



ESCOLA

informação

N.º 299 abril, 2022 - MENSAL - 0,50€

Educação: **com o 25 de Abril**
Portugal entre os países
mais desenvolvidos
Os Professores
fizeram o milagre
Merecem Respeito



os 100 anos
de José Saramago

O programa do Governo: Educação e Trabalho

Dossier

LEITURAS



As Dificuldades do Socialismo e Outros Escritos sobre a Liberdade, Lisboa, Edições 70, 2021

Em 1879, foi publicado postumamente o extraordinário texto do filósofo e economista liberal progressista britânico John Stuart Mill (1806-1873), *As Dificuldades do Socialismo*, que constitui um dos três capítulos de uma obra mais vasta sobre o socialismo nascente em que o autor estava a trabalhar antes de ter falecido. Este texto poderia ter sido escrito no século XXI, tal não é a sua atualidade. Para Mill, “aquilo que caracteriza o socialismo é a propriedade partilhada dos meios de produção por todos os membros da comunidade, do que resulta que a divisão do produto pelos membros do corpo de proprietários tem de ser um ato

público, realizado pelas regras estabelecidas pela comunidade” (p. 29). Esta propriedade comum não exclui a propriedade privada dos artigos consumo nem o direito de cada um dos associados a uma quota parte do produto social. Mas é precisamente a partir desta questão que se constituem duas formas de socialismo: o socialismo que se inspira nas ideias de Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858), imprópriamente chamados ‘socialistas utópicos’ por Engels e Marx, e o socialismo revolucionário.

A primeira caracteriza-se pela constituição de unidades auto-organizadas e autogeridas pelos associados que têm origem numa comunidade aldeã ou num município, mas que se podem disseminar e implantar progressivamente num país. A segunda tem como característica fundamental a coletivização e a estatização dos meios de produção e a gestão de todos os recursos produtivos por uma autoridade política centralizada que alegadamente os administra em função do bem comum. Esta segunda solução visa “substituir a velha ordem pela nova de uma só penada, e trocar o vasto bem agregado realizado no sistema presente, bem como as suas últimas possibilidades de aperfeiçoamento por um mergulho totalmente imprevisto na forma mais extrema do problema de levar a cabo toda a série de operações da vida social sem o poder motivante que até agora fez funcionar a maquinaria social” (p. 28).

Estas considerações são particularmente perspicazes: a segunda forma de socialismo só poderia triunfar num país desenvolvido através de uma ‘revolução prematura’, como defendia Rosa Luxemburgo no seu opúsculo “Reforma ou Revolução?” (1900), ou então num país atrasado como a Rússia czarista, como realmente aconteceu em outubro de 1917, acabando por desembocar num regime de comunismo grosseiro, já criticado pelo jovem Marx no escrito “As Três Formas de Comunismo” integrado na III Parte dos “Manuscritos de 1843-1844”, publicados apenas no século XX, em que a abolição da propriedade privada se traduz por um nivelamento das remunerações para os diferentes tipos

de trabalho e pela supressão dos incentivos que estabelecem uma relação entre os diferentes níveis de produtividade de trabalho e a repartição do produto pelos membros da comunidade socialista.

Tanto Marx como o próprio Lenine se aperceberam das insuficiências da segunda forma de socialismo. O primeiro, numa obra de maturidade, “Crítica ao Programa de Gotha” (1875), defende que numa primeira fase de constituição da sociedade comunista, em que se mantém ainda a separação entre trabalho manual e intelectual herdada da divisão de trabalho capitalista, cada um terá que ser remunerado segundo o seu trabalho, de modo que o célebre lema “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades” só poderá entrar em vigor numa fase posterior, mais avançada. Por sua vez, o segundo, no seu escrito “O Estado e a Revolução” (1917), retoma esta análise de Marx, para além de ser o grande criador Nova Política Económica (NEP) (1921-1928), após a experiência desastrosa do comunismo de guerra (1918-1921), com a introdução de mecanismos de mercado na repartição do produto social e de estímulos a uma remuneração diferenciada baseados no trabalho e no talento pessoal, preconizados por John Stuart Mill que se inspira em Fourier. A NEP foi abolida em 1928 por Estaline que retornou à política do comunismo guerra com a estatização da indústria e a coletivização forçada da agricultura que provocou milhões de vítimas na Ucrânia. Stuart Mill defende também que o que assinala a superioridade do socialismo relativamente ao capitalismo é que “uma reforma proposta das leis ou dos costumes não é necessariamente objetável por a sua adoção implicar, não a adaptação de todas as atividades humanas à ideia existente de propriedade, mas a adaptação das ideias existentes de propriedade ao desenvolvimento e melhoramento das atividades humanas” (p. 56). Magnífico texto. ■

Joaquim Jorge Veigunha



Abril é o mês da esperança, e é preciso ser ousado e ter disponibilidade para a luta

O governo apresentou na Assembleia da República a proposta de Orçamento de Estado para 2022 e, no que diz respeito à Educação e Ensino, infelizmente não nos surpreende. A proposta é muito semelhante à apresentada em outubro de 2021 e continua a ignorar a resolução dos problemas reais que afetam a Educação em Portugal.

O texto que acompanha a proposta reconhece alguns dos problemas do sistema educativo como, por exemplo, a falta de professores nas escolas. No entanto, o reconhecimento desses problemas não se traduz num acréscimo de verbas que permitam a sua resolução.

Aliás, muito recentemente, o atual ministro, em resposta a uma pergunta feita por uma jornalista, sobre a questão da contagem integral do tempo de serviço dos professores, disse claramente que esse assunto já está resolvido em toda a Administração Pública e, portanto, não consta da agenda. E mais não disse.

Há, no entanto, que dizer ao Ministro que o já crónico subfinanciamento da educação, mesmo que por vezes (mal) disfarçado com verbas de fundos europeus, é a raiz de todos os problemas, ou seja, de todos os males de que padece o sistema educativo português.

Sejamos claros: os milhares de professores qualificadíssimos que ao longo de anos abandonaram a profissão, fizeram-no porque esta não lhes dava a estabilidade necessária.

Os milhares de jovens que, na última década, deixaram de se inscrever nas Instituições de Ensino Superior que formam professores (houve uma quebra de cerca de 70%), fizeram-no porque a profissão não é atrativa e porque está fortemente desvalorizada.

E não é demais repeti-lo, a carreira docente foi intencionalmente desvalorizada pela supressão de tempo de serviço, por um iníquo modelo de avaliação que só produz injustiças, pela eternização da precariedade e, também, por uma desmesurada carga horária.

Os resultados estão à vista: os jovens não se sentem atraídos pela profissão, muitos dos docentes precários já a abandonaram e muitos dos que cá estão não se sentem realizados, estão desmotivados, desmoralizados, desiludidos. Esta é uma constatação que só não vê quem não quer ver.

Todos concordamos com a frase que, recentemente, uma moderadora de um canal público de televisão, usou para encerrar um debate sobre a educação no nosso país: “É possível melhorar o futuro da educação em Portugal”. Acreditamos que sim, mas isso implica uma negociação séria e um compromisso que não têm existido.

Abril é o mês da esperança, da mudança, do início de novos ciclos e é preciso ser ousado, arriscar e ter disponibilidade para a luta, como fizeram, há 48 anos, um grupo de militares inconformados que, felizmente, conseguiram abrir um novo ciclo.

Maió é o mês em que o SPGL comemora 48 anos de existência. A 2 de maio de 1974, sete dias após a revolução, numa Assembleia de Professores, nascia o que é hoje o maior sindicato de professores do país, o Sindicato de Professores da Grande Lisboa - SPGL.

Este foi um dos herdeiros do trabalho e da atividade dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GDEPES), que enquadraram as lutas dos docentes antes da Revolução de Abril e teve um papel determinante nas lutas dos professores e na construção de uma escola democrática e inclusiva.

Foi um percurso que, desde 1983, fizemos integrados na nossa federação, a FENPROF e com o Movimento Sindical Unitário, processo materializando em 2002, com a adesão à CGTP-IN. ■



ficha técnica:

Diretor: José Feliciano Costa . **Chefe de Redação:** Manuel Micaelo . **Conselho de Redação:** António Avelãs, Albertina Pena, Paula Rodrigues, Paula Santos, Joaquim Veiguinha, Carlos Leal . **Redação:** Lígia Calapez e Soňa Vilarigues (Jornalistas) . **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha . **Capa:** Dora Petinha sobre foto de Freepik . **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . **Impressão:** Multiponto, S.A. . Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Tiragem: 17 500 Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

O programa do Governo:
Educação e Trabalho

15 A obra suprema - A José Saramago, nos seus 100 anos

18 Cidadania

Quanto mais cultos mais livres

20 Escola/Professores

20. Nas nossas escolas também
se faz bom teatro

21. Perspetivando a escolaridade
em ciclos

23. Contra o preconceito, defender
e valorizar a Língua Gestual
Portuguesa

26. Organizar desde já a luta
dos professores!

28 Opinião

28. Pequenos episódios da vida
de um grande escritor

30. O que temos de novo?

31 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Concursos do pessoal docente
dos ensinos básico e secundário
– regime jurídico (2ª parte)

O que é preciso é deter este flagelo da precariedade. E isso implica um conjunto de medidas que passa por reforçar a dotação dos quadros das escolas, adaptando-a às reais necessidades das escolas.

PÁGINA

8

Negociar com verdade. Os sindicatos não “valem” todos o mesmo

O “novo” ministro da Educação convocou **todos** os sindicatos de docentes para uma reunião **conjunta** no dia 27 de abril. No momento em que se escreve esta nota não se conhece a ordem de trabalhos nem a intenção. As reuniões conjuntas com todos os sindicatos não são a norma de como decorrem as negociações e supõem sempre a concordância, e mesmo a proposta, dos envolvidos. A anunciada reunião só pode ser entendida como uma situação excecional de uma primeira reunião ministerial.

A verdade e a coerência do processo negocial, quer na administração pública quer no privado, deveria assentar no peso relativo de cada sindicato, isto é, na representatividade real e seriamente medida. Os sindicatos não “valem” todos o mesmo. No universo dos docentes há sindicatos que mais parecem “agências” para a formação contínua paga - e por vezes a bom preço - e outros de quem resta o “nome” criado em momento oportuno. Na ausência de medição de representatividade, têm todos o mesmo peso, se tal convier ao Ministério. E permitiu ao patronato do setor privado a denúncia do CCT celebrado com a FENPROF e a assinatura de um miserável acordo com a FNE. É urgente que a CGTP-IN e a UGT abandonem a posição cómoda em que persistem: o medo de terem de reconhecer que há setores laborais em que cada uma é “minoritária” não pode continuar a obstaculizar a verdade da representatividade dos sindicatos em cada setor. A ausência de medição da representatividade, associada à nada inocente pulverização sindical, fragiliza os sindicatos e serve “às mil maravilhas” os interesses do patronato e do governo. ■

Miguel André

O programa do Governo: Educação e Trabalho

Este Dossier desdobra-se numa abordagem diversificada da Educação e Trabalho, no programa do Governo. Começando por uma entrevista com José Costa, presidente do SPGL, que nela aborda temas diversos, da situação atualmente vivida pelos professores e escolas, ao próximo Congresso da FENPROF. Na análise relativa ao programa, na perspetiva da Ciência e Ensino Superior, Paulo Granjo sublinha o possível contraste entre as boas intenções e os riscos de “...mais do mesmo”. A concluir, António Avelãs considera que, menos que contradizer o programa do Governo, “trata-se de exigir, ampliar e potenciar o que no programa se escreve”. ■

A Educação tem problemas urgentes por resolver. É preciso sentarmo-nos à mesa e começar a falar

• Lígia Calapez

Jornalista

Num momento em que se inicia um novo ciclo governativo e em véspera do Congresso da FENPROF, fomos falar com o presidente do SPGL, José Costa. Uma entrevista multifacetada, em que foram abordados temas diversos, da crónica falta de financiamento da escola à precariedade docente, do documento em debate para o Congresso ao apoio aos alunos refugiados.

El - O programa do governo retoma a aposta no que designa de "escola inclusiva". O processo não é novo, tem estado em execução. Que balanço fazes deste "caminho para a escola inclusiva"?

José Costa – A escola tem mesmo que ser inclusiva. Mas uma escola inclusiva precisa de meios para o ser. Não basta dizê-lo. Podemos mesmo, em gabinetes, em conferências, fazer todo o tipo de recomendações. Mas a inclusão implica recursos materiais e hu-



Foto: Joana Rodrigues

manos. Precisa de tempo. Estamos aqui a falar de alunos que necessitam de um investimento superior ao dos colegas do ensino regular. E, essencialmente, de mais professores, de mais terapeutas da fala e outros técnicos, de mais psicólogos, de assistentes operacionais específicos para trabalhar diretamente com estas crianças. Se não, a escola não consegue ser inclusiva. Ainda no que respeita a esta questão da escola inclusiva, o anterior governo traçou um pla-

no - o Plano 21/23 Escola+ - cujo objetivo era, nas palavras do então secretário de Estado, atual ministro da Educação, recuperar da pandemia. Portanto, recuperar as aprendizagens perdidas, comprometidas, todos os défices que foram agravados com esta pandemia.

Naturalmente, este plano serve para a recuperação das aprendizagens de todos. Mas também, muito especificamente, a destes alunos com necessidades educativas específicas. Porque estas

crianças, estes jovens, foram os que mais sofreram.

O plano apareceu nas escolas o ano passado. Fizemos um inquérito às escolas para tentar perceber e acompanhar a sua concretização e, das respostas que recebemos, cerca de 80% das escolas elaboraram um plano de recuperação das aprendizagens. Só que não houve um reforço substancial, nem de crédito de horas, nem de pessoal docente ou outro pessoal técnico de apoio.

Queres comentar a hipótese, sugerida no programa do governo, de “acolher professores deslocados em residências escolares”?

À primeira vista, até parece ser uma ideia simpática. Para um jovem de 20 anos... Mas os professores deslocados de hoje já não têm 20 anos. São, na sua maioria, professores com 10, 15, 20 e mais anos de serviço. Com 46, 47 e mais anos de idade. E, portanto, precisam de estabilidade.

A educação representa cerca de 2/3 da precariedade na administração pública. E este facto é, hoje em dia, um problema com grande impacto – que impede projetos de vida, que perpetua baixos salários, o desconforto de estar longe de casa.

O que é preciso é deter este flagelo da precariedade. E isso implica um conjunto de medidas que passa por reforçar a dotação dos quadros das escolas, adaptando-a às reais necessidades das escolas. Para nós é essa a questão central. É essencial eliminar este abuso – já condenado pela própria União Europeia – da contratação a termo.

Um exemplo: dia 24 de março, saíram as vagas para o concurso externo. E este ano letivo que passou – só para fazer aqui o enquadramento – foram contratados, com horário anual e completo, 9370 docentes. Portanto, estas eram as necessidades reais das escolas. Este concurso, agora, abriu com 2730 vagas. Que são vagas de carácter obrigatório – as vagas da chamada norma-travão. Ficam, assim, por preencher

cerca de 6640 vagas se tivermos como referência este ano letivo. Para este “contingente” digamos que foram abertas apenas 529 vagas.

Mas há mais – 4810 docentes, que não vincularam agora, são docentes com 15 ou mais anos de serviço. Este é um dos problemas centrais.

O programa aposta na renovação dos Programas TEIP. Mas há quem considere os TEIP como um fator de discriminação. Qual a tua opinião?

Os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – foram criadas, no ano letivo 96-97, em zonas económicas especialmente desfavorecidas, complexas, marcadas por níveis elevados de abandono escolar e de insucesso. Agora, é inegável – eu já estive em escola TEIP – existe um esforço significativo da gestão destas escolas e dos professores, no trabalho desenvolvido com estes jovens e nestes projetos, e isso tem alguns resultados. É inegável que algumas destas escolas conseguem dar respostas educativas, nalguns casos, ao abandono e insucesso escolar.

No entanto, as avaliações externas entretanto feitas revelam que os resultados obtidos, para o investimento que foi feito, ficam aquém do que seria necessário, em particular no que respeita a resultados escolares.

Mas há aqui, no nosso entender, um equívoco básico. Não se conseguem resolver problemas numa escola – a escola não é uma ilha – e quando os contextos sociais são desfavoráveis os problemas persistem, e agravam-se, até. São problemas que extravasam a própria escola. São questões que precisam de outra abordagem, a montante e a jusante.

Agora, por exemplo, foi proposto um conjunto de aprendizagens essenciais para estas escolas. Aprendizagens essenciais com um programa mínimo, objetivos mínimos. E nós consideramos que isto é consagrar algo que promove a desigualdade. Não estamos a tentar resolver o problema,

estamos a escamoteá-lo. O que temos aí, é um ensino com várias velocidades. E não me parece que seja a solução.

