



| n° 34.março.2022 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL

Digital

**Quererá
o novo governo
salvar a Educação
da crise para onde
está a ser
empurrada?**



Dossier:
Violência Escola/Sociedade

Sites e Blogs



Instituto de Apoio à Criança <https://iacrianca.pt/>

Conhece a campanha "Nem Mais Uma Palmada!?" O Instituto de Apoio à Criança iniciou no dia 22 de fevereiro de 2022, Dia Europeu da Vítima de Crime, esta Campanha que visa combater a violência contra as crianças, com particular foco nos castigos corporais. Dela pode ficar a saber mais no site do IAC.

O Instituto de Apoio à Criança foi fundado em 1983 com o objetivo fundamental do desenvolvimento integral da criança e a defesa dos seus direitos, procurando em cada momento ser a voz que chama a atenção, pressiona, atua, realiza ações que ajudem a que mais crianças vivam com alegria o tempo de ser crianças.

Neste site do IAC muito mais há a descobrir. Ficar a conhecer a Convenção sobre os Direitos da Criança. Ler a revista "A Criança e os seus Direitos". Descarregar "Os Direitos da Criança" de Matilde Rosa Araújo, etc.



Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte <https://gpeaufmt.blogspot.com/>

"Sabedoria pode ser que seja estar numa árvore", Manoel de Barros. Esta é uma das poesias que abre o blogue do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte.

O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Brasil, foi criado em 1997 com vista a fortalecer não somente o campo teórico da educação ambiental, mas também as vivências, intervenções e metodologias, além de colaborar com os valores éticos e participativos da construção de políticas públicas. Na escola, orienta-se pela construção de projetos ambientais escolares e comunitários, com experiências com a educação popular. Recentemente, a sua área de investigação é a emergência climática, em sentido amplo. No blogue do GPEA pode encontrar notícias, vídeos, artigos, teses, livros para descarregar, ficar a conhecer projetos, atuais e finalizados. Como a Rede Internacional de Pesquisa em Educação Ambiental e Justiça Climática ou o programa Escolas Sustentáveis. Explore!

Sofia Vilarigues



Novo governo: EXPECTATIVAS BAIXAS

1. No campo da Educação, os nomes indicados para o novo governo não entusiasmam. Mas as mudanças de “caras” geram sempre a expectativa de que algumas melhorias sejam possíveis. Aos sindicatos da FENPROF compete transformar essa expectativa, mesmo que baixa, em alimento de uma luta dirigida na defesa da qualidade da escola pública, incluindo as universidades e politécnicos, na dignificação e revalorização das carreiras docentes e na melhoria das condições de trabalho de todos os docentes, nomeadamente os do “ensino particular”. A FENPROF tem de potenciar a sua vontade e capacidade de negociar para obrigar o novo ministro da Educação a romper o bloqueio negocial de que é herdeiro. E à nova ministra da Ciência e Ensino Superior tem de exigir que encare com firmeza a necessidade de combater a precariedade que grassa entre os investigadores e os “nós” que estrangulam as carreiras no ensino superior.

2. A “gesta” que foi o progresso na Educação após o 25 de Abril - o país passou de um atraso “secular” para o grupo dos países mais desenvolvidos nesta área - mais do que dos governos e dos ministérios, foi obra dos professores e educadores. Mas esta escola, fruto do nosso entusiasmo e dedicação, está em crise. Quero crer que seja uma crise de crescimento e não de envelhecimento. Vencer a crise, renovar a escola e a profissão depende sobretudo da ação dos professores. Da pressão que forem capazes de fazer sobre os ministros, da racionalidade das suas propostas, da capacidade de imaginarem e pensarem o futuro sem bloqueios do passado. Nessa aposta, os sindicatos são o motor. Infelizmente, a sindicalização dos docentes é baixa, e a participação na vida sindical já teve melhores dias. Sem sindicatos fortes e representativos não há futuro para a profissão docente e, *ipso facto*, para a Educação em Portugal. Compete-nos obrigar João Costa e Elvira Fortunato a empenharem-se conosco nesta tarefa: continuar a “gesta”, quase heroica, que construímos. ■

4. Editorial

5. Dossier. Violência Escola/Sociedade

- 6. À conversa com alunos da Escola Secundária de Caldas das Taipas
- 8. Uma mão cheia de projetos, para não desistir de ninguém
- 11. Projeto Bem-Estar no Agrupamento de Escolas Aqualva Mira-Sintra
- 13. Escola sem bullying, Escola sem violência
- 14. Manifesto por uma Educação sem Violência
- 15. “A APAV faz muito trabalho de colaboração com as escolas”

17. Cidadania

A educação como mercadoria ou dos professores como dinossauros excelentíssimos em vias de extinção

19. Escola/Professores

- 19. Em defesa da formação inicial de professores - A desprofissionalização não é opção
- 21. Vagas para os Quadros de Zona Pedagógica do concurso externo
- 22. O PISA e a Educação
- 24. A APROTED defende o aumento da presença do Teatro/Expressão Dramática nos vários ciclos de ensino
- 25. 14º Congresso Nacional dos Professores
- 26. Quando a guerra nos entra pela vida dentro
- 27. António Borges Coelho: Portugal na Europa das Luzes
- 27. Da Folha à Raiz
- 28. **Pelo Planeta**
Educação para o Desenvolvimento em meio escolar – algumas aprendizagens
- 30. **Opinião**
Não, a violência não é uma coisa natural
- 31. **Aos Sócios**
- 37. **Consultório Jurídico**
Concursos do pessoal docente dos ensinos básico e secundário – Regime Jurídico (1ª 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 Freepick.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

A tua participação é importante

Esta foi a semana em que conhecemos o novo governo, num momento em que decorre a condenável invasão da Ucrânia pela Rússia, cujos resultados são uma guerra com consequências terríveis, para a vida do povo ucraniano, mas também de outros povos, entre os quais, o português. Encetar todos os esforços para parar este conflito, procurando a paz, é um imperativo e esse tem que ser o caminho.

Temos um novo governo, que é de continuidade e que terá pela frente os efeitos de ricochete desta guerra, com os consequentes impactos negativos no crescimento económico. Com toda a certeza, esta crise vai ter fortes implicações no Orçamento de 2022.

O Orçamento terá apenas a duração de, sensivelmente, 6 meses, com o governo já a pensar no orçamento de 2023, que se prevê, também, de contenção. Tal é previsível num momento em que a Comissão Europeia, surpreendentemente, não põe de lado a possibilidade do retorno às regras da disciplina orçamental, depois de três anos de suspensão devido à pandemia

No que diz respeito à Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, a nova titular da pasta, Elvira Fortunato, uma investigadora, é alguém que chega de novo e de quem se pode ter alguma expectativa no sentido de perceber se terá capacidade e vontade de seguir um rumo diferente do seu antecessor.

No caso da Educação, João Costa, não é de todo um ilustre desconhecido, pois conhece a “casa” e todos os seus problemas e também as nossas propostas para os resolver. É, para já, prudente aguardar pela primeira reunião com o novo Ministro e a sua equipa para tentar perceber se existe vontade política para resolver os problemas que afetam a Educação em Portugal.

São muitos os problemas que afetam a Educação e os seus profissionais, nomeadamente os docentes. É fundamental recuperar uma carreira fortemente erodida, acabando com todos os constrangimentos que impedem os professores de progredirem devido a um perverso sistema de avaliação de desempenho, construído com esse propósito. Este é um modelo de avaliação de desempenho iníquo, gerador de grandes injustiças, de tensões e de mau estar dentro das escolas.

Estes problemas podem ser ainda mais agravados com a transferência obrigatória, a partir de 31 de março, de um conjunto de competências para as autarquias, nomeadamente a Educação. Mesmo sabendo-se que um conjunto significativo de Municípios tem, no mínimo, algumas reservas em relação a esta transferência, porque consideram que estão a ser empurradas para algo que compromete claramente a igualdade da oferta pública de Educação, pelas disparidades entre regiões e autarquias, o governo insiste em avançar com este processo. Existe, da parte da tutela, uma clara tentativa de se desresponsabilizar da resolução dos problemas da Educação.

Em 25 e 26 de março, o Conselho Nacional da FENPROF aprovou as propostas da Federação para esta nova legislatura, com particular incidência no Orçamento de Estado para 2022 e seguintes.

Este documento tem como título: *Educação, Ensino e Investigação - Combater desigualdades, valorizar os profissionais*, será apresentado na primeira reunião com a nova equipa ministerial e norteará toda a ação reivindicativa.

Março e abril serão marcados por reuniões nas escolas, promovendo-se o debate com os professores, em torno da *Proposta Global do Programa de Ação* apresentada pelo Secretariado Nacional da FENPROF, com o título “**Uma FENPROF dinâmica na proposta e no protesto porque a Educação não pode esperar**”.

Será este o documento que orientará o debate preparatório do 14.º Congresso Nacional dos Professores, a realizar-se em Viseu nos dias 13 e 14 de maio.

É importante participar neste debate que está a ser dinamizado nas escolas e no qual os professores sindicalizados deverão ter um papel ativo e também, se assim o entenderem, proporem-se para a eleição como delegados ao Congresso.

A tua participação é importante. ■

Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO DIGITAL Nº34 MARÇO 2022

Violência Escola/Sociedade

A violência na escola e na sociedade – ou talvez melhor dizendo: como preveni-la – é o tema deste dossier. Tendo como ponto de partida a campanha do SPGL “Prevenção da violência no namoro” – concurso/cartaz, começamos por dar voz a dois dos alunos que participaram, ganhando uma menção honrosa. Focamo-nos no exemplo de uma escola (e muitas outras há, naturalmente), em que as práticas quotidianas e os projetos desenvolvidos geram realidades propícias a um bom ambiente. Abordamos também políticas concretas de combate ao *bullying* e ao *ciberbullying* e um Manifesto por uma Educação sem Violência. E porque a escola não é uma ilha, mas se inscreve inelutavelmente no meio social, o dossier inclui uma entrevista com a Coordenadora dos Serviços de Apoio à Vítima de Lisboa da APAV, que nos permite ter uma ideia mais abrangente do trabalho desenvolvido por esta organização.■

À conversa com alunos da Escola Secundária de Caldas das Taipas

•Albertina Pena

Dirigente do SPGL

Dossier

Violência Escola/Sociedade

No passado dia 24 decorreu uma conversa, em modo *online*, com os alunos José Luís e Manuel Silva, da Escola Secundária de Caldas das Taipas, que concorreram ao concurso para a campanha sobre a “Prevenção da violência no namoro”, promovido pelo SPGL. Neste concurso obtiveram uma menção honrosa, que é atribuída ao 2º cartaz selecionado pelo júri.



Sobre o concurso, estes alunos referiram que ouviram falar dele através de uma professora, no início de uma aula. Ficaram motivados e decidiram pôr à prova as suas capacidades na área da multimédia, uma vez que é a sua área de estudo. No decorrer da conversa referiram que consideraram a ideia do concurso ótima, tendo em conta o tema e a sua pertinência. Hoje em dia, a violência continua a persistir e são presenciados muitos casos de violência na escola e entre os e as jovens. Esta violência estende-se ao plano digital e adquire várias vertentes, nomeadamente com o *cyberbullying*. A violência no namoro resulta de atos perpetrados pela pessoa

que pretende controlar outra através de agressões físicas, verbais, psicológicas, perseguições, isolamento e humilhação. Esta violência pode ser pontual ou contínua e, de entre as várias formas de violência, destacam-se as seguintes:

Física: Quando nos empurram, agarram, prendem, atiram objetos, dão bofetadas, pontapés, murro e nos ameaçam com força física ou agressão;

Verbal: Quando nos chamam nomes ou gritam, quando nos humilham, nos dirigem críticas, comentários negativos, nos intimidam e ameaçam;

Psicológica: Quando nos partem ou estragam os nossos objetos ou roupa, controlam a nossa maneira de vestir, controlam o que se faz nos tempos livres e ao longo do

dia, ligam ou enviam mensagens constantemente para controlar, manipulam e chantageiam;

Social: Quando nos humilham, envergonham, ou tentam deneigrir a nossa imagem em público, mexem sem consentimento no telemóvel, nas contas de correio eletrónico ou nas páginas das redes sociais, proibem de conviver com amigos ou familiares;

Sexual: Quando nos obrigam a praticar atos sexuais contra a nossa vontade ou quando somos acariciados/tocados sem que o queiramos.

Como forma de prevenir e acabar com este fenómeno, estes jovens afirmam ser necessária uma maior sensibilização, da população escolar e outras, para a eliminação de conflitos e dos vários tipos de violência e para que

estas situações de violência não se naturalizem nem encontrem qualquer forma de justificação. Esta sensibilização poderá ser feita, através de palestras, ações de sensibilização, debates, tertúlias, ações de formação, produção de materiais e campanhas nas escolas para diminuir e eliminar este flagelo, garantindo uma cultura da não violência e pelo fim das desigualdades.

Para além de ações, estes alunos também consideram ser necessário um aumento de recursos humanos nas escolas, nomeadamente psicólogos/as e assistentes

operacionais. A existência destes recursos nas escolas é fundamental para a prevenção da violência, pelo papel de mediação e orientação que desempenham.

No geral, quanto à violência, a nível mundial, foi reconhecida a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de travar as guerras em curso, pelos interesses financeiros, políticos e estratégicos que a motivam. Neste sentido, também foi considerada a necessidade de haver um papel mais interventivo de organizações como a NATO para a pacificação.

Quanto à guerra na Ucrânia, e de-

vido ao mediatismo de que tem sido alvo, muitas organizações se estão a mobilizar no sentido de apoiar as vítimas deste flagelo. Entre estas instituições encontra-se o poder autárquico das suas zonas de habitação, que está a efetuar uma campanha de recolha de bens.

Consideram ainda que a temática da violência deveria ser abordada de forma disciplinar e interdisciplinar, numa atitude preventiva. A violência não tem justificação, não deve ser naturalizada e deve ser eliminada das relações de namoro e da sociedade em geral. ■

As opiniões de José Luís e Manuel Silva

O que vos motivou a concorrer a este concurso?

A professora indicou-nos este concurso, e nós achámos uma ótima ideia para pôr à prova todas as nossas capacidades adquiridas em pouco tempo.

Como foi o processo de criação do cartaz?

O processo foi simples. Iniciámos com uma breve discussão de ideias e juntámos as melhores, e aí sim, desenvolvemos o trabalho e fomos melhorando o trabalho, aspeto a aspeto, e os pormenores.

O que pensam sobre a violência no namoro?

O que a motiva?

Obviamente, não somos a favor da violência no namoro, mas tudo tem um motivo. Desses motivos, talvez a infelicidade, os conflitos ou traumas passados, mas nada que justifique o insulto ou a agressão física.

Como poderá ser combatida?

Para ser combatida, talvez uma melhor sensibilização, ou talvez uma punição mais severa.

E sobre a violência escolar? Como se manifesta? Como contribuir para o seu fim?

Infelizmente a violência escolar é muito presente no quotidiano e muitas vezes não é notada. Discordamos completamente desta ideia, pois a violência causará um apetite de vingança àquele que a sofre, criando um ciclo sem fim de violência. Estes conflitos partem por vezes de pequenas brincadeiras, só porque um é mais baixo, outro é mais gordo, outro é mais atraente, ou é de outra sexualidade. Para contribuir para o seu fim é necessária uma melhor vigilância desses pequenos pormenores, mas também, novamente, a sensibilização da violência escolar.

No vosso entender, que medidas deveriam ser adotadas para acabar com a violência na sociedade?

