver a sua adolescência em paz. O convite à ação é aberto a toda a gente, o de assinar as petições dirigidas às autoridades responsáveis para resolver estes casos e os abusos de direitos humanos cometidos e o de enviar mensagens de solidariedade a estas cinco pessoas e às suas famílias. Jovens a partir dos 14 anos podem assinar as petições, com o consentimento das pessoas encarregadas da sua educação e toda a gente, mesmo crianças, pode enviar mensagens de solidariedade. A Amnistia compromete-se a fazê-las chegar e a continuar a fazer pressão política até que os casos sejam resolvidos.

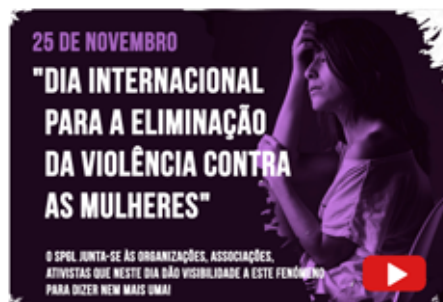
Se quiser fazer ainda mais – pois é preciso e urgente – pode também levar a Maratona à sua escola, às suas turmas e às suas redes de contactos pessoais e profissionais. Podemos apoiar com materiais educativos, cartazes e ideias de ação. Saiba mais em amnistia.pt/maratona-de-cartas-2021.

Neste ano investimos esforços também para voltar a afirmar a necessidade de proteger quem defende os direitos humanos, entregando às autoridades as assinaturas recolhidas no âmbito da campanha Brave. As histórias de pessoas como Marielle Franco e Berta Cáceres não podem ser esquecidas e os seus nomes merecem ser recordados.

Contamos consigo neste empenho constante para proteger e promover os direitos humanos, em todas as dimensões da nossa vida. Resistimos juntos, vencemos juntos! ■

25 de Novembro de 2021

Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres



• Fátima Messias

Assinalando o dia em que no ano de 1960, as três irmãs Mirabal, ativistas políticas na República Dominicana, foram assassinadas pelo regime ditatorial de Rafael Trujillo, a Assembleia Geral das Nações Unidas designou o dia 25 de Novembro como o *Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres*.

No nosso país esta data aparece geralmente associada ao combate à violência doméstica, mas em simultâneo continuamos a assistir a muitas tentativas de naturalização de expressões da violência contra as mulheres, no trabalho e na vida, seja através:

- Da manutenção do elevado nível de desemprego e de novos riscos de perda de postos de trabalho para centenas de mulheres, bem como da existência de precariedade elevada (em especial, das jovens trabalhadoras) e de pobreza laboral, dado que cada vez mais se empobrece a trabalhar (são as mulheres que auferem maioritariamente o salário mínimo nacional e baixas pensões de reforma);
- Da continuidade das discriminações salariais e desvalorização das atividades profissionais e das qualificações das mulheres;
- Da pressão, intimidação e de diversas formas de assédio no trabalho, bem como da persistência de doenças profissionais que afetam maioritariamente as mulheres;
- Das tentativas de legitimar a exploração, violência e mercantilização do corpo da mulher, através da legalização ou regulamentação do negócio da prostituição.

Não se combate a violência contra as mulheres sem promover a sua emancipação e igualdade no trabalho e na vida. Não se combate a violência contra as mulheres, ao mesmo tempo que se promove a precariedade e a insegurança no emprego.

Não se combate a violência contra as mulheres ao mesmo tempo que se permite a desregulação dos horários de trabalho, obstaculizando a conciliação do trabalho com a vida familiar e pessoal.

Outras formas de violência sobre as mulheres acontecem também nos locais de trabalho – o chamado assédio moral ou violência psicológica – menos divulgado devido à dificuldade de prova e ao clima de intimidação e medo que produz à sua volta. Mas que tem vindo a alastrar em várias empresas e serviços, do sector privado e do sector público, ocasionando problemas graves de saúde, e que está a merecer uma intervenção sindical cada vez mais frequente e com resultados positivos.

Por outro lado, o desemprego também constitui outra forma de violência; as mulheres representam mais de metade do total dos desempregados em Portugal e são a maioria dos desempregados de longa duração, muitas delas sem qualquer tipo de proteção social.

Não é possível haver desenvolvimento, paz ou progresso quando as mulheres se confrontam com situações diversas de violência, que ocorre nos espaços públicos e privados e não é só agressão física, é também psicológica e moral.