Parece haver, da parte do governo, o combate à hipervalorização dos rankings das escolas. Que perigos e limitações têm os rankings? Quem os defende?

Estou de acordo com o combate à hipervalorização dos rankings das escolas. E penso que se poderia até ir mais longe.

Os rankings são uma farsa. Reduzem os resultados das escolas aos exames. E, depois, catalogam as escolas em boas e más. É tudo completamente descontextualizado. É redutor. Distorce toda a realidade, todo o trabalho que é feito, por exemplo, pelas escolas TEIP. E a forma como isto é apresentado, confunde a opinião pública, as famílias. Aliás, o objetivo é esse.

Não por acaso, os rankings já foram abandonados em vários países. Quando apareceram em Portugal, em 2001, tinham sido abandonados, por exemplo, no País de Gales. Pouco depois, na Austrália, realizou-se uma greve de diretores das escolas públicas, que fecharam as escolas, até os rankings serem retirados.

Isto é um ataque à Escola Pública. E eu penso que, mais do que combater a sua hipervalorização, deviam simplesmente acabar. E o ME pode fazê-lo.

O governo considera “insistir na formação científico-pedagógica dos professores”. Será mesmo necessário? Rever a formação inicial e a formação contínua? Porquê?

A Formação Inicial de Professores é uma questão central. E penso que o Governo/Ministério da Educação parece que começou agora, já tarde, a preocupar-se com esta questão. Até porque os números relativos à falta de professores são avassaladores. São números que têm sido divulgados pelo próprio ME, pelo Conselho Nacional da Educação, pela Universidade Nova. Estes números dizem-nos que, até 2030 (já

amanhã...), mais de metade dos professores (estamos a falar de 57-58% dos professores que estão neste momento no ativo) irão reformar-se. Para além disso, na última década, também as instituições que formam professores perderam 60 a 70% dos alunos. A procura destes cursos baixou radicalmente.

Agora, os números também dizem que cerca de 100 mil alunos, ou mais, no próximo ano vão ter falta de pelo menos um professor. Isto num universo de 1 milhão e 400 mil alunos. Neste universo, 100 mil alunos nunca terão o total de professores.

Isto é grave e terá que ser resolvido. Porque, senão, que escola teremos? Qual será a capacidade de oferta de uma escola que vive assim?

A Formação Inicial de Professores também precisa de ser melhorada. Aliás, essa avaliação já foi feita. É uma questão fundamental. Estamos todos de acordo. Nós também entendemos que ela é um dos vetores definidores da profissão docente e a garantia da qualidade do serviço prestado. Isso implica que tem que ter qualidade e, como tal, precisa de ir sendo sempre melhorada.

Para já, consideramos que têm

Outra questão central: é importante promover, junto dos jovens, o valor e a gratificação de ser professor. Isso passa por valorizar a carreira - estou a falar de segurança, de estabilidade, de carreira, de salários, de condições de trabalho. E ao valorizar a carreira - que é, para nós, fundamental - atraem-se estes jovens e, simultaneamente, podem recuperar-se milhares de professores que abandonaram a carreira.

que ser identificadas as necessidades dos docentes em falta – por nível de ensino, por grupo de docência, por região. Depois, é importante também comprometer as instituições de ensino superior que formam professores, com projetos de aumento do número de formandos.

Uma questão que para nós é particularmente importante - e que já foi até apontada pela avaliação externa destas instituições – é a recuperação do estágio. Houve um tempo em que o estágio era feito diretamente nas escolas e era remunerado. Esta é uma ferramenta essencial – estar diretamente na escola, no(s) último(s) ano(s), com turmas, com responsabilidades.

Outra questão central: é importante promover, junto dos jovens, o valor e a gratificação de ser professor. Isso passa por valorizar a carreira - estou a falar de segurança, de estabilidade, de carreira, de salários, de condições de trabalho. E ao valorizar a carreira – que é, para nós, fundamental – atraem-se estes jovens e, simultaneamente, podem recuperar-se milhares de professores que abandonaram a carreira. Os números apontam para 10, 15 ou 20 mil. Professores habilitadíssimos, que têm licenciaturas, que têm mestrados na área de ensino. E que, após muitos anos de instabilidade, procuraram outras saídas que lhes davam mais segurança.

Que expectativas sobre o novo ministro, aliás, ex-secretário de Estado?

O novo ministro é um homem da casa. Está no Ministério da Educação desde 2015. Portanto, conhece bem os problemas do setor. Aliás, foi o arquiteto de muitas das reformas – a curricular, a escola inclusiva. É o arquiteto de muitos dos projetos que estão nas escolas.

Portanto, é um conhecedor. Não tem “estado de graça”.

O que é que se espera? Espera-se que abra, com os sindicatos, um processo de negociação séria. E que não adote a postura do ante-

rior titular da pasta, de puro bloqueio negocial. É fundamental desbloquear a negociação.

A Educação tem problemas urgentes por resolver. E nós temos propostas. Temos problemas do ensino, dos seus profissionais, e diferentes questões que já referi, ligadas à falta de professores, à formação de professores, à valorização da carreira. Como problema de fundo, o subfinanciamento crónico da educação – e, se não vêm recursos para as escolas, a escola pública não pode dar a resposta adequada e não consegue ser inclusiva. Portanto, é preciso sentarmo-nos à mesa e começar a falar.

Em relação ao Congresso da FENPROF: a FENPROF vai realizar, já em maio, o seu Congresso. Do ponto de vista reivindicativo, quais as prioridades? Porquê?

O Congresso vai realizar-se a 13-14 de maio, em Viseu. Os trabalhos preparatórios já começaram. Estou a falar de toda a logística dos documentos enquadradores, que estão a ser preparados.

É também o momento – e nós, SPGL, já o estamos a fazer – da eleição dos delegados ao Congresso. Estamos a promover reuniões nas escolas e a discussão com os professores sobre questões de educação, cujas opiniões serão, no fundamental, vertidas na Proposta Global do Programa de Ação.

Esta proposta é o documento que foi apresentado pelo Secretariado Nacional da FENPROF, com o título “Uma FENPROF dinâmica na proposta e no protesto, porque a Educação não pode esperar”. Eu entendo que este é um documento importante, que faz uma retrospectiva muito completa de todos os problemas do setor. E aponta caminhos para o futuro. Com as prioridades da ação reivindicativa.

O Congresso é realizado num contexto muito particular. Neste mandato da direção da FENPROF, 2/3 aconteceram em plena pandemia. E agora vamos iniciar este novo ciclo, um novo manda-



Foto: Joana Rodrigues

to, que por acaso coincide também com um governo que vai funcionar em maioria absoluta. São desafios, para aquela que é a mais representativa organização de professores. Tenho a certeza de que este congresso será um momento de unidade, de convergência e de afirmação desta estrutura, que é a FENPROF, e dos seus sindicatos. Aliás, não podia ser de outra forma. Os tempos que se avizinham são complexos. Mas também estou certo de que os professores e educadores sabem que podem contar com a Federação.

Qual a posição da FENPROF em relação ao aprofundamento do processo de descentralização, nomeadamente a transferência de competências no campo da Educação, para as autarquias?

Nós entendemos que, além de ser um processo com muitos riscos, retira às escolas muitas das suas competências.

Temos estado a fazer reuniões com as autarquias da área do SPGL. O balanço está a ser feito. De entre as autarquias há graus de entusiasmo diferentes, mas há uma grande apreensão num nú-

mero significativo de autarquias. Que utilizam mesmo um termo: é um salto no escuro. Porque ligado a um financiamento que não se sabe bem qual é.

E coloca-se um problema complexo: a capacidade das autarquias é diferente. Os meios para dar resposta variam muito. Entre municípios, entre regiões, e por vezes até mesmo dentro da mesma região. E isso vai comprometer significativamente a capacidade de oferta da educação. Pode criar mais desigualdades.

Nós, aliás, estamos a tentar criar uma task-force – com a FENPROF e com outras entidades, associações de pais, diretores. Iremos mesmo pedir uma audiência ao Presidente da República – no sentido de pôr em cima da mesa os perigos que a transferência de competências, nomeadamente a municipalização da educação, pode trazer para a capacidade da oferta nesta área.

No que respeita ao acolhimento de refugiados nas escolas, o que está a ser feito por escolas e professores? Como cruzar aqui experiências e abrir novos caminhos no acolhimento e inte-

gração de refugiados de outros países e zonas geográficas?

Esta semana contactámos o Conselho Português para os Refugiados (CPR). Falámos com um dos seus diretores. E foi proposta uma reunião à FENPROF. O CPR tem centros de acolhimento espalhados pelo país, onde estão algumas dezenas de ucranianos. Mas não só. De outros países também. O que vamos propor é a criação de uma plataforma – dentro dos sites da FENPROF e dos seus sindicatos – onde os professores se podem inscrever e, depois, por região, por zona, perante as necessidades, é feita a distribuição. O nosso objetivo é fazer uma ligação com os miúdos – para lhes dar apoio – apoio pedagógico, apoio técnico. A reunião será para conseguirmos operacionalizar isso. Um primeiro passo, para ver o que é que podemos fazer. Há escolas a trabalhar muito bem na integração de refugiados. Iremos também contactá-las, para tentar perceber em que é que poderemos ser úteis. São experiências importantes e boas aprendizagens, para todos. ■

Ciência e Ensino Superior: mais do mesmo e boas intenções?

• Paulo Granjo

Dirigente do SPGL

Dossier

O programa do Governo: Educação e Trabalho

Conforme nos fomos habituando a ouvir da parte dos sucessivos inquilinos de São Bento, o novo Governo declara no seu programa que «dotar Portugal de maior capacidade para enfrentar os desafios de uma sociedade e de uma economia cada vez mais assente[s] no conhecimento científico, no desenvolvimento tecnológico e na inovação constitui uma *prioridade da ação política para a legislatura*» (p.161) e que «irá reforçar o compromisso com a ciência e a inovação», designadamente «investigando mais» (p. 162). Em subtítulo a dois curtos parágrafos de generalidades, menciona também a pretensão de «investir no futuro coletivo, reforçando o investimento no ensino superior» (p. 134). Contudo, ao longo do restante texto do Programa de Governo, não se descortinam nem os meios e estratégias credíveis para concretizar tais declarações, nem menção aos mais graves problemas que vêm afetando o ensino superior e a investigação. Aquilo que encontramos é a repetição de algumas boas intenções e, pelo que é dito e pelo que é calado, a ameaça de que a ação governativa para esta legislatura possa vir a ser mais do mesmo.

De boas intenções...

Algumas das boas intenções agora declaradas constituem necessidades que foram consensualmen-

te apontadas e reconhecidas ao longo dos últimos 6 anos.

São disso exemplo a publicitação atempada de planos anuais de concursos promovidos pela FCT, a imposição de prazos máximos para a publicação dos seus resultados (p. 162), a simplificação burocrática e o reforço dos programas de financiamento plurianual das instituições científicas (p. 163).

Regista-se com agrado a manutenção de tais desideratos. Ocorrem é à mente duas perguntas incontornáveis: Se eles são tão claros, consensuais e repetidos desde 2015, porque é que não foram ainda concretizados, em tantos anos de estabilidade governativa no sector? E porque é que, sendo tão clara a necessidade de reforço dos financiamentos plurianuais, estes foram reduzidos na última ronda de concursos, em termos reais ou mesmo nominais?

Nesta área, a novidade seria a criação de uma Lei de Programação do Investimento em Ciência que, para além desses pontos, incluiria concursos trianuais de apoio a infraestruturas e equipamento, cabendo-lhe planear «o investimento público em ciência num quadro plurianual a pelo menos 12 anos» (p. 162).

Essa é também uma intenção que se saúda, visto que, a ser tal Lei bem elaborada, pode criar um quadro de previsibilidade que sirva de base a estratégias coerentes de desenvolvimento científico e permita às instituições planear a sua ação e estratégias a médio

prazo, em vez da gestão imediatista a que têm sido obrigadas, pela frequente mudança de regras e pela submissão do seu financiamento à lógica de curto prazo da sucessão de projetos. Contudo, para que isso aconteça, é imperioso que uma Lei com esse âmbito seja resultado de um muito amplo debate e consenso político, institucional, laboral e social, sob pena de não contribuir para resolver (mas antes para agravar) dois problemas e ameaças que afetam o sector. Por um lado, a dependência sistémica das instituições científicas do fornecimento contínuo de mão-de-obra precária que constitui o grosso dos seus investigadores – situação que uma Lei de Programação deverá contribuir para reverter e superar, em vez de perpetuar. Importa, por outro lado, assegurar que o financiamento estratégico em ciência não é afunilado para as áreas de aplicação tecnológica imediata (conforme fazem temer as frequentes referências do Programa de Governo à aplicação empresarial, ou a cultura profissional dos novos governantes), mas harmoniosamente distribuído entre ciência fundamental e aplicada, em áreas “duras”, sociais ou tecnológicas.

Outra intenção regularmente reiterada ao longo do último par de legislaturas é aumentar o número de diplomados (apontada no Programa de Governo como um «desígnio nacional», «fulcral no combate às desigualdades») e, para esse efeito «estimular a entrada e combater o abandono no

ensino superior» (p. 134). No âmbito desse objetivo, contudo, as medidas apontadas para atrair e manter como alunos os jovens em idade “tradicionalmente” escolar afiguram-se provavelmente insuficientes. São mencionados quer a possibilidade de ingresso no ensino superior dos estudantes do ensino secundário profissional (já existente), quer reforços não quantificados dos apoios sociais aos estudantes, dos incentivos à frequência em regiões com menor procura (p. 134) e do muito insuficiente plano de alojamento estudantil, assim como o lançamento de um «programa de combate ao insucesso e ao abandono, assente na figura do tutor e do mentor» (p. 135) - papel que se adivinha venha a ser atribuído, enquanto função suplementar, aos docentes. Em contrapartida, nada é mencionado acerca da política de propinas e, tendo em conta que o nível de desemprego é mais elevado entre os jovens, não se dirigirá propriamente a essa camada etária uma outra intenção que merece ser saudada: o «alargamento do número de vagas em horário pós-laboral nas universidades e politécnicos, diferenciando positivamente as instituições do ensino superior que apostem nesta estratégia» (p. 135). Acerca deste desiderato, tão-pouco são fornecidas pistas acerca das vias para concretizar a tal diferenciação positiva, pois nada sugere que possa estar nos planos do Governo uma reversão da lógica de financiamento às instituições do ensino superior baseada meramente no histórico.

A intenção de alargar o número de diplomados é objeto de uma maior explicitação quando tem por alvo um público mais idoso, inserido ou que procura inserir-se no mercado de trabalho. Nessa área do «investimento do ensino superior nos adultos, diversificando e adequando ofertas» (p. 134), já encontramos um maior elencar de medidas, assim como referências a financiamento vindo do PRR (p.166). É designadamente apontado o reforço do «en-

sino superior de proximidade e a importância das formações curtas de âmbito superior (...) com a sua expansão para a formação de adultos e a pós-graduação» (p. 166), a «reconversão para licenciados em áreas de menor empregabilidade, (...) com cursos de um ano seguidos de estágios profissionais», os «mestrados profissionalizantes», os «cursos curtos, não conducentes a grau» (que, aliás, têm existido), ou até umas mais vagas «formações superiores dirigidas a não licenciados no ativo», organizadas em colaboração entre o ensino superior e o mundo empresarial (p. 135).

Aquilo que não fica claro é se se esperam respostas deste tipo apenas da parte dos politécnicos, que têm vindo a providenciar a oferta de CTESPs, ou também das universidades, que oferecem com alguma frequência cursos não conferentes de grau. Contudo, tendo em conta as atuais sobrecargas letivas e o envelhecimento dos corpos docentes, a principal pergunta que se impõe é de que forma se espera levar a cabo essa diversificação da oferta, sem um alargamento e rejuvenescimento dos quadros docentes que vá muito para lá do espartilho que constituem as limitações orçamentais impostas às instituições do ensino superior. Parece então evidente que tais planos são mais uma razão que justifica e requer o alargamento dos valores de financiamento e dos seus critérios, assunto que está ausente deste Programa de Governo.

Por fim, volta também a ser repetida a intenção de que a despesa pública e privada em I&D vá «aumentando de forma progressiva o investimento global até atingir 3% do PIB em 2030 (com 1/3 de despesa pública e 2/3 de despesa privada)» (p. 162), mas mais uma vez não se descortinam neste Programa - nem no campo do aumento efetivo do investimento público, nem em medidas destinadas a fazer aumentar o investimento privado - meios ou pistas que permitam encarar esse desiderato como algo mais do que um desejo piedoso.