A violência na sociedade nunca irá terminar pois a mente humana possui características, digamos, "difíceis", pois a ganância, egoísmo, raiva, nunca serão extintas das nossas mentes e todos nós no fundo temos um pouco dessas características, algumas mais que



outras. Medidas para acabar com a violência na sociedade:

- . Pode ser prevenida desde tenra idade e educando as nossas crianças a saber resolver problemas;
- . Ensinar às crianças a igualdade de género, respeitar a opinião de cada um;
- . Se for alvo de violência na sociedade ou no namoro, deve denunciar o caso da violência às autoridades responsáveis;
- . Respeitar cada um pela maneira de ser;
- . Na escola, realizar algumas palestras com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a violência;
- . Fortalecimento e capacitação das redes de atendimento à sociedade em situação de vulnerabilidade. ■



Foto: Joana Rodrigues

Uma mão cheia de projetos, para não desistir de ninguém

• Lígia Calapez

Jornalista

Reunimo-nos na Escola Secundária Matias Aires, com Luís Henriques, diretor do Agrupamento de Escolas Aqualva Mira-Sintra, num espaço simbólico. Uma velha casa preservada por intervenção da população, que impediu a sua destruição, e que hoje é património da freguesia e local de exposições e outras atividades da escola. Na pequena volta pelas instalações, as marcas do trabalho destes dias – a semana da leitura, o dia poesia, o dia da água. E, naturalmente, pequenos sinais da solidariedade com os refugiados da Ucrânia (recolha de brinquedos e de medicamentos), que a escola começou agora também a acolher

Um ponto de partida: não desistir dos alunos

A ES Matias Aires é hoje considerada uma escola com um bom ambiente (quando de uma chamada para a Escola Segura, na sequência de um incidente, o agente que compareceu nem sabia onde era a escola). Mas nem sempre foi assim. E muito caminho já foi percorrido. Em 2015, quando o atual diretor assumiu funções, a comunidade – uma freguesia globalmente pobre e envolvendo mais de quatro dezenas de nacionalidades – “via com menos bons olhos esta escola. Sobretudo porque, algum tempo antes, tinha havido alguns problemas, envolvendo mesmo armas brancas e violência – e a escola estava a passar por um

período menos bom”. Entre 2015 e 2018, viveu-se um período de melhoria progressiva, com uma forte aposta na recuperação de alunos mais difíceis. Não desistindo deles e envolvendo-os em diversos projetos. Primeiros passos que abriram caminho a uma melhoria significativa do ambiente escolar.

Neste caminho - como o nosso entrevistado faz questão de sublinhar - tem sido fundamental o facto de o agrupamento, por ser um agrupamento TEIP, beneficiar de um conjunto de técnicos afetos (que integram o GAAF), agora ainda reforçado com mais um elemento, em virtude da implementação do projeto Escola de Segunda Oportunidade. “Eu considero que outros agrupamentos haviam de ter estes apoios que nós temos”, frisou. “Até porque essas pessoas têm outra visão. São técnicos de educação, mas não são professores. Têm uma outra visão da escola, que também complementa a visão do professor”.

O apoio desses técnicos facilitou também a candidatura a projetos como o Selo protetor⁽¹⁾ (que visa “Garantir Os Direitos Da Criança Em Todos Os Contextos De Vida”). Ou o Selo escola intercultural⁽²⁾, particularmente relevante numa escola que conta com mais de quatro dezenas de nacionalidades (maioritariamente PALOP). “Nós integramos [os jovens de outras nacionalidades] na turma - sobretudo através desta equipa. Leva os alunos à turma e explica de onde vem aquele aluno, para que a integração seja mais efetiva”.

Um outro elemento facilitador dessa integração é facultado pela disciplina Português Língua Não Materna. “Saiu há pouco tempo um normativo para Português Língua Não Materna - que veio corroborar o que nós já fazíamos há alguns anos”, refere Luís Henriques. “Os alunos, em vez de estarem em todas as aulas, que muitas das vezes não percebem português e não conseguiam acompanhar - temos primeiro um trabalho com eles, de língua



Foto: Joana Rodrigues

portuguesa, em que os professores trabalham, naturalmente, com grupos mais pequenos. E, depois de saberem alguma coisa da língua portuguesa, então começam paulatinamente a frequentar as disciplinas todas. É claro que as disciplinas mais práticas, as expressões plásticas ou musicais, educação física - frequentam-nas todas - há aí uma linguagem mais universal”. Um trabalho também facilitado por uma legislação que permite gerir créditos horários em função das necessidades da escola.

Uma multiplicidade de projetos

São muitos os projetos desenvolvidos no agrupamento⁽³⁾, englobando os diferentes níveis de escolaridade e começando mesmo com as crianças do pré-escolar. De muitos deles nos falou Luís Henriques, começando por referir *O Melhor de Mim*, projeto que abarca todo o agrupamento, mas com particular incidência no 1º ciclo. Uma prática de *mindfulness* que tem permitido que os alunos fiquem mais atentos, mais concentrados. “Inclusivamente já nos pedem que, em termos de atividade extracurricular - temos uma parceria com a associação de pais -, também haja atividades deste género”.

Uma enumeração que esteve longe de ser exaustiva (tantos são os projetos), mas em que houve referências, por exemplo, aos

Clubes de Matemática e de *Astronomia*, aos *Clubes Ubuntu*, ao *Orçamento Participativo*⁽⁴⁾ (que está de volta pelo sexto ano consecutivo) ou à *Geografia em Movimento* (com realce para a importância de “saber a história a partir do local - pois muitas vezes o local também tem uma história que se reflete a nível nacional - e depois ir conhecendo o país ou até mesmo o mundo”). Ou ainda à robótica, outra das áreas contempladas, com o *Clube de Programação/Robótica/Equipamentos* a partir do 3º- 4º anos.

Diferentes áreas de aprofundamento e diversificação de conhecimentos, em que o nosso entrevistado sublinhou a preocupação, sempre presente, de tentar “que todos os projetos tenham, de alguma forma, relação com o currículo”.

O jornal *Atitudes* destaca-se como um projeto já antigo - é um jornal de escola, que já tem quase 30 anos. E que defronta algumas dificuldades. “O jornal vive dos professores e alunos que participam. Nós incentivamos os alunos nesse sentido. Mas muitas vezes é difícil. (...) E há muitos projetos em que nos envolvemos - nós e os alunos - e, depois, a maior parte da comunidade escolar desconhece esses projetos”.

E ainda - “um projeto que é lindo” - *Pequenos Filósofos*. “Há um conjunto de professores de filosofia que vão dar aulas de filosofia para miúdos do pré-escolar. Obviamente não vão falar de fi-

Fotos: Joana Rodrigues



lósofos. Mas é de algum modo a maneira como se vive a filosofia – para estas idades – o que é ser amigo, por exemplo”.

O *Bem-Estar no AEAMS* foi igualmente um projeto destacado por Luís Henriques. O projeto surge depois da pandemia, “depois de termos estado tanto tempo fechados”. E é “sobretudo um projeto para docentes”, em que se desenvolvem várias ações ao longo do ano e se tenta acompanhar qualquer situação em que “há alguma coisa que não está bem”.

Rede de Escolas para a Educação Intercultural, uma boa oportunidade de partilha

Para o Agrupamento de Escolas Aqualva Mira-Sintra, a pertença à Rede de Escolas para a Educação Intercultural⁽⁵⁾ constitui também uma boa oportunidade de partilhar “as nossas experiências e, estando nessa rede, também vamos beber das experiências dos outros”.

O ano passado, o agrupamento apresentou um trabalho desen-

volvido no âmbito de um projeto com a Câmara de Sintra – *Todos em Rede*. “Em 2020 quisemos participar com três projetos. Mas a Câmara só pode apoiar um projeto por agrupamento. Decidimos então fundir vários projetos – os Pequenos Filósofos, o Balão dos Sonhos (que também tem a ver com a filosofia no pré-escolar, mas muito bebido na filosofia do Included-ED),⁽⁶⁾ e O Melhor de Mim”.

Neste novo ano “queremos apresentar algum do trabalho que tem sido feito – sobretudo um plano de inovação a algumas disciplinas – em particular uma disciplina que nós chamamos projeto de trabalho interdisciplinar”, refere o nosso entrevistado. “Sentimos necessidade de algum espaço para este trabalho interdisciplinar. Então criámos uma disciplina – e há aí algum trabalho interessante de articulação entre as disciplinas todas e tem havido muitos trabalhos interessantes”.

E no pós-pandemia?

“Penso que ainda está por medir o impacto real disto tudo nas

aprendizagens”, considera Luís Henriques. “Tenho pedido aos grupos disciplinares que façam um bom diagnóstico, para melhor chegarmos aos alunos”.

No plano de sociabilidade, as incógnitas não são menores. “Estão mais agitados, os nossos jovens. E temos que fazer aqui algum trabalho de raiz, com alguns deles. A ideia é reunirmo-nos e pensar o que é que podemos fazer. Temos que nos focar nalguns (poucos) casos de alunos e trabalhar para que deixem de ser um problema, que não sejam um foco desestabilizador, mas aproveitar essa diferença – todos nós somos diferentes - e fazer com que mudem um pouco. Também com a ajuda da família – nós, sempre que possível, envolvemos a família”. ■

⁽¹⁾ <https://www.cnpdpcj.gov.pt/selo-protetor>

⁽²⁾ <https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>

⁽³⁾ <https://wakelet.com/@AEAMSprojetos>

⁽⁴⁾ <https://opescolas.pt/>

⁽⁵⁾ <https://www.acm.gov.pt/-/rede-de-escolas-para-a-educacao-intercultural-reei->

⁽⁶⁾ <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>



Projeto Bem-Estar no Agrupamento de Escolas Aqualva Mira-Sintra

• **Sílvia Timóteo**
|Dirigente do SPGL|

Venho partilhar convosco o **Projeto Bem-Estar no AEAMS** que teve início, este ano letivo, no agrupamento de escolas onde leciono, porque o considero ser um exemplo inovador de boas práticas que vale a pena ser conhecido e até replicado ou adaptado noutros estabelecimentos escolares.

Destinatários e Missão

De entre os inúmeros projetos existentes no agrupamento, selecionei este pelos seguintes motivos: a sua importância no contexto escolar que atravessamos neste momento e por se diferenciar dos demais no que diz respeito ao público-alvo e área alargada de

atuação. Trata-se de um projeto pensado, sobretudo, para docentes, não docentes e encarregados de educação, que abrange todos os estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, e cuja missão é “**Promover um clima de escola que no dia-a-dia privilegie ambientes acolhedores, contextos relacionais de partilha e mais emoções positivas**”.

Nascimento

A ideia nasceu de uma educadora de infância de uma das nossas escolas que, durante o período de confinamento, apercebendo-se da forma como este estava a afetar negativamente não só o bem-estar físico como mental dos seus alunos, mas também de

todos aqueles que os rodeavam como as suas famílias, professores e funcionários, se questionou como poderia contribuir para minimizar esses efeitos negativos. Partindo de uma visão holística de abordagem do problema e das soluções como um todo, compreendeu que a saúde mental e física dos seus alunos não se podia dissociar da de todos aqueles que diariamente interagem com eles. Assim, resolveu criar com os encarregados de educação pequenas tertúlias *on-line*, momentos de *Mindfulness* e espaços de escuta e partilha, que mais não eram do que encontros de reflexão e partilha de emoções e experiências. A atividade rapidamente se estendeu aos docentes da sua escola e, dada a elevada adesão de todos e

o incentivo da coordenadora de estabelecimento e da psicóloga do agrupamento, decidiu levar a proposta de estender o seu projeto a todo o agrupamento ao diretor do mesmo, que a acolheu favoravelmente.

E foi assim que, desde o início deste ano letivo, o projeto germinou em todas as escolas e jardins de infância do agrupamento. A sua dinamizadora, a quem foi atribuído o devido título de Embaixadora do Bem-Estar, em estreita colaboração com a equipa do Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e com o Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade (PESES), tem dinamizado uma variedade de atividades e dinâmicas que contribuem para a aproximação entre todos os elementos que constituem a comunidade educativa, reforçando os laços afetivos, o espírito de cooperação e de partilha de emoções positivas, atividades que fortalecem o espírito de identidade das escolas/agrupamento.

Atividades promovidas

Tendo como lema “**promover atividades que proporcionem o bem-estar físico e mental de forma intencional e continuada na comunidade educativa, despertando nos outros o melhor que há em cada um.**” (Embaixadora do Projeto, Carmo David), deixo-vos alguns exemplos muito diversificados de algumas das iniciativas desenvolvidas até ao momento.

- **Receção a todos os docentes do agrupamento** – Cerimónia de abertura do ano escolar que contou com um momento musical e declamação de um poema (colaboração de docentes do agrupamento);
- **Acolhimento aos novos docentes (este ano o agrupamento recebeu perto de 100 novos colegas)** – Momento de receção com oferta de frascos de compota com a mensagem de boas vindas “Tu importas” e de um “Kit de sobrevivência” com informações,

acerca da área onde se localizam as escolas do agrupamento, particularmente relevantes para os colegas que se encontram deslocados (ex.: habitação, restauração, comércio...), criação de um mural intitulado “Os Novos de Nós” nas salas de professores onde todos foram convidados a escrever uma mensagem de boas vindas;

- **Mural: “Árvore da Esperança” com identificação das Forças de Caráter** – Dinamizado e afixado em todas as escolas, para docentes e não docentes. O seu objetivo é identificar e dar a conhecer as forças dominantes em cada uma das escolas. Os participantes responderam a um questionário *online* que determinaria quais as suas forças dominantes (Sabedoria, Humanidade, Justiça, Moderação, Coragem e Transcendência, etc....) e, posteriormente, afixavam na árvore as 5 principais forças de caráter que os definem (representadas simbolicamente em folhas de cores diferentes).
- **Criação do Espaço ECO (Escutar, Conversar e Ouvir)** – Gabinete onde professores, funcionários e também alunos se podem deslocar sempre que necessitem conversar com alguém, numa atmosfera descontraída, acompa-

- nhados de um chá e uns biscoitos;
- **Cantar as Janeiras** – Criação de um Coro constituído por docentes e funcionários da escola;
- **Comemoração de datas importantes** – Dia Mundial da Gratidão, do Riso, da Bondade, da Mulher, dos Namorados ...
- **Comemoração de aniversários** – Envio de um vídeo de parabéns aos aniversariantes do agrupamento;
- **Dinamização de palestra** – Com oradores convidados que abordem questões relacionadas com o bem-estar;
- **Intervenções diárias de dinâmicas de bem receber** – Parar, abraçar, cumprimentar, escutar, conversar e sorrir;
- **Momentos de Escuta Ativa e “Conversas Peripatéticas”** (Conversas caminhando, em movimento, pelos corredores, entre pavilhões...);
- **Momentos de confraternização, reflexão e partilha** – Com docentes e não docentes das várias escolas do agrupamento - *online* ou presencial;
- **Partilha e divulgação de mensagens, pensamentos, TEDS com mensagens positivas** – *email*, sala do Bem-Estar-PESES da *Classroom*, salas dos professores.■



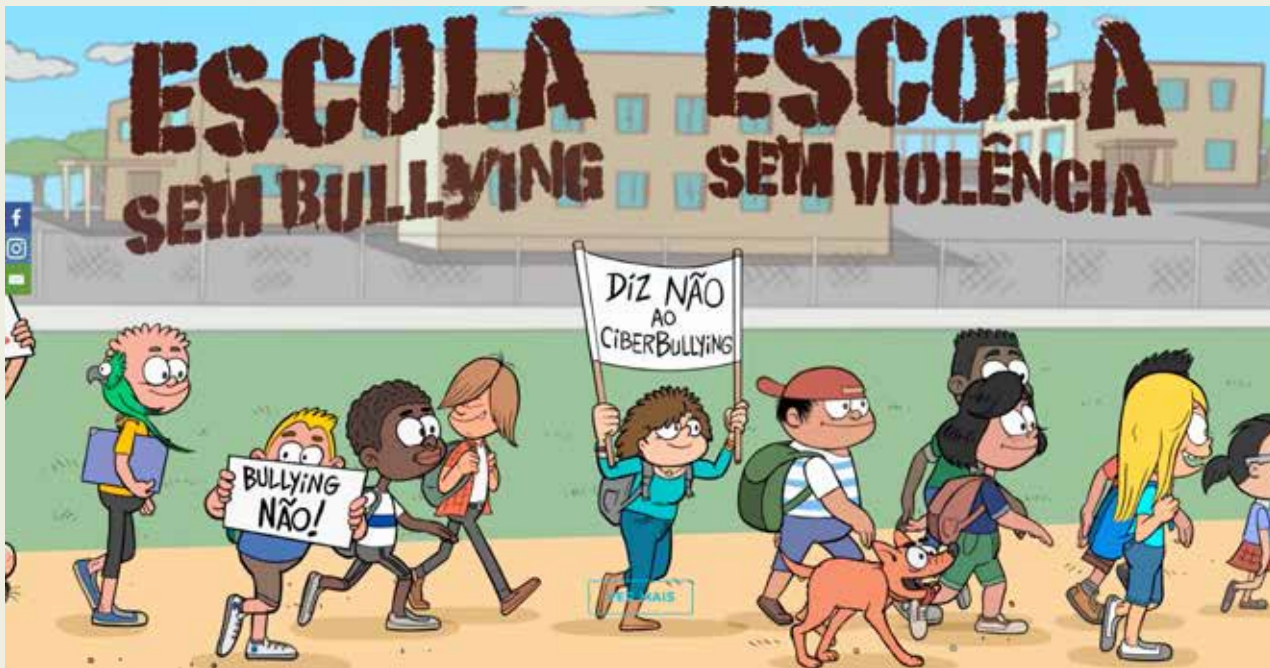
Mural Árvore da Esperança



Receção aos novos docentes



Dia Internacional da Mulher (mensagens e marcadores)



Escola sem bullying, Escola sem violência

A página da Direção Geral de Educação dá conta das iniciativas, medidas e preocupações do Ministério da Educação no que respeita à violência no contexto escolar, centrada sobretudo no combate ao *bullying* e ao *ciberbullying*.