Este não é apenas um assunto das mulheres, é uma responsabilidade de todos nós.

No que diz respeito ao pessoal docente, também falamos de pressão e de violência quando se fala em precariedade prolongada; em colocações a centenas de quilómetros de casa, incluindo nas Regiões Autónomas e, por vezes, até no estrangeiro; quando se fala de horários de trabalho extremamente sobrecarregados, feridos de ilegalidades e de abusos; quando se fala no envelhecimento da

profissão e no agravamento das condições de aposentação.

São problemas que acabam por ser mais vividos pelas mulheres porque são muito mais as mulheres do que os homens na profissão de docente.

E os problemas não resultaram, apenas, da pandemia. Já antes se verificavam casos de recusa de contratação de professoras por estarem grávidas, ou de recusas de dispensa de horas para amamentação.

Estas formas de exploração e de violência ficam muitas vezes esquecidas nesta data que, no plano oficial, se focaliza acima de tudo na violência doméstica.

Mas é no mundo do trabalho e num espaço essencial de aprendizagem do mundo, que são os estabelecimentos de ensino, que muitos casos de violência acontecem.

A escola deveria ser, acima de tudo, espaço de aprendizagem e de afetos. Um espaço que nos ajuda a conhecer o mundo.

É verdade que há várias formas de ver o mundo. Mas como disse Albert Einstein: “*Tenha em mente que tudo o que aprende na escola é trabalho de muitas gerações. Tudo é colocado na sua mão como uma herança para que a receba, honre, acrescente e, um dia, fielmente, a deposite nas mãos dos seus filhos*”.

Mais do que constatar, é preciso agir e intervir, para que a violência e o assédio contra as mulheres trabalhadoras sejam combatidos e eliminados na vida e no trabalho.

Se a independência económica das mulheres é a sua melhor proteção contra a violência, então a valorização do trabalho e dos trabalhadores, mulheres e homens, significa atribuir conteúdo concreto a esta data, através de medidas, ações e políticas concretas que combatam as causas e origens da violência contra as mulheres.

É por aqui que devemos prosseguir a intervenção e o combate em todos os dias do ano. ■

Dias da Ciência

• Artur Baptista e Natalina Cavaco

O Dia Mundial da Ciência pela Paz e o Desenvolvimento, a 10 de novembro, foi criado através da Resolução 20 na 31.ª Conferência Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizada entre 15 de outubro e 3 de novembro em 2001.

Visando dar relevância ao papel da ciência e destacar a importância da ciência no nosso quotidiano, este dia é comemorado anualmente com um tema para suscitar a criação de acontecimentos, debates, estudos e ações que possam contribuir para a paz nas sociedades.

“Construir Comunidades Preparadas para o Clima” é o tema a ser debatido em 2021. Pretende-se salientar a importância das sociedades na sua adaptação ao clima, devido às alterações climáticas que têm vindo a afetar o nosso planeta com impactos que se vão acelerando ao longo dos anos. A 26.ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática (COP26) decorre, este ano, de 31 de outubro a 12 de novembro em Glasgow, Escócia. Nestas Conferências têm participado, nas últimas três décadas, muitos países do mundo, reunindo atualmente mais de cem países. Os grandes objetivos desta 26.ª Conferência são: 1- Assegurar a neutralidade carbónica global até meados do século XXI e manter o aumento da temperatura média abaixo dos 1,5 °C; 2- Assegurar a adaptação das comunidades e habitats naturais para proteção da vida; 3- Assegurar a mobilização do financiamento; 4- Fomentar a cooperação para enfrentar os desafios da crise climática.

É importante realçar algumas medidas acordadas em anteriores Conferências. Em 1997, com o Protocolo de Quioto foi definida a redução de pelo menos 5,2% das emissões de gases com efeito de estufa pelos países desenvolvidos para o período de 2008 a 2012. Na Conferência, realizada em Paris, em 2015, estabeleceu-se que todos os países do mundo deveriam unir esforços para se limitar o aquecimento global a 1,5 °C acima das temperaturas da era pré-industrial. Mas, se em Paris foi fixada a meta de limitação do aquecimento global, em Glasgow esta meta tem de se tornar uma realidade para não se transformar numa tragédia para a humanidade. Corre-se o risco de não se conseguir atingir esses objetivos, mesmo mínimos, se o poder político soçobrar aos grandes interesses económicos.