... ao risco de mais do mesmo

Mais preocupante do que a repetição de antigas e incumpridas declarações de intenção, contudo, é a ausência neste Programa de Governo de políticas ou meras referências a alguns dos mais graves problemas que têm sido objeto de constatação e debate, na investigação e ensino superior. A mais conspícua ausente é a precariedade. Se este Programa aponta como uma sua intenção o «reforço do regime do contrato de trabalho como regra para investigadores doutorados» (p. 164), o que em grande medida resulta do efeito do DL 57/2016 após a sua alteração pela Lei 57/2017, esquece-se de mencionar que esses contratos são a prazo e que, constituindo embora um importante avanço laboral comparativamente ao uso e abuso da figura das Bolsas, não alteram o essencial de um panorama em que o grosso das pessoas que investigam o fazem com sucessivos vínculos precários, com os quais grande parte das instituições científicas contam para não terem praticamente (ou de todo) investigadores de carreira, que elas próprias paguem.

Um dos caminhos amplamente debatidos para mitigar esta iníqua dependência estrutural poderia ser, por estímulo positivo, a obrigatoriedade de que os concursos CEEC financiados pela FCT conferissem apenas lugares na car-

Mais preocupante do que a repetição de antigas e incumpridas declarações de intenção, contudo, é a ausência neste Programa de Governo de políticas ou meras referências a alguns dos mais graves problemas que têm sido objeto de constatação e debate, na investigação e ensino superior.

reira, ou em tal transformáveis. Como estímulo negativo, poderíamos apontar a exclusão do acesso a financiamentos estruturais por parte das instituições que não cumprissem um rácio razoável de pessoal de carreira entre os seus investigadores. Ainda mais urgente é, contudo, assegurar que as contratações feitas ao abrigo do DL 57 para instituições públicas contem com financiamento, através de transferência via OE, para a realização dos concursos de integração na carreira a que obrigam, caso os contratos sejam renovados para além de 5 anos. Caso contrário, em breve teremos milhares de investigadores abusivamente no desemprego, para que as suas instituições não tenham que lançar esses concursos. Ainda quanto ao emprego científico, é de saudar que o Programa

preveja garantir «um regime de avaliação de desempenho dos investigadores de carreira» e consagrar, nas várias carreiras, «o desacoplamento dos processos de recrutamento e progressão» (p. 164), ou ainda que proponha a «concretização do regime legal de contratação de docentes e investigadores por instituições de ensino superior privadas» (p. 164). Perante isso, mais preocupante se torna que não sejam reconhecidos, enquanto problemas a resolver e harmonizar, quer a inadequação dos modelos de avaliação docente em vigor, quer as discrepâncias entre as carreiras docentes nas universidades e politécnicos, no que diz respeito ao salário da categoria de base ou às cargas horárias letivas. Por outro lado, declarar a intenção de garantir «o reforço das

carreiras de investigação e de docência para níveis adequados à dimensão da cada instituição» (p. 164) sem reconhecer a necessidade de, para que isso seja possível, ultrapassar a situação de subfinanciamento crónico das instituições de ensino superior e os critérios que lhe subjazem, parece quase uma piada de mau gosto.

Por fim, também a urgência de reavaliar e corrigir o RJIES é um conspícuo ausente.

São questões demasiado importantes para que o silêncio acerca delas não faça temer que a governação do sector possa vir a constituir mais do mesmo, com o arrastar de velhos e conhecidos problemas. Caberá à nova equipa ministerial e às forças sociais, académicas e sindicais evitar que assim seja. ■



O trabalho no Programa do XXIII Governo

As exigências postas aos sindicatos

• **António Avelãs**
Dirigente do SPGLI

No Programa do XXIII Governo, entretanto aprovado na Assembleia da República, as questões laborais, em diversos aspetos, espraiam-se um pouco por todo o texto e têm particular relevância no que é definido

como **3º Desafio Estratégico - Desigualdades**.

Numa apreciação global salientam-se os seguintes aspetos:

- Enunciação de um conjunto de “intenções”, com boa parte das quais é fácil estar de acordo, mas cujo resultado vai depender de como - e se - forem levadas à prática.

- Papel central atribuído à Concertação Social, na expectativa de conciliar os interesses dos trabalhadores e dos patrões.

- Aposta, ainda que tímida, no relançamento da contratação coletiva.

-Preocupação em legislar sobre novas formas de trabalho: o teletrabalho, as plataformas digitais,

os “nômadas digitais”.

-Ausência de qualquer intenção de reverter normas laborais que prejudicam os trabalhadores, impostas pelo governo de Passos Coelho/Paulo Portas (PSD/CDS). Aos professores, educadores e investigadores diz particularmente respeito o já referido Desafio Estratégico-Desigualdades, mas também o que se anuncia como intenção de alterações na administração pública, no “desenvolvimento do compromisso com a ciência e a inovação”, além de, obviamente, o que é escrito quanto à Educação (tratado no 3º Desafio Estratégico -Desigualdades).

Salários

Logo na página 10, o Programa enuncia a tentativa de obter na Concertação Social um “**Acordo de Médio Prazo para melhorar rendimentos, salários e competitividade**”. Mas nada é dito quanto aos parâmetros de tal “pacto” e convém ter presente que a “competitividade” tem sido um dos argumentos patronais contra os aumentos dos salários, aumentos que todos os partidos e associações patronais defendem durante as campanhas eleitorais, mas que boa parte deles rapidamente contesta após as eleições. Desde já o Governo anuncia que, apesar da forte subida da inflação, não prevê rever os aumentos decretados para a administração pública em 2022: 0.9% . E, como mandam as regras do neoliberalismo, defende que o aumento dos salários potencia o acelerar da inflação. Tempos de luta para os trabalhadores!

É indicada a intenção de **retomar as atualizações salariais anuais**. Dir-se-ia que já não é sem tempo. Mas nada se garante quanto aos parâmetros dessa atualização, nem sequer a garantia de ter a inflação como referência. Num momento em que a inflação disparou (e tenderá a continuar alta) enunciar apenas o princípio de revisão salarial anual nada garante quanto à defesa do poder de compra dos trabalhadores

Particular atenção, para a classe

docente merece o conjunto de medidas projetadas para a Administração Pública. Afirma o programa pretender a valorização dos trabalhadores mais qualificados em funções públicas, implicando a **revisão da Tabela Remuneratória Única (TRU)**, valorizando os salários das carreiras técnicas, especificamente da carreira técnica superior. Convém recordar que uma das importantes conquistas da carreira docente foi a equiparação na entrada e no topo aos valores da carreira técnica superior da Administração Pública. É importante não perder esta paridade.

Uma proposta de aplaudir é voltar a **remunerar os estágios** profissionais docentes (pg 34), medida articulada com a negociação com as instituições do Ensino Superior de “um modelo de formação de professores coerente com as necessidades e que confira capacidade formativa às instituições, incluindo alterações no modelo de estágios profissionais, que voltarão a ser remunerados.”. Um campo em que a intervenção sindical tem de ser exigente e competente.

Registe-se que se anuncia a intenção de valorizar as carreiras dos enfermeiros e dos médicos, o que não acontece com as carreiras docentes.

Contratação coletiva

O Programa insiste por várias vezes na necessidade de relançar e dinamizar a contratação coletiva, reconhecendo que ela foi fortemente prejudicada pelo governo de Passos Coelho/Paulo Portas, que apostou na quase total desregulamentação laboral, promovendo a cessação de convenções, fazendo a vontade ao patronato. Afirma-se no texto (pg 101) a intenção de relançar a negociação coletiva criando, nomeadamente, mecanismos de arbitragem que limitem a cessação dos contratos. Note-se que esta matéria é um pouco mais desenvolvida (e concretizada) na “proposta de lei que procede à alteração da legislação laboral no âmbito da

agenda do trabalho digno”, (BTE de 29 de outubro 2021), cuja discussão pública foi suspensa com a queda do anterior governo, mas que será certamente retomada, e onde se prevê o alargamento da abrangência da contratação coletiva a vínculos precários, especificamente aos trabalhadores independentes economicamente dependentes e aos trabalhadores em “outsourcing”, o prolongamento até 2024 da moratória à caducidade de convenções e outros incentivos à contratação coletiva.

Para os docentes da rede pública carece de discussão (que não está de modo algum “em cima da mesa”) o facto de não haver negociação coletiva propriamente dita. O governo não precisa de qualquer acordo com os sindicatos para legislar sobre as condições de trabalho dos trabalhadores em funções públicas. O que, certamente, não beneficia estes trabalhadores. Porém, os professores e educadores do setor privado e cooperativo estão confrontados com a denúncia, por iniciativa da associação patronal, em 2011 do Contrato Coletivo de Trabalho celebrado com a FENPROF, tendo este caducado em 2015. Desde então, estes docentes têm sido pressionados, por vezes de forma imoral e ilegal, a aderirem ao acordo assinado entre a CNEF e a FNE. Um acordo que envergonha quem o assinou. Uma FNE que cede integralmente à vontade do patronato, que discrimina os docentes do ensino profissional quanto à carreira, os do ensino artístico especializado na organização do horário letivo, consegue ainda, de um modo geral, impor aos docentes mais carga horária por menos vencimento e reduz os direitos laborais. Assim, são os próprios diretores dos colégios e escolas particulares que contribuem para a desvalorização da carreira docente e da dignidade de ser professor neste setor de ensino. A FENPROF, na defesa da contratação coletiva, continua a desenvolver todos os esforços para que seja assinado

um novo CCT e tem conseguido assinar com várias entidades acordos de empresa, claramente mais favoráveis do que o acordo assinado pela FNE.

Também os docentes das escolas de Ensino Superior privadas se encontram há nos, sem contratação coletiva.

Estabilidade laboral

Na página 98, o Programa afirma querer promover a estabilidade laboral e conciliar o trabalho com a vida familiar e pessoal. (Tema também presente na já referida proposta de alteração á legislação laboral em discussão pública.) Para os professores e educadores, a estabilidade tem-se traduzido na persistente luta pela vinculação dos docentes contratados, em que tem havido alguns avanços, mas em que é necessário continuar a denunciar as “habilidades” do Ministério da Educação para limitar a eficácia da chamada “norma-travão”. Continua a haver muitos docentes com instabilidade laboral apesar dos seus dez e quinze anos de serviço! (leia-se sobre isto o texto de João Pereira no *Escola Informação* de março de 2022, pg.21. Em www.spgl.pt) No campo das Artes, a proposta do governo, para garantir estabilidade laboral, é “implementar o Estatuto dos Profissionais da Área da Cultura” (pg 174).

Ciência, ensino superior

As apostas governamentais no campo da investigação científica, e no ensino superior estão inseridas na rubrica **Competências Digitais (Ciência, Educação, Formação**, páginas 161-170).

O mínimo que se pode dizer é que, pelo menos no que se escreve, o Programa é ambicioso. Mas a experiência da prática dos governos nesta matéria justifica todas as desconfianças.

Propõe o Programa “reforçar a cultura científica dos portugueses e a apropriação social do conhecimento”; “continuar a garantir o crescimento da despesa pública e privada em Investigação e Desenvolvimento, aumentando

de forma progressiva o investimento global até atingir 3% do PIB” e “a previsibilidade e regularidade do financiamento em Ciência”. E para atingir tais objetivos, o Programa afirma “Reforçar a valorização do emprego científico, incluindo o reforço do contrato de trabalho como regra para investigadores doutorados, garantindo o reforço das carreiras de investigação e docência para níveis adequados á dimensão de cada instituição (...)”

Quanto ao ensino superior, não há qualquer referência a questões laborais ou de contratação. O programa enuncia genericamente “alargar o ensino superior a mais pessoas” e “continuar a democratizar o acesso ao ensino superior e reforçar a sua diversidade e expansão regional”.

Dir-se-ia que tais medidas, a concretizarem-se, exigiriam mais docentes, o que talvez permitisse o rejuvenescimento da classe docente universitária. E atenuar a enorme precariedade que caracteriza este setor. Mas nada garante que assim seja.

Formação profissional

Tendo como pano de fundo a empregabilidade e a qualidade do emprego, o Programa propõe “lançar um plano nacional de modernização da rede de centros de formação profissional de gestão pública direta e de natureza protocolar com associações empresariais (...)”. As propostas governamentais vão no sentido de facilitar a formação profissional, nomeadamente através de “licenças para formação que facilitem períodos de elevação de qualificações e de requalificação das pessoas ao longo da vida, em articulação com a possibilidade de substituição dos trabalhadores em formação”.

Registe-se a intenção de relançar o chamado Sistema de Aprendizagem e “reforçar o Programa Qualifica” (pg170).

Também aqui a “arte” da intervenção sindical terá que exigir que estes “compromissos” se cumpram, sempre no respeito e

alargamento dos direitos de quem trabalha e na defesa da qualidade de todas estas formas de aprendizagem.

Outras questões do Programa merecerão certamente o cuidado dos sindicatos nesta luta pela dignificação do Trabalho. Aqui ficam breves referências:

- Promoção do **salário mínimo de 900 euros em 2006**, (pg 122), o que o movimento sindical tem vindo a considerar insuficiente, tanto mais que se assiste já a uma grande subida dos preços.

- Redução das disparidades salariais nas empresas (ajustamento à estrutura do IRC) (pg 10).

- Exigir a igualdade de salário entre homens e mulheres.

- A **hipótese da semana de 4 dias**, enquadrada na necessidade de equilíbrio dos tempos de trabalho (pg 100).

- A necessidade de reforço do diálogo social, do sindicalismo e da representação dos trabalhadores (pg 101).

- Combater o recurso excessivo ao “outsourcing”, endurecer o combate ao recurso do trabalho não declarado, regular o trabalho em plataformas (pg 101).

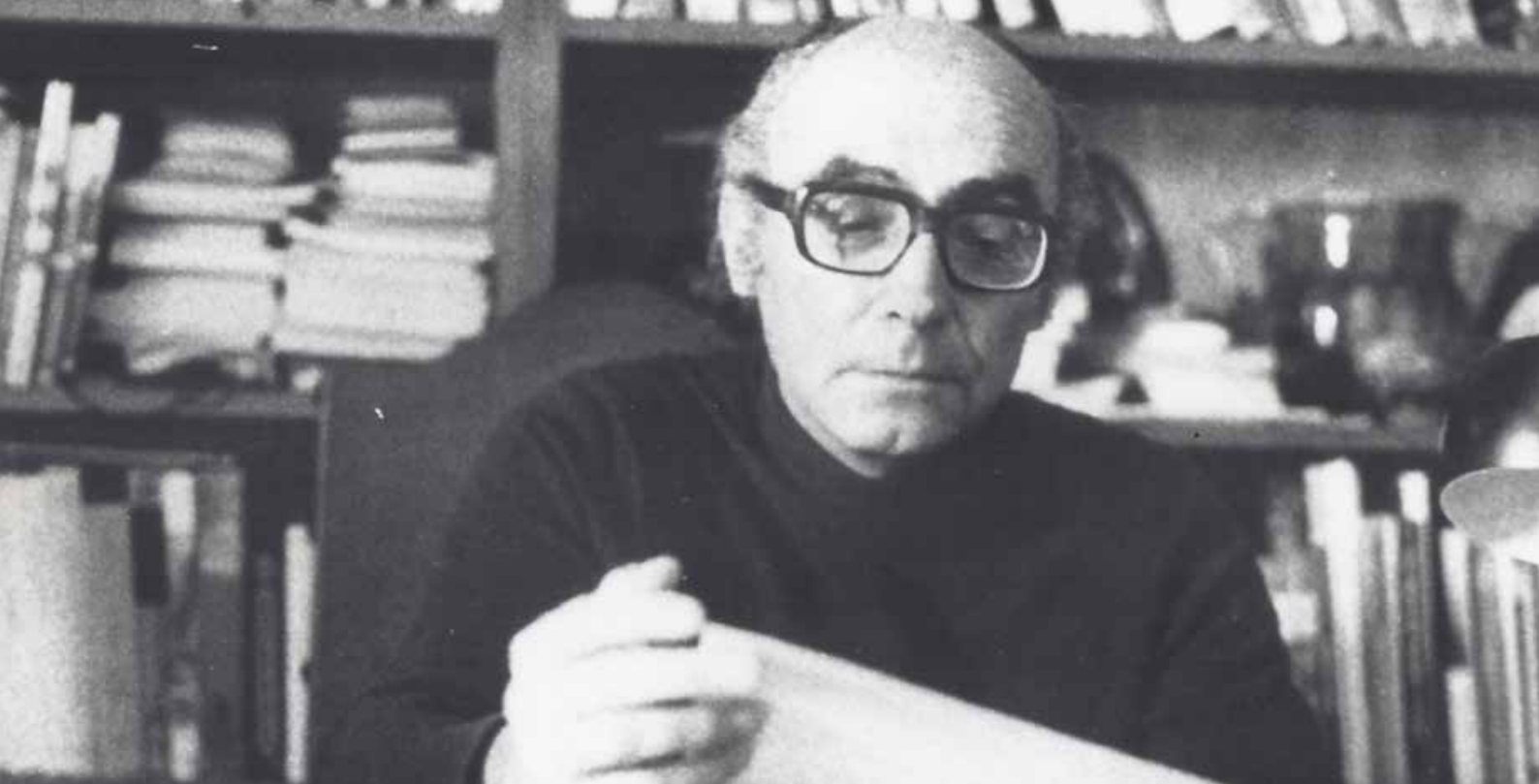
- Clarificar na lei as **condições do exercício dos direitos sindicais nas empresas** (pg 103).