O despacho 404-C/2019 propõe às escolas a implementação de um plano de combate ao *bullying* e ao *ciberbullying*, o primeiro definido como “um conjunto de comportamentos de carácter agressivo, adotados entre pares, de modo intencional e repetido, podendo afetar e causar dano – a nível físico, verbal, social/relacional, psicológico e/ou sexual – às crianças e jovens, envolvidas numa relação de desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. As vítimas de *bullying* podem sentir maior tristeza, diminuição de autoestima, desmotivação e baixa de rendimento escolar, perturbações alimentares e de sono e maior propensão para comporta-

mentos depressivos”. Caracterizando a prática de *ciberbullying*, a página da DGE escreve que tal “consiste em humilhar, excluir ou até agredir alguém, de forma repetitiva e sistemática, através de ações virtuais”. E acrescenta que “são várias as formas de comunicação, com recurso à internet, que possibilitam este tipo de agressão, podendo recorrer a uma variedade de conteúdos com essa finalidade como, por exemplo, conteúdos de fotografia, de vídeo, de áudio ou de texto”.

O combate a estas formas de violência aparece articulado a iniciativas das escolas/agrupamentos nos campos da Educação para a Saúde e para a Sexualidade, do Bem-Estar e da Não-Discriminação, sendo relevante o aproveitamento da Área da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento para o desenvolvimento destes projetos.

Informa o Ministério ter desenvolvido ações de formação para docentes, não docentes e encarregados de educação sobre estes temas, de resto englobados no

conceito mais amplo de Educação Inclusiva.

A violência escolar atravessa a generalidade dos países, como se constata pelos dados divulgados pela UNESCO, também referidos na página da DGE. Segundo estudo *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, em 144 países, 1 em cada 3 crianças terá sido vítima de *bullying*.

Também o Conselho Europeu alerta para este problema, associando-o, através dos princípios orientadores consignados no Plano para a Ação para a Educação Digital (PADDE), ao desenvolvimento das competências digitais, nomeadamente a formas de “defesa” contra usos abusivos.

Dando relevo ao que muitas escolas e agrupamentos têm já posto em prática nesta luta contra a violência e *bullying*, a página da DGE destaca os 52 agrupamentos/escolas não agrupadas a quem, no dia 20 de outubro, dia mundial do combate contra a violência escolar, foi atribuído o selo de boas práticas neste campo. ■

Manifesto por uma Educação sem Violência



Foto: Freepick

“Um grupo de sete organizações lançou um manifesto em defesa de uma educação sem violência”⁽¹⁾. O Manifesto, para lá das organizações que o lançaram – ligadas a problemas da imigração, – conta também com centenas de assinaturas. A iniciativa surgiu como reação a um incidente com uma criança brasileira numa escola da área metropolitana de Lisboa, mas originou a apresentação de outros casos de violência escolar em outros estabelecimentos de ensino, públicos e privados.

Elisângela Rocha, “uma das mentoras do Manifesto, acredita que problemas de xenofobia, racismo e *bullying* nas escolas são “estruturais”⁽²⁾, sublinhando que “com o Manifesto não queremos apenas fazer queixa, queremos pensar em soluções, criar um debate à volta destas questões”⁽³⁾.

Os autores do Manifesto consideram que “Apesar de Portugal ser um país moderno, aberto às melhores práticas sociais, as nossas escolas ainda utilizam métodos disciplinares ultrapassados e prejudiciais à formação de cidadãos confiantes, autónomos e livres do medo e da culpa”. Reclamam, como suporte da sua posição, o artigo 7º do Estatuto de Aluno e Ética Escolar, o artigo 24º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e a Declaração dos Direitos da Criança.

Sublinha ainda o Manifesto que (...) “quando uma criança

é agredida podemos considerar que falhamos todos.” E termina afirmando-se os seus autores “convencidos, portanto, da nossa responsabilidade enquanto mães, pais e membros da comunidade educativa e empenhados em construir uma solução conjunta através do diálogo, conclamamos toda a sociedade a envolver-se no esforço para pôr fim a este problema. Acreditamos que se faz necessária uma ampla reflexão e, a partir desta, promover um programa de formação dos profissionais que trabalham nas escolas – não apenas professores, mas também auxiliares, bibliotecários/as, encarregados/as, corpo administrativo, etc.” – a fim de erradicar métodos autoritários no processo de ensino-aprendizagem, de modo a apoiar a “transformação de crianças em adultos felizes, autónomos e solidários (...)”.

⁽¹⁾ Público, 22 de fevereiro de 2022, Daniela Carmo, “Não está satisfeita, mãe? Volte para a sua terra”. ⁽²⁾ Ibidem ⁽³⁾ Ibidem

“A APAV faz muito trabalho de colaboração com as escolas”

• Sofia Vilarigues

Jornalista

Escola Informação falou com Joana Menezes, Coordenadora dos Serviços de Apoio à Vítima de Lisboa da APAV, que apontou que a criminalidade violenta tem vindo a diminuir no nosso país. Destacou projetos e trabalho com escolas e salientou que a APAV trabalha no apoio a pessoas vítimas de todo o tipo de crimes.



Portugal tem dos níveis mais baixos de violência na Europa, segundo um relatório da Agência para os Direitos Fundamentais da União Europeia, noticiava a Lusa em fevereiro de 2021. Mas qual é a situação no nosso país em mais detalhe? E qual a atividade de uma associação como a APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima), nomeadamente com as escolas?

Quais os principais tipos de violência praticada em Portugal, de acordo com os vossos dados e a vossa experiência?

As estatísticas falam-nos sempre sobre os crimes que são mais reportados. Nem sempre os crimes são reportados. Mas as estatísticas referem-se à criminalidade participada e alvo de queixa ou do conhecimento das autoridades policiais. Relativamente a estas estatísticas, podemos considerar as estatísticas da APAV, como podemos considerar o Relatório Anual de Segurança Interna, que está disponível na Internet. E, relativamente ao ano de 2020 (ainda não foram divulgados os dados de 2021), a violência doméstica contra cônjuges ou análogo a cônjuge é o crime mais participado. Depois, seguem-se os furtos em veículo. Há uma

série de crimes patrimoniais que aparecem, também nas estatísticas da APAV, como os crimes que mais ocorrem, furtos, etc. As burlas informáticas têm crescido bastante nos últimos anos. Tudo o que é cibercrime tem vindo a ganhar mais visibilidade e tem sido mais praticado, sendo que as situações de burla são de facto muito frequentes. E, depois, uma série de outros crimes contra as pessoas, ameaças, coação, ofensas à integridade física, etc.

Relativamente às estatísticas da APAV, a realidade é mais ou menos esta também. O nosso relatório estatístico também está disponível *online*. A APAV é uma entidade que as pessoas reconhecem muitas vezes pelo seu trabalho com as vítimas de violência doméstica, embora a APAV preste apoio a pessoas vítimas de todos os tipos de crime. É verdade que as nossas estatísticas mostram ainda um número muito grande de pessoas que nos procuram por serem vítimas de violência doméstica. Sendo que no Relatório Anual de Segurança Interna é contra cônjuges ou análogo a cônjuge, (nós, nos números que temos, não aparece uma distinção), há também situações de violência doméstica que ocorrem com filhos, etc. Para além disso, há alguns crimes que não aparecem no Relatório Anual de

Segurança Interna, e que nas nossas estatísticas (obviamente são números mais pequenos), têm algum destaque, nomeadamente os crimes sexuais contra crianças e jovens. Isso tem a ver também com o trabalho que a APAV tem desenvolvido neste âmbito.

Que evolução tem havido nesta área?

A evolução depende da forma como a analisamos. Os números da APAV crescem todos os anos. Isso não tem necessariamente a ver com um aumento da criminalidade, tem a ver com um aumento da procura de apoio. E, nesse aspeto, nós reparamos que as pessoas cada vez mais procuram serviços de apoio, procuram ajuda, informação e, como tal, os números têm crescido. Relativamente à criminalidade em geral em Portugal, a criminalidade violenta tem vindo a diminuir. Relativamente ao ano de 2020 o relatório é um bocadinho atípico, e há uma descida de todo o tipo de criminalidade participada, mas penso que isso terá a ver também com as questões do confinamento e da pandemia.

Que reflexos têm os crimes em família, que são tão preponderantes, nas crianças e jovens e, como tal, na escola?

Relativamente àquilo que é a

nossa experiência, é verdade que muito frequentemente as pessoas pedem-nos apoio por situações de violência entre familiares. São as situações que mais recebemos. Sendo que muitas delas são situações de violência contra crianças e jovens, ou que de alguma forma envolvem as crianças e jovens, no sentido em que, quando existe uma situação de violência doméstica entre um casal com filhos, obviamente que as crianças diariamente estão expostas a estas situações, seja porque assistem efetivamente às situações de violência, seja porque se apercebem que elas acontecem. Depois temos todos os outros crimes, nomeadamente os crimes sexuais, que acontecem maioritariamente também no seio da família ou por pessoas próximas. E isto naturalmente tem um grande impacto no desenvolvimento das crianças. No momento em que acontecem as situações de crime e de violência, com um impacto direto psicológico ou físico. E, depois, o impacto que isso tem no resto da vida da criança. No seu desempenho na escola, no estabelecimento das relações sociais com as pessoas à sua volta e aquelas que serão as futuras relações. Na vida da criança este impacto vai-se evidenciando ao longo do seu desenvolvimento e pode resultar na manifestação de comportamentos violentos por parte desta criança, comportamentos de alguma agressividade ou de dificuldades em estabelecer relações sociais positivas na escola, naquela mesma altura, mas também no futuro e ao longo do desenvolvimento da criança e do jovem. E, portanto, o impacto é muito grande, obviamente.

Há trabalho vosso em colaboração com as escolas?

Sim, a APAV faz muito trabalho de colaboração com as escolas. Para além do apoio direto a pessoas vítimas de crime, incluindo crianças e jovens, o nosso trabalho de prevenção e de sensibilização tem muita importância para nós. As atividades de sensibilização e de formação junto da co-

munidade educativa são muitas. A APAV tem um centro de formação certificado, que se dedica, para além das formações, também a fazer estas ações de sensibilização. E, depois, no âmbito de vários projetos. Vamos desenvolvendo ao longo do ano projetos com financiamento europeu, com parcerias, que focam temas particulares. Todos os anos temos projetos que se dedicam exclusivamente à sensibilização e formação da comunidade educativa. Eu tenho ideia de que quase 50% das atividades de sensibilização são feitas junto da comunidade educativa. A APAV tem muitos gabinetes espalhados pelo país e todas as semanas são realizadas atividades de sensibilização nas escolas, com crianças e jovens, para além de outras atividades de sensibilização e de formação que são dirigidas aos profissionais da comunidade educativa.

Que projetos vossos gostaria de destacar?

A APAV tem dezenas de projetos a decorrer simultaneamente todos os anos. Neste momento posso destacar alguns. Temos o projeto CARE, que é um projeto que já decorre há bastante tempo e que se foca na intervenção com crianças e jovens vítimas de violência sexual. O projeto CARE faz semanalmente muitíssimas ações de sensibilização junto da comunidade escolar, com crianças de todas as idades, para a prevenção das situações de violência sexual. Temos também o projeto SERzinho, que já vem de outros anos, que tem como objetivo sensibilizar e educar para os relacionamentos no pré-escolar e, portanto, foca-se em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, com o objetivo de prevenir situações de violência e de promover o desenvolvimento de relações positivas, igualdade, não violência, etc. Temos, ainda, um projeto que está a decorrer, que é o projeto CAPACITAR, que pretende sensibilizar e formar profissionais de várias áreas, incluindo da comunidade educativa, para as necessidades de pessoas migrantes vítimas de

crime, tanto imigrantes, como refugiadas, como requerentes de asilo. Não se foca particularmente nas crianças ou jovens, mas sobretudo na ideia de que todos os profissionais, de todas as áreas, devem estar preparados para lidar com as dificuldades, as fragilidades, as necessidades das pessoas que não têm nacionalidade portuguesa, em todos os contextos, e, portanto, envolvemos também pessoas da comunidade educativa. Temos feito uma série de ações de sensibilização e de formação. Eu diria que, assim de repente, estes 3 são os que posso destacar. Mas se forem ver os projetos que nós temos a decorrer, na nossa página, há variados projetos que podem ser interessantes.

Há algo mais da vossa atividade que gostasse de salientar?

É sempre importante para nós que seja destacado o facto de que a APAV trabalha no apoio a pessoas vítimas de todo o tipo de crimes. Esta é uma mensagem que nós tentamos passar, porque naturalmente é muito importante que as pessoas vítimas de violência doméstica nos procurem, mas as pessoas vítimas de outros tipos de crime também precisam de apoio, e é importante que tenham a perceção de que nós prestamos esse apoio, que estamos disponíveis, que temos profissionais que são especializados, os serviços são gratuitos, etc. Eu diria que o importante será passar essa mensagem, e a forma como as pessoas nos podem contactar. ■

Contactar a APAV



Pode contactar a APAV através da linha de apoio à vítima, o 116 006, nos dias úteis, das 8h às 22h. A chamada é gratuita. Mais contactos no site: <https://apav.pt/>

A educação como mercadoria ou dos professores como dinossauros excelentíssimos em vias de extinção

Joaquim Jorge Veigunha

Em janeiro a OCDE publicou um relatório significativamente intitulado ‘Trends shaping education 2022’ (‘Tendências que moldam a educação 2022’) que se destina “a desafiar, inspirar e, acima de tudo, encorajar os leitores a perguntarem a si próprios: o que significam as tendências globais para o futuro do meu sistema educativo? E o que poderemos fazer” (Fonte: ‘i’, 19.01.2022). Louváveis objetivos, sem dúvida. No entanto, o autor destas linhas orienta-se, por experiência própria, pelo critério da dúvida cética, a qual o leva a desconfiar dos “desafios” que esta rapaziada da OCDE costuma propor para “encorajar os leitores”. De facto, como veremos, tudo indica que os desafios já estejam à priori definidos, restando apenas aos leitores aclamar entusiasticamente as propostas apresentadas sob pena de serem considerados figuras do passado que não conseguem acompanhar os novos tempos que alegadamente aí vêm, isto é, de se converterem em nada mais do que dinossauros em vias de extinção perante o futuro radioso que desponta no horizonte. Antes de tudo, para construir o futuro seria necessário que nos desembaraçássemos de palavras que desde a década de 80 do século passado têm

invadido o léxico dominante. No entanto, tal não acontece neste relatório que está pejado de termos mercantilistas aplicados à educação: por exemplo, ‘outsourcing’ (subcontratação), ‘leverage’ (alavancagem), ‘schools as learning hubs’ (as escolas como núcleos de aprendizagem) e, ‘learn as you go’, isto é, para uma tradução fiel, ‘aprendam pelo caminho’, cuja origem, como os leitores já se devem ter apercebido é o usual ‘pay as you go’. Em suma, esta rapaziada é muito criativa, apesar de não ter ainda querido ou conseguido renovar um vocabulário que permanece ainda prisioneiro do neoliberal Consenso de Washington do século passado.