A mobilização e a participação dos jovens em várias ações é extraordinariamente importante para a mobilização e participação de todos nós como cidadãos conscientes. Podemos contribuir para as mudanças sistémicas que impeçam o aquecimento do planeta e criar novas condições para um mundo, não só de mais qualidade, mas também mais justo e com uma distribuição equitativa da riqueza.

O Dia Mundial da Ciência, a 24 de novembro, pretende distinguir o papel da ciência para o desenvolvimento, realçar os nomes de grandes cientistas, incentivar os jovens no gosto pela ciência e destacar a importância da ciência no nosso quotidiano. As escolas realizam atividades neste dia, seja através da realização de experiências, exibição de filmes, debates e outras atividades. Várias instituições

abrem as suas portas para divulgar o que nelas se faz.

O Dia Nacional da Cultura Científica, a 24 de novembro, é celebrado em Portugal desde 1996 por iniciativa do professor Mariano Gago. Esta comemoração surgiu com o intuito de assinalar o aniversário do professor Rómulo de Carvalho (professor, investigador, poeta e autor de livros e um grande divulgador da ciência). José Mariano Gago, então ministro da Ciência e Tecnologia, afirmou no dia em que institui essa celebração: “Hoje é, mais que nunca, imperioso lutar por uma cultura científica viva e crítica, estudiosa, partilhável e disponível, fonte da cidadania e de libertação”. No prefácio da obra “Conceitos Fundamentais da Matemática” escreveu Bento de Jesus Caraça: “A Ciência pode ser encarada sob dois aspectos diferentes. Ou se olha para ela tal como vem exposta nos livros de ensino, como coisa criada, e o aspecto é um todo harmonioso, onde os capítulos se encandeiam em ordem, sem contradições. Ou se procura acompanhá-la no seu desenvolvimento progressivo, assistir à maneira como foi sendo elaborada e o aspecto é totalmente diferente – descobrem-se hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar, para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições.” Só encarando a ciência neste segundo aspeto, tendo em conta a sua influência na vida social, é possível encontrar soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável da humanidade e da preservação do seu ambiente. ■



10 de novembro

Dia Mundial da
CIÊNCIA
PELA PAZ E PELO
DESENVOLVIMENTO

Foto: Unesco



Almerinda Bento
M.A.G. do SPGL

Democracia precisa-se

Recordo uma notícia num jornal diário de Abril de 2020 – estávamos então ainda a viver as primeiras semanas do estado de emergência por causa de um vírus desconhecido – em que se lia que, pela primeira vez, havia mais autocracias que democracias no mundo. Essa conclusão decorria de uma análise a 201 países, em que 92 eram governados por regimes autoritários, conforme o Relatório Anual do Instituto Variedade da Democracia da Universidade de Gotemburgo. Desde então, e conforme era expectável, a qualidade da democracia tem vindo a piorar e certamente cresceu o número de regimes autoritários. Sem esquecer que nos países democráticos ou ditos democráticos, o confinamento, estados de emergência e as medidas de exceção motivadas pela pandemia, trouxeram uma deterioração da democracia com legislação e medidas que obstaram ao desenvolvimento pleno da cidadania com cortes, restrições e bloqueios nos direitos individuais e sociais. A pandemia foi terreno fértil para abusos oportunistas e para o alastrar de movimentos de extrema-direita e de ideias retrógradas com

consequências preocupantes para o nosso futuro. Sabemos que o prologar da crise sanitária decorrente da pandemia ajuda a que essa ideologia ganhe maior terreno e expressão. Quando penso em democracia, penso na Escola como lugar privilegiado para o exercício da democracia. Para a aprendizagem, formação e exercício da democracia. Se queremos formar crianças que defendam e respeitem a democracia quando adultos, temos de começar desde logo, em casa e na escola, o grande e primeiro espaço de socialização em que as crianças se inserem nos primeiros anos de vida. Mas será que assim é? Desde logo no espaço da sala de aula. Que negociação é feita com as crianças, ao nível das aprendizagens, no sentido de que esse percurso seja significativo, reflectido e avaliado? O exercício da democracia passa pela mudança do paradigma que põe a criança no centro do processo, encarando-a como sujeito e não como depósito de saberes e informação que não poucas vezes não é mais do que um conjunto de matérias que há que estudar para os testes ou exames. Por isso a relevância da Área

de Projecto que foi banida do currículo escolar em 2011 durante o ministério de Nuno Crato e a importância que devia ser dada à formação do corpo docente em metodologias colaborativas, em que, em vez dum saber estanque “que vem de cima” se questione e se discuta entre pares e com outros saberes e áreas que se interligam.