- Evitar a erosão dos direitos laborais pelas plataformas digitais (pg 148).

- Regular o teletrabalho (pg 153).

.....

A maioria absoluta do Partido Socialista e a enorme quebra dos grupos parlamentares do Bloco de Esquerda e do Partido Comunista Português não facilitam a luta sindical. Menos que contradizer, no campo do Trabalho, o Programa do XXIII Governo, trata-se de exigir, ampliar e potenciar o que no programa se escreve. Para isso é absolutamente indispensável reforçar a sindicalização, mobilizar criticamente os trabalhadores, negociar com firmeza, com clareza, na base da maior unidade possível e com a consulta permanente à real vontade dos trabalhadores. ■



A obra suprema

A José Saramago, nos seus 100 anos

• José Manuel Mendes

Quando, em 1980, publica *Levantado do Chão* e, dois anos mais tarde, *Memorial do Convento*, títulos que têm sido referenciados como augurais no percurso que conduziu ao **Prémio Nobel** de 1998, José Saramago não era um autor jovem nem o seu nome especialmente reconhecido. No entanto, os mais atentos haviam já sublinhado a singularidade, o vigor e a ideia de projecto que perpassavam as crónicas de *A Capital*, do *Jornal do Fundão*, reunidas em dois volumes, bem como o romance *Manual de Pintura e Caligrafia* (1977) e as colectâneas de 1966 (*Os Poemas Possíveis*) e 1970 (*Provavelmente Alegria*). Ou seja, uma senda de construção progressiva em que se detectam múltiplos traços das obras que se sucederiam até *Todos os Nomes* (1997), *Cadernos de Lanzarote-V* (1998), *A Viagem do Elefante* (2008), *Caim* (2009), *O Caderno 1* (2009) e *O Caderno 2* (2010).

A redescoberta, entretanto, de uma primeira experiência ficcionista (*Terra do Pecado*, 1947), a breve trecho pros-

seguida numa segunda (*Clarabóia*), só a partir de 2011 inserta na sua bibliografia, veio estimular os estudos em torno do longo período anteposto à notoriedade do escritor e que, desde o ensaio de Maria Alzira Seixo *O essencial sobre José Saramago*, se considera determinante.

Talvez importe pouco suscitar a questão, tantas vezes colocada, do intervalo de silêncio entre a segunda metade da década de 40 e 1966. O Autor vem recusando, com justeza, interpretações tendentes a fixar uma fase formativa após aparente “saída em falso”, lustros de aprendizagem através dos diferenciados modos de trabalho cultural a que se dedicou: tradução (um dia haverá de conformar-se um olhar penetrante sobre o que esta desvela) e edição, crítica e jornalismo, sem negar o contributo que tal processo acabaria por levar aos escritos da “maturidade”. Mas aceita, como generalizadamente se vem afirmando, que é no início de 80, que “tudo [re]começa”. Revela, por exemplo, num dos diálogos com Carlos Reis: “Eu acho que me

encontrei num certo momento da vida e provavelmente encontrei-me no *Levantado do Chão*.” E explica porquê. Em síntese, um novo ritmo e uma nova linguagem, súbito nascidos no impasse narrativo, uma música de oralismos, densas texturas ortoépicas e cruzamento de vozes, polifonias, (coralidade - Manuel Gusmão), suspensões, uma “gramática” que superou a convenção e alguns cânones rebeldes, a arqueologia e reinvenção da história, a turbulência (nunca rasura) dos géneros, o prazer da errância, uma escrita da tradição e da ruptura, consistente e original.

Importa, contudo, não esquecer o quanto surge de predicativo nas páginas de *Deste Mundo e do Outro* (1971), *A Bagagem do Viajante* (1973), *As Opiniões que o D.L. teve* (1974), *Os Apontamentos* (1976) e *Objecto Quase* (1978), recolha de contos modelares, bem como no *corpus* poético, seja no plano temático seja no da experimentação textual, no cunho efabulatório ou insurgente, no jeito digressivo e questionador. Se a

isto juntarmos uma imaginação em corrente contínua, o poder de criar figuras, *personae*, protagonistas da trama narrada, o manejo da ironia, da associação, dos vastos mecanismos tropológicos, sem dificuldade perceberemos o que, numa frase a ler com precauções, José Saramago exprimia quando acerca de livros como estes repetidamente disse: “Está lá tudo!” A verdade é que, estando, não está. De romance para romance, não desvaliando a dramaturgia e a diarística, as ficções breves, a literatura de viagens, multiplicam-se os trajectos inovatórios. Se *Levantado do Chão* pertence, no fundamental, a uma linhagem realista que, sem marcas de escola, assume preocupações sociais no seu molde esteticamente transfigurado(r), e *Memorial do Convento* institui de vez uma poética de viragem (em constante mutação) a que não faltam já configurações tangentes a uma pós-modernidade que não demite a axiologia, *O Ano da Morte de Ricardo Reis* (1984), *A Jangada de Pedra* (1985), *História do Cerco de Lisboa* (1989) ou, nenhum título obliterando, *Ensaio sobre a Cegueira – magnum opus?* - (1995), *Todos os Nomes e A Viagem do Elefante* surpreendem pelos factores de imprevisão e auto-superação, pela ausência de qualquer efeito reprodutivo de um “modelo” – afinal inexistente.

José Saramago é, como noutra lugar sublinhei, um escritor desprogramado. Tal implica não só a recusa de protocolos com o mercado ou as institui-

**Episódios que são,
além de uma imediata
factualidade narratológica
e da sua malha dictiva,
êmbolo de um questionar
sem limite, epifania,
osmose do fantástico
e do real, o evento numa
sucessão de eventos,
a irrupção do sublime.**



ções do poder (cultural, mediático), mas também uma rejeição de formulários, apriorismos, estratégias compositivas assentes na minúcia de prognose e andamento. O triunfo, portanto, da *inventio*, nos planos em que se inter-seccionam conteúdo e forma, a forma do conteúdo, o conteúdo da forma, sobre os adquiridos, o celebrizado, a legenda, a endogamia elaborativa. Cada projecto parte de um núcleo de propósitos e problemas a trabalhar, progride sem arrimos (a não envolver ferramentas de laboração, dicionários por exemplo) nem destinos condicionantes, ganha corpo e densidade enquanto se concretiza. “Sei que vou fazer uma viagem de Lisboa ao Porto, simplesmente não tenho nenhuma ideia de como lá vou chegar” (Carlos Reis, *Diálogos com José Saramago*). Ou numa entrevista a Baptista-Bastos: “A minha atitude em relação ao que vou escrever não é a atitude de quem já sabe o que vai escrever. Sabe que está empenhado em contar uma determinada história. Simplesmente, isso, se calhar, é o menos importante de tudo, o mais importante é o como está a ser contada.” Daí a evidência de novidade técnico-formal (e não só) que irradia da leitura de livros tão distintos como *Objecto Quase*, *História do Cerco de Lisboa*, entre os acima anotados, ou *Viagem a Portugal* (1995), *A Noite* (1979), *Que Farei com Este Livro?* (1980), *In Nomine Dei* (1993), *O Homem Duplicado* (2002), *Ensaio sobre a Lucidez* (2004) e, evitando exaustividades, *As Intermittências da Morte* (2005).

Assinale-se, no seguimento da menção já feita à refiguração genológica tra-

zida por José Saramago, o que há de fusão entre os fluxos ficcionais e ensaísticos na sua arte narrativa. Se não faltam os ingredientes romanescos nucleares, personagens, lances, urdidura evenemencial, o discorrer do *tempus* e a inscrição do espaço, abundam as inquietações e os processos característicos do empreendimento analítico e judicativo com fundamento sentencioso, mundividências, perguntas - nelas habita o impreterível -, procuras, memórias, o cepticismo irredutível, uma “espiritualidade clandestina” (Manuel Frias Martins), o compromisso filosófico. Assim, de maneira crescente, dos registos tenteantes de *Manual de Pintura e Caligrafia* a *Ensaio sobre a Cegueira*, centro de violência extrema e da iluminação possível, “no meio (...) da catástrofe horrenda, no meio de tanta miséria física e moral, de tanta dor e aflição, a esperança do homem ainda guarda sentido” (Vitor Aguiar e Silva) e, v.g., *Todos os Nomes*, aventura como poucas destutelada, mitológica, irrepitível.

Sendo a História um elemento capital de boa parte da escrita saramaguiana, não estranhará que suscite uma vasta e peculiar reflexão. Arredado parece hoje o pendor para anichar na categoria do “romance histórico” as obras que elaborou, desde logo até *Evangelho*, antes de inflectir, com e depois de *Ensaio sobre a Cegueira*, para domínios inexplorados. Não será polémico, no entanto, pretender que, em linhas gerais, do que sempre se tratou foi de uma reescrita da História na ficção, operacionalizada nas histórias arquiépicas advindas da fantasia de olhos postos nos quotidianos (atentos os excluídos e ignorados), uma reescrita pela margem abscondita ou velada das coisas, expressando o conjecturável, o verosímil e o que de todo se faz acontecível. Como em *Memorial do Convento*, *História do Cerco de Lisboa* ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis* (1984). Uma jornada, pois, que a nenhuma se comparará. Propositiva, avessa a exercícios de gratuita ludicidade. Dou a palavra a Maria Alzira Seixo: “Da minha análise resulta que a sobreposição dos níveis narrativos em Saramago (...) faz com que em geral a reconstrução do passado (caso do *Memorial do Convento*) vá de par com a consciência subjectiva narradora, isto é, com o presente da enunciação

do texto ou, de modo mais impreciso, com o actual do narrador, ou ainda, em termos hermenêuticos, com a consciência crítica que o narrador elabora da sua proposta de leitura-escrita do passado, e que, enquanto leitura, pode ser histórica, mas enquanto escrita é produção de um tempo a vir, e de um lugar concreto, que é o lugar do texto, e da sua forte incidência social.”

Entretanto, para muitos, José Saramago é sobretudo um excepcional criador de personagens. Personagens que foram mestres de um Autor aprendiz, recordemos. Agentes ou actantes dos entrecos mais ousados, simples aparições, intensas - e tão diversas - de proximidade à *polis* que partilhamos, pícaras, perversas, míseras, cruéis, baças como as eras obscuras, fulgentes e portadoras de sonho, rasgo, esperança dinâmica, solidariedade, insubordinação, peregrinas da placidez e do horror, da euforia também, vozes germinantes ou afloramentos de solidão, fugaz acinte, incompletude, formam com efeito um conjunto de impressividade única.

Blimunda e Baltazar Sete-Sóis serão um par memorável, no amor e na porfia pelos desejos insubmissos. Mas são-no igualmente Raimundo Silva e Maria Sara, o cerco que se fazem, os passos enamorados aproximando-os do entretecer de plenitudes, Ricardo Reis e a Lídia herdada, “pagã triste com flores no regaço”, Ricardo Reis e Marcenda, Jesus e Maria de Magdala, Maria Guavaira e Joaquim Sassa, Pedro Orce, Joana Carda e José Anaiço, Gracinda e António Espada, conjurados na conquista de um agro que seja pão. O H. de Manual de Pintura e Caligrafia, Bartolomeu de Gusmão, João Pequeno. E o senhor José, amando uma mulher que obstinadamente busca, uma mulher que ama e amará, toda ela esplendor e infinitude num timbre registado em fita magnética, toda ela corpo e imaterialidade, florescer além da fronteira sem regresso. Tertuliano e a sua duplicação, as suas duplicações. A senhora do rés-do-chão direito. E a mulher do médico, no primeiro *Ensaio*, vidente numa dantesca colmeia de cegos, vidente de uma vidência simétrica e, todavia, idêntica ou complementar à de Blimunda, centro da lucidez e da bondade, da compreensão e do fulgor tenaz, da dádiva. O cornaca e, porquê

extorqui-lo?, Solimão. Solimão-Solimão, desantropomorfizado nas agressias e proezas de uma escalada em nome de reais desígnios. Personagens aqui vindas *au hasard de la plume*, não excluindo (pelo contrário) as que escolhidas forem pelos receptores de mil latitudes.

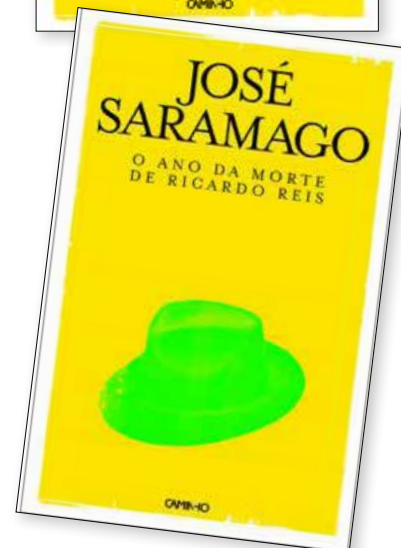
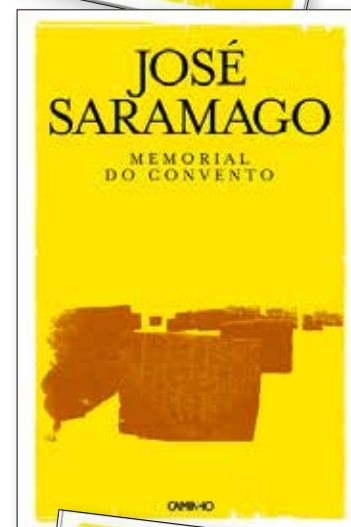
Os cães. Os cães de José Saramago. O cão Constante, que poderia lá faltar naquele “dia levantado e principal”. O cão fraterno do almuadem num crepúsculo matinal que ignorava em absoluto as histórias do Cerco. E, entre muitos, o cão das lágrimas, das mais comoventes criaturas que povoam os universos da literatura, antes e após Jack London, Charles Dickens ou Franz Kafka. O seu criador afirmou – e não na deriva de uma conversa ocasional – que gostaria de ser lembrado como o escritor que o inventou.

Personagens e episódios, que não cabe aqui arrolar - mesmo ao de leve. Eles impõem-se, porém, no termo desta errância em quadrante evocativo. A ocupação dos terrenos por lavar no Alentejo, o transporte da pedra para Mafra, a ascensão da Passarola do Padre Bartolomeu, mercê das vontades humanas, a deriva do navegador solitário - quase anverso do Santiago de Hemingway -, a tomada de Lisboa, o transformar da lama em pássaros voejando, os bairros de Solimão e os cromatismos de uma transumância esplendente de veredas (emoções, íntimas sondagens), Maria de Magdala aplacando o tormento e a murmurar, na brancura de um alvorecer: Aprende o meu corpo, a partilha da água em *Ensaio sobre A Cegueira*, tão-só água, e o banho, banho-valsas de oiro primordial, rito e anulação de quanto fora lepra do abismo, o poder insólito alterando, em qualquer cemitério do nosso descaminho, os dados do perecimento e da vida. Tantos, tantos outros. Episódios que são, além de uma imediata facticidade narratológica e da sua malha dictiva, êmbolo de um questionar sem limite, epifania, osmose do fantástico e do real, o evento numa sucessão de eventos, a irrupção do sublime.