Cenário 1 – Ainda há esperança para os professores, mas pouca

Vejamos então quais são as propostas inovadoras do relatório. Estas distinguem, segundo os parâmetros do léxico dominante, quatro cenários que alegadamente apontam para o futuro, votando ao extermínio inapelável os despojos ainda existentes dos dinossauros, de que se destacam particularmente os ‘excelentíssimos’, isto é, os professores: cenário 1 – “Schooling extended” (‘Escola prolongada’); cenário 2 – “Education outsourced” (‘Educação subcontratada’); cenário 3 – “Schools as learning hubs” (‘As escolas como núcleos de aprendiza-

gem’); cenário 4 – “Learn-as-you go”, ou seja, como já sabemos, ‘Aprende pelo caminho’, que é o cenário do futuro que está à espera de nós. Tranquilizem-se professores à beira da aposentação, pois no cenário 1 ainda são necessários, embora já comecem, de certo modo, a ser prescindíveis. Assim, a educação formal continua a desenvolver-se e os certificados académicos continuam ainda a ser os principais instrumentos de creditação de competências. As aulas ditas ‘tradicionais’, ou seja, as que se baseiam na interação professor-aluno, mantêm-se em vigor, ganhando cada vez mais importância “a aprendizagem personalizada segundo a natureza dos professores com o consequente impacto na formação dos professores e no desenvolvimento profissional”. Paralelamente, as administrações públicas desempenham ainda um papel relevante na direção e coordenação do processo educativo. No entanto, a “aprendizagem digital” começa a adquirir uma importância cada vez maior, o que implica a emergência de “poderes de parceria internacional público-privadas” (‘international public-private partnerships powers’), que começam a pôr em causa o papel central daquelas e dos professores na acreditação dos resultados do processo educativo. Eis então que as escolas começam já a entrar numa nova

realidade, ao que tudo indica cada vez mais incontornável, onde um “corpo docente reduzido, mas distinto e bem treinado (‘trained’ ou, por outras palavras, ‘bem amestrado’)” continua a ser responsável pelos conteúdos e atividades de aprendizagem, os quais, por sua vez, “podem ser depois implementados e monitorizados por robôs educativos, juntamente com outros funcionários”. Em suma, numa palavra: professor, a não ser que sejas um génio informático, começa já a preparar-te para perderes o que resta da tua autonomia pedagógica.

Cenário 2 – início do processo seletivo de extermínio dos professores

O segundo cenário centra-se no que designam por ‘liberdade de escolha’ e aponta antes de tudo para um processo de desinstitucionalização do processo educativo que irá culminar na conversão do processo de ensino-aprendizagem numa mercadoria: “a escolha desempenha um papel determinante (‘key role’) para os que compram os serviços educativos e para os empregadores, dando um valor de mercado às diferentes vias de aprendizagem (‘learning paths’)”. A expansão da subcontratação da educação implica o declínio da intervenção das administrações públicas no processo educativo, bem como dos sistemas de creditação ‘tradicionais’ em que os professores eram protagonistas. Estes devem habituar-se a colaborar e a competir com outros agentes educativos no contexto de “plataformas digitais maciças de aprendizagem” que “juntam diferentes recursos humanos de acordo com as necessidades sentidas”.

Emergem diversos tipos de iniciativas privadas e locais incentivados pelos encarregados de educação como alternativa à educação na sala de aula (‘schooling’). Os sistemas educativos transformam-se em “*players* num mercado (local, nacional e internacional) mais alargado”. Tal conduzirá alegadamente a uma maior ‘liberdade de escolha’ dos docentes relativamente aos programas de aprendizagem, fornecendo aos alunos “flexibilidade para se moverem segundo o seu pró-

prio ritmo”. Eis como, por um lado, o mito da educação centrada no aluno se transforma em definitivo em verdade oficial e, os professores, por outro lado, cada vez mais secundarizados no processo educativo, começam, como ‘players’ no grande mercado da educação, a colaborar involuntariamente na supressão futura dos seus postos de trabalho.

Cenários 3 e 4 – o desmantelamento da escola e o fim dos professores

O cenário 3 não acrescenta nada de novo apenas reforçando algumas características do cenário 2, de que se destacam a privatização do processo educativo, sob a forma de uma pretensa descentralização de competências em que “os agentes locais desenvolvem as suas próprias iniciativas para realizar os valores [quais?] que consideram importantes”, e a entrada em força de novos agentes educativos – “museus, bibliotecas, centros residenciais, núcleos tecnológicos e *whatever*”, – que no contexto de “redes interconectadas de espaços educativos (‘interconnected network of educational spaces’)” colaboram no planeamento (‘mapping’) de oportunidades que potenciam (‘leverage’) o processo de ensino. Como, no fundo, qualquer um desde que tenha competências informáticas e uma formação mínima, poderá transformar-se em agente educativo, já que, depreende-se, as próprias ferramentas digitais estão programadas para esclarecer dúvidas, avaliar as aprendizagens e, conseqüentemente, para acabar de vez com aquele papel dinossáurico de certificação de competências que cabia no passado aos professores e às administrações públicas. Neste cenário aqueles dissolvem-se no seio da multiplicidade dos agentes educativos. O cenário 4 é o que já estava virtualmente contido no cenário 1: certificação de competências “de um modo profundo e quase instantâneo” através do império da digitalização, “desmantelamento dos sistemas escolares e redefinição das suas infraestruturas” e, por fim, o inevitável ou já esperado coroamento: “os professores tradicionais desaparecem à medida que os indivíduos se tornam ‘prosumers’

(consumidores profissionais) da sua aprendizagem”, ou, por outras palavras, consumidores de um ‘produto’ educativo convertido em mercadoria. As aulas ‘tradicionais’ serão substituídas por palestras e outras formas ‘inovadoras’ de partilha de conhecimentos, destacando-se as que são criadas por robôs programados para o efeito: assim se fecha o círculo iniciado no cenário 1.

“A armadilha da diversidade”

No entanto, a nossa rapaziada, diga-se em boa verdade, quer estar em sintonia com os tempos que correm, preocupando-se com o estado do ambiente e alertando que, apesar do aumento da qualidade de vida e da retirada de milhões de pessoas da pobreza extrema, ainda existem desigualdades. É a estratégia da ‘armadilha da diversidade’ que visa atenuar o impacto destruidor das propostas defendidas com uma manobra diversiva que aparentemente exprime preocupação sobre as desigualdades que “ainda existem”, como se estas até estivessem perto de desaparecer definitivamente. No entanto, os seus argumentos são pouco convincentes quando dizem que “a percentagem de pessoas que vivem em extrema pobreza nos últimos dois séculos diminuiu, de 76% para 10%”. Embora os dados estejam corretos, não são minimamente credíveis para avaliar as desigualdades existentes porque representam um período demasiado longo. Outras formas de desigualdade podem ter aumentado nos últimos anos, como demonstrou o ‘World Economic Lab’ de 2022 relativamente às desigualdades no interior dos países em comparação com a desigualdade entre países (ver ‘Escola-Infomação’ de janeiro-fevereiro 2022). Em conclusão, parafraseando livremente o comediante e autor de comédias alemão Karl Valentin (1882-1948): tendo em conta que estes rapazinhos tão criativos da OCDE se propõem ‘exterminar’ os professores, “não se pode [também] exterminá-los?”. A ‘inteligência global’, de que tanto gostam de falar, colherá indubitavelmente enormes benefícios. ■



Em defesa da formação inicial de professores

A desprofissionalização não é opção

A formação inicial de professores foi recentemente debatida num *webinar* promovido pela FENPROF. Como ponto de partida, José Costa, presidente do SPGL, lembrou que “dos cerca de 120 369 docentes, neste momento nos quadros, calcula-se que cerca de 73 mil se aposentem até 2030. Isto num quadro em que o número de estudantes matriculados nos cursos superiores de educação caiu cerca de 70% na última década”.

Os diferentes oradores - António Teodoro e Manuela Esteves (cujas intervenções aqui abordamos), Joaquim Escola, da UTAD, e Assunção Flores, da Universidade do Minho - realçaram a importância da qualificação de professores e o risco de esta poder vir a ser afetada por medidas de emergência, dada a situação atual.

Lígia Calapez e Sofia Vilarigues
Jornalistas

Formar que professor?

“A formação de professores é uma questão central, estratégica, na atividade sindical. É-o agora como foi há mais de 40 anos”, começou por dizer António Teodoro, primeiro secretário-geral da FENPROF e professor catedrático da Universidade Lusófona. É, também, “um campo onde os sindicatos têm possibilidade de estabelecer laços, de ouvir, de dialogar, de serem ouvidos, de trabalharem em conjunto”. E onde a FENPROF deve “estar na primeira linha do debate e na primeira linha da ação”. António Teodoro alertou para que esta “vais ser

uma das questões centrais dos tempos mais próximos. E por maus motivos. Avizinha-se um tempo muito próximo daquele em que eu comecei a trabalhar, em que uma parte dos professores não tinham qualificação”.

“O ponto de partida é sempre: formar que professor?”, questionou António Teodoro. “Obviamente que isto tem subjacente a ideia e os debates sobre o futuro da escola. O meu ponto de partida é a ideia de uma escola como um projeto de ação de justiça social, em que a dimensão da justiça cognitiva é parte central e determinante. Aquilo que, nalguns trabalhos com alguns colegas meus, nós designamos pelos comuns da humanidade, os *global commons*, comuns globais da humanidade, o planeta e todas as questões da sustentabilidade, a paz e a construção dessa utopia de um mundo sem guerra e as pessoas e essa também utopia de um mundo de justiça, de felicidade, onde a escola é um instrumento importante de socialização e de construção de conhecimento e de cultura”.

Uma primeira questão que se levanta “é a questão da atratibilidade”. Que tem duas dimensões. “Uma externa, que tem a ver com os salários, a carreira, a representação que a sociedade tem da profissão. Mas há também condições internas, nomeadamente da satisfação profissional e da autonomia. E aqui obviamente que o diagnóstico é bastante negativo e, portanto, há todo um trabalho a fazer”. Numa escola que cada vez mais é multicultural, “gostava de ver a FENPROF pegar nesta ideia, que penso que é pioneira, de chamar a atenção para a existência de medidas de discriminação positiva para atrair candidatos à profissão, nomeadamente as minorias e aqueles que estão sub-representados na profissão. É uma questão central, no-

meadamente no combate ao racismo e à xenofobia”.

Em segunda nota, António Teodoro referiu-se ao relatório da UNESCO “Reimaginar o nosso futuro juntos: um novo contrato social para a Educação”, que pretende pensar a educação nas próximas décadas, com horizonte de 2050. Salientou que “este relatório propõe esta ideia de um novo contrato social”, que “a FENPROF poderia liderar, especificamente para a profissão docente”, com a possibilidade de alianças. Uma segunda ideia presente no relatório, que destacou, é “uma ideia muito simples, mas que pode ser muito poderosa e que vai estar no centro de qualquer processo de formação, é a ideia de passar de uma profissão de um indivíduo só, fechado, isolado na sua sala de aula, na sua relação direta com a sua turma e com os seus alunos, para uma profissão colaborativa”. “O relatório insiste também numa outra questão, que é a relação com o conhecimento”. E, aqui, a relação com o conhecimento “tem a ver com a defesa de uma formação muito associada à investigação e ao exercício prático. E faz uma proposta interessante, que é uma ligação muito grande entre as universidades e as escolas, estou aqui a falar de universidade no sentido amplo de ensino superior, claro que envolve o que em Portugal são os institutos politécnicos”. Acrescentando mais ideias para o debate, António Teodoro referiu-se à ligação desta questão da formação, “à indução, ou seja, dos primeiros anos de exercício profissional, a que deve ser dada uma larga atenção, nomeadamente a questão da mentoria e da articulação entre a formação e o exercício profissional”. Deixou também um alerta. “A situação é tão grave que vão aparecer medidas de emergência, e aquilo que se teme é

que o debate se centre nas medidas de emergência e não na questão de fundo, e sobretudo que em torno das medidas de emergência se encontrem soluções transitórias que depois se tornam definitivas”.

E concluiu, “toda esta dimensão da escola como um elemento central do viver juntos pode e deve estar no centro de um projeto de formação de professores”.

Já na fase final do debate, António Teodoro alertou para o problema de “centrarmos toda a reflexão exclusivamente sobre a questão conjuntural da falta de professores”. E como “o grande risco que vamos ter nos tempos mais próximos é a tentativa de diminuir o número de anos de formação”.

E, rematou: tudo isto “tem de estar ligado, no plano sindical, a toda uma campanha, a toda uma ação de valorização do professor enquanto ator de mudança, enquanto alguém que desempenha um papel fundamental no equilíbrio da sociedade e na superação das desigualdades”.

Porque é tão importante a formação inicial de professores?

Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, membro do Conselho Geral do SPGL, começou por lembrar um passado a que não gostaríamos que se voltasse - os anos 74-75, em que o problema da formação se punha de uma maneira extraordinariamente aguda. “Nessa altura, dos professores que trabalhavam no 2º-3º ciclo e ensino secundário, só 18% eram professores profissionalizados”. E porque hoje estamos, de um outro modo embora, numa emergência, frisou que “numa emergência nem tudo vale. E as emergências podem-se prevenir, com algum trabalho anterior”. Uma preocupação a que, no decurso do debate, acrescentou outra: “Vale a pena refletir sobre os modelos que são adotados nas instituições e até que ponto é que eles permitem, de facto, a formação de profissionais, e não de técnicos do ensino”. Começando por destacar a importância da formação inicial de professores, Manuela Esteves situa-a em três planos, interligados: o plano social, “onde eu inscrevo a qualidade do serviço que os professores prestam à sociedade; mas também o reconhecimento social da profissão e, naturalmente, aquilo que de-

sejariamos que fosse o investimento político nesta área da formação inicial de professores”; o plano profissional, abrangendo “a qualidade do trabalho de cada professor e das equipas de professores e o profissionalismo da classe docente”; e o plano pessoal, envolvendo a autoestima dos professores pela sua profissão, a segurança que sente ou não, “numa palavra mais singela, a profissionalidade docente”.

São dois os ângulos segundo os quais, nas palavras de Manuela Esteves, “podemos olhar para as questões que nos afligem na formação inicial de professores” e que desenvolveu ao longo da sua intervenção: o plano dos problemas estruturais e o plano dos problemas concretuais.

No que se refere aos **problemas estruturais**, estão em causa questões como: a duração dos cursos de formação; o problema das componentes de formação (lembrando, por exemplo, que Nuno Crato eliminou a Iniciação à Investigação em Educação e que “na altura não houve uma grande comoção, como se calhar devia ter havido”); o peso das componentes (“qual é o equilíbrio que se consegue atingir quando se atribui um certo número de unidades de crédito a cada uma das componentes”); a organização das componentes – a formação sobre os conteúdos a ensinar, a formação educacional geral e a prática pedagógica (“como é que estas componentes são estruturadas no tempo”).

Abordando os **problemas de ordem concetual** como “a discussão mais relevante”, Manuela Esteves elencou todo um conjunto de questões (que aqui sintetizamos). Qual é o modelo de formação que é adotado ou que uma dada instituição quer adotar? É um modelo único ou é uma conjugação de diversos modelos, dentro do plano de estudos, do currículo que se oferece aos alunos? Qual é o lugar da prática, na formação? A prática é um simples campo de aplicação da teoria? (“por vezes há um certo endeusamento da prática, como se a prática fosse a mãe de todos os saberes, de todas as competências que um professor deve ter”.) Que supervisão é que tem lugar nos currículos de formação inicial? Uma supervisão de um tipo mais autoritário (“quem forma, sabe, e quem é formando é ignorante”), ou outro estilo de supervisão? Qual é o comprometimento

dos diversos atores da supervisão – os supervisores das instituições do ensino superior, os supervisores cooperantes que atuam nas escolas básicas e secundárias e nos jardins-de-infância e os próprios formandos. E, finalmente, o lugar da investigação, não apenas como uma questão relevante para os formadores, mas como uma questão relevante como forma de preparação para a profissão.

A partir desta abordagem mais ampla, Manuela Esteves alinhou **algumas questões “que temos para enfrentar e resolver desde já”**.

A primeira – combater a falta de professores devidamente qualificados (“isso passaria por identificar as necessidades em docentes – por unidade de ensino, por grupo de docência, por região, por quadro pedagógico”). Depois, “comprometer as instituições do ensino superior que formam professores com projetos de aumento do número de formandos”. Ou, ainda, remunerar o trabalho dos estagiários nas escolas onde realizam a iniciação à prática pedagógica, à prática de ensino supervisionada (“Situação que existiu até 2006-2007. Altura em que a célebre ministra Lurdes Rodrigues decidiu que não podia pagar nada aos estagiários. E, portanto, os estagiários passaram a ter muito menos que fazer nas escolas, passando às vezes quase só à categoria de observadores do trabalho que o seu orientador faz”). Combater o abandono precoce da profissão. Motivar os estudantes do ensino superior para escolherem o curso de formação de professores, a LEB (Licenciatura em Educação Básica) e o mestrado – o que passa, naturalmente, por revalorizar social e profissionalmente a profissão e, também, por reequilibrar os discursos sobre a docência (“admitir que a profissão tem altos e baixos, coisas boas e más, não é sempre uma maravilha, mas não é sempre uma desgraça”). Revalorizar o Estatuto Profissional - medidas sobre segurança e estabilidade de emprego, carreiras e salários, condições de trabalho nas escolas, formação docente, aposentação – vetores do trabalho e ação regular dos sindicatos e professores.