O próprio espaço da escola como instituição tem vindo cada vez mais a estabelecer hierarquias e barreiras ao nível da participação dos seus elementos, a que vulgarmente se chama de “comunidade educativa”. Ao invés de se aperfeiçoar um modelo de gestão democrática que tinha defeitos mas que resultou da necessidade de democratizar a escola de antes do 25 de Abril, retrocedeu-se de forma dramática com o modelo que foi instituído desde Abril de 2008, quando o Ministério da Educação era dirigido por Maria de Lurdes Rodrigues. Toda a estrutura do decreto-lei 75/2008, conquanto repita incessantemente as palavras autonomia e participação no seu preâmbulo e ao longo das suas 16 páginas, é o culminar de um processo que teve vários ministros do PS a tentar impor a figura do director como o topo da

hierarquia dentro das escolas e dos agrupamentos de escolas. Tornando irrelevantes os membros da dita “comunidade educativa”, é o director quem manda nas escolas, que se tornaram, em grande medida, espaços onde a democracia é pouco exercida. Pelo menos aquilo a que chamo democracia: ser ouvido e respeitado nas suas dimensões humanas de seres inteligentes e sensíveis. Nesta fuga para um autoritarismo e ausência de democracia que se vem instalando, o passo seguinte chama-se municipalização. As roupagens bem-falantes e bem intencionadas de descentralização mais não são que um afunilar cada vez maior da democracia, cujo comando irá passar para os autarcas que estiverem à frente dos municípios e em que a autonomia dos professores será apenas uma palavra vã.

Comecei o meu texto a falar do mundo, do nosso país e acabei na Escola, para falar da Democracia que parece estar cada vez mais pequenina e não posso deixar de me lembrar de algumas tiras emblemáticas da Mafalda, sempre atenta e crítica sobre os riscos que estavam a miná-la. É verdade Mafalda: Democracia precisa-se! ■

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

Direção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direção Regional de Setúbal

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

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

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

Preparando a III Conferência de Professores Aposentados



Paula Bárcia: A arte de envelhecer com as ARTES

Coube à professora Paula Bárcia abrir o ciclo de 4 sessões destinadas a preparar a presença do SPGL na III Conferência de Professores Aposentados dos sindicatos da FENPROF. Recorrendo principalmente à sua experiência no grupo de teatro “Companhia Maior” - constituído por homens e mulheres de quem a juventude física já pertence ao passado, mas com uma juventude “mental” de invejar.

Os participantes presenciais e *online*, nesta sessão, foram incentivados por Paula Bárcia no sentido de manterem uma persistente atividade física, através de práticas estimulantes como o teatro, a dança, e ainda, a prática de cantar em coro e o voluntariado de apoio a causas sociais, sendo atividades que contribuem, quer para o bem estar físico, quer para a socialização dos idosos.

Paula Bárcia ofereceu à biblioteca do SPGL dois álbuns “ilustrados” do conjunto “A instrução da creança”, editados em 1905. A sua leitura permite analisar algumas das tendências educacionais da época. Ficam à disposição dos professores que queiram analisá-los mediante pedido dirigido a Paula.Velasquez@spgl.pt.



Isabel do Carmo: A saúde ao longo da vida

Para a segunda sessão foi convidada a médica (e nome grande na resistência ao fascismo português) Isabel do Carmo.

Isabel do Carmo, sobre o tema saúde na idade do envelhecimento, começou por referir a necessidade dos cuidados de saúde e de alimentação ao longo da vida, apresentando vários exemplos no que respeita ao equilíbrio do corpo. Referiu também que o envelhecimento traz consigo um quadro de doenças típicas da idade, esclarecendo a diferença entre doenças agudas e crónicas no que respeita às suas características e à forma de as tratar.