Talvez por isso, e pelo que há de radicalmente novo na sua Obra, das mais coerentes, sólidas e incomuns da contemporaneidade, José Saramago suscitara, desde a década de 80 e à escala universal, o apreço (afecto,

júbilo) dos que o liam, lerão, esses a quem dedicou o **Nobel**, instante dos instantes provavelmente, celebração de um caminho a que não pouparam agruras e ignomínias, que se quis a “exorcizar os monstros engendrados pela cegueira da razão” e a tecer o milagre, segundo Eduardo Lourenço, de nos restituir à nossa condição natural de seres destinados a voar, quer dizer, a escapar ao tempo e à morte. ■

O autor escreve
segundo o anterior Acordo Ortográfico



Quanto mais cultos mais livres

Joaquim Jorge Veiguiha

Está em voga uma conceção do ato educativo como um treino para o desempenho de uma profissão ou de uma função. O conceito anglo-saxónico de “training”, frequentemente recorrente em ações de formação de diversa natureza, invade o horizonte educativo e não deixa alternativas. Todas as conceções que têm em vista alargar as perspectivas e finalidades do processo educativo são anatemizadas, consideradas utópicas ou frutos de um passado que se quer corrigir se não mesmo cancelar definitivamente. A minimização dos conteúdos curriculares no ensino básico e secundário tem como ponto culminante a criação de um chamado “ensino superior curto” com uma abrangência mais limitada do que o ensino universitário tradicional. É necessário preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho e ligar cada vez mais as universidades, esses templos sagrados do saber teórico ou da investigação sem retorno financeiro imediato, às empresas, dizem alguns. Para quê então estudar? Que perspectivas nos restam num mundo em que tanto se fala de *formação ao longo da vida*, mas em que a palavra “formação” se transforma num eufemismo que recua cada vez mais perante a actividade de amestrar pessoas para desempenharem funções dirigentes ou de mera execução na divisão técnica do trabalho? Que lugar resta então para a formação

do carácter e para a consciência crítica? - Eis a questão. Para descobrirmos os limites desta época pós-moderna devemos remontar aos primórdios da modernidade, lugar de todas as utopias prospectivas que nos permitem alargar horizontes e iniciar uma viagem de descoberta por mares que, hoje, parecem nunca ter sido navegados. A educação é esta terra desconhecida que ainda mal se vislumbra no horizonte, mas que define o sentido e a razão de ser da nossa viagem. O nosso primeiro companheiro de viagem é o filósofo alemão Immanuel Kant que, em 1803, um ano antes da sua morte, assiste à publicação das notas que elaborou para as suas cadeiras de pedagogia, lecionadas no semestre de Inverno de 1776-7, de Verão de 1780 e de Inverno de 1786-87, e de que resultou o opúsculo *Sobre a pedagogia* (“Über die Pädagogik”) (tradução portuguesa: Alexandria editores, Lisboa, 2004). Para o filósofo de Königsberg, expoente do iluminismo alemão e europeu, a função da educação é problemática: por um lado, no estado primitivo, o homem é rude e inculto; por outro lado, “os vícios” resultam do facto do “estado civilizado fazer violência à natureza” (p. 77-78). Esta aporia de inspiração rousseauiana determina a finalidade e o sentido da educação: criar uma “segunda natureza” onde o homem encontre, por assim dizer, a sua razão de ser, a sua destinação. Mas isso pressupõe um processo

complexo em que cada etapa remete para as outras e só tem sentido na sua relação com elas. Kant subdivide, então, o processo educativo em dois grandes momentos: a educação física e a educação prática.

Educação física e educação prática

A primeira é a que o homem tem em comum com os animais, relacionando-se com os cuidados que os pais, amas ou aias têm com as crianças. A segunda é a que se propõe formar o indivíduo como um “ser que age livremente” (p. 27). Esta passa, por sua vez, por três grandes etapas: a formação *escolástico-mecânica*, a formação *pragmática* e a formação *moral*. A formação escolástico-mecânica tem como horizonte a *habilidade* ou a eficiência técnica, que torna o indivíduo “apto para a consecução de todos os seus fins” (p. 27). No entanto, se a educação se reduzisse a este objectivo técnico-instrumental o aluno ficaria irremediavelmente mutilado. Sem acesso a uma perspectiva crítica e abrangente do mundo e da vida, confinado a uma função técnica, transformado num mero operador, facilmente poderia converter-se em instrumento para a realização de fins de outros: do soberano absoluto, na época de Kant, do mercado todo poderoso, nos tempos actuais. Eis a razão pela qual o indivíduo assim reconfigurado pouco se diferenciaria dos animais, já que “o homem poderá ser meramente ades-



trado, amestrado, instruído mecanicamente ou ser realmente esclarecido. Adestra-se cães, cavalos e também se pode adestrar homens” (p. 21). A educação deve, portanto, propor-se horizontes mais vastos. Para além da formação técnico-instrumental, é também necessária a formação *pragmática* que visa formar o *cidadão* que “aprende tanto a dirigir a sociedade civil para as suas intenções como a adaptar-se à sociedade civil” (p. 27). É, fundamentalmente, uma educação com vista a tornar o indivíduo sociável, uma educação que o ensina a relacionar-se com os outros, a viver e a intervir na sociedade. Ao contrário da educação *escolástico-mecânica*, o indivíduo já não é formado para manipular objectos, mas para se tornar membro de uma comunidade já constituída que lhe é, de certo modo, anterior. No entanto, esta segunda forma de educação não é por si só suficiente para o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, já que se limita a torná-lo *prudente* – a “socializá-lo”, como diriam, hoje, os sociólogos tradicionais –, para que “se ajuste à sociedade humana, que seja popular e tenha influência” (p. 20).

A educação moral

A educação *moral* é a de maior amplitude, pois tem como objectivo formar o carácter de modo a que o indivíduo receba “um valor em atenção a todo o género humano” (p. 27). Mas isso implica um plano de formação para:

1) a autodisciplina, o controlo das próprias emoções e apetites imediatos, já que o indivíduo tem “no seu íntimo uma certa dignidade que o enobrece perante todas as criaturas, e o seu dever é não negar esta dignidade da humanidade na sua própria pessoa” (p. 72); 2) respeitar os direitos dos outros, pois um ser livre não pode oprimir os outros, não existindo liberdade sem reciprocidade ou quando alguns dominam os outros. O verdadeiro fim da educação moral consiste, pois, em explicitar o que o indivíduo tem de melhor no seu íntimo e não apenas em torná-lo mais *hábil* ou mais *prudente*. Mas isso significa que o fim mais elevado da educação não consiste em preparar o indivíduo para vingar no mundo em que está inserido ou para se adaptar a este conforme o seu interesse particular ou profissional, mas em formá-lo para construir um mundo melhor: “Os homens privados têm, claro está, de ter em vista, em primeiro lugar, os fins da natureza, mas então têm também de aspirar ao desenvolvimento da humanidade e velar para que esta se torne não somente hábil, como também moral e, o que é mais difícil, de procurar levar a sua descendência mais avante do que o ponto a que eles próprios chegaram” (p. 20).

A reflexão kantiana introduz uma dimensão projectiva no processo educativo: um indivíduo reconciliado com o seu presente, que se limita a adaptar-se às circunstâncias é um indivíduo passivo encerrado em

horizontes confinados e delimitados para quem a realidade é um dado imutável. Ao projectar idealmente um mundo melhor ele transforma-se num ser activo e criador capaz de autodefinir-se segundo fins universais. Para o filósofo de Königsberg, estes representam os “bons fins”, ou seja, os que “são necessariamente aprovados por cada homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual” (p. 21). Só assim se poderá construir uma verdadeira comunidade humana, uma comunidade em que o homem não seja lobo ou instrumento do outro homem, mas, pelo contrário, fim para o homem. ■

A educação deve, portanto, propor-se horizontes mais vastos. Para além da formação técnico-instrumental, é também necessária a formação *pragmática* que visa formar o *cidadão* que “aprende tanto a dirigir a sociedade civil para as suas intenções como a adaptar-se à sociedade civil”

Nas nossas escolas também se faz bom teatro

Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa. Estrela Novais convidou-nos para assistir à representação de *Um Sonho*, de August Strindberg, um texto clássico, que ela criativamente encenou com os seus alunos do 11º ano, Curso Profissional Intérprete/Ator/Atriz.



António Avelãs
Dirigente do SPGL

Sala cheia, provavelmente com familiares e amigos dos corajosos intérpretes. Uma falha aqui e ali, uma ou outra hesitação ou cena pouco conseguida não escondem que o trabalho apresentado teve rigor, qualidade, e que há ali promessas de futuros bons atores e atrizes. Estrela Novais põe paixão no que faz e sente-se nela orgulho pelo que tem conseguido fazer pelo Teatro na Escola D. Pedro V. Daí que não se estranhe o que escreve na “folha de sala” do espetáculo: “Dedico este espetáculo **Um Sonho** a Todos os que foram meus alunos nesta escola (...)”. Fomos a esta escola, poderíamos ter ido a outras, onde também se faz teatro. O teatro nas escolas em Portugal resiste, apesar das dificuldades (de

resto, bastante insanas) que o Ministério da Educação tem levantado. Ao mesmo tempo que decreta (e bem) que o Teatro, quer na vertente de formação profissional quer na vertente de formação cultural, tem lugar nos currículos e na vida escolar, o Ministério da Educação impede o ingresso na carreira docente a estes professores, catalogando-os como “técnicos especializados, alguns com 15 ou 20 anos de serviço, salários baixos, (no máximo dos máximos auferem pelo índice 151) e sem possibilidade de vinculação”, como denuncia o comunicado da APROTED (Associação de Professores de Teatro e Expressão Dramática) na página 24 do EI de março de 2022. O Ministério continua a opor-se à criação do Grupo de Recrutamento que englobe estes profissionais, o que impede também o

ingresso na carreira docente dos que foram “aprovados” no PREVPAP. É verdade que em muitos casos quem leciona esta Arte nas escolas acumula com a participação como ator/atriz em companhias de Teatro – e isso ajuda à qualidade do que se faz nas escolas; é verdade que esta área das Artes é, por vezes, entregue a professores de outros grupos que manifestam interesse pelo Teatro. Mas é também verdade que há professores profissionalizados para este trabalho, que exercem em situações de precariedade insustentável. E parece inquestionável que o Teatro nas nossas escolas ganharia maior fôlego se o M.E. tratasse como professores, com todos os direitos, os que vão remando “contra a maré” pelo amor ao Teatro... e aos seus alunos. ■



Perspetivando a escolaridade em ciclos

A organização da escolaridade em ciclos, nos doze anos em que é obrigatória, é uma das questões estruturantes, a par de outras também relevantes, que teimam em escapar ao escrutínio. O quotidiano docente imerso em tarefas burocráticas, quase sempre inúteis, retira tempo ao questionamento crítico, expectável num dos maiores setores profissionais, que não tem sido convocado nem implicado sobre como se aprende e como se ensina em Portugal.

Alexandra Vieira
Professora de História e Sociologia da Educação

A pergunta que se levanta é saber se os primeiros nove anos de escolaridade devem ou não estar segmentados em três ciclos, com transições marcadas e abruptas, sobretudo na passagem do primeiro para o segundo. Neste caso, os alunos passam da monodocência, que já não o é completamente, para a pluridocência, resultante da contaminação da organização do ensino secundário, influenciado, ele próprio, pela organização académica dos percursos educativos, já sem equivalente no modelo de acesso ao ensino superior e que contamina também a educação pré-escolar.

Numa abordagem panorâmica, e necessariamente incompleta, referem-se dois sistemas educativos, o francês e o finlandês. Um por ter servido tradicionalmente de inspiração ao sistema educativo português, de que são exemplo os liceus. Outro por ter contextos sociais, políticos, económicos e culturais que permitem avaliar e adequar o sistema educativo sempre que é considerado necessário, tendo em vista os desafios de cidadania e civilizacionais que as gerações do futuro terão de enfrentar. No caso francês, a necessidade de reformar a escola laica, pública e universal, está relacionada com os elevados níveis de abandono e de insucesso escolar, associados à reprodução social. Em França, o sistema educativo integra as crianças a partir dos dois anos de idade, na escola maternal, que vai até

aos 5 anos e que, segundo a CITE⁽¹⁾, corresponde ao primeiro ciclo. A escola elementar, ou primária, vai desde os seis anos até aos dez, em regime de monodocência com coadjuvações. Os quatro últimos anos do ensino básico, dos onze aos catorze, designam-se por “collège”. Dos 15 aos 17 ou 18, é o ensino médio, o “lycée”, após o que se realizam vários exames nacionais. Um tronco comum entre os vários percursos permite a mobilidade aos estudantes.

No caso finlandês, a centralidade da educação acompanha a formação do país. Desde logo, pelas escolas de proximidade e com grande ligação à comunidade e à família, visível na rede escolar pensada em função do território e não tanto da demografia. A escolaridade obrigatória é de nove anos, mas a conclusão do ensino secundário é elevada devido à obrigatoriedade de certificado para o ingresso no mundo laboral. O jardim de infância, dos dois aos seis anos, é universal, gratuito e público. Os edifícios escolares integram os nove anos de escolaridade, sendo que do primeiro ano ao sexto vigora a monodocência com coadjuvação. Só há avaliação quantitativa no final do nono ano e tem em vista o ingresso na escola secundária.

No momento atual, Portugal apresenta-se como o único país com um primeiro ciclo curto e um segundo aos 10 e 11 anos de idade. Este ciclo, criado em 1967 como preparatório, surge no

A escolaridade obrigatória de doze anos como um fim em si mesma e a infância como uma etapa fundamental da vida, bem como todas as outras questões estruturantes, exigem uma visão holística, integrada, necessariamente complexa e multidimensional associada ao debate amplo, participado e imprescindível.

âmbito de uma escolaridade de 6 anos difícil de concretizar na época. A discussão sobre a sua perda de identidade surge em 1987, no quadro do debate da Lei da Bases do Sistema Educativo. A proposta de criar um único ciclo de 6 anos esbarra, porém, na oposição dos professores e professoras e está relacionada com a desvalorização social e profissional do ensino primário, com a formação inicial de professores, as habilitações para a docência e com as tipologias do edificado escolar.

Mais recentemente, em 2009, o tema volta a ser discutido e Isabel Alarcão (CNE: 2009) propõe uma escolarização sequencial, articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico e sem transições bruscas entre ciclos. A proposta é de um ciclo de seis anos, com 5 em monodocência e um 6º em equipa de 4 professores coadjuvados por professores especialistas que completam o currículo. Esta proposta implica a combinação de 3 dimensões: a escolaridade obrigatória de 12 anos, a pluralidade de edifícios escolares e a formação inicial de professores.

De acordo com Manuel Sarmiento (CNE: 2009), a estrutura “agrupamentos” tem vindo a descaracterizar a monodocência devido à tendência para a disciplinarização, ou licealização, como diz o autor, decorrente da organização dos tempos escolares, da uniformização do trabalho pedagógico e, sobretudo, da generalização da avaliação quantitativa, associada a plataformas eletrónicas para a recolha exaustiva de dados e para controlo do trabalho pedagógico, chegando a afetar a educação pré-escolar, que deveria ser exclusivamente lúdica.

Uma outra particularidade portuguesa é o facto de os dois primeiros anos de vida de uma criança estarem remetidos para os cuidados prestados pelo setor social privado, não estando integrados no sistema educativo.

Nos últimos anos ocorreram mudanças significativas para o processo ensino-aprendizagem, de que são exemplo os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018, que afetam transversalmente todos os níveis de ensino, configurando alterações de pendor reformista. No entanto escamoteiam a necessidade de proceder a alterações estruturantes, desde

a organização dos ciclos à estrutura do ensino secundário e acesso ao ensino superior, passando pelas tensões criadas pela justaposição do articulado normativo ou pelas orientações vocacionais e profissionais orientadas para a suposta “empregabilidade”, com efeitos visíveis na fraca procura dos cursos de formação de professores.

Na Europa, mais de 10 países têm um percurso único de nove anos com uma transição gradual da monodocência, ora com coadjuvação ora com professores de determinadas áreas, ou ambos. Em Portugal, verificam-se persistências já sem sentido e conservadoramente recuperadas, desde os exames e provas nacionais e de aferição aos plenipotenciários diretores, sem que, desde a aprovação da LBSE, tenha havido um amplo debate sobre o sistema educativo, a não ser a propósito dos vinte anos desta lei, mas ainda assim, circunscrito e sem ter chegado às escolas e a quem nelas trabalha.

O desafio é o de encontrar um caminho próprio, questionando e acomodando a multiplicidade de tipologias de estabelecimentos, reivindicando a prometida autonomia e assumindo a relevância dos primeiros doze anos da vida, ou seja, da infância, na formação dos cidadãos e cidadãs. Tal implica valorizar os primeiros anos de escolaridade, em particular os primeiros seis, como um todo articulado e sem sobressaltos.

A escolaridade obrigatória de doze anos como um fim em si mesma e a infância como uma etapa fundamental da vida, bem como todas as outras questões estruturantes, exigem uma visão holística, integrada, necessariamente complexa e multidimensional e associada ao debate amplo, participado e imprescindível. ■

Para saber mais:

- Programa Eurydice (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)
- A Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus ([https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1101&fileName=ECAL19001PTN.pt_estrutura_dos_sistemas_e.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1101&fileName=ECAL19001PTN.pt_estrutura_dos_sistemas_e.pdf))
- Conselho Nacional da Educação (2009): “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”

(1) CITE: Classificação Internacional de Tipo de Educação, da UNESCO.

Contra o preconceito, defender e valorizar a Língua Gestual Portuguesa



Ana Filipe
Docente de Educação Especial com especialização no domínio da audição e surdez

1.

Sobre as línguas gestuais:

“Dava gritos porque queria ouvir-me e os sons não me chegavam. Os meus chamados nada queria dizer para os meus pais. Eram, diziam eles, gritos agudos de pássaros do mar. Então apelidaram-me de gaivota”(1).