Numa perspetiva de **como melhorar a qualidade da formação**, Manuela Esteves referiu vários caminhos possíveis. Reconcetualizar e reconfigurar os currículos de formação, articulando melhor o primeiro e o segundo ciclo de estudos

(“sou defensora do modelo de mestrado integrado”). Valorizar mais e reorganizar as componentes de iniciação à prática pedagógica e de prática de ensino supervisionada. Uma atribuição progressiva de responsabilidades aos formandos, estagiários, no plano da lecionação. Discutir saberes e competências docentes que são necessários para a entrada na profissão, tendo em conta que “estes saberes e competências mudam”, pelo que deverão ser “regularmente revisitados e redefinidos”. Introduzir inovações metodológicas na formação (“Ainda existem por aí muitos cursos ou, dentro dos cur-

sos, unidades curriculares, onde prevalece, por exemplo, o modelo transmissivo de comunicação, de comunicação da informação, que não faz sentido”). Elevar a qualidade académica e profissional dos relatórios finais. Concretizar o ano de indução.

Ainda no plano de melhoria da qualidade de formação, Manuela Esteves considera “que se deveria intensificar o investimento nos docentes do ensino superior que formam professores e dos orientadores cooperantes, na sua própria formação especializada para o exercício

dessas funções”; alargar a participação na avaliação externa dos cursos; desenvolver a investigação científica sobre formação de professores e promover a internacionalização, a participação em redes de projetos de investigação e de mobilidade.

A concluir, defendeu a necessidade de se estabelecer linhas vermelhas, sendo fundamental “que uma das linhas vermelhas seja a que impede a desprofissionalização dos professores”. ■

Vagas para os Quadros de Zona Pedagógica do concurso externo

João Pereira
Dirigente do SPGL

Foi publicada a Portaria n.º 125-A/2022 com a dotação do número de vagas para os quadros de zona pedagógica do concurso externo e para concurso externo do ensino artístico especializado da música e da dança a ocorrer em 2022.

No total abrem 3259 vagas para os diversos grupos de recrutamento (GR) e 28 vagas para o ensino artístico especializado.

Os GR de Educação Pré-Escolar (100); 1.º Ciclo do Ensino Básico (110); Português (300); Educação Física (620) e Educação Especial 1 (910), à semelhança do que sucedeu em anos anteriores, são os que têm um maior número de vagas (1600). Estes 5 GR são responsáveis pela abertura de 49% do número de vagas total. Importa referir que 5 dos 35 GR não têm qualquer vaga.

O Quadro de Zona Pedagógica 7 volta a ter o maior número de vagas (1589), quase 50% das vagas totais.

Apesar do aumento do número de vagas para os quadros de zona pedagógica do concurso externo, 872 vagas em 2020 e 2424 vagas em 2021, o número de vagas fixado continua a ser insuficiente para

suprir as necessidades reais de professores no sistema de ensino público, bem como para combater a precariedade instalada nos professores contratados.

No arranque deste ano letivo foram contratados para horário anual e completo 6581 docentes na contratação inicial. Se tivermos em atenção o número de contratações que relevam para a denominada *norma-travão* verificamos que foram contratados 9364 docentes. O número de vagas para o próximo concurso externo fica muito distante desse número (apenas 35%). A discrepância é ainda maior se olharmos para o número de colocações em horários anuais, completos e incompletos, realizadas até à 3ª reserva de recrutamento, reserva até à qual os horários retroagem, para efeitos de concurso, a 1 de setembro. Foram colocados 14308 docentes em horários anuais até à 3ª reserva, muitos em necessidades permanentes das escolas.

O número de vagas abertas deixa novamente de fora milhares de docentes com larga experiência no ensino, docentes que continuam a ser descartados no dia 31 de agosto para serem novamente contratados a 1 de setembro, pois continuam a ser necessários num sistema de ensino público cada vez mais envelhecido. As vagas para o próximo concurso externo são insuficientes para vincu-

lar todos os docentes com 16 ou mais anos de serviço que se mantiveram na contratação inicial no concurso externo anterior. Ficam igualmente distantes dos 4810 docentes com 15 ou mais anos de serviço, e ainda mais longe dos 10961 docentes que contavam com 10 ou mais anos de serviço.

Mais uma vez fica demonstrado que o número de vinculações através do mecanismo *norma-travão* continua a ser insuficiente para colmatar as necessidades. Esta *norma-travão* devia ser um instrumento limitador do recurso à contratação a termo mas a realidade demonstra que a dita norma não é eficaz nem cumpre os propósitos emanados da diretiva 1999/70/CE. O Ministério da Educação já deve ter percebido que a norma não resolve esses problemas, prova disso é que este ano foram abertas 529 vagas suplementares em zonas e GR considerados deficitários. Este acréscimo é positivo mas fica longe do necessário.

É importante continuar a exigir uma negociação que permita tornar eficaz a dita norma e, simultaneamente, continuar a exigir concursos de integração extraordinários para que de forma faseada consigamos a vinculação dos/as docentes que acumulem 3 ou mais anos de serviço. ■



Programme for International Students Assessment



O PISA e a Educação

No dia 16 de fevereiro teve lugar na Universidade Lusófona a apresentação do estudo que o Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - CeIED - está a desenvolver sobre os testes PISA (Programme for International Students Assessment) e a sua relevância, ou não, para as reformas educativas que os diferentes governos vão implementando.

José Costa .Presidente do SPGL
Ana Mafalda Pernão . Dirigente do SPGL

O projeto, que tem como investigador responsável António Teodoro (Diretor do CeIED e professor catedrático da Universidade Lusófona), foi formulado com base numa pergunta, “Uma história de sucesso? Portugal e o PISA (2000-2018)”, que desde logo nos deixa na interrogação sobre se podemos considerar, tal como a leitura dos números apresentados pela OCDE propõe, que Portugal realizou reformas na educação durante o primeiro quinto do século XXI que implicaram diretamente no sucesso dos seus estudantes. Mas então o que é e como está construído o teste PISA e o que se propõe exatamente avaliar?

Segundo o IAVE, o Pisa é uma ferramenta que é desenvolvida pela OCDE e que “visa avaliar se os alunos de 15

anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória, em muitos dos países participantes) estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana.”⁽¹⁾

De acordo com a OCDE, os testes desenvolvidos no PISA são acordados entre os países da organização, mas também com aqueles com quem esta colabora, “fruto de um esforço colaborativo entre a OCDE e os governos de ambos, países da OCDE e os países/economias seus parceiros”.⁽²⁾

Não está claro, para os investigadores da Lusófona, que o modelo desta ferramenta permita uma avaliação fiável do sucesso dos alunos portugueses, pelo que analisar os seus resultados e as condições em que são realizados foi considerado como essencial.

Os investigadores apontaram 3 aspetos principais na tomada de decisão para a realização deste estudo:

1. O PISA é uma das ferramentas que hoje em dia mais influência tem nas

políticas educativas públicas, tendo por isso cada vez maior influência no poder regulatório da educação.

2. Produz um conjunto de *Think-Tanks* que tentam explicar, mobilizar e articular a atuação em várias áreas, como a Saúde, Ambiente e Economia, com implicações diretas na Educação.

3. A realização destes estudos aumenta o poder da OCDE, e das suas organizações, pelo que a OCDE está claramente apostada no seu crescimento.

Para a concretização do estudo, cuja apresentação dos dados foi realizada por Vítor Teodoro (professor associado da Universidade Lusófona e Co-investigador responsável) que coordenou uma larga equipa, os dados disponíveis nas diversas fontes (OCDE, IAVE, ME) e relativos aos testes PISA de 2000 a 2018 em Portugal e nos restantes países, foram comparados também com os resultados da replicação do teste PISA em várias dezenas de escolas, também em alunos universitários, num

total de 840 testes realizados dos 1000 inicialmente previstos.

Os testes, para além das perguntas iguais às do PISA, tinham perguntas sobre a própria pergunta, nomeadamente se os alunos tinham compreendido a questão colocada, como a avaliavam em relação à sua dificuldade, etc.

A análise começa por questionar os dados, pois há dados em falta (nem sempre existem dados de todos os países), há anos em que a amostra incidu quase em exclusivo sobre um tipo de curso em particular (2015, praticamente só cursos profissionais em Portugal) e também a enorme dimensão dos dados para que se proceda a uma análise sem falhas.

Um dos problemas apontados no estudo, e que foi verificado pela análise do tempo de resposta às perguntas, é a rapidez com que as mesmas foram respondidas pelos alunos. O tempo de resposta encontra-se sempre nos primeiros segundos, indicando a forma ligeira como os alunos responderam, o que retira validade às respostas.

Mesmo nas respostas mais “sofisticadas” os padrões não são confiáveis e não resistem a um escrutínio sério, mas isto não é divulgado, havendo casos em que as tabelas divulgadas não coincidem com os dados descritos nos relatórios das várias entidades.

Os dados e a análise apresentada, estão disponíveis para consulta em <http://bit.ly/pisaceied>

Sendo este instrumento de medida utilizado para introduzir “ordem no sistema”, como afinador de políticas públicas para a Educação, é justo questionar se ele tem aumentado a equidade no sistema educativo e, utilizando as palavras de Gil Nata (outro dos oradores do dia), se “o PISA é útil, inútil ou”, apenas, “perigoso”. Se não devemos questionar a sua utilização, nomeadamente os números assim produzidos, na manipulação da opinião pública, olhando apenas para a uniformização do sistema e retirando dimensões também significativas ou mais significativas, como a criatividade, empatia, etc., levando ao empobrecimento do espaço educativo.

Segundo Ana Benavente, consultora do projeto e uma das oradoras do painel, não existe neutralidade no poder, e a

leitura dos resultados do PISA pode levar por exemplo a um aproveitamento para decisões curriculares, nomeadamente no encaminhamento dos alunos cada vez mais cedo para percursos alternativos.

Esta oradora considera também que o PISA é um colosso com pés de barro, mas que, infelizmente, é um afinador de políticas educativas que só trouxe malefícios para o sistema educativo, mas que para o qual existem muito poucas vozes críticas.

Acrescenta ainda que introduz no discurso novos chavões, tais como “exigência, rigor, qualidade”, e isto por sua vez retira liberdade de atuação e impõe um quadro de referências de onde é difícil escapar. Aliás, muitas destas “referências” foram também condutoras e precursoras dos ataques feitos às carreiras dos professores.

Basta lembrar que foi dizendo que Portugal estava vários pontos abaixo dos restantes países da UE, que Maria de Lurdes Rodrigues justificou as aulas de substituição, a escola a tempo inteiro, e os atropelos ao ECD no que aos horários dos docentes diz respeito.

Em linha com estas novas métricas aparecem entidades privadas e fundações que as financiam de forma nada inocente e que produzem ideologia e opinião. Veja-se, por exemplo, a empresa *Pearson*, que tem colaborado na construção dos testes PISA.⁽³⁾

Por último, Ana Benavente referiu que o PISA capturou também muitos investigadores, influenciando a própria Academia, que está dominada e condicionada pela métrica, pois os seus centros de investigação dependem dos financiamentos que obtêm e estes exercem grande pressão no campo da investigação. Terminou dizendo que a redução da análise do PISA ao Deve e ao Haver impõe também à opinião pública esta facilidade de leitura que conduz aos rankings e a pouco mais.

Nos vários painéis entrevistaram outros investigadores portugueses, brasileiros e franceses, apresentando outros estudos de investigação que analisam estes e outros medidores, do ponto de vista pedagógico, didático e ainda da linguagem utilizada.

O último orador, João Costa (então secretário de Estado da Educação e

professor catedrático na Universidade Nova de Lisboa), considera o PISA como uma fonte de informação, que fornece muitos e bons dados, que com algumas falhas é um dos testes mais fiáveis em termos metodológicos e de comparabilidade dentro do país, considerando menos importante a comparação com os outros países.

No final, António Teodoro concluiu dizendo que o PISA tem possibilitado que a OCDE se constitua como o principal *Think-Tank* sobre educação e, com isso, controle e influencie grandemente as políticas educativas dos países.■

⁽¹⁾ <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>, acessado a 15 março de 2022.

⁽²⁾ OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. (Trad. dos autores)

⁽³⁾ “The framework for the PISA 2018 questionnaire was developed by the questionnaire expert group with the guidance of John de Jong and Christine Rozunick from Pearson” p. 4. OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework,

Um dos problemas apontados no estudo, e que foi verificado pela análise do tempo de resposta às perguntas, é a rapidez com que as mesmas foram respondidas pelos alunos. O tempo de resposta encontra-se sempre nos primeiros segundos, indicando a forma ligeira como os alunos responderam, o que retira validade às respostas

A APROTED defende o aumento da presença do Teatro/Expressão Dramática nos vários ciclos de ensino

APROTED - Associação de Professores de Teatro-Educação, enviou - ao Ministério da Educação, grupos parlamentares, partidos políticos, sindicatos de professores, Conselho Nacional de Educação, representante das associações no CNE e comissário do Plano Nacional das Artes - um documento, que aqui reproduzimos.



Fundada em Julho de 2006, a APROTED defende o aumento da presença do Teatro / Expressão Dramática nos vários ciclos de ensino, permitindo assim que os alunos tenham acesso a esta área fundamental para o seu desenvolvimento.

Nos últimos anos foram introduzidas algumas mudanças para alcançar esse desiderato (embora se possa ir mais longe), entre as quais destacamos a introdução do Complemento à Educação Artística no 2º ciclo, a introdução da opção de Teatro no 12º ano dos cursos científico-humanísticos e, mais recentemente, a criação de cursos artísticos especializados de Teatro no 2º ciclo e no 3º ciclo ([Portaria n.º 65/2022](#)).

Contudo, é necessário garantir que, tanto no Ensino Artístico Especializado como no ensino “generalista”, os professores de Teatro / Expressão Dramática tenham formação superior e pedagógica na área e estejam integrados num grupo de recrutamento, tendo

assim acesso a concursos justos e à possibilidade de vincular e progredir na carreira docente.

Lembramos que existem disciplinas de Teatro/Expressão Dramática em todos os ciclos de Ensino:

- 1º Ciclo: Expressão Dramática / Teatro – lecionada pelo professor titular da turma, podendo haver coadjuvações (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6/07);
- 2º Ciclo: Complemento à Educação Artística – a par da Educação Visual e da Educação Musical, a escola pode possibilitar “outros domínios da área artística” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6/07);
- 3º Ciclo: Complemento à Educação Artística – oferta de Educação Tecnológica ou disciplina de Educação Artística (DL n.º 55/2018 de 6/07);
- Ensino Secundário: opção de Teatro no 12º ano dos cursos Científico-Humanísticos (Portaria n.º 226-A 2018 de 7/08);
- Ensino Profissional: a área do Teatro/Expressão Dramática está presente

nos cursos profissionais de Animador Sociocultural, Artes do Espetáculo, Intérprete/Ator/Atriz, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Apoio à Infância e Técnico de Apoio Psicossocial;

- Curso Secundário de Dança: opção de Técnicas Teatrais (Portaria n.º 229-A/2018 de 14/08);
- Curso Secundário de Canto: opção de Arte de Representar (Portaria n.º 229-A/2018 de 14/08);

Lembramos também que a [Portaria n.º 192/2002](#) de 4 de março criou vários grupos de recrutamento para o Ensino Especializado da Dança, entre os quais D07 (Expressões), que abrange os professores que lecionam Teatro/Expressão Dramática neste curso, o que demonstra que há 20 anos já havia professores com formação para lecionar Teatro/Expressão Dramática. Não se compreende, portanto, por que motivo, nas escolas “generalistas”, professores com habilitações semelhantes, ou mesmo superiores às de quem leciona no grupo D07, são re-

crutados como “técnicos especializados”, com contratos sucessivos a prazo (alguns lecionam há mais de 15 ou 20 anos), salários baixos (no máximo dos máximos, auferem pelo índice 151) e sem possibilidade de vincular.

A criação do curso artístico especializado de Teatro no Ensino Básico vem afirmar a importância do Teatro em todos os ciclos de ensino, assim como do ensino artístico especializado. Este facto representa a necessidade urgente de uma clarificação do Perfil do Professor de Teatro, não só no ensino artístico, mas também no ensino generalista. Para isso, deve ser criado o Grupo de Recrutamento para os Professores de Teatro que lecionam as disciplinas da área em diferentes ciclos de ensino e cursos.

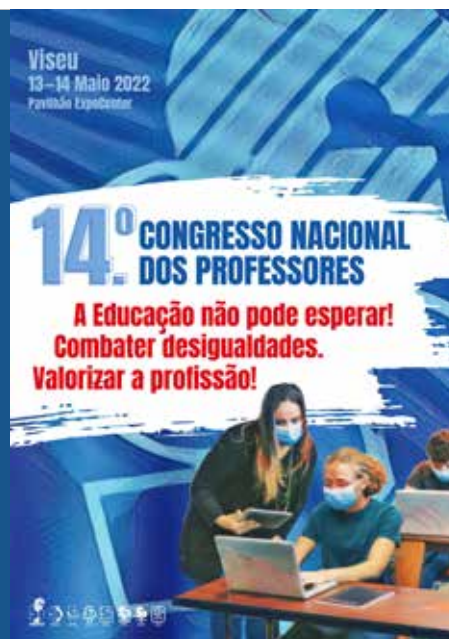
A criação deste grupo de recrutamento poderá ser também uma forma de concluir o PREVPAP dos professores de Teatro que se candidataram e viram o seu processo homologado, tendo assim a possibilidade de vincular na carreira docente.

Segundo um levantamento feito pela APROTED, no ano letivo 2019/20 havia aproximadamente 65 professores a lecionar na área do Teatro / Expressão Dramática. Havendo, portanto, um número reduzido de professores nesta área disciplinar, a sua integração num grupo de recrutamento e na carreira docente, para além de justíssima, não acarreta um aumento de despesa in-comportável; não será, seguramente, por causa dos professores de Teatro que o país deixará de cumprir as suas metas orçamentais.

Proporcionar uma formação na área do teatro, permitindo aperfeiçoar competências e capacidades técnico-artísticas específicas no âmbito da ação teatral e, simultaneamente, desenvolver princípios, valores e competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória exige uma definição rápida, justa e objetiva do Perfil do Professor de Teatro no Ensino generalista e artístico especializado. ■

A Direção da APROTED – Associação de Professores de Teatro-Educação
<http://www.teatronaeducacao.blogspot.com/>

14º Congresso Nacional dos Professores



A FENPROF vai realizar, nos dias 13 e 14 de Maio, em Viseu, o seu 14º Congresso Nacional dos Professores com o lema “A Educação não pode esperar! Combater desigualdades. Valorizar a Profissão”. Neste Congresso os docentes aposentados do SPGL têm direito a uma representação de 24 delegados eleitos nas respetivas direções regionais da seguinte forma:

DR Lisboa - 14 delegados
DR Oeste - 2 delegados
DR Santarém - 2 delegados
DR Setúbal - 4 delegados
Fora das regiões – 2 delegados

A eleição será feita por lista, através de **voto secreto, durante o decorrer dos plenários** a realizar nas quatro direções regionais do SPGL, das 14h30 às 17h00, nos locais e datas seguintes:

Região	Data	Local
Santarém	19 de abril	Delegação de Santarém do SPGL
Lisboa	20 de abril	Sede do SPGL (Auditório)
Setúbal	21 de abril	Delegação de Setúbal do SPGL
Oeste	22 de abril	Delegação de Caldas da Rainha do SPGL

Os sócios aposentados deverão votar na mesa da região a que pertencem. Serão validados os votos dos sócios com situação regular que pertençam à região onde se realiza o plenário.

Os sócios aposentados Fora das Regiões poderão votar em qualquer das mesas de votação. O seu voto é sempre condicional, pois o caderno eleitoral é único e cada sócio pode votar em qualquer das mesas de votação. ■



Quando a guerra nos entra pela vida dentro

•Luisa Marques
Amnistia Internacional Portugal

A invasão da Ucrânia pelas tropas russas está a ter um impacto devastador nas vidas dos civis e tem resultado em graves violações dos direitos humanos.

Mesmo em contexto de guerra, importa saber que todas as partes em conflito estão obrigadas a respeitar o direito internacional humanitário que tem como objetivos minimizar o sofrimento e proteger a população civil e os combatentes que já não estão a participar nas hostilidades, como os prisioneiros de guerra.

No entanto, não é isto que a investigação da Amnistia Internacional tem demonstrado. Até 22 de março, o Laboratório de Provas de Crise da Amnistia Internacional confirmou a ocorrência de pelo menos 11 ataques militares russos que feriram ou mataram civis, assim como causaram danos em estruturas não militares.

A proteção dos civis e os crimes de guerra são apenas uma das dimensões deste trágico conflito. Outros assuntos de direitos humanos estão também diretamente relacionados com o desenrolar do conflito e talvez sobre estes possamos minimizar o sentimento de impotência, desenvolvendo competências que permitam refletir e questionar o que está a acontecer.

O direito a pedir asilo e a discriminação sistemática de requerentes de asilo não ucranianos, a repressão do direito ao protesto na Rússia e a guerra da informação são outras dimensões deste conflito que colocam os direitos humanos em causa.

A escalada do conflito está a causar uma crise humanitária generalizada que já obrigou mais de 3 milhões de pessoas a sair da Ucrânia. A resposta de governos e cidadãos tem sido exemplar e devemos inspirar-nos nestas histórias, mas também há importantes reflexões a fazer sobre o tratamento diferente que recebem migrantes e refugiados de outras partes do mundo, como nos mostra este testemunho de Bilal, um estudante paquistanês de 24 anos: “Alguns enfrentam racismo, outros não... é baseado na cor da pele e no género. O meu amigo que é negro enfrentou racismo... há uma linha, se és ucraniano é fácil de atravessar, se não

és, leva muito tempo. Os guardas de fronteira agrediram o meu amigo com um pau, ele ficou ferido”.

A repressão do direito ao protesto na Rússia que tem atingido jornalistas independentes, manifestantes contra a guerra e as vozes dissidentes, já pôs na prisão mais de 13.000 pessoas. O bloqueio dos meios de comunicação social críticos, o encerramento das estações de rádio independentes, o bloqueio do Facebook e Twitter e a introdução de legislação que criminaliza reportagens independentes e forçou dezenas de jornalistas a suspenderem o seu trabalho ou a abandonarem o país, privaram, quase por completo, o acesso da população russa a informação objetiva, imparcial e fidedigna.

A guerra da informação, resulta em dezenas de notícias e sites de desinformação e propaganda que se espalham pelo mundo inteiro. Esta informação cria narrativas falsas que procuram justificar as agressões ou minimizar as intenções das forças em conflito. Neste contexto é de extrema importância que se promova a literacia dos *media*, analisando e questionando a informação que consumimos.

Além de todas estas dimensões, o conflito também afeta diretamente quem assiste de longe aos acontecimentos trágicos e perturbadores. É por isso

também importante falarmos do nosso bem-estar e em particular dos efeitos que estes acontecimentos violentos possam ter nas crianças e jovens.

Sabemos que estes podem ser momentos desafiantes na escola, quer pela instabilidade emocional ou ansiedade de que estas situações possam causar, quer pelo desconhecimento e desinformação sobre aspetos do conflito. É por isso que estamos a criar um guia para escolas que aborda as diferentes dimensões desta guerra e os direitos humanos que estão em causa. Também queremos apoiar os docentes a cuidar do bem-estar dos jovens que são afetados por esta situação, assim como contribuir com ideias de ação e de ativismo que promovam a vontade de agir e devolvam a esperança.

Estamos a finalizar esta edição e, para receber este guia, basta inscrever-se na [Rede de Escolas da Amnistia Internacional](#). Durante os próximos dias contamos enviar-lhe esta edição em primeira mão.

Pode também perceber tudo o que a Amnistia Internacional tem vindo a fazer sobre o conflito, assim como o que pode fazer para ajudar [aqui](#).

Seguimos juntos. Pela paz na Ucrânia. ■

Precisamos de Paz, Não de Guerra!

Na página do SPGL podemos ver um conjunto de tomadas de posição de condenação da invasão da Ucrânia, contra a guerra e pela paz.

<https://www.spgl.pt/tomas-de-posicao>

António Borges Coelho: Portugal na Europa das Luzes

Com a chancela da editorial Caminho está já nas bancas o Volume VII da História de Portugal de António Borges Coelho, com o título “Portugal na Europa das Luzes”.

Escrito na linguagem simples, a que o autor nos habituou, mas solidamente documentado, como sempre, “Portugal na Europa das Luzes” enquadra a evolução de Portugal no século XVIII no movimento cultural europeu e analisa as tensões internas entre a Igreja, particularmente a Companhia de Jesus, o poder real e a burguesia ascendente, com particular destaque para o reinado de D. José I e a ação do Marquês de Pombal. O autor propicia ainda informações



relevantes sobre a situação económica do país e sobre o processo de colonização a esse tempo, com particular atenção para a colonização e os conflitos socio-políticos-religiosos no Brasil.

O SPGL, que tem António Borges Coelho como “patrono” do seu Espaço cultural, na sede, felicita Borges Coelho por mais este contributo para uma História de Portugal, onde a “arraia miúda” se torna também presente.

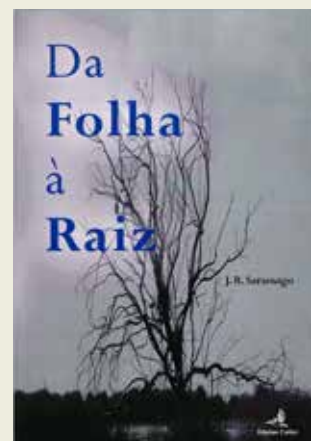
Da Folha à Raiz

“Da Folha à Raiz” é um livro de poemas, de que o autor, José Manuel Saraçago, ofereceu alguns exemplares ao SPGL. Edições Colibri, 2021.

A obra encontra-se construída sobre quatro “estações”: “Euforia”, “Empatia”, “Esperança”, “Erosão”, que, citando o prefácio, “procuram, de uma forma sintética, que o leitor se aperceba da evolução ou involução das diferentes sensações e sentimentos ao longo desse período de tempo (“o último terço da sua vida”)”.

Sem outro critério que não seja o conjuntural, porque Abril se aproxima, escolho, como apresentação, o poema “Ergamos as taças” (pg 59).

Ergamos as taças
Cheias de vermelhos tintos
Ergamos as palavras
em gestos largos e profundos



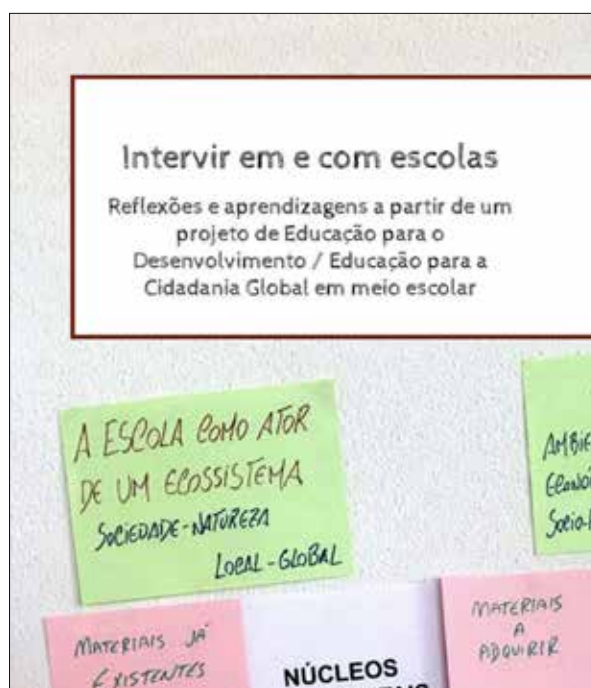
doces de vertigem
famintos de verdade...
Ergamos as taças
Na festa do sentimento
Na festa da paixão
Na festa da amizade...
Ergamos as taças
De todos os vermelhos tintos
Cheias desta alegria gentil
Que todos os brindes sejam
Como cravos em abril.



Educação para o Desenvolvimento em meio escolar – algumas aprendizagens

• CIDAC

Entender o mundo, ler a realidade e sobre ela agir são desideratos expressos do sistema educativo bem como de vários setores da sociedade civil, nomeadamente das organizações que atuam no campo da Educação para o Desenvolvimento (ED)



A ED tem um percurso histórico plural, abrangendo diversas visões e léxicos⁽¹⁾. Tem, porém, um traço central: a promoção de uma visão crítica sobre os processos que cada pessoa vivencia, individual e coletivamente, desde a realidade local à global, que lhe possibilita ler o mundo através da lente da complexidade e das interdependências e lhe confere um substrato para agir. O CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral⁽²⁾ – trabalha há várias décadas em ED, em diferentes contextos e dimensões, incluindo o meio escolar. A interlocução com o sistema formal de ensino tem sido feita ora diretamente com educadores/as e professores/as, na perspectiva de atores multiplicado-

res, fomentando o trabalho entre pares e a (auto) formação, bem como na formação inicial e contínua; ora em contexto escolar, em intervenções pontuais ou sistemáticas, cruzando com os currículos disciplinares ou intervindo nos espaços não-letivos. Esta interlocução duradoura com vários atores, muitas vezes em parceria com outras organizações, tem suscitado diversas reflexões⁽³⁾, nomeadamente em torno de duas dimensões que nos parecem relevantes: a intervenção em espaços não-letivos e a relação entre escolas e organizações da sociedade civil (OSC).

Intervenção em espaços não-letivos

Nas intervenções em ED, em meio escolar, temos privilegiado os espa-

ços não-letivos por se encontrarem fora das obrigações curriculares e de alguns dos marcadores do sistema educativo como a verticalidade entre educador/professor/a e aluno/a, a presença obrigatória, ou a avaliação. Nessa perspetiva, possibilitam maior liberdade temática e metodológica, principalmente o recurso a abordagens de educação não-formal, que caracterizam o nosso trabalho em ED. Mas como são vistos e vividos estes espaços? E como são vistas as propostas educativas para esses espaços? Da nossa interlocução com os atores escolares, percebemos que são vistos como espaços fluidos, mais ligados à cidadania, à participação, à possibilidade de transformar a Escola - em contraste com os espaços letivos, que têm uma estrutura e gestão mais rígidas e que conduzem a um saber

compartimentado - mas não deixando de assumir um caráter educativo e fomentador de aprendizagens. Mas são igualmente vivenciados, sobretudo pelos/as estudantes, como lugares de circulação, de ócio, sociabilidade e ludicidade. Deste modo, propostas educativas dinamizadas em espaços não-letivos podem representar uma sobrecarga e uma diminuição do tempo efetivamente livre na Escola. Para uma maior adesão e valorização dessas propostas por parte de estudantes e docentes é-nos recorrentemente sugerido pelos atores escolares que sejam coladas ao espaço letivo (em disciplinas específicas ou, mais recentemente, na área de Cidadania e Desenvolvimento) e, de consequência, sejam submetidas ao sistema de avaliação por notas. O que denota uma certa subalternidade e desvalorização dos espaços não-letivos, em contradição com a abordagem *whole school*. Nesta, reconhece-se a valência e a complementaridade entre os diferentes espaços educativos.

Esta hierarquia letivo / não-letivo ficou explícita nos picos da pandemia causada por COVID-19: ao desaparecer o espaço físico da Escola, os espaços não-letivos desvaneceram-se, permanecendo apenas o espaço letivo. Para além destas constatações, na nossa autorreflexão percebemos que as nossas propostas, mesmo que não sejam encaixadas em disciplinas, e à semelhança de outras atividades extracurriculares (clubes, por exemplo) conduzem de facto a um certo grau de estruturação dos espaços não-letivos e, em última análise, à uniformização do espaço Escola num sentido único.

Relação entre Escolas e OSC

Um segundo eixo de reflexão é a relação entre escolas e OSC, relação geralmente mediada por projetos. Estes projetos partem de que necessidades? Quem propõe e quem os “recebe”? É possível construir percursos educati-

vos em conjunto?

As motivações para essa relação podem ser diferentes. Muitas vezes, as OSC procuram as escolas porque precisam de públicos acessíveis e disponíveis para pôr em prática projetos para os quais obtiveram financiamento. Por seu lado, as escolas procuram as OSC porque podem suprir lacunas e dificuldades que, nomeadamente, a área de Cidadania e Desenvolvimento fez emergir.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) postula como desejável a realização de parcerias entre escolas e entidades externas às mesmas. A Cidadania e Desenvolvimento veio de facto propiciar essa interlocução. No entanto, e sobretudo no quadro de projetos, são vários os fatores que a dificultam: a sobrecarga de trabalho de professores/as e estudantes; a inconstância no quadro de docentes; a dependência de um/a ou mais professores/as “carolas” que têm interesse nos projetos; e o facto dos tempos das escolas e dos projetos nem sempre coincidirem, uma vez que os prazos de aprovação destes últimos e a temporalidade dos anos letivos estão frequentemente desfasados.

A que acrescem outras questões específicas da implementação da Cidadania e Desenvolvimento nas diferentes escolas: as intervenções das OSC têm que acontecer nos 50 minutos de “aula”; e a atuação nos espaços não-letivos bem como a promoção de outras formas de participação de cidadania na Escola ficam limitadas ao enquadramento curricular nesta área. Fica, deste modo, em aberto o questionamento sobre o lugar e o papel das OSC na Escola e sobre as possibilidades de interação e construção conjunta de processos educativos entre atores escolares e outros atores, como as OSC.

Pistas

Em guisa de conclusão, apontamos algumas pistas, em especial para

fomentar encontros frutíferos entre escolas e OSC:

- Partir das necessidades reais de todos os atores escolares (professores/as, estudantes, auxiliares de educação, famílias), reconhecendo-as como complexas, heterogéneas, por vezes, contraditórias, muitas vezes, intimamente ligadas a questões sistémicas.
- Fazer um caminho de atividades concretas, bem definidas e regulares, que permita a todos/as experimentarem trabalhar em conjunto, conhecendo os ritmos de cada ator envolvido (nas escolas e nas OSC), bem como os constrangimentos sistémicos de parte a parte.
- Da parte das OSC, procurar aprofundar relações de trabalho e de confiança com um ou mais atores-chave nas escolas, nomeadamente, professores/as. E, acima de tudo, colocar os e as estudantes no centro do que é decidido na e sobre a Escola, que vá além da atividade letiva e das aprendizagens, de modo a criar uma maior apropriação do espaço escolar por parte dos e das jovens.■

⁽¹⁾ A Educação e as questões do desenvolvimento são tocadas por um vasto campo polissémico que vai desde a Educação para o Desenvolvimento, Educação Global, Educação para a Cidadania Global, Educação para a Transformação Social, entre outras “educações para”. O entendimento atual das ONGDs portuguesas sobre a ED está disponível aqui:

https://www.plataformaongd.pt/uploads/sub-canais2_conteudos_ficheiros/narrativa_de_educacao_para_o_desenvolvimento_e_a_cidadania_global.pdf. Para uma visão histórica sobre a ED em Portugal, ver aqui: <https://cidac.pt/files/3913/8512/4738/UmavisaoahistoriadaED.pdf>.

⁽²⁾ www.cidac.pt

⁽³⁾ Estas e outras reflexões surgem de várias intervenções em escolas, em particular do projeto “Escola Ser Vivo dentro de um Ecossistema”, implementado pelo CIDAC e pela FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, em dois estabelecimentos de ensino de Lisboa durante 3 anos, e cuja sistematização de aprendizagens está disponível aqui: https://cidac.pt/files/2416/2919/4223/Escola_Ecosistema_publicacao_final2021.pdf.



Almerinda Bento
M.A.G. do SPGL

Não, a violência não é uma coisa natural

O tema da violência é recorrente nos nossos dias. A todos os níveis, na(s) sociedade(s), em casa, na escola, nos meios de comunicação social, nas redes sociais, na escola... Basta abrir um jornal, a televisão... para percebermos que a violência está por toda a parte e parece que é o que dá audiências e vende. Há mesmo canais que se especializaram na violência e que debitam 24 sobre 24 horas casos e, quanto mais macabros melhor! A violência é pois estrutural e marca de forma transversal os nossos dias, sendo reflexo da sociedade desigual, capitalista e patriarcal em que vivemos.

Mas será que não é possível erradicá-la? Trata-se de uma fatalidade e por isso não há nada a fazer? São estas as perguntas que urge fazer e para as quais há que dar respostas.

A guerra é a forma extrema de violência, é o grau máximo da barbárie no seio da espécie humana. As sequelas deixadas ficam para a vida de quem sobreviveu ou de quem nela participou e os seus efeitos perduram ao longo

de gerações. Quando falamos da violência doméstica, a casa que devia ser o lugar mais seguro e acolhedor torna-se o mais perigoso, o palco de violências subtis ou extremas que podem conduzir ao homicídio. As discriminações múltiplas por factores como o género, a classe social, a etnia, a religião, a cor da pele, a deficiência, a idade... são geradoras de comportamentos discriminatórios, abusivos, que violam o direito ao tratamento em igualdade e que são, só por si, formas da violência estrutural a que aludi anteriormente.

Há muitos bons exemplos de projectos e iniciativas em escolas para tratar este tema e consciencializar os/as nossos jovens para o problema e para o papel que podem desempenhar como sujeitos de mudança. O SPGL tem e bem, ao longo de vários anos, mobilizado as escolas para concursos em torno do tema da violência no namoro, com crescente adesão de participantes. O tema da violência no namoro foi pela primeira vez objecto de um estudo em 2011 pela Universidade do Minho a partir de uma amostra de adolescentes a frequentar o ensino se-

cundário, o qual, na altura, pela pertinência e pelos resultados fizeram soar os alarmes. Em 2019, o Observatório da Violência no Namoro reportava que tinha recebido 74 denúncias, sendo as vítimas em 95,9% dos casos raparigas portuguesas estudantes com média de idade de 21 anos. As agressões tinham ocorrido sobretudo em casa, mas também na rua, na escola e na faculdade. Em fevereiro de 2020, ou seja, antes da pandemia, foram publicadas as conclusões de um Estudo Nacional sobre Violência no Namoro da UMAR que revelava que 67% dos rapazes e raparigas da amostra estudada, entre os 11 e os 21 anos, considerava natural a existência de actos violentos, a saber, violência psicológica, perseguição, controlo, insultos, proibição de estar ou falar com amigos, confundindo-os com provas de amor... É pois esta naturalização da violência, numa idade precoce, que nos deve preocupar a todos. A violência não é uma coisa natural, não pode ser confundida nem desvalorizada, precisa de ser assinalada como uma linha vermelha que não pode ser tolerada. Para isso, há que

consciencializar, sensibilizar as crianças e o papel da escola é determinante. Não, não é admissível ler mensagens no telemóvel da/o namorada/o sem a sua autorização. Não, não é admissível ser privado de estar, falar ou sair com um colega ou amigo/a, porque o ciúme não é amor. Não, não é admissível ser-se proibido de vestir determinada roupa de que se gosta. Não, não é admissível ser-se amesquinhado/a ou ofendido, porque o amor é respeito. Não, não é admissível ser-se forçado/a a fazer coisas contra vontade. Isto é tão simples, mas ensina-se!

Tal como a violência a que se assiste, nomeadamente em casa, se reproduz em formas de violência com os pares, a formação para a não-violência, desde que sistemática e ao longo da formação dos indivíduos, gera comportamentos positivos, respeitadores da igualdade e da liberdade. Apostemos numa cultura da não-violência. Denunciemos todos os abusos subtis ou agressivos. Não naturalizemos aquilo que é violência. É esse o caminho a seguir. ■

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 9192
•apoiosocios@spgl.pt

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

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

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

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

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

MEMÓRIA VIVA – VAMOS COMEMORAR

25 de Março - Dia Internacional da Abolição da Escravatura e das Vítimas do Tráfico Transatlântico de Escravos

• Everilde Pires



Comemorar este dia, nos tempos conturbados que atravessamos, tem um duplo significado: o passado e o presente entrelaçam-se, inúmeras vezes, por fios tecidos pela cobiça e avidez dos homens que, a qualquer preço, subjagam os mais fracos e desprotegidos, ignorando que a liberdade e a igualdade são direitos inalienáveis do ser humano.

Desde os primórdios da civilização que a escravatura, por razões diversas, existiu em todo o mundo. Com a expansão marítima e consequente exploração das terras conquistadas pela Europa, a partir de quatrocentos, teve início o tráfico de escravos transatlântico e o escravagismo, de forma intensa. A título de exemplo, segundo José Capela, só em Portugal entraram 3598 “peças”, entre os anos de 1440/60, pois, por deliberação das cortes, os escravos vinham para a metrópole e só depois eram vendidos para a Europa, em especial para Espanha e Itália. Portugal deteve o monopólio dessa venda entre os anos de 1440 e 1640. De acordo com a Crónica da Guiné, os navegadores faziam incursões na costa a fim de capturar indígenas que, a breve trecho, se refugiaram no interior. Surgiram, então, negociantes locais que aprisionavam os fugitivos, tornando-se traficantes dos seus irmãos de cor, que vendiam aos navegadores em troca de produtos que não possuíam.

Por sua vez, os espanhóis foram os principais fornecedores dos Estados Unidos du-

rante os séculos XVIII e XIX, onde a abolição só foi conseguida em 1865, com a Emenda 13 de Abraão Lincoln, após uma guerra brutal - Guerra da Secessão - que opôs o norte industrializado ao sul agrícola, onde 50 % da população era constituída por escravos. Pelo artigo suplementar 14 foi dada a igualdade a brancos e negros, mas só em 1870 conseguiram a igualdade de direito eleitoral. Ainda hoje, preconceito e racismo são manifestações frequentes que demonstram o atavismo da segregação racial nos Estados Unidos, durante aqueles tempos de violência.

Também no Brasil, esse preconceito é patente na estrutura da sociedade atual, dado que a passageira prosperidade económica de oitocentos assentou na acumulação de capital gerado pela mão de obra escrava negra africana, uma vez que os índios não resistiam aos trabalhos exigidos e beneficiavam da proteção dos Jesuítas. Assim se desenvolveu o tráfico negreiro entre a costa ocidental africana, em especial de Angola, tráfico intenso, que não abrandou em 1761, mesmo quando o Marquês de Pombal aboliu a escravatura na metrópole e nas ilhas dos Açores e Madeira. Favoreceu sim, o desvio dos negros africanos para o Brasil, onde a sua força era usada na exploração mineira e no cultivo da cana sacarina. Desta política económica resultou uma relação atávica entre negritude e trabalho forçado, vida dura sem privilégios versus senhorios, donos de engenhos. A fuga era, muitas vezes, a solução encontrada, pois a alforria nem sempre era possível. Assim se criaram os quilombos, pequenos aglomerados onde se abrigavam para trabalhar livremente, tendo servido também de centros de resistência contra seus donos e as populações. Antes da independência desta ex-colónia, só nos anos cinquenta do séc. XVIII, goradas que foram as tentativas do Marquês Sá da

Bandeira na década anterior de extinguir a escravatura, se conseguiu a completa abolição através de dois decretos datados de 1854 e 58. Este último fixava o prazo máximo de 20 anos para o fim do escravagismo, espaço temporal que visava facilitar a alforria. Não obstante, também o referido decreto não resultou. Os negreiros furtavam-se ao cumprimento da lei com a conivência das autoridades, ainda que sujeitos às sanções da Inglaterra. Já depois da independência, dada por D. Pedro II na regência da princesa Isabel, foi abolida a escravidão com a assinatura da Lei Áurea, em 1888. Tal como nos Estados Unidos, a imagem do escravo associa-se à cor da pele, à pobreza e à discriminação. Cerca de 5 milhões de africanos foram levados para o Brasil em 300 anos, tendo sido submetidos a práticas atroz e tão desumanas que incluíam até a morte. Foram várias as revoltas de escravos e a Lei Áurea não foi um ato de humanidade, mas sim uma conquista obtida pela reivindicação e pela luta, sem que posteriormente tivesse favorecido a sua inclusão no contexto social brasileiro.

Portugal e a Espanha foram, então, os últimos países da Europa a manter o regime escravagista, enfraquecendo deste modo a sua posição colonial perante os outros países europeus. Foi em 1869 que Sá da Bandeira libertou os ainda escravos com a condição de servirem o dono até 1878, passando depois à condição de libertos. Inúmeros são os testemunhos que relatam a condição desumana e cruel em que os escravos viviam e como eram transportados. Os donos das embarcações conseguiam transportar “encurralados... em barcos de menos de vinte toneladas de porte ... nada menos que 105 crianças, as mais velhas de sete anos de idade, acamadas como pacotes de algodão entre as cobertas do navio.” “No navio português – CORISCO - 392

escravos ... se encontraram empilhados dentro do seu casco de oitenta toneladas. Nestas condições muitos não chegavam com vida ao destino e de outros narra o mesmo autor: ... a maior parte deles pareciam esqueletos animados e achavam-se acometidos de bexigas e de sarna.”

Uma vez chegados ao porto eram remetidos para pátios ou armazéns onde aguardavam ser comprados como “peças”. Os já habituados a tão costumeira desumani-

dade pareciam resignados, “mas os seus corpos apresentavam provas evidentes do bárbaro sofrimento que haviam sofrido e meio mortos de fome ou quase reduzidos a esqueletos traziam nas costas nuas os sinais da tirania dos seus possuidores.”

Outras descrições encontramos na literatura sobre o tema, igualmente cruas e revoltantes. Falar em escravidão parece, pois, assunto do passado. Porém, outras formas de escravagismo vão surgindo com

outras rotas que não as que foram objeto de reflexão. As desigualdades sociais, não obstante a tão proclamada “Declaração dos Direitos do Homem”, os conflitos políticos e a pobreza estão na origem desta prática ilegal e desumana. Urge, pois, tomar medidas e intervir como cidadãos conscientes enquanto o fenómeno não alastra e se torna prática comum, como o foi ao tempo da colonização. ■

DEPARTAMENTO DE PROFESSORES E EDUCADORES APOSENTADOS

Visitas Culturais



Nos meses de fevereiro e março, o Departamento de Professores e Educadores Aposentados organizou três visitas culturais em que participaram uma centena de docentes aposentados.

No dia 22 de fevereiro fomos ao **Palácio do Marquês de Fronteira**, construído entre 1671 e 1672, como pavilhão de caça para João Mascarenhas, o 1.º Marquês de Fronteira. Visitámos as várias salas do Palácio: a **Sala das Batalhas**, onde o nosso guia referiu os belos painéis com cenas da Guerra da Restauração, salientando o pormenor do combate de D. João de Mascarenhas com um general espanhol e sua lealdade ao rei D. Pedro II que o fez ganhar o título de Marquês de Fronteira. A **Sala de Jantar**, decorada com azulejos holandeses e com retratos da nobreza portuguesa e a **Sala Império**, decorada com frescos e retratos de artistas portugueses, como Domingos António de Sequeira. De seguida apreciámos a fachada da **Capela**, originalmente dos finais do século XVI e renovada no século XVIII, adornada com pedras, conchas, vidros partidos e restos de porcelanas e, no terraço da capela, nichos de azulejos decorados com figuras que personificam as artes e figuras mitológicas.

Nos jardins deparámo-nos com painéis de azulejos representativos dos costumes campestres de cada estação do ano e, num dos lados do jardim principal, azulejos que exibem cavaleiros antepassados da

família. Por fim, uma escadaria de cada lado leva-nos a uma galeria onde nichos decorativos contêm bustos de todos os reis portugueses, com a exceção dos três reis Filipes.

A nossa visita guiada aos **Museus Nacionais do Traje, do Teatro e da Dança** e ao **Parque Botânico Monteiro-Mor** decorreu no passado dia 15 de março com um total de 30 participantes. O Museu Nacional do Traje, inaugurado em 1977, está instalado no palácio setecentista Angeja-Palmela. O seu acervo reúne coleções de traje feminino, masculino e infantil bem como acessórios, de cariz aristocrático ou burguês, atravessando diferentes períodos e momentos da História, desde o séc. XVIII aos nossos dias. Desde as rendas e brocados, aos corpetes, espartilhos e anquinhas às calças de boca-de-sino - o “must” dos anos 70, registo de memória da maioria dos presentes. Acresce ainda um conjunto de peças de mobiliário e coleções de pintura.

Nas imediações, o Museu do Teatro e da Dança ocupa o Palácio do Monteiro-Mor, edifício do séc. XVIII de que, após incêndio, restam apenas as paredes exteriores.

A sua coleção abrange trajes e adereços de cena, maquetes, figurinos, caricaturas, cartazes, marionetes, fotografias... configurando uma interessante mostra das Artes Performativas, consagrando a memória de muitos artistas de diferentes áreas. Terminámos o dia no Parque Botânico do Monteiro-Mor onde a Natureza ver-

dejante e florida a anunciar a Primavera complementou a vertente cultural e o são convívio deste dia.

No dia 25 de março, visitámos a região de Setúbal a partir de Lisboa, a que se juntaram, na outra margem do Tejo, alguns sócios da Região de Setúbal, num total de 39 participantes. A viagem iniciou-se, bem cedo, junto ao Jardim Zoológico, tendo rumado a Pinhal Novo, onde, na Quinta do Rei, o grupo pôde observar e ouvir, ao vivo, no Museu da Música Mecânica, instrumentos do séc. XVIII à 1ª metade do séc. XX, numa verdadeira «Viagem ao Maravilhoso Mundo da Música Mecânica». Dirigindo-se depois a Setúbal, os participantes visitaram o Museu do Trabalho Michel Giacometti e a exposição de Fotografias “40 anos, 40 imagens – Figuras típicas de Setúbal”, apresentadas pelo seu autor Fernando Pinho, que homenageia rostos que marcaram o pulsar da vida em comunidade, há quarenta anos, na cidade de Setúbal. Seguiu-se a visita ao Museu de Setúbal/Convento de Jesus, cuja requalificação está ainda em curso, e à Igreja de Jesus, que dele também faz parte, já requalificada. No espaço museológico foi possível apreciar parte do trabalho de reabilitação e restauro do Claustro e de espaços de cunho conventual, assim como património artístico integrado – a Sala do Capítulo e o Coro Alto.

Foram 3 visitas culturais muito boas, que os participantes elogiaram e solicitam que continuem. Assim faremos! ■

ESPAÇO António Borges Coelho (Galeria SPGL)



Irene Lisboa, professora, escritora, Mulher



• Paula Velasquez

“Irene Lisboa, professora, escritora, Mulher” foi este o título do evento que assinalou o 8 de março, Dia Internacional da Mulher 2022, no SPGL. Uma iniciativa que contou com a preciosa colaboração da Câmara Municipal de Arruda dos Vinhos, autarquia que tem desenvolvido um trabalho incansável para recordar e divulgar este nome maior da cultura, que lhe pertence por nascimento mas ultrapassa as finas linhas de delimitação administrativa. Foi, aliás, aquando da exposição preparada para assinalar o seu centenário que encetou esta colaboração com o SPGL, embora interrompida durante

mais de duas décadas. Ao retomá-la, recuperamos um excelente texto de Paulo Sucena apresentado na Conferência do Centenário, mais tarde publicado na Revista Vértice. Devolver Irene Lisboa aos seus leitores mais pequenos passa pela publicação de inéditos. Devolver Irene Lisboa aos professores, passa pela coletânea dos seus artigos de carácter pedagógico e didático, antologia rigorosamente preparada pelo Dr. Jorge da Cunha e prefaciada pelo Prof Dr. António Nóvoa. Mas devolver Irene Lisboa à escola, à Escola do seu Coração, é desenvolver um programa de leitura e análise

dos seus textos, adequados a cada um dos vários grupos etários, em todas as escolas do concelho de Arruda dos Vinhos. Este é o projeto que envolve a autarquia, as escolas, os professores e os alunos. Um projeto que começa a expandir-se e a atingir outras comunidades educativas sensíveis à mensagem e ao pensamento de Irene Lisboa. Um projeto ao qual o SPGL se associou, através da exposição mencionada, da conferência do dia 24 de março de 2022 e de outros eventos em preparação na forma de debates e de ações de formação de curta duração. ■

Inauguração da Exposição sobre Irene Lisboa

Excertos da intervenção oral de Paulo Sucena

As minhas primeiras palavras são de felicitações à direcção do SPGL por assinalar o Dia Internacional da Mulher com uma exposição sobre a vida e obra de Irene Lisboa, acerca de quem o poeta José Gomes Ferreira escreveu “Para mim é a maior escritora de todos os tempos portugueses. Leiam-na”.

O apelo de J.G.F. compreende-se porque Irene Lisboa não teve, na verdade, a recepção junto do público que a sua obra merecia e cento e trinta anos depois do seu nascimento a escritora continua a ser pouco conhecida, apesar de ter uma produção vasta que vai desde o que poderíamos chamar apontamentos intimistas até ao conto, à novela, à poesia, à crónica e a obras na área da pedagogia.

Irene Lisboa, nasceu no dia 25 de Dezembro de 1892, em Arranhó, concelho de Arruda dos Vinhos, e morreu em Lisboa, vítima de cancro, em 25 de Novembro de 1958.

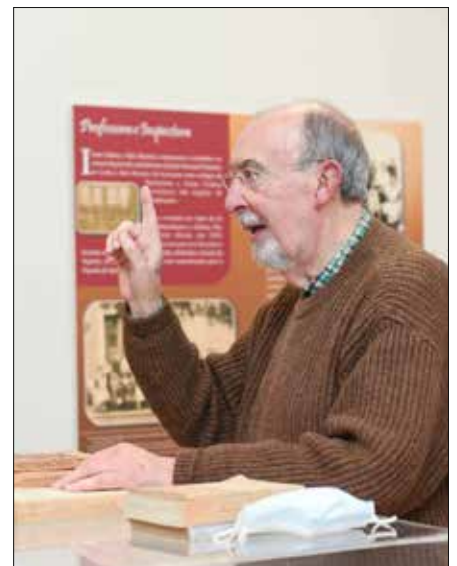
Não assinalarei outros aspectos da sua biografia, porque os presentes têm-nos à sua disposição nos diferentes painéis da exposição a que os organizadores deram o título de “**O Pouco e Muito**”, o mesmo de uma das suas obras que a autora classifica de “Crónica Urbana”, em que podemos ler na penúltima página: “Cada um de nós é um ilhéu – ilhotas flutuantes em mares profundos e larguíssimos de solidão. De abandono.”.

A propósito desta citação, relembro que Irene Lisboa usou vários pseudó-

timos. Depois de Contarelos (1926) que Irene escreveu e Ilda (Moreira) ilustrou, Solidão (1939) vem a público com o pseudónimo masculino de João Falco. Usa o pseudónimo de Manuel Soares em obras de natureza pedagógica e ainda o de Maria Moira. É interessante notar que o Moira, no singular, significava, na Grécia Clássica, destino e o de Irene Lisboa seria a vida de solidão, que não só *O Pouco e o Muito* assinala, povoada por gente simples (urbana e serrana) que lhe alimentou a sua escrita que com grande qualidade soube também expandir o que de mais recôndito havia no seu Eu.

Politicamente foi uma democrata, e resistente antifascista e por tais razões viu-se obrigada, em 1940, a reformar-se do ensino. Porém o 25 de Abril fez-lhe justiça e foi-lhe atribuída, a título póstumo, a Ordem da Liberdade. Creio que não será despidendo referir que em 12 de Janeiro de 1988, a FEN-PROF fundou um Instituto, ligado à formação de docentes a que atribuiu o nome de Irene Lisboa.

Relativamente à área política sublinhe-se que Irene Lisboa colaborou na *Seara Nova*, na *Presença*, no *Sol Nascente*, em *O Diabo* e na *Vértice*, sendo algumas destas revistas de orientação inequivocamente marxista. Num dos painéis pode ver-se Irene Lisboa (a única mulher) no jantar comemorativo dos 20 anos da *Seara Nova*, realizado no Café-Restaurante “Montanha” que já não existe e ficava situado no cruzamento da actual Rua dos Sapateiros com a Rua da Assunção. Na fotografia reconheci Câmara Reis, Rodrigues



Lopes, Hernâni Cidade, St’Ana Dionísio, Ferreira de Castro, o arquitecto Francisco Keil do Amaral, o crítico de arte José de Bragança e o escritor Manuel Mendes.

Poderia dizer que todos eram admiradores de Irene Lisboa, tal qual como o foram José Rodrigues Miguéis, Vitorino Nemésio, Gaspar Simões, que fez críticas elogiosas a muitas das suas obras, Jorge de Sena, Óscar Lopes e José Régio que escreveu uma belíssima crítica na revista “Presença”, no nº 50, dos dois únicos livros de poesia publicados por Irene Lisboa, com o pseudónimo de João Falco.

Termino, reiterando o meu acordo com a direcção do SPGL que escolheu uma notável figura feminina para simbolicamente assinalar o Dia Internacional da Mulher. A sua actividade cívica é um notável exemplo e incentivo para a luta que as mulheres continuam a travar no mundo para sua total emancipação. ■

Legislação

I Série

• **Portaria n.º 100/2022**

Fixa o montante do subsídio a atribuir ao cuidador informal principal e do rendimento de referência do seu agregado familiar

• **Declaração de Retificação n.º 9/2022**

Retifica a Portaria n.º 86/2022, de 4 de fevereiro, que regulamenta os cursos de educação e formação de adultos, designados por «cursos EFA»

• **Declaração de Retificação n.º 10/2022**

Retifica a Portaria n.º 70/2022, de 2 de fevereiro, que regula os cursos de aprendizagem previstos na alínea b) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro

• **Declaração de Retificação n.º 11/2022**

Retifica a Portaria n.º 66/2022, de 1 de fevereiro, que regulamenta as formações modulares certificadas previstas na alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro

• **Decreto-Lei n.º 27-B/2022**

Estabelece medidas excecionais e temporárias relativamente à avaliação, aprovação e conclusão dos ensinos básico e secundário e para efeitos de acesso ao ensino superior

• **Portaria n.º 125-A/2022**

Fixação das vagas do concurso externo dos quadros de zona pedagógica e do ensino artístico especializado da Música e da Dança

• **Portaria n.º 132/2022**

Procede à primeira alteração à Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro, que regula o reconhecimento, a validação e a certificação de competências, no âmbito do Programa Qualifica

II Série

• **Aviso n.º 3666/2022**

Torna pública a lista nominativa dos membros do conselho das escolas para 2022-2025

• **Despacho n.º 2390-B/2022**

Aprova as tabelas de retenção na fonte para vigorarem durante o ano de 2022 relativamente aos rendimentos de trabalho dependente por titulares residentes no continente

• **Relatório (extrato) n.º 1/2022**

Versão resumida do relatório de atividades relativo ao ano de 2021

• **Despacho Normativo n.º 7-A/2022**

Determina a aprovação do Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário para o ano letivo de 2021-2022

• **Aviso n.º 6331-A/2022**

Abertura do procedimento concursal de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2022-2023

Exposição de cartazes

| 7 a 28 de abril de 2022 |



No namoro, não deveria haver lugar para nenhum tipo de violência. No entanto, a realidade, os factos e inúmeros estudos comprovam que este é um fenómeno que persiste entre os jovens.

Tendo em conta estes contextos de violência, este ano, mais uma vez, o SPGL decidiu realizar uma campanha de prevenção da violência no namoro, lançando um repto às escolas através de um concurso de cartazes sobre esta temática, dirigido a alunos e alunas do ensino secundário e superior. O cartaz vencedor e o cartaz que recebeu uma menção honrosa foram divulgados na página *online* e nas redes sociais do SPGL. Além disso, todos os trabalhos admitidos a concurso são objecto desta exposição promovida pelo SPGL na sua sede em Lisboa.

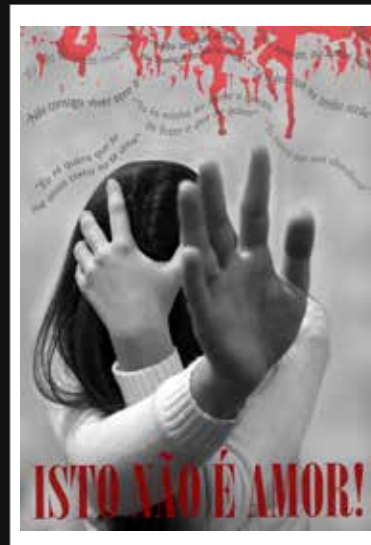
O objetivo desta campanha é alertar os e as jovens para a problemática muitas vezes vivida por elas e por eles, proporcionar-lhes a oportunidade de debater o assunto e contribuir para a solução e a prevenção deste fenómeno.

A violência no namoro é um problema sério que não pode ser desvalorizado nem naturalizado.

Dizer não à violência no namoro é um imperativo.

Agradecemos todas as participações e a quem aceitou o desafio. Esperamos, desta forma, contribuir para a erradicação do problema que é a causa de tanto sofrimento.

Grupo de Trabalho da Igualdade do SPGL



CARTAZ VENCEDOR

Miriam Ferreira

Escola Secundária Henriques Nogueira
Torres Vedras - Aluna do 10º ano



MENÇÃO HONROSA

José Luís e Manuel Silva
Escola Secundária das Taipas
Alunos do 10º ano

Concursos do pessoal docente dos ensinos básico e secundário – – Regime Jurídico (1ª parte)

Nesta rúbrica do *Escola Informação* vão ser abordados os aspetos mais relevantes do regime jurídico que tutela o recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário (concursos) que se encontra regulado pelo Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 junho alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº 83-A/2014, de 23 de maio e alterado pelo D.L. nº 9/2016, de 7 de março e pela Lei nº 12/2016, de 28 de abril. Tendo em conta a vastidão da matéria em causa, esta rúbrica vai focar-se nos aspetos mais relevantes da natureza e objetivos destes concursos e nos respetivos procedimentos dando continuidade ao tema nas que se seguirão.

Assim:

I – Começo por referir que a seleção e o recrutamento do pessoal docente são desencadeados através de 3 tipos de concursos: interno, concurso externo e concurso para a satisfação de necessidades temporárias sendo que:

- O **concurso interno** tem como objetivo promover a mobilidade dos docentes de carreira que pretendam concorrer a vagas de agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas e vagas de quadros de zona pedagógica, por decorrência de transição de grupo de recrutamento ou transferência de agrupamento de escola;

- O **concurso externo** tem como objetivo o recrutamento de docentes que pretendem ingressar na carreira docente e concretiza-se através do preenchimento de vagas nos quadros de zona pedagógica;

- O **concurso para satisfação de necessidades temporárias** tem por objetivo suprir necessidades que não possam ser concretizadas através de concurso interno e externo que ocorra no intervalo da respetiva abertura e assegurar a satisfação de necessidades temporárias e a colocação de docentes de carreira candidatos à mobilidade interna e pela contratação a termo resolutivo.

II – Quanto à matéria relacionada com os **procedimentos concursais** importa relevar os seguintes aspetos (cfr. artigo 6º):

A abertura dos concursos é anual, no caso de se tratar de concurso externo e quadrienal no caso de concurso interno. No caso de horários que surjam por decorrência de necessidades temporárias, podem também ser abertos anualmente concursos de: **mobilidade interna**, de **contratação inicial**, de **reserva de recrutamento** e de **contratação de escola**. Os referidos concursos são abertos por um prazo mínimo de cinco dias úteis, para efeitos de candidatura, podendo esta ser precedida por uma fase de inscrição a realizar durante o mesmo prazo.

As candidaturas são apresentadas eletronicamente através

de formulários a preencher pelos candidatos sendo que a falta de habilitação dos mesmos determina a exclusão da respetiva candidatura ou a nulidade da colocação e do subsequente vínculo de emprego público.

No que respeita ao âmbito das candidaturas aos concursos (artigo 8º do diploma em apreço) o legislador determinou regras diferentes consoante se trate de candidatos ao **concurso interno**, ao **concurso externo** e aos **concursos para reserva de recrutamento** e de **contratação de escola**.

No 1º caso – os docentes podem ser simultaneamente opositores à transferência de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou zona pedagógica “... no grupo de recrutamento em que se encontram vinculadas e à transição de grupo de recrutamento”.

No 2º caso - os docentes podem ser opositores, no máximo, a quatro grupos de recrutamento em que possuam qualificações profissionais.

Os docentes candidatos a concursos de contratação inicial e de reserva de recrutamento são obrigatoriamente opositores ao concurso externo.

O regime relativo às preferências dos candidatos encontra-se tutelado no artigo 9º do diploma legal em apreço, podendo os interessados aceder ao seu conteúdo em caso de dúvida.

No que diz respeito às prioridades na ordenação dos candidatos ao concurso interno (cfr. artigo 10º do mesmo diploma legal) interessa realçar o seguinte:

Na 1ª prioridade incluem-se os docentes de carreira vinculados a agrupamentos de escolas ou escola não agrupada que pretendam mudar de lugar;

Na 2ª prioridade incluem-se os docentes de carreira vinculados a um quadro de zona pedagógica que pretendam mudar de lugar;

Na 3ª prioridade incluem-se os docentes de carreira que pretendam transitar de grupo de recrutamento que sejam titulares de qualificação profissional para o efeito.

É de referir que aos docentes que exercem nas Regiões Autónomas são aplicadas as mesmas prioridades dos docentes do Continente.

As prioridades dos docentes candidatos ao concurso externo encontram-se tuteladas no mesmo artigo 10º n.ºs 3 e 4 do diploma legal em questão e são ordenados na sequência da última prioridade relativa ao concurso interno.

Tendo em conta a extensão da matéria abordada continuarei a dar-lhe continuidade na próxima rúbrica do “Escola Informação”.

Para qualquer esclarecimento sobre a matéria em questão poderão os destinatários recorrer ao “Gabinete de Apoio a Sócios” do SPGL.



**“Daqui a um ano
teremos 110 mil alunos
sem aulas pelo menos
a uma disciplina”**

(Pordata, 2022)