Referiu ainda os avanços na medicina (nomeadamente com o recurso à vacinação) que permitiram a erradicação ou controlo de numerosas doenças até há pouco endémicas e o prolongamento do tempo de vida. Em relação à população portuguesa, informou que a esperança média de vida está ao nível dos países mais desenvolvidos, mas que a qualidade de vida analisada após os 65 anos é francamente inferior, o que revela erros ou deficiências nas idades mais jovens. Sobre as doenças que mais mortes causam após os 65 anos: acidentes cardiovasculares e pneumonias, deu alguns conselhos para as evitar ou tratar, nomeadamente o exercício físico, moderado, e combater o excesso de peso.

Por fim disponibilizou-se para responder às muitas perguntas e questões apresentadas pelos participantes. ■

Troca de Saberes Vamos falar de Teatro



A 29 de novembro, no âmbito do projeto “Troca de Saberes”, o Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL recebeu o ator e encenador Bruno Bravo, que nos veio falar de Teatro.

O ator presenteou-nos com uma palestra bem estruturada, passando pelo seu percurso académico na Escola Superior de Teatro e Cinema, onde hoje é professor, no ramo de atores e no de encenadores e pelo Mestrado em Estudos Teatrais, na Faculdade de Letras. É cofundador e diretor artístico do grupo de teatro “Primeiros Sintomas”, onde desenvolve a sua atividade como encenador. Referiu algumas das muitas peças que encenou, nomeadamente de Samuel Beckett, Henrik Ibsen, Anton Tchekhov e Oscar Wilde.

Como ator, em teatro, trabalhou com Jorge Silva Melo, Luís Miguel Cintra, Sandra Faleiro, entre outros e, em cinema, com Miguel Gomes, Margarida Gil e outros realizadores portugueses. Passou depois a falar sobre a história do Teatro como Arte e no seu desenvolvimento, citando as principais figuras que definiram, no tempo, o caminho do Teatro.

Os presentes interpelaram, no fim, o ator, que respondeu muito claramente a todas as questões colocadas, demonstrando o prazer sentido pela reação de um público, para ele desconhecido, de um grupo de professores aposentados numa sessão do sindicato, e agradecendo o nosso acolhimento.

Sendo esta a segunda sessão do Projeto, resta esperarmos por boas condições para outras sessões focadas na Troca de Saberes. ■

Conhecer Lisboa Lojas com História



O projeto “Lojas com História” foi criado pela CML em fevereiro de 2015, movido por um sentido de urgência na preservação e dinamização deste património material, histórico e cultural, sabendo que nele reside uma parte relevante da identidade e carácter da cidade e que é, ao mesmo tempo, um importante mecanismo social e económico para o seu desenvolvimento.

Na continuação das nossas atividades socioculturais, nos dias 18 e 25 de novembro, organizámos duas visitas para conhecermos este património mas, como contámos com a participação de 45 sócios, desdobramos os participantes em quatro grupos. No primeiro dia visitámos 25 lojas históricas no Bairro Alto e Chiado e no segundo pudemos observar 40 estabelecimentos numa espécie de galeria de arte na Baixa Pom-balina da nossa capital.

Quatro visitas guiadas que nos levaram a descobrir espaços centenários com histórias para contar e muitos tesouros para descobrir, bem como a história de muitas famílias fundadoras que ainda hoje se mantêm na sua gerência.

Visitámos lojas lindas e importantes como a Casa das Vellas Loreto (1789), a Livraria Bertrand, a Brasileira (1905), o Martinho da Arcada (1782), a Ginginha Espinheira (1840), o Hospital de Bonecas (1830), a Ourivesaria Sarmiento (1870), a Primeira Casa das Bandeiras (1883), Chapelaria Azevedo Rua (1886), a Manteigaria Silva (1890)... etc.

Passeámos por Lisboa, aprendemos e convivemos com momentos muito agradáveis e de grande alegria. ■

O Meu Livro Quer Outro Livro

A primeira sessão presencial de “O Meu Livro Quer Outro Livro” deste ano decorreu no passado dia 17 de novembro no auditório do SPGL. Com ela, o Departamento de Professores Aposentados do SPGL quis homenagear Maria Judite de Carvalho, uma grande escritora portuguesa nascida a 18 de setembro de 1921.



Foi, pois, para comemorar o centenário de Maria Judite de Carvalho e para falar da sua obra, que a colega Everilde Pires se dirigiu a uma plateia de cerca de 30 colegas aposentadas/os abordando o talento multifacetado desta autora discreta e pouco conhecida que, não apenas escreveu contos, crónicas, novelas, colaborou em jornais e revistas, mas também se distinguiu na pintura e no desenho.