Contrariamente ao que se pensa, as línguas gestuais não são universais. Cada país tem a sua própria língua gestual (EUA – American Sign Language; Reino Unido – British Sign Language), podendo incluir variantes (ou “sotaques”) ou até mais do que uma no mesmo país, à semelhança das línguas faladas. A Bélgica (com uma língua gestual na parte francófona e outra na parte flamenga) e a Espanha (língua gestual castelhana e a catalã) são disso exemplos. Em Portugal, chama-se Língua Gestual Portuguesa (LGP) e é uma das três línguas oficiais, reconhecida na Constituição da República Portuguesa em 1997. A LGP, assim como todas as línguas gestuais, processa-se através de gestos sistematizados, como os movimentos das mãos, do corpo e por expressões fa-

ciais, e a sua captação é feita de forma visual. É usada pela Comunidade Surda mas também por toda a comunidade envolvente (familiares, educadores, professores, técnicos especializados...) O reconhecimento das línguas gestuais como línguas, iniciou-se por volta de 1960 com o trabalho desenvolvido pelo linguista americano William Stokoe no âmbito da Língua Gestual Americana (ASL) e a sua importância no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, tal como o direito ao seu uso por todos os cidadãos surdos. Além de Stokoe, autores como Bellugi, Poizner ou Klima, acabariam por demonstrar que “as línguas gestuais têm uma estrutura idêntica às línguas faladas. Esta estrutura assenta num número limitado de sinais, pouco mais de 20 para as línguas faladas (os sons representados pelas letras do alfabeto), bastante mais para as línguas gestuais, pelas características explicitadas no parágrafo anterior, e permite um número ilimitado de combinações que asseguram a expressão de todos os nomes, ideias, ações, conceitos e pensamentos que a mente humana pode gerar. Nesta estrutura organizacional, não existe nenhuma diferença entre as línguas faladas e as línguas gestuais. Os Surdos têm línguas tão ricas e expressivas quanto os ouvintes”⁽²⁾.

Este reconhecimento tornou-se assim, um marco importantíssimo para a Cultura Surda, permitindo posteriormente, a conceção de um modelo educativo bilingue, cuja aprendizagem da língua

materna (a gestual) e a de uma segunda língua (a escrita) se transformaram nas “ferramentas” essenciais à independência pessoal dos Surdos e, conseqüente integração na sociedade.

Sabendo então que, as línguas gestuais são línguas de pleno direito [porque possuem uma gramática e sintaxe próprias] a terminologia correta a usar para as designar ou nomear é “língua gestual” e não “linguagem gestual”.

2.

A surdez como experiência biológica:

“De cada vez que se diz uma palavra, aparece uma frequência no ecrã de um aparelho. Linhas verdes, como as de um eletrocardiograma feito nos hospitais, que dançam diante dos meus olhos. É preciso seguir aquelas linhas que sobem, e descem, caem, e saltam e voltam a cair. O que representa para mim uma palavra naquele ecrã? Um esforço para que a minha pequena linha verde alcance a mesma altura que a da ortofonista. É cansativo, e repete-se uma palavra atrás da outra sem saber o seu significado. Um método de papagaio”(3)

Numa perspetiva médica, a surdez rela-

ciona-se com uma qualquer limitação na capacidade auditiva. Pode afetar todas as idades, sexos, raças e tem repercussões ao nível da linguagem e comunicação.

Existem diferentes fatores que estão na sua origem – os pré-natais (hereditariedade, malformações congénitas, alterações endócrinas...); os peri-natais (traumatismos obstétricos, anóxia...) ou os pós-natais (doenças infecciosas...). Pode ocorrer numa fase pré-linguística - antes da aquisição da fala e da linguagem [antes dos 3 anos] ou pós-linguística – posteriormente à aquisição da fala e da linguagem [após os 3 anos].

Em função da intensidade da perda auditiva (grau), pode classificar-se em ligeira (21 a 40dB), moderada (41 a 70dB), severa (71 a 90dB) ou profunda (91 a 119dB). Cofose é o termo utilizado para caracterizar uma perda acima dos 120dB. Por último, no que se refere à sua tipologia, a surdez pode ser de condução (envolve estruturas do ouvido externo e/ou médio), neurosensorial (distúrbio no ouvido interno) ou mista (podendo envolver o ouvido externo e/ou médio e o ouvido interno).

3.

Ser surdo – uma questão de identidade:

“Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional.”

É desta forma que Emmanuelle Laborit, surda profunda de nascença, atriz francesa e diretora do Teatro Visual Internacional se apresenta. É retirada do seu livro autobiográfico “O grito da gaiivota” que, de uma forma incrível e emocionante, relata aquele que foi o seu percurso e crescimento num mundo rodeado pelo silêncio, pelas barreiras comunicativas e da sua revolta até descobrir a língua gestual.

Encarar a surdez apenas numa perspectiva de privação sensorial [da perda ou

diminuição da capacidade auditiva] é apresentar uma visão altamente redutora e castradora. Não só porque a encara como um “problema a tratar ou a corrigir”, mas no seguimento desta ideia, surge o enfoque e a preocupação quase exclusiva com o melhoramento ou potenciação dos ganhos auditivos da pessoa Surda.

Tal não significa que se deva menosprezar o saber médico ou ignorar os avanços tecnológicos em prol das pessoas Surdas. No entanto, e nas palavras de Isabel Correia, docente do Ensino Superior e investigadora, reduzir a surdez a uma experiência meramente sensorial e física, ignora “um facto importantíssimo sobre as pessoas surdas – o facto de terem uma língua específica e, conseqüentemente, terem uma cultura e identidade particulares”.

Por necessidade, foram sendo criados espaços de partilha entre as pessoas. A Comunidade Surda, na perspetiva de Hugo Eiji (4) acaba por ser nada mais que “um espaço de trocas simbólicas em que as línguas de sinais, a experiência visual e os artefactos culturais Surdos são partilhados entre sujeitos Surdos (e ouvintes) que congregam interesses comuns e projetos coletivos”. Aqui se incluem não só as próprias pessoas Surdas, mas também os seus familiares, cônjuges, amigos, intérpretes de língua gestual e demais profissionais da área.

As pessoas que se vão cruzando no seio destas Comunidades, adquirem ainda mais relevância não só pela diversidade das suas vozes e gestos, mas porque se vão construindo as chamadas “identidades surdas, as narrativas pessoais, os marcadores culturais” e se vão fazendo as lutas pelo reconhecimento e valorização desta comunidade enquanto minoria linguística.

Importa frisar que, durante séculos estas pessoas foram altamente marginalizadas nos diferentes contextos da vida social. Mesmo na sua Educação formal, inúmeras atrocidades foram cometidas, em nome da “normalização” e conseqüente integração na sociedade. A educação exclusivamente oralista é disso exemplo. Durante décadas, os surdos foram proibidos de se expressar e comunicar através de gestos sofrendo inclusivamente castigos físicos cada vez

que os utilizavam.

Foi precisamente com os movimentos sociais nos diferentes países que, a Comunidade Surda, foi conquistando os seus direitos e o seu próprio espaço na sociedade. Paralelamente, cresceram também os espaços específicos destas minorias linguísticas (Associações, Escolas, Clubes...) sendo fundamentais para o empoderamento pessoal das pessoas surdas. Além da sensação de proteção e segurança, bem como da afinidade ao nível da comunicação, na maioria dos casos, estes eram os únicos locais onde as pessoas Surdas se sentiam livres para usar a sua língua, concretizar projetos comuns e conviver, sem serem estigmatizadas. É desta forma que a língua gestual, se tornou uma marca importante da identidade Surda, apresentando-se não só como elemento unificador nestas Comunidades, mas de transmissão de valores e da sua própria herança cultural.

Para Joana Pereira [investigadora e docente do Ensino Superior] importa continuar a “desconstruir a representação da pessoa Surda como indivíduo inacabado, inferior e incapacitado pela falta da audição”. Ser Surdo é ser “alguém com um sentido de pertença a uma comunidade minoritária, orgulhoso falante de uma língua que se move no espaço e desenha ideias, opiniões e sentires que nos chegam pelos olhos”. Nestas Comunidades há de facto uma “cultura própria e são menores em número do que a maioria populacional do país onde vivem. As experiências dos seus membros incluem um baixo estatuto de poder, o que motiva uma luta constante para atingir um acesso à informação e à vida social e política em igualdade de oportunidades com os seus pares ouvintes.” Em Comunidade, troca-se assim a “experiência de serem Surdos e de terem uma história cultural em comum”, celebram-se conjuntamente as datas importantes da sua história (Dia Nacional da LGP...) ou as efemérides; partilham-se eventos culturais, desportivos e até, mais recentemente, políticos.

A transmissão desta cultura, não ocorre no seio da maior parte das famílias das crianças e jovens Surdos. Cerca 90 a 95% destas crianças e jovens nascem em famílias ouvintes o que, por si só, já acarreta várias dificuldades ao nível da

comunicação.

É neste contexto adverso que, as Associações de Surdos e as chamadas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue (EREB), desempenham um papel fulcral – é através delas que se fará a transmissão dos valores e padrões comportamentais ao longo das diferentes gerações.

Do outro lado, encontra-se uma pequena percentagem de pessoas surdas que são filhas de pais Surdos e que têm desde muito cedo, acesso aos referidos valores e padrões comportamentais e linguísticos, veiculados através do contacto desde que nascem com a sua língua materna.

Infelizmente, a realidade para a maioria das pessoas Surdas é que “a identificação e consequente imersão na Cultura Surda ocorre num período mais tardio da sua vida. O acesso a esta cultura não está disponível logo no início da vida” acabando por dificultar este processo de aprendizagem e de crescimento não só linguístico, mas também cultural.

4.

Educação de surdos e o bilinguismo:

“Por vezes os meus pais explicam-me que vão sair. Mas compreenderia eu realmente o que significava aquela história de sair? Para mim simplesmente desapareciam, abandonavam-me. Os meus pais saíam e voltavam. Mas iriam regressar? Quando? Eu não tinha a noção do quando. Não tinha palavras para o dizer, não tinha língua, não podia exprimir a minha angústia. Era horrível(5).”

A investigação e o trabalho científico levado a cabo nas últimas décadas permitiu confirmar que as crianças surdas têm a “mesma aptidão para a linguagem e para a comunicação” que as restantes crianças.

Significa que, o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicacional, social e cultural depende da aquisição precoce de uma língua, que no caso

português, será a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Se estas crianças forem expostas a esta língua visuo-gestual desde cedo, a sua aquisição e o seu domínio ocorrerão de forma natural, facilitando todas as suas futuras aprendizagens, nomeadamente as que se referem à aprendizagem da leitura e da escrita da língua oral oficial (português escrito).

Assim, é de todo fundamental que possam crescer num ambiente linguisticamente rico, no seio dos seus pares e que essa língua esteja presente não só nas suas Escolas, mas em todas as áreas das suas vidas. O atraso no acesso à sua língua natural acaba por dificultar desde logo o seu desenvolvimento linguístico e capacidades comunicativas.

Em Portugal, mais concretamente em 1998, foram criadas as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS). É a primeira vez que se assume oficialmente o modelo de educação bilingue para os alunos Surdos. Mais tarde, em 2008, nasceram as chamadas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) assumindo inequivocamente uma resposta educativa especializada, bem como o acesso a uma educação bilingue e bicultural. Assistiu-se desta forma, a uma concentração de alunos Surdos nestas Escolas, à introdução da LGP como disciplina curricular e da língua portuguesa como segunda língua.

Dez anos depois, a alteração à lei e consequente implementação do Decreto-lei 54 de 2018, reafirma a importância da implementação do modelo de educação bilingue, uma vez que é a garantia do “crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social das crianças e jovens Surdos”.

De realçar que, no percurso educativo destas crianças, ambas as línguas (gestual e escrita) são imprescindíveis para garantir o “acesso à linguagem em geral e às línguas em particular”. A diferença é que o momento de acesso a cada uma delas, é diferente.

Neste contexto, ser bilingue significa que a aprendizagem e/ou aquisição da língua gestual/língua de sinais (LGP) é a sua primeira língua, e a sua segunda língua, é a escrita (português).

As Escolas de Referência para o Ensino Bilingue [EREB] são, sem dúvida, os espaços educativos mais adequados às reais necessidades e especificidades dos alunos Surdos. Através da concentração de recursos altamente especializados [docentes de Educação Especial com especialização na área da surdez (grupo 920), docentes de LGP (grupo 360), Terapeutas da Fala com experiência no acompanhamento destes casos e Intérpretes de LGP] e da promoção de um modelo educativo adequado garante-se o acesso a um desenvolvimento cognitivo e comunicativo pleno, bem como a integração escolar e social destes alunos.

Por outro lado, seria igualmente benéfico que, os pais destas crianças Surdas pudessem beneficiar de apoio específico e, ao mesmo tempo, ser devidamente esclarecidos relativamente à importância da aprendizagem precoce da Língua Gestual. A grande maioria destes pais, seja por desinformação ou acesso a informação errada, optam pelo primado da aprendizagem da língua oral em detrimento da gestual, acreditando que esta última, prejudica a aprendizagem e desenvolvimento da primeira.

A este respeito, François Grosjean, fundador do laboratório de Processamento da Fala e da Linguagem, com diversas publicações nas áreas da psicolinguística e bilinguismo, é perentório - “esperar vários anos para alcançar um nível satisfatório de língua oral que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança Surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a língua gestual) é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal”. Para Grosjean “a criança surda deveria ter o direito de crescer bilingue e é nossa responsabilidade ajudá-la nisso”.

(1) LABORIT, E. O grito da gaivota. Editorial Caminho.

(2) BATISTA, José et. al. (2015). Programa de Português L2 para Aluno Surdos – Ensinos Básico e Secundário. Ministério de Educação.

(3) LABORIT, E. O grito da gaivota. Editorial Caminho.

(4) in <https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>, consultado pela última vez a 17 de março.

(5) LABORIT, E. O grito da gaivota. Editorial Caminho.



Organizar desde já a luta dos professores!

Atomada de posse do XXIII Governo e a entrada em funções da Assembleia da República, resultante das eleições de 30 de janeiro, possibilitam a definição de um calendário de iniciativas que relancem a luta dos professores, educadores e investigadores em torno de questões que se arrastam há longo tempo. Obviamente, será o 14º Congresso Nacional dos Professores (FENPROF), que decorrerá em Viseu nos dias 23 e 14 de maio de 2022, a definir o plano de ação e reivindicação que orientará a luta da classe pela revalorização da profissão e pela qualidade do ensino, particularmente da Escola Pública.

Mas, mesmo antes do Congresso, a FENPROF tomou várias medidas de dinamização dos processos negociais e reivindicativos. Disso registam-se aqui breves notas:

19 de abril

Uma delegação de dirigentes da FENPROF entregou na Assembleia da República a Petição “**Reclamamos justiça, efetivação dos nossos direitos e respeito por horário de trabalho**”, assinada por cerca de 20000 docentes. Na Petição os docentes recordam o esforço que têm feito para o sucesso de uma escola inclusiva e de qualidade, mesmo quando foram obrigados ao “ensino a distância”, na plena consciência dos seus deveres profissionais, reclamando, por isso, o respeito pela profissão, que tem de traduzir-se na recomposição da carreira, numa avaliação justa, num regime específico de aposentação, na eliminação da precariedade e o no fim dos abusos e ilegalidades nos horários de trabalho. Manifesta ainda a

discordância com o processo de municipalização e a necessidade de um processo de democratização da gestão e administração das escolas e agrupamentos.

Oportunamente, a Petição será também entregue ao Ministro João Costa.

26 de abril

Reunião da FENPROF com a Ministra da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

27 de abril

- **27 de abril:** Conferência de Imprensa com a participação de professores muito prejudicados na carreira, pelo “roubo” de tempo de serviço e pela aplicação de quotas que os impediram de ter “Exce-lente”, ficando retidos pelas vagas.

2 de maio

- Para **2 de maio** está prevista a entrega, na Assembleia da República, da Petição do Ensino Superior “Pela avaliação e revisão do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES).

6 de maio

- **6 de maio:** Entrega, no Ministério da Educação, das **Cartas do 1º ciclo**. A FENPROF propôs aos professores do 1º ciclo a assinatura de uma CARTA a entregar ao Ministro da Educação. Nela apontam-se os fatores de agravamento da situação no setor, devido à pandemia, nomeadamente a não redução do número de alunos por turma, o envelhecimento dos docentes e o aumento da idade para a aposentação. Recordam as promessas do programa eleitoral do Partido Socialista e do Governo sobre os professores em monodocência. Entre as reivindicações apresentadas, sublinhem-se as específicas do 1º ciclo: a redução do horário semanal letivo para 22 horas, o reconhecimento do intervalo como uma pausa que integra a componente letiva, o desenvolvimento das atividades de ocupação de tempos livres exclusivamente em horário pós-letivo e a alteração do atual modelo de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a obrigatoriedade da inclusão de, pelo menos, um docente do 1º ciclo na direção dos agrupamentos.

Reunião com o Ministro da Educação

Independentemente da reunião conjunta (com todos os sindicatos) convocada pelo ministro João Costa para o dia 27 de abril, sem ordem de trabalhos publicamente expressa, a FENPROF enviou um ofício ao M.E. solicitando uma primeira reunião que calendarize o urgente processo negocial.

Ensino Superior

Ainda no âmbito do Ensino Superior,

realizaram-se já reuniões com o Conselho Consultivo dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) e com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

Reunião com grupos parlamentares

A FENPROF pediu reunião aos grupos parlamentares (exceto ao Chega), com quem pretende discutir as questões globais do Ensino e da Educação. Realizou-se já uma reunião com o Bloco de Esquerda (BE).

A FENPROF marcará presença na Assembleia da República no dia em que for debatida a **área da Educação no OE 2022**.

Municipalização

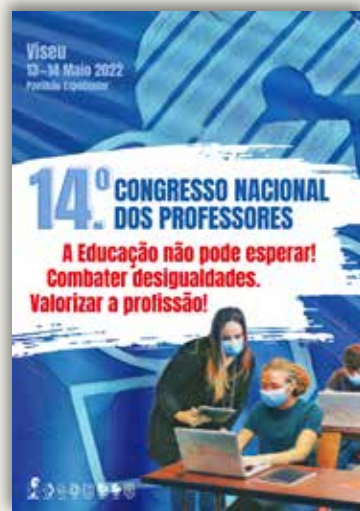
A FENPROF vai solicitar uma reunião à Ministra da Coesão Territorial, para debater os perigos e inconvenientes da municipalização. Com o mesmo objetivo, a FENPROF contactará a Associação Nacional de Diretores Escolares (ANDE), a Confederação Independente de Pais e Encarregados de Educação (CNIPE), a Federação Nacional de Trabalhadores em Funções Públicas (FNSTFPS) e o Sindicato dos Trabalhadores da Administração Local (STAL), para um pedido de reunião ao Presidente da República por parte da comunidade escolar. ■

14º Congresso Nacional dos Professores

Com o lema “**A Educação não pode esperar! Combater as desigualdades. Valorizar a profissão**”, decorrerá nos dias 13 e 14 de maio, em Viseu, o 14º Congresso da FENPROF, que deverá reconduzir Mário Nogueira como secretário-geral.

O SPGL participará com 153 delegados, eleitos de acordo com o quadro seguinte e com regulamentos próprios, que podem ser consultados na página do SPGL.

A estes 153 eleitos, acrescem 15 a indicar pela direção, 33 delegados por inerência. No Congresso participam 660 delegados, dos quais 558 eleitos e 102 por inerência de funções. ■



	Oeste	Santarém	Setúbal	Lisboa	Fora das Regiões	Total
	Nº Deleg.	Nº Deleg.	Nº Deleg.	Nº Deleg.	Nº Deleg.	Nº Deleg.
Pré-Escolar	2	1	2	5	-	10
1º CEB	2	2	5	11	-	20
2º/3º/Sec.	6	6	15	34	-	61
Particular	2	1	4	16	-	23
Especial	1	-	1	3	-	5
Aposentados	2	2	4	14	2	24
Fora das Regiões	-	-	-	-	2	2
Superior	-	-	-	-	-	7
Desempregados	-	-	-	-	-	1
	15	12	31	83	4	-
TOTAL:						153



Paulo Sucena
Presidente do Conselho
Geral do SPGL



1. Este é um livro de “relances” que “foram despontando «ao correr da pena»”, segundo escreve o autor no Prefácio. E logo acrescenta “impressões à solta, de ano para ano, aleatórias, evocadas entre lacunas. Vestígios. Cada recordação com um limite de palavras que eu próprio me impus”. E cumpriu. Nenhum dos 96 episódios, relances, lembranças, ou o que lhes queiram chamar, preenche duas páginas. É um livro em que Mário de Carvalho confessa que é o leitor que ele pretende buscar, formulando o desejo de o encontrar. Pois fique o autor sabendo que encontrou neste escriba o leitor que procurava, tão dentro, apesar de indirectamente, me sinto em tantos dos episódios narrados. Dizem os teóricos da Estética da Recepção que a obra literária faz despontar lembranças e coloca o leitor numa determinada situação emocional. Wolfgang Iser, em **O acto de leitura: uma teoria do efeito estético** (S. Paulo, 1999), consi-

Mário de Carvalho,
De maneira que é claro..., Porto Editora, 2021

Pequenos episódios da vida de um grande escritor

dera a leitura “como um processo de comunicação, um diálogo de vozes que se entrecruzam no acto da leitura: a do autor, do texto e do leitor. O leitor, nesse processo, torna-se actuante, ao interagir com a estrutura do texto literário, além de sofrer os seus efeitos, age sobre eles.”.

É isso que me proponho fazer ou, se preferirem, vou-me abalançar a “rescrever” **De maneira que é claro...**, sob o desígnio de ser parco nas palavras, como o autor, e relevando os episódios cujos efeitos mais intensamente interagiram comigo. *A latere*, informo que considero este livro de Mário de Carvalho uma obra literária e não um conjunto de apontamentos jornalísticos. A quem tiver dúvidas basta-lhe ter em conta a qualidade da estrutura narrativa, a diversidade de registos de linguagem, a precisão da língua literária, a riqueza lexical, e ler com atenção o admirável episódio 26, “A morte do mano”. Para lá da sua excelente riqueza discursiva, o autor ainda opera uma inteligente e rigorosamente apropriada selecção de vocábulos de que destaco a palavra “*lentura*”, que naquele contexto ganha uma multiforme força semântica, a de uma lentidão duradoura, que perdura.

2. O meu intento neste

sentido não é tanto produzir uma análise literária, mas debruçar-me sobre aspectos temáticos de que ressalta, especificamente, a actividade partidária do narrador-autor Mário de Carvalho. Como estou perante “impressões à solta, de ano para ano, aleatórias, evocadas entre lacunas”, o que faz de alguns episódios deste tema analepses de outros, nuns casos, e prolepses explícitas ou implícitas de “relances” posteriores, vou abordar o tema tendo em conta um percurso cronológico, resguardado de algum modo pela **Obra Aberta**, de Umberto Eco, em que o ensaísta considera que a obra literária não se apresenta como uma estrutura fixamente definida, antes permitindo interpretações próprias de cada leitor e das suas circunstâncias.

3. Antes de apresentar a temática que me propus ressaltar, sob a forma de uma narrativa diacrónica, tenho como pertinente a tentativa de explicitar, ainda que brevemente, algumas das razões que me fizeram mergulhar apaixonadamente na leitura do último livro de Mário de Carvalho. Elas prendem-se com os “relances” que a memória do autor lhe ditou que de um modo necessariamente pessoal também moram, à sua maneira, na minha

memória. Desde a infância, quando vim de Águeda, enquanto os meus pais preparavam a transferência para Lisboa, para casa do Senhor Vicente, na Graça, de que não me lembro sequer do quarto em que dormi, guardando apenas da memória a figura lindíssima da sua filha Aida, casada com um médico com consultório na Rua do Salitre. E lá fiz sem dificuldades de maior o exame de admissão no liceu Gil Vicente de onde me transferi para o Passos Manuel, mais próximo da zona onde a família arrendou um andar. Três anos depois entrava o Mário no Gil Vicente.

Depois retenho outro ponto de encontro entre autor e leitor, aquele em que Mário de Carvalho aborda o modo próprio de falar dos miúdos “da província” e dos lisboetas, que me fez recordar a minha primeira cena de pancada no Passos Manuel, depois de pedir ao vendedor de jornais e revistas, à porta do liceu, o “Cabaleiro Andante”, que também fascinou o Mário, e um gordalhuço, virando-se para a malta, riu e disse: - o gajo diz cabaleiro! O caldo entornou-se no mesmo minuto.

Um dos aspectos que mais me prenderam ao livro foi o nosso crescimento num cenário comum, em que os

pais de ambos pagaram a sua resistência ao fascismo, suportando a violência da prisão. Quando Mário de Carvalho se refere ao modo brutal como a polícia agredia os manifestantes, veio-me à memória o episódio que vivi com o Jorge Trindade dos Santos, na chegada do General Delgado a Lisboa, em que levei, na Rua Augusta, umas boas bordoadas para safar o amigo do cassetete de um polícia que o havia voltado ao contrário e ia cair sobre a sua cabeça e outro com o Manuel Poppe, no 1º de Maio de 1962, em que corremos pela Av. da Liberdade acima, ouvindo o matraquear das metralhadoras nas nossas costas. Citando o Mário também poderia dizer que entrei na juventude a correr à frente da política de choque. Mas deixemos o particular e sublinhemos algo que é muito relevante na apreciação global de **De maneira que é claro**... A prosa de Mário de Carvalho, apesar de fortemente despojada, mostra, entre episódios de natureza diversa, de uma forma extremamente visível, o que o autor queria substancialmente retratar – o céu de chumbo que pesou sobre as cabeças dos anti-fascistas durante os ferozes anos das ditaduras de Salazar e Marcelo Caetano. Creio que só poucos escritores seriam capazes de, como Mário de Carvalho, tirar uma fotografia tão nítida, tão límpida e tão sem ademanos de tragédia, do período mais negro do Portugal do século XX. Poder-me-ão

dizer que a prosa tem uma tonalidade lúdica, mas o certo é que o seu conteúdo ecoa intensamente na consciência do leitor.

4. Passemos a abordar o tema que elegemos, o da actividade partidária de Mário de Carvalho, que surge em múltiplos episódios, narrada com uma serena tonalidade de escrita. O ambiente familiar e o ambiente político contribuíram para que acontecesse aquilo que o jovem Mário ansiava, o convite para ingressar no PCP, o que veio a acontecer quando o escritor frequentava a Faculdade de Direito, decorria a primeira metade da década de 60.

A leitura do tema vai ser realizada sob a forma de narrativa em que não se exalta um herói nem se lamenta uma vítima. Nela, Mário de Carvalho surge como ele próprio é e vemo-lo a levar muito a sério o perigoso trabalho clandestino que o Partido lhe atribui, mesmo quando a ironia está presente. Depois de ter sido recrutado, “o primeiro encontro clandestino a sério”, conta o autor, foi numa cabina telefónica no bairro da Ajuda. A actividade prosseguiu até ao dia em que Mário fica na situação de “desligado” (termo interno) após a prisão do camarada que o recrutou. Foi um período em que Mário de Carvalho nada soube do Partido, também designado por “Pê”, o “Pai”, “A Casa Grande” ou apenas “O...”. Porém, houve um dia em que lhe foi marcado um “encontro” e ficou a “ligação restabelecida”.

Dessa actividade, gostaria

de referir o episódio intitulado “Os comunicados”, pelo significado que encerra que se desenvolverá noutros episódios. Escreve Mário “(...) a voz que se transmitia através dos comunicados estudantis, sempre serena e ponderada, era uma afirmação de maturidade, de um sentir democrático que nunca mais nos abandonou pela vida fora (...)”. Tal como se verifica noutro episódio em que manifesta a sua simpatia pelo “socialismo de rosto humano”. E acrescenta, a propósito da mudança operada na Checoslováquia por A. Dubcek, “Para mim era um misto de alívio, conforto e tranquilização. A construção do socialismo fazia-se com pessoas e para as pessoas”. “Volvido o estalinismo (...) chegava a tolerância, a abertura de espírito, a democracia”. Sublinho, agora, entre as tarefas partidárias do narrador, a de reorganizar o Partido na Universidade após uma repugnante traição praticada por um “funcionário” em 1965. E Mário diz-nos que “o Partido foi-se, lentamente, reerguendo. Custou. Enlevo romântico nisto? Não digo que não”. Mais tarde, aconteceu a Mário o que aconteceu a muitos camaradas, foi preso pela PIDE que o submeteu à tortura do sono. Onze dias e noites sem dormir (3+6+2 dias). Com a saída de Peniche (anteriormente estivera em Caxias), começou a pensar na fuga. Atravesou a Espanha, a França e fixou-se em Lund, na Suécia. Depois do 25 de Abril,

Mário de Carvalho “controlou” a “célula” dos escritores em que “em certos casos, *a latere*, dava para parodiar, com entonações e tudo, o palavrório estereotipado que ia na “Casa Grande”, como às vezes, brincando, lhe chamávamos. Porém, Mário de Carvalho, após duas conversas com Álvaro Cunhal, “um encanto de pessoa”, recebe um recado do Partido, informando-o de que não tinha condições para continuar na direcção do “sector intelectual”, porque negava o papel de vanguarda da classe operária. Acentuava-se o deslascar da sua militância partidária e Mário de Carvalho confessa: “A separação do PCP foi-me longa e dolorosa. (...) Anos de reminiscências afectivas. Memórias de militância, por vezes difícil e dura. (...) “A dada altura tornou-se-me evidente que não apenas certo tipo de análise, mas também um estilo de funcionamento e, até, de linguagem, me diziam cada vez menos.”. (...) Posso ironizar, brincar, desdizer. Mas não me está no feitio hostilizar o Partido”. Afirmação que não nos causa espanto, porque um homem que politicamente se desnuda tão honradamente é um homem de inquebrantável carácter, o que torna compreensível aquela não hostilização e justifica o seu apoio público ao Partido, porque, se outras razões não houvesse, permanece dentro de si o respeito pelo seu passado político e pela sua história partidária. ■



Almerinda Bento
Dirigente do SPGL

O que temos de novo?

Esta é certamente a pergunta que a comunidade educativa faz, relativamente aos anos que se abrem, nos quais, à partida, haverá “estabilidade” face a um governo de maioria, apoiado num parlamento com uma composição que lhe permite governar sem entraves.

Os sinais de profundo desgaste e esgotamento depois de anos sem incentivo profissional e com a perspetiva de um caminhar para o abismo a curto prazo face ao envelhecimento da classe docente, do seu não rejuvenescimento e renovação, fazem tremer esse pilar do Estado democrático que é a Escola Pública. Já ninguém pode ignorar os factos que já hoje se sentem de forma aguda (a falta de professores em certas disciplinas e em certas regiões do País) e que se irão intensificar até ao final da década. A verdade é que qualquer resposta que seja dada já vem tarde ou tem tendência a ser uma resposta

atamancada. A formação de professores competentes e motivados é uma coisa demasiado séria e não bastam boas intenções formuladas em programas de governo ou comunicadas em conferências de imprensa a abrir telejornais.

Vamos então ao programa do governo. O tom é optimista e laudatório e Portugal aparece como “referência mundial em várias dimensões”. Aliás, são frequentes as referências ao que se avançou nos últimos seis anos e a ideia de que “importa continuar a ampliar esse esforço”. Para quem tem trabalhado nas escolas nos últimos anos, a avaliação não coincide com este optimismo. Aliás, as queixas dos professores encontraram nos últimos anos um ministério totalmente fechado nas suas certezas e sem nenhuma capacidade de diálogo e entendimento com os seus professores, nomeadamente com as suas estruturas sindicais. O programa fala num “Pacto Social para a Educação. Uma Educação

de Qualidade para Todos” e a certa altura refere a mobilização dos profissionais, dos alunos, encarregados de educação, numa “construção de convergências potenciada pela identificação de factores estratégicos...” o que quer que isso queira dizer. Uma coisa é certa, nada se diz sobre aposentação. No capítulo da “Autonomia das escolas, descentralização e desburocratização” tudo palavras simpáticas mas, como se inverte todo um edifício que foi construído no sentido de um poder cada vez mais centralizado no director, em que o pedagógico perdeu poder, em que a paranóia burocrática se intensifica com a replicação de dados em cada vez mais plataformas (será que a transição digital e a modernização tecnológica que aí vem irão aliviar os professores para as tarefas que realmente interessam?) e em que o resvalar para a municipalização é a meta que este governo há muito traçou? Por fim, no capítulo “Garantir à Escola Pública os Pro-

fessores Necessários à sua Missão”, como acima referi, esta é uma missão séria e de grande fôlego, impossível de concretizar a curto prazo e que requer medidas concretas de atractividade para uma profissão que neste momento não tem candidatos interessados. A certa altura, a propósito das residências para estudantes, aparece uma referência à possibilidade de se criar condições para “acolher professores deslocados”. Medidas que já deviam estar no terreno há anos! Um programa com algumas intenções, mas ainda vago. Os professores querem saber como vai o Governo responder às questões que os afligem, as questões que os sindicatos da Fenprof vão levar às instituições do poder, logo no início do 3º período. A ver vamos o que há de novo. ■

A autora escreve segundo o anterior Acordo Ortográfico

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

Direção Regional de Santarém

●Abrantes
Rua S. Domingos - Ed. S. Domingos, 3º B
2200-397 Abrantes
Tel: 241365170 Fax: 241366493
abrantes@spgl.pt
●Santarém
Rua Vasco da Gama, 16 J - 1º Esq. 2000-
232 Santarém
Tel: 243305790 Fax: 243333627
santarem@spgl.pt
●Tomar
Av. Ângela Tamagnini, nº 28 r/c Esq.
2300-460 Tomar
Tel: 249316196 Fax: 249322656 E-Mail:
tomar@spgl.pt
●Torres Novas
R. Padre Diamantino Martins,
lote 4-Loja A
2350-569 Torres Novas
Tel: 249820734 Fax: 249824290 E-Mail:
torresnovas@spgl.pt

Direção Regional de Setúbal

●Setúbal
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º 2900-218
Setúbal
Tel: 265228778 Fax: 265525935 E-Mail:
setubal@spgl.pt
●Barreiro
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c 2830-336
Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368 E-Mail:
barreiro@spgl.pt
●Almada
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865 E-Mail:
almada@spgl.pt

Dia Internacional do Desporto ao Serviço do Desenvolvimento e da Paz - 6 de abril de 2022

• Maria João Vale



A Assembleia-Geral da ONU festeja o Dia Internacional do Desporto ao Serviço do Desenvolvimento e da Paz todos os anos. A data foi instituída pela ONU na Resolução 67/296⁽¹⁾ de 23 de agosto de 2013. Esta resolução demonstra o crescente reconhecimento pela Organização das Nações Unidas da influência positiva que o desporto pode ter no avanço dos direitos humanos e no desenvolvimento social e económico.

Foi escolhido o dia 6 de abril porque foi neste dia que se iniciou a primeira edição dos Jogos Olímpicos da era moderna, em Atenas, em 1896, com o objetivo de aumentar a consciencialização dos valores positivos do desporto.

Em 2014 celebrou-se pela primeira vez o Dia Internacional do Desporto ao Serviço do Desenvolvimento e da Paz.

Pelos valores que lhe são intrínsecos, o Desporto está, efetivamente, numa posição ideal para contribuir para o Desenvolvimento e a Paz e para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, nos quais se reconheceu que o desporto, como ferramenta de educação, desenvolvimento e paz, pode promover a cooperação, solidariedade, tolerância, compreensão, inclusão social e saúde no âmbito local, nacional e internacional.

Desde a sua criação, muitas organizações comemoram o dia com a realização de colóquios, eventos desportivos e homenagens a desportistas por todo o mundo, evidenciando a importância e o papel do desporto na sociedade, como um promotor de diálogo, de compreensão e um contributo inestimável para a inclusão social e a paz.⁽²⁾

O Dia Mundial da Atividade Física - 6 de abril de 2022

A Organização Mundial de Saúde (OMS) instituiu a data com o objetivo de prevenir o sedentarismo, apontado como um dos fatores de risco para a saúde no mundo. A inatividade é o responsável por um conjunto de enfermidades, portanto, promover a atividade física junto das populações é promover a sua saúde.

Este dia pretende dar a conhecer os benefícios da prática do exercício físico regular, sensibilizando as pessoas para a criação de “Estilos de Vida Saudáveis e Ativos”, melhorando a sua qualidade de vida.

As atividades físicas e desportivas em todas as suas expressões constituem uma componente fundamental da “cultura desportiva” que promove a satisfação de necessidades biopsicológicas elementares e desempenham um papel fundamental na formação integral e bem-estar de cada pessoa.

No dia 6 de abril de 2020 - Dia Mundial da Atividade Física, a Direção-Geral da Saúde, divulgou o Relatório Anual do Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física em Portugal.⁽³⁾

O documento revela que a maioria dos portugueses não cumpre as recomendações internacionais para a prática de atividade física e coloca Portugal entre os 11 países mais sedentários do mundo.

Em 2017 apenas 5% dos portugueses fazia desporto de forma regular, contra 74% que nunca ou raramente praticava, um aumento de 8% nos últimos 8 anos.

Em Portugal a falta de exercício tem implicações para a saúde, é responsável por 15% da incidência de cancro do cólon, 14% de cancro da mama, 11% de diabetes tipo 2 e 8% de doenças cardiovasculares.

As mulheres são mais sedentárias do que os homens e a falta de tempo é a principal justificação para o sedentarismo, seguida da falta de interesse ou motivação e dos custos associados à atividade física. Revela ainda que os adultos menos ativos faltam mais vezes ao trabalho e gastam mais em cuidados de saúde. As autoridades estimam que a falta de exercício custe entre 150 a 300 euros anuais, por cada cidadão europeu.

O Relatório aponta as principais estratégias a serem implementadas bem como as ações previstas para o próximo ciclo no Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física, estando em consonância com as recomendações globais para que os países desenvolvam políticas nacionais de saúde baseadas em evidência e apoiem a implementação do Plano de Ação Global da OMS para a atividade física 2018-2030.⁽⁴⁾

O Dia Internacional do Desporto ao Serviço do Desenvolvimento e da Paz e o Dia Mundial da Atividade Física, estão marcados no calendário na mesma data - 6 de abril, complementam-se, na sua atividade cultural, social e nos valores e pressupostos a atingir.

Deseja-se que a comemoração deste dia se repita por muitos dias ao longo do ano, só assim faz sentido a razão da sua existência, abordando questões, preocupações e problemas globais. Que seja também um dia para educar, celebrar e reforçar as conquistas da humanidade. ■

⁽¹⁾ <https://undocs.org/A/RES/67/296>

⁽²⁾ <https://www.un.org/en/observances/sport-day>

⁽³⁾ <https://www.spef.pt/post/pnpaf-apresenta-o-seu-relat%C3%B3rio-anual-de-atividades>

⁽⁴⁾ <https://www.sns.gov.pt/institucional/programas-de-saude-prioritarios/programa-nacional-para-a-promocao-da-atividade-fisica/>

Visita a Itália do Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL



O Departamento de Professores Aposentados visitou o Sul da Itália, durante uma semana. Organizaram-se dois grupos, o primeiro de 28 de março a 4 de abril e o segundo de 2 a 9 de abril.

A viagem, iniciada na cidade de Nápoles, continuou pela Costa Amalfitana até Salerno. A chuva, intensa e permanente, dificultou a viagem do primeiro grupo, prejudicando o cumprimento total do programa. O segundo grupo beneficiou de bom tempo, o que permitiu a todos o acesso às visitas e atividades programadas entre as quais:

- A ilha de Capri, uma ilha paradisíaca com uma privilegiada localização geográfica, dominando o Golfo de Nápoles,

desejada por imperadores, reis e príncipes e atual ponto de encontro da alta sociedade internacional.

- A visita às ruínas de Pompeia e Herculano, cidades que, em 79DC, ficaram totalmente destruídas pelas erupções do Vesúvio, vulcão este que continua ativo e que esteve sempre presente durante a nossa visita a Nápoles.

- As Grutas do Anjo em Pertosa, as mais importantes do sul da Itália, uma abertura na montanha a que acedemos numa subida difícil, de muitos e custosos degraus, sem que nenhum de nós desistisse, até entrarmos num mundo de formações extraordinárias de rochas, com histórias sobre algumas delas que o guia nos ia descrevendo. O lago, no seu interior, foi visitado num barco puxado por cordas pelo guia local, que iluminava várias formações, informando-nos sobre os seus significados, enquanto deslizávamos tranquila e vagorosamente.

- O majestoso Palácio Real de Caserta, mandado construir por Carlos VII, é um palácio barroco, com extensos jardins,

para servir de centro administrativo do Reino de Nápoles, que simbolizava o poder real, e uma residência semelhante ao Palácio de Versalhes.

- A Catedral de Salerno, uma catedral italiana em Salerno, dedicada a Virgem Maria e ao apóstolo São Mateus, padroeiro da cidade, que está sepultado na cripta, abaixo da construção.

O ambiente, em cada um dos grupos, pautou-se pela boa disposição e camaradagem entre todos, assim como pelo entusiasmo e curiosidade perante tudo o que esta viagem proporcionou, acrescentando saberes e novas aprendizagens a cada um dos participantes. As refeições, “massa com pasta”, divertia-nos sempre quando nos sentávamos à mesa, mas a verdade é que quase todos as apreciavam.

Como sempre, a página do Facebook do Departamento dará a conhecer episódios desta viagem, através da publicação de fotografias e vídeos. ■

<https://www.facebook.com/Departamento-de-Professores-e-Educadores-Aposentados-do-SPGL-410270459048383/?fref=ts>



Projeto Memórias Uma história por contar

Ano letivo
2021/2022

Vamos reeditar neste ano letivo, e pela terceira vez, **O projeto Memórias – uma história por contar**, um desafio aos professores aposentados para nos contarem o que a memória guardou que traduza um episódio da sua vida profissional através da escrita.

Ser professor, é ser professor para toda a vida. O olhar do professor face à realidade é diferente dos demais. A memória do que se passou espelha a atitude, os princípios, a alegria, o saber partilhado, e, sempre que necessário, a luta pela dignificação da classe dos professores.

Será publicada uma brochura, tal como nos anos anteriores, com todos os trabalhos realizados, que será entregue numa data a determinar, numa sessão em que estarão presentes todos os escritores de memórias, participantes neste projeto.

O texto deverá ter, no máximo, 2 páginas A4 com letra 14. Não serão considerados trabalhos descritivos de currículos escolares ou profissionais. Indicar o número de sócio, o e-mail e o número do telemóvel.

O prazo de entrega termina a **31 de maio**.

Os textos deverão ser enviadas para o e-mail: natalia.bravo@sapo.pt

Para esclarecer qualquer dúvida, o tim. **962630335**

Escreve, Escreve! Escrever faz bem!

Legislação

- **Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/2022 - Diário da República n.º 66/2022, Série I de 2022-04-04**

Presidência do Conselho de Ministros Autoriza a realização da despesa relativa aos contratos de cooperação a celebrar no âmbito da educação especial, para o ano letivo de 2022/2023.

- **Despacho n.º 4209-A/2022 - Diário da República n.º 71/2022, 2º Suplemento, Série II de 2022-04-11**

Educação - Gabinete do Ministro Estabelece o calendário das matrículas e respetivas renovações para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário para o ano letivo de 2022-2023.

- **Despacho Normativo n.º 7-A/2022**

Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação 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

- **Portaria n.º 129/2022**

Procede à sexta alteração à Portaria n.º 255-A/2021, de 18 de novembro, alterada pelas Portarias n.os 281-A/2021, de 3 de dezembro, 312-A/2021, de 21 de dezembro, 319-A/2021, de 27 de dezembro, 57/2022, de 27 de janeiro, e 105/2022, de 28 de fevereiro, que estabelece um regime excecional e temporário de comparticipação de testes rápidos de antigénio (TRAg)

- **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 Qualificade uso profissional

ESPAÇO António Borges Coelho
(Galeria SPGL)



Exposição de cartazes "Prevenção da violência no namoro"



Decorreu entre 7 de abril e 28 de abril a exposição de cartazes resultantes do lançamento da 2ª edição do concurso proposto pelo SPGL aos jovens das escolas secundárias e do ensino superior e subordinado ao tema "Prevenção da violência no namoro".

No dia 7 de abril aconteceu a inauguração desta exposição e entrega do 1º prémio do concurso e da menção honrosa. A inauguração contou com a presença dos alunos que realizaram o cartaz vencedor e o da menção honrosa por via telemática, na qual participaram, dizendo o que os levou a tomar parte neste concurso e falando sobre a problemática que ele trata.

A inauguração terminou com a apresentação de um vídeo extra concurso elaborado por estes alunos, sobre o tema da exposição.

A exposição está disponível para as escolas que a queiram requisitar.

Após o encerramento desta exposição, no Espaço ABC estará patente uma nova **exposição da autoria de António José Marques Cardoso** que se intitula "**HANDBUILT, UMA BALADA SOBRE A SOLITÁRIA VIAGEM DO OPERÁRIO**" que será inaugurada no dia 5 de maio.



Concursos do pessoal docente dos ensinos básico e secundário – regime jurídico (2ª parte)

Dando sequência à última rúbrica da *Escola Informação*, nesta vão ser abordadas as matérias respeitantes à **graduação e ordenação** dos docentes e ainda alguns aspetos relativos às listas provisórias e definitivas dos concursos em questão (cfr. artigos 11º e seguintes do Dec. Lei nº 132/2012, de 27 de junho com as alterações constantes do D.L. nº 28/2017, de 15 de março).

I - No que respeita à **graduação do pessoal docente** há que salientar que a mesma resulta dos valores obtidos na classificação profissional expressa na escala de 0 a 20 e com o resultado da divisão por 365, com arredondamento às milésimas, da soma:

i) "Do número de dias de serviço docente ou equiparado avaliado com a menção qualitativa mínima de Bom (...) contado a partir do dia 1 de setembro do ano civil em que o docente obteve qualificação profissional para o grupo de recrutamento a que é opositor até ao dia 31 de agosto do ano imediatamente anterior ao da data da abertura do concurso, ou 31 de agosto do próprio ano no caso do concurso externo a que se refere o nº 13 do artigo 42º do presente decreto-lei;

ii) Aos docentes de carreira, o tempo de serviço é contado desde a última avaliação mínima de Bom obtida no último ciclo em que foi avaliado (...);

iii) Com o número de dias de serviço docente ou equiparado prestado anteriormente à obtenção da qualificação profissional, ponderado pelo fator 0,5 com arredondamento às milésimas."

Há que referir que, para efeitos da supra referida graduação dos docentes é considerado, não só o tempo de serviço prestado pelos mesmos (educadores de infância ou professores do ensino básico e secundário) mas também o tempo de serviço prestado no ensino superior público. Para além disso, também há que ter presente que, para este mesmo efeito de progressão na carreira, são também considerados os períodos referentes às situações de requisição, destacamento e comissão de serviço no exercício de funções não docentes que revistam natureza técnico-pedagógica (cfr. artigo 39º do E.C.D.)

Sobre esta mesma matéria da graduação do pessoal docente, há ainda que referir para o efeito em presença, o seguinte:

- Que é também contado, o serviço prestado pelos docentes em regime de contrato a termo resolutivo mesmo que não satisfaça o cumprimento do requisito de tempo de serviço mínimo exigido para efeitos de avaliação de desempenho;

- Que, no caso dos docentes de carreira com formação especializada em educação especial, ao abrigo do artigo 56º

nº 1 a) do ECD é também aplicável o nº 1 do supra referido artigo 11º do diploma legal em questão, ou seja, o que releva para o efeito é a classificação profissional da graduação obtida no curso de especialização sendo considerado o dia 1 de setembro do ano civil em que os docentes concluíram a respetiva formação especializada.

II - No que respeita à **ordenação dos candidatos** há que referir que a mesma é efetuada de acordo com as regras constantes no artigo 10º deste mesmo diploma e por ordem decrescente da respetiva graduação, ou seja:

a) Na 1ª prioridade – estão os docentes de carreira vinculados pretendem mudar de escola;

b) Na 2ª prioridade – estão os docentes de carreira vinculados num quadro de zona pedagógica (QZP) que pretendam mudar de lugar;

c) Na 3ª prioridade – estão os docentes de carreira que pretendam transitar de grupo de recrutamento e sejam detentores de qualificação profissional adequada.

No caso se verifique igualdade na graduação, a ordenação dos candidatos é efetuada de acordo com a seguinte ordem de preferência:

a) Candidatos com classificação profissional mais elevada;

b) Candidatos com maior tempo de serviço docente prestado após a profissionalização;

c) Candidatos com maior tempo de serviço docente prestado antes da profissionalização;

d) Candidatos com maior idade;

e) Candidatos com número de candidatura mais baixo.

Validadas que sejam as candidaturas são elaboradas as listas provisórias dos candidatos admitidos e excluídos (cfr. artigo 14º do Diploma supra identificado). Das referidas listas cabe reclamação, a apresentar em formulário eletrónico, que deve ser apresentada no prazo de **cinco dias úteis** contados do dia imediato ao da respetiva publicação. No caso de indeferimento da reclamação o candidato será do mesmo informado no prazo de 30 dias contados a partir da data da respetiva apresentação. A inexistência de notificação corresponde ao deferimento da reclamação.

Findo que seja o prazo de 30 dias úteis a contar do termo do prazo para apresentar as reclamações, **as listas provisórias convertem-se em definitivas** sendo que o preenchimento dos lugares se materializa em listas de colocações que originam as listas graduadas de docentes não colocados.

Refira-se ainda que, das listas definitivas de colocação, de ordenação e de exclusão podem os docentes interpor recurso hierárquico no prazo de **cinco dias úteis**.

Tendo em conta a extensão da matéria em apreço dar-lhe-ei continuidade na próxima rúbrica da *Escola Informação*. ■

Viseu

13–14 Maio 2022

Pavilhão ExpoCenter

14.^o CONGRESSO NACIONAL DOS PROFESSORES

**A Educação não pode esperar!
Combater desigualdades.
Valorizar a profissão!**