Autora com um estilo muito próprio, há temas que são caros e recorrentes na sua obra: a solidão, a falta de comunicação entre as pessoas, a velhice, o tempo que escorre, a memória. O universo feminino que ela tão bem retrata é marcado pela subalternidade que reflete uma sociedade atávica, preconceituosa, que silencia as mulheres e apaga as que saem fora dos padrões sociais estabelecidos. A mestria de Maria Judite de Carvalho no tratamento das suas personagens está na cuidada escolha das palavras, da adjetivação, até na ironia na escolha dos nomes para as suas heroínas. Aquilo que pode parecer uma resignação, uma incapacidade de revolta face ao *status quo* é, através da escrita de Maria Judite de Carvalho, um libelo acusatório, embora de forma velada,

contra uma sociedade profundamente hipócrita e conservadora.

Após a interessante exposição feita por Everilde Pires, acompanhada pela leitura de excertos significativos da obra de Maria Judite de Carvalho e pela projeção de desenhos e pinturas da autora, deu-se espaço à audiência para colocar questões e fazer comentários. Ficou a vontade de conhecer e/ou aprofundar a obra desta escritora portuguesa do século XX, merecedora de maior destaque e divulgação.

Como sempre acontece nestas sessões do Departamento de Aposentados há um momento introdutório de divulgação de informação de âmbito sindical a cargo de Maria Helena Gonçalves, que referiu a realização da 3ª Conferência do Departamento de Aposentados da FENPROF que irá decorrer em 24 de março de 2022.

Em dezembro, realizamos mais uma sessão de “O Meu Livro Quer Outro Livro”. Dia 16, em homenagem a Matilde Rosa Araújo, outra escritora portuguesa cujo centenário é comemorado este ano, e teremos a participação de Maria José Vitorino, professora e bibliotecária que nos irá falar da obra desta autora, que dedicou grande parte da sua atividade à literatura infantojuvenil. ■

Exposição de Pintura/Desenho

A arte do confinamento

Armando Sales Luís & Alberto Jorge Gois Reis



Armando Sales Luís



Alberto Jorge Gois Reis

ESPAÇO
António Borges Coelho
(Galeria SPGL)



Estamos a preparar a reabertura do **Espaço António Borges Coelho (ABC)**. Abriremos com a Exposição de Pintura e Desenho de Armando Sales Luís e Alberto Jorge Gois Reis, logo que a situação pandémica, que continua a limitar-nos, o possibilite. Os professores serão informados da data da iniciativa. ■

Legislação

I Série

• **Portaria n.º 229-A/2021/173517002**

Regulamenta a tramitação dos procedimentos concursais de recrutamento e seleção dos cargos de direção das escolas portuguesas no estrangeiro da rede pública do Ministério da Educação

• **Resolução da Assembleia da República n.º 286/2021**

Recomenda ao Governo que garanta o direito inalienável das crianças à presença de figura significativa nos momentos de transição dos contextos educativos

• **Portaria n.º 255/2021**

Movimento Anual da Rede Escolar que identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar no ano escolar de 2021-2022

• **Decreto-Lei n.º 101/2021**

Permite, nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023, a utilização de veículos com idade não superior a 18 anos para o transporte de crianças

• **Lei n.º 80/2021**

Clarifica os processos de revisão ou reavaliação do grau de incapacidade, alterando o Decreto-Lei n.º 202/96, de 23 de outubro, que estabelece o regime de

avaliação de incapacidade das pessoas com deficiência para efeitos de acesso às medidas e benefícios previstos na lei

• **Portaria n.º 273/2021**

Alteração à Portaria n.º 290/2019, de 5 de setembro, que aprova o Regulamento do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais - 2.ª Geração (PARES 2.0)

• **Lei n.º 83/2021**

Modifica o regime de teletrabalho, alterando o Código do Trabalho e a Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro, que regulamenta o regime de reparação de acidentes de trabalho e de doenças profissionais

• **Portaria n.º 282/2021**

Estabelece o valor das taxas a cobrar pelos procedimentos de certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações e de autorização de funcionamento dos respetivos cursos

• **Decreto-Lei n.º 109-A/2021**

Atualiza as remunerações da Administração Pública e aumenta a respetiva base remuneratória

• **Decreto-Lei n.º 109-B/2021**

Aprova a atualização do valor da retribuição mínima mensal garantida e cria uma medida excepcional de compensação

II Série

• **Portaria n.º 511/2021**

Autoriza a Direção-Geral da Administração Escolar a assumir compromissos e a realizar a inerente despesa no âmbito da aquisição de apólices de seguro de vida e de assistência em viagem para o ano 2022 destinada a 160 docentes e uma coordenadora, no âmbito do projeto CAFÉ

• **Despacho n.º 10880/2021**

Lista de entidades acreditadas como avaliadoras e certificadoras de manuais escolares para o ano de 2021

• **Portaria n.º 605-A/2021**

Autoriza o conselho diretivo do Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P., a proceder à repartição dos encargos orçamentais decorrentes da contratação da aquisição de bicicletas e capacetes para escolas da rede pública

• **Despacho n.º 11336-A/2021**

Procede à abertura de candidaturas ao Programa de Celebração ou Alargamento de Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento de Respostas Sociais

• **Despacho n.º 11943-A/2021**

Aprova as tabelas de retenção na fonte sobre rendimentos do trabalho dependente e pensões auferidas por titulares residentes no continente para vigorarem durante o ano de 2022 ■

O Regime de Administração e Gestão dos Agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas (2ª parte)

No âmbito da última rúbrica do “Escola Informação” foi abordada a matéria sob epígrafe no que respeita a dois dos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas: o Conselho Geral e o Diretor. Na presente rúbrica vamos abordar este mesmo regime mas no que respeita aos restantes órgãos em questão: o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

I – Conselho Pedagógico

Este órgão dos Agrupamentos de Escolas e de Escolas não agrupadas tem como objetivo fazer a respetiva coordenação, supervisão pedagógica e a orientação educativa designadamente, nas vertentes pedagógicas do acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este órgão de gestão composto, no máximo, por 15 membros onde se incluem os coordenadores dos departamentos curriculares, os representantes das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e os representantes dos pais, encarregados da educação e dos alunos do ensino secundário (cfr. artigo 34º nº 2).

O Diretor é que preside, por inerência, o Conselho Pedagógico. Por sua vez, os representantes dos pais e dos encarregados da educação são designados pelas respetivas associações e os representantes dos alunos são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os respetivos membros.

Verifica-se, neste âmbito, um impedimento já que os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e dos encarregados de educação e dos alunos, no órgão em questão, **não podem ser membros do Conselho Pedagógico.**

As competências deste mesmo órgão encontram-se expressamente elencadas no artigo 33º do diploma em referência sugerindo-se a respetiva consulta em caso de dúvida.

Quanto ao regime de funcionamento há que referir que o mesmo reúne **ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente**, quando convocado por iniciativa do seu presidente e a requerimento de um terço dos respetivos membros que se encontrem em efetividade de funções. Essa mesma reunião também poderá ocorrer sempre que “... *um pedido de parecer do conselho geral ou do diretor o justifique*”.

Refira-se ainda que a representação no Conselho Pedagógico dos pais, encarregados de educação e alunos é efetuada no âmbito de uma comissão especializada (cfr. Artigo 34º do Decreto-Lei nº 75/2008).

II – Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo constitui um órgão deliberativo dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas em matéria administrativa/financeira.

Este órgão de direção, administração e gestão dos Agrupamentos e Escolas não agrupadas é composto pelo Diretor, que o preside, pelo Subdiretor ou um dos adjuntos do Diretor e pelo chefe dos serviços de administração escolar ou quem o substitua (cfr. artigos 36º e seguintes do D.L. nº 75/2008).

As suas competências encontram-se elencadas no artigo 38º do diploma legal em questão e consistem na aprovação do orçamento anual, na elaboração do relatório de contas de gerência, na autorização de despesas e respetivo pagamento, na fiscalização da cobrança de receitas, na verificação da legalidade da gestão financeira e na tutela da atualização do cadastro patrimonial.

Em caso de dúvida sobre a matéria abordada nesta rúbrica do “Escola Informação” poderão os interessados obter esclarecimentos junto dos serviços de Apoio a Sócios ou de Contencioso do SPGL. ■



SPGL

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA

BOAS FESTAS

Que o Natal e o Ano 2022 reforcem a luta
por uma Sociedade Mais Igualitária



SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA