

A young woman with long brown hair, wearing a red and black plaid shirt and blue jeans, is seen from the side. She is carrying several spiral-bound notebooks and a black backpack. The background is a blurred classroom with wooden desks and blue chairs.

FE

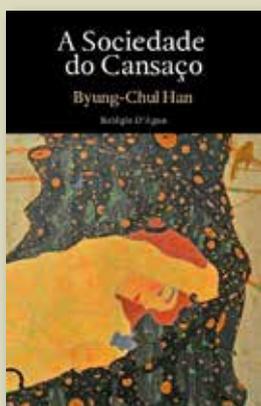
ESCOLA

informação

Nº 300 junho/julho, 2022 - MENSAL - R\$ 5,00

**FALTA DE
PROFESSORES:
FENPROF ALERTOU,
GOVERNOS IGNORARAM**

LEITURAS



Han, Byung-Chul
A Sociedade do Cansaço,
Lisboa, Relógio de Água, 2014.

“Se a verdade é abstrata, não é verdadeira. A sã razão humana visa o concreto (...) A filosofia é inimicíssima do abstrato e reconduz ao concreto.” Esta passagem da “Introdução” da obra “História da Filosofia” do filósofo alemão do século XIX Hegel, poderia servir de frontispício ao ensaio “A Sociedade do Cansaço” (“Müdigkeitsgesellschaft”), do filósofo coreano radicado na Alemanha Byung-Chul Han (2010). Este contrapõe dois paradigmas: o paradigma imunológico e o paradigma neuronal. O primeiro caracteriza-se pela existência de uma ameaça que tenta negar o Eu ou um determinado modo de vida socialmente

estabelecido. O segundo, pelo contrário, caracteriza-se não pela “negatividade”, mas pelo contrário, pelo “excesso de positividade”, desenvolvendo-se numa sociedade permissiva, uma sociedade assolada pelas doenças neuronais – depressão, transtorno por défice de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade (TPB), síndrome de ‘burnout’ (SB) –, em que as ameaças internas ou externas desapareceram ou se atenuaram significativamente. Generalizando abstratamente esta distinção ‘psicologista’ à sociedade, o filósofo coreano associa o primeiro ao mundo da Guerra Fria e o segundo ao século XXI em que as ameaças foram substituídas por uma neurose recorrente que afeta os humanos. A exaustão e o cansaço serão então as características centrais das sociedades atuais.

As generalizações abstratas nunca conduziram a bom porto. De facto, a pandemia do SARS COV2, de que o autor, é certo, não se poderia aperceber na altura da publicação do seu ensaio, põe em causa a contraposição abstrata entre os dois paradigmas explicativos do comportamento social: o paradigma imunológico que Chul Han julgava morto irrompe no máximo do seu esplendor, o que desde logo limita consideravelmente o alcance social da sua tese sumária e pouco fundamentada. Prova disso é a afirmação de que “os imigrantes e os refugiados são mais vistos como um fardo para a sociedade do que como uma ameaça” (p.12). Tal é totalmente falso, se tivermos em conta, nos últimos anos, o crescimento da extrema-direita na Europa que, particularmente em França e na Itália, explora os medos e os ressentimentos de uma parte significativa da população contra o Outro, o imigrante, considerado como o inimigo que põe em causa a ‘identidade nacional’: a Itália

para os italianos, de Salvini e Giorgia Melloni, e a França para os franceses, de Marine Le Pen. Mas são as reflexões sobre o trabalho, no que designa por ‘sociedade tardo capitalista’, que expõem a nu as limitações e insuficiências da tese de Chul Han que não podem ser de modo nenhum justificadas ou desculpabilizadas pela desatualização de “A Sociedade do Cansaço”. Chul Han considera que a sociedade do século XXI não é, como a teorizada pelo filósofo francês Michel Foucault, uma “sociedade disciplinar”, com os seus mecanismos de autoridade, subordinação, submissão e exploração dos indivíduos e da força de trabalho na fábrica, mas uma “sociedade de produção”, em que os indivíduos já não são “«sujeitos de obediência», mas sim sujeitos de produção. São empresários de si próprios” (p. 19). Esta versão neoliberal da “sociedade de produção” significa, no fundo, que o processo de produção no ‘tardo capitalismo’ já não é um processo dirigido e controlado por outrem que não o próprio trabalhador, que assim se transformou em “empresário de si próprio”. O trabalhador explorado transmuta-se em trabalhador que se explora a si próprio ou que se autoexplora para atingir os níveis máximos de produtividade, destino que partilha com o próprio capitalista: na sociedade tardo capitalista do trabalho o “próprio amo se tornou escravo do trabalho” e “cada um de nós é ao mesmo tempo, prisioneiro e capataz, vítima e carrasco. Desta forma, cada um se explora a si mesmo” (pp. 35-36). Eis como, carrasco e vítima, amo e escravo, explorador e explorado são colocados no mesmo plano existencial, cada um se explorando a si mesmo. Mergulhamos assim, como ironizava Hegel, na “grande noite em que todos os gatos são pardos”, em que nada se distingue e tudo se confunde.■

Joaquim Jorge Veigunha

Reivindicar diálogo, negociação e o respeito pelos docentes e pela Escola Pública

Mais um ano escolar prestes a terminar e, já no prelo, o desenho do novo calendário escolar, construído pela equipa do Ministério da Educação, sem um verdadeiro processo negocial que, como é óbvio, se justificava. A tutela limitou-se a um processo de auscultação pública, quando o que está em jogo é, também, a organização da vida profissional e pessoal dos docentes.

Na reunião de auscultação, a FENPROF referiu estranheza face à proposta de despacho, dado que a mesma tem como horizonte dois anos letivos, ou seja, uma proposta de calendário plurianual, não se compreendendo qual o objetivo, até porque os últimos tempos têm sido marcados, infelizmente, por uma grande imprevisibilidade.

É um calendário escolar condicionado pelas cerimónias religiosas e cujo resultado é uma duração heterogénea dos três períodos letivos, com um primeiro período demasiado extenso e sem pausas, em comparação com os outros dois períodos letivos.

Por outro lado, insiste-se em realizar reuniões intercalares sem a devida interrupção das atividades letivas, o que proporcionaria, por um lado, pausa pedagógicas e, por outro, uma distribuição mais homogénea das atividades letivas e momentos de reflexão para a avaliação das aprendizagens.

É inexplicável continuar a manter o prolongamento das atividades letivas no 1.º ciclo e no pré-escolar, sem qualquer justificação pedagógica, sobrecarregando alunos e professores, no que parece apenas um expediente para dar resposta a problemas de ordem social.

Mantêm-se as provas de aferição, cuja utilidade está ainda por explicar, e que pela forma como estão estruturadas, quer na sua organização, quer na sua aplicação, obrigam as escolas e os seus professores a uma acumulação de tarefas que se traduz numa carga suplementar de trabalho.

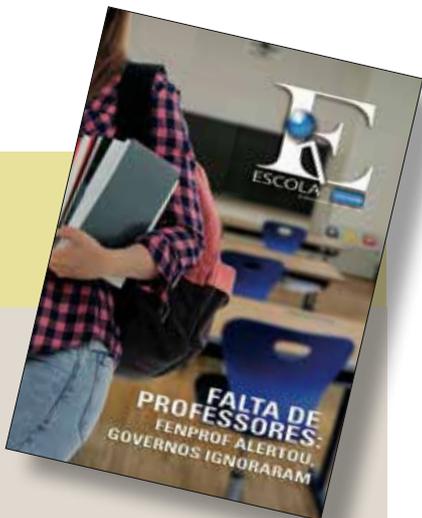
A atual prática de auscultar e não negociar, tem semelhanças com o estilo de Tiago Brandão Rodrigues e a sua equipa, da qual fazia parte o atual Ministro da Educação. Veja-se o designado processo de “negociação” da nova legislação relativa à Mobilidade por Doença, cujo desfecho, depois de aprovado e promulgado o decreto-lei, confirma a penalização dos professores e educadores que necessitam deste precioso apoio.

Apesar da nossa insistência para que imperasse o bom senso e o respeito por estes docentes fragilizados, com doenças incapacitantes devidamente comprovadas ou cuidadores de familiares dependentes, a Tutela não foi sensível.

No dia 29 de junho, a FENPROF esteve na Assembleia da República, na Comissão de Educação e Ciência no âmbito da Petição “Reclamamos justiça, efetivação dos nossos direitos e respeito por horário de trabalho” que, em abril, entregámos com mais de 17 000 assinaturas.

Nesta audição, a FENPROF, em representação dos peticionários e reiterando o que está descrito no texto da Petição, exigiu respeito, justiça e efetivação do direito a uma carreira digna e valorizada.

Esta é uma exigência que os docentes têm que reafirmar com grande visibilidade, no dia 13 de julho, no Plenário Nacional promovido pela FENPROF, reivindicando diálogo, negociação e o respeito pelos docentes e pela Escola Pública. ■



2 Sugestões

3 Editorial

5 Reportagem

Estamos a construir cidadania a partir do local, a partir da escola

8 Cidadania

A Educação no Capitalismo

10 Escola/Professores

10. Apreciação crítica do processo negocial: A FENPROF e os seus sindicatos continuarão a apoiar os docentes

12. Professores em Luta!

13 Opinião

E ainda só vamos a meio do ano...

14 Aos Sócios

Pic-Nic (da Fome)

Visitas guiadas em Junho

15 Consultório Jurídico

Concursos do pessoal docente dos ensinos básico e secundário (4ª parte)

Este “processo de negociação”, conduzido pelo ME, de negociação teve muito pouco ou nada.

PÁGINA
11

Nota: a vertiginosa subida do preço do papel e o facto de seguir juntamente com o EI a Agenda 2022/2023 - os custos dos CTT são elevados - justificam a redução deste número do EI para 16 páginas. Regressaremos à paginação habitual no próximo número.

A redação do EI

Ser sindicalista em tempos difíceis

Chegamos ao fim de mais um ano letivo. Do ponto de vista sindical, o balanço não é positivo. Nenhum dos principais objetivos traçados foi alcançado: continua o “roubo” do tempo de serviço prestado, continua a sobrecarga nos horários, a precariedade mantém-se. São factos. Urge refletir sobre eles, rejeitando desde logo um patético sentimento de culpa: os dirigentes e delegados sindicais fizeram empenhadamente o que lhes competia e o que foi possível. Podemos - e devemos - perguntar-nos se as estratégias seguidas, face aos não-resultados obtidos, foram as mais adequadas. Essa reflexão, inevitável, não pode assentar na vacuidade de discursos voluntaristas e demagógicos nos quais se definem radicais formas de luta que os professores não acompanham ou continuam a mitificar o que se atingiria se os professores tivessem num qualquer momento tomado tal ou tal medida, solução “milagrosa”, luminosa, que só a cegueira dos dirigentes sindicais os impediu de ver.

Mas também não pode essa reflexão limitar-se à defesa de práticas rituais, com os não-resultados que se repetem.

Não é apenas no movimento sindical docente que as dificuldades se manifestam. Nem só em Portugal. Há, reconhecidamente, um declínio da força dos sindicatos, diabolizados pela matriz individualista, egoísta, oposta à solidariedade, do neoliberalismo radical que os oligarcas da comunicação social e das redes sociais vão impondo como pensamento único.

Mas não há sociedades democráticas e decentes sem sindicatos fortes. É, pois, em nome da defesa da democracia e de sociedades “decentes”, que respeitem os direitos de quem trabalha, que mesmo em tempos duros, como os de hoje, continuamos, orgulhosamente, a ser dirigentes sindicais, delegados sindicais, sindicalistas. Não desistimos do futuro que queremos construir. ■

Miguel André



ENCONTRO
CIDADANIA GLOBAL
DESENVOLVIMENTO
E EDUCAÇÃO
caminhos, práticas
e aprendizagens

Estamos a construir cidadania a partir do local, a partir da escola

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues
|Jornalistas|

No âmbito do projeto EDxperimentar - Laboratórios Pedagógicos de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar, promovido pela FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com a CooLabora, associação Casa Velha e a cooperativa Mandacaru, realizou-se no passado dia 21 de junho, na Fundação Cidade de Lisboa, o encontro “Cidadania Global, Desenvolvimento e Educação - caminhos, práticas e aprendizagens”.

“A primeira coisa que assinei foi a tónica, que foi verbalizada, que cada experiência é uma experiência, cada local é um local. Estamos a construir cidadania a partir do local. A partir da escola, a partir da organização da sociedade civil que trabalha com aquelas escolas. Cada organização leva para esta colaboração a sua história, a sua matriz, os seus princípios, as

suas preocupações, mas como tem que cruzar isso com cada escola, cada cruzamento depois é diferente, surgem coisas diferentes”, sintetizou Luísa Teotónio Pereira, sobre o evento.

EDxperimentar

“O projeto EDxperimentar (<https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/>) teve início em 2019. Está a chegar ao final do seu 3º ano. E junta a Fundação Gonçalo da Silveira (<https://fgs.org.pt/pt/>), a cooperativa CooLabora da Covilhã, a cooperativa Mandacaru de Faro e a associação Casa Velha de Ourém”. Na apresentação do projeto, a dar início ao evento, a FGS sumariou: “No total, trabalhamos com 9 escolas, somos 4 organizações da sociedade civil, mais de 50 professores foram envolvidos e participaram nas atividades do projeto. E também fomos trabalhando com várias organizações da sociedade civil, que foram participando nas atividades de reflexão, nas atividades mais de incidência política”. O projeto, a nível dos seus objetivos,

“quis experimentar práticas de educação para o desenvolvimento e cidadania global, dentro das escolas, para apoiar especificamente a implementação de duas estratégias”, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). “E, depois, um outro aspeto teve a ver mesmo com esta questão de se discutir e refletir e partilhar conhecimento, entre as escolas e as organizações da sociedade civil”.

O EDxperimentar tem 4 focos: Laboratórios, Educação, Incidência Política e Sistematização de Aprendizagens. Nos **Laboratórios**, “as organizações da sociedade civil com as coordenações de Cidadania e Desenvolvimento, com as direções das escolas, criavam projetos a partir das necessidades existentes”. Estas experiências foram partilhadas no evento, no Carrossel de Práticas EDxperimentar. Na Covilhã, no Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve (<https://www.aelaneve.pt/> e <https://www.facebook.com/Agrupamento-de-Escolas-A-L-%C3%A3-e->

-a-Neve-1635920950072097), houve várias atividades concretizadas, como um e-book e um vídeo sobre direitos humanos, ou educação ambiental em cartoons. A Coolabora (<https://coolabora.pt/>) apostou nomeadamente nas ferramentas artísticas e em jogos educativos. Em Faro, a Mandacaru (<http://coop-mandacaru.weebly.com/>) também apostou nas artes, como teatro e fotografia. A Associação Casa Velha (<https://casavelha.org/>), em Ourém, tem uma quinta, onde desenvolvem atividades na perspetiva de que “cuidar da terra ajuda-nos a refletir sobre cuidado em geral”.

No âmbito da **Educação** - destacou a FGS - que “tem a ver com os processos formativos que levámos a cabo, e que também está ligada à criação de recursos e ferramentas pedagógicas”, o projeto trouxe “a abordagem Whole-School, a abordagem de uma escola integral, que é proposta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”.

No quadro da **Incidência Política** “o projeto fez um processo de, junto com outras organizações da sociedade civil, percebermos qual é o nosso papel nesta vivência e aprendizagem da cidadania a partir das escolas. E, por isso mesmo, fomos realizando encontros de partilha de práticas”. Fizeram também um podcast, “em que, a partir das vozes de docentes, estudantes e técnicos de organizações da sociedade civil, pensámos, o que é que é a educação, o que é que é isso de cidadania, pode a escola ir além dos seus muros.? Para além da questão - o que é que é uma comunidade educativa. Um último episódio do podcast foi dedicado aos futuros da educação, o que é que imaginamos que a educação é em 2050”.

ENED e ENEC: que desafios?

Na implementação do ENED e ENEC, que desafios e questionamentos se colocam? Este o tema debatido em Roda de Conversa, na tarde do Encontro, e que proporcionou abordagens diversas dos oradores convidados e uma significativa participação, de muitos dos presentes, no debate.

Sérgio Guimarães, representante do Camões ICL, Ana Lúcia Correia, da Escola Secundária João de Deus em Faro, Catarina Gonçalves, técnica da ONGD Rosto Solidário, Marta Uva, professora da ESE – IPSantarém, Maria José Neves, técnica superior da Direção-Geral de Educação fizeram as intervenções iniciais, naturalmente com enfoques distintos. Do contributo do **Camões, ICL, Sérgio Guimarães** salientou, no âmbito da educação formal /ação pedagógica, medidas como “o reforço da ED no sistema educativo, a produção de conteúdos e a formação de agentes educativos”. Este “o quadro de referência que nós temos, em matéria da própria estratégia de Educação para o Desenvolvimento. E, nesse âmbito, o Camões, enquanto Instituto da Cooperação e da Língua, o que é que procura? – apoiar de várias maneiras este trabalho, mas de uma forma muito prática”.

Como desafios/opportunidades da ED no quadro da educação formal, o que é mais sentido no Camões? “A ED representa uma oportunidade porque pode estar presente, de forma transversal, em várias disciplinas. Mas, depois, pede o seu campo próprio de atuação. E isto cria-nos aqui algumas dificuldades na afirmação da ED, da sua importância e da sua relevância”. Para além da necessidade de os manuais escolares, das diferentes disciplinas, refletirem mais a dimensão da Educação para o Desenvolvimento, realça-se a importância de “lançar a discussão sobre o próprio referencial de Educação para o Desenvolvimento – feito há vários anos e que, possivelmente, teria que ser revisitado” e destaca-se ainda “um desafio também relevante – a autoavaliação – no sentido de percebermos se estamos a fazer bem”.



Foto: Sofia Vilarigues

Ana Lúcia, da ES João de Deus de Faro, trouxe ao debate a experiência concreta e muito significativa da sua escola. “Eu sou, de algum modo, um caso, dentro daquilo que é um profissional da educação dentro de uma escola super-formal”, com “um ensino muito estanque, com tempos, com toques, com espaços, em que as coisas estão muito repartidas”. “O que é que o professor pode fazer nisto tudo?”, questionou.

Começando por identificar o que é que se pretende – “Pretende-se que exista um trabalho integrado, articulado, estruturado (...) e nós temos uma vida frenética” – Ana Lúcia fez um relato vivido de “como é que nós fizemos”. Tudo começou pela constituição de uma equipa de cidadania. “Começámos por ser 3 professoras do secundário. E a primeira coisa que fizemos foi reunirmos e dividirmos aquela massa de alunos dos diferentes anos”. Partiu-se, então, “para uma auscultação dos alunos – o que é que eles entendem por cidadania, o que é que eles querem fazer em cidadania e como é que nós vamos apresentar depois esses trabalhos. Essa equipa cresceu. A Laura [projeto Cooperativa Mandacaru] aparece milagrosamente, como elemento fundamental de parceria, através do EDxperimentar. Come-



çamos então a tentar perceber se era possível fazermos coisas fora da sala, dentro da escola e fora da escola, que espaços poderíamos ocupar. (...) Ao mesmo tempo organizámo-nos para fazer semanas de cidadania, dias que contemplam atividades artísticas – que nós também valorizamos bastante. Este o percurso. Um percurso em que Ana Lúcia considera que a formação foi fundamental. “Foi aí que nós começámos a refletir. Porque nós não temos tempo para refletir”.

Desafios: “Como avaliar o impacto da implementação da estratégia de cidadania na escola - na cultura da escola, na governança escolar e na relação com a comunidade? Como é que conseguimos criar instrumentos, criar escala, criar metodologia de avaliação do impacto daquilo que estamos a fazer?” E ainda “Como é que nós vamos avaliar a escola, tendo como base os critérios da participação?”.

A experiência da **Rosto Solidário**, sediada em Santa Maria da Feira, transmitida por **Catarina Gonçalves**, desenvolve-se num contexto mais territorial, com parcerias locais para a ED - Educação para o Desenvolvimento. Um projeto que “surgiu da nossa vontade de trabalhar de uma forma mais colaborativa. Pensamos que a nossa ação é através de algumas ações pontuais, algumas sessões pontuais em escolas”.

“Não há um reconhecimento sobre a ENEC e sobre a ED. As pessoas não sabem o que é”, referiu, o que implica “tornar a ED mais clara e mais reconhecida (...) encontrar uma linguagem comum entre a sociedade civil e as escolas”. Tal não impede que, no terreno, “os professores apresentam projetos fantásticos que já desenvolvem e que vão de encontro ao que é a ED. Há imenso trabalho que já é feito

– são projetos fantásticos – mas não há o reconhecimento do que é feito. Falta visibilidade do muito trabalho que já existe”.

Marta Uva, da **ESE - IPSantarém e ARIPESE** (Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE), elencou algumas questões, fruto de “uma reflexão e de uma ação em ED, a partir da formação de professores na área de formação de professores e nas ESE”.

Antes do mais, “como envolver os estudantes, para além das unidades curriculares. Como os envolver e motivar para a ação transformadora? Como envolver os docentes?”. Acresce que o facto de existirem, naturalmente, ESE “com diferentes ritmos e com diferentes ritmos de trabalho em ED”, implica um outro desafio: o desafio do trabalho colaborativo. “Porque a partilha de recursos, a partilha de práticas, a partilha de reflexão, o planeamento conjunto – vem ajudar, vem inclusivamente dar coerência às questões de ED. E também vem ajudar a dar mais confiança e consolidar o desenvolvimento deste trabalho”.

Numa abordagem simultânea das estratégias nacionais de Educação para a Cidadania e para o Desenvolvimento, **Maria José Neves**, técnica superior da **Direção-Geral de Educação**, destacou o que há de comum nos desafios a estas duas estratégias. “O que é comum é que ambas estejam alinhadas com objetivos de outras estratégias e planos nacionais. E com orientações internacionais”, referiu. E acrescentou: “também é comum a necessidade de reforçar bagagens interpretativas para compreender criticamente os problemas – que passa por observar, ter informação, discutir ideias, considerar multiperspetivas e ter uma visão descentrada. E, por último, envolver

também dimensões socio-afetivas neste conhecimento de compreensão do mundo”.

No **debate** que encerrou esta *Roda de Conversa*, muitas das questões referidas pelos oradores convidados foram, a par de outras, sublinhadas e aprofundadas. Da relevância da educação não formal e “maior reconhecimento e maior sustentabilidade ao papel que as organizações da sociedade civil desempenham nestes processos” à importância fulcral da avaliação, cujo paradigma é urgente mudar (“uma avaliação que seja feita de modo negociado e socio-crítico”) e que coloca interrogações como: “como avaliar valores e atitudes?” ou como avaliar os efeitos transformadores da ação desenvolvida no quadro da ED e da EC? Passando pela questão da formação de professores (que “deve ser fundamentalmente dialogada”, com partilha de experiências, sem descuidar as questões conceptuais), considerada nevrálgica e associada à imprescindível mobilização dos docentes.

Uma outra dimensão, particularmente significativa, foi destacada pela professora Ana Lucília Correia: “É preciso voltarmos a pensar quem somos, que mundo é que queremos, que avaliação e que instrumentos é que devemos utilizar para melhorarmos enquanto comunidade. Até porque vivemos numa escola cada vez mais plural – felizmente – uma escola que já integra os alunos todos. (...) O nosso desenvolvimento passa pela integração, passa pela inclusão, passa por sabermos trazer para dentro desse grande conceito que é o desenvolvimento, a riqueza de todas essas culturas”.

A concluir, numa *síntese questionadora*, Luísa Teotónio Pereira acrescentou ainda uma outra reflexão: “é preciso correremos alguns riscos. E eu gostava de acentuar isto, porque há muito uma aposta que é à volta do diálogo – que não é mau, é bom -, de criar consensos. E, às vezes, esquecemo-nos da parte que é também criar algumas ruturas, também provocar algumas discussões”. ■

A Educação no Capitalismo

Joaquim Jorge Veiginha

Tanto para Immanuel Kant como Max Stirner (Ver: E-I, Abril, 2022; Maio 2022, edição digital), a educação surge como uma forma de intervir na transformação do mundo. Autores que viveram numa época em que o capitalismo estava ainda em formação ou não tinha ainda dominado todos os aspectos da vida social atribuíam-lhe uma dimensão utópica revigorante e retemperadora que, mais tarde, desapareceria completamente do horizonte. Prova disso é o artigo do socialista britânico William Morris – o genial autor do romance ‘utópico’ *News from Nowhere* (1890) – “Reflexões sobre a educação numa sociedade capitalista”, publicado na revista *Commonweal*, em 30 de Junho de 1888. Este escrito faz parte de uma colectânea de textos do autor, publicados separadamente entre 1877 e 1893, e reunidos na obra *As artes menores e outros ensaios* (tradução portuguesa: Antígona, Lisboa, 2003). Contrariamente a Kant e, sobretudo, a Stirner, Morris não tem como objectivo reflectir sobre como *deveria* ser a educação num mundo projectado, mas como ela é, de facto, na sociedade capitalista, historicamente determinada. Nesta sociedade esta não passa de uma mercadoria que se desvaloriza quanto mais se genera-

liza e difunde, tal como os produtos fabricados em série pelas novas indústrias: “Persiste ainda – afirma Morris – uma superstição dos tempos em que a «educação» era uma raridade, a de que é um meio de alcançar um nível de vida superior. Mas assim que deixa de ser rara, a concorrência assegura que a educação não eleve os salários, que o ensino básico não tenha qualquer valor, e que o ensino especializado não seja mais do que uma compensação razoável do dinheiro e do tempo despendido na sua aquisição. E, atenção, esse ensino especializado deve ser direccionado para o único objectivo de êxito comercial na especialidade, caso contrário, falha, e será lançado no mesmo saco da educação geral, que não leva a nada” (p. 179). O realismo crítico e desmistificador de Morris analisa bem o valor e a função da educação na sociedade capitalista ainda não *corrigida* ou *mitigada* pelo Estado de bem-estar da segunda metade do século XX, o que, numa época pós-moderna como a nossa, em que o mercado é rei e senhor e o lixo das chamadas redes sociais prolifera, lhe dá uma pungente actualidade. O valor da educação nesta época e na de Morris segue a lei da utilidade marginal decrescente dos economistas neoliberais: quanto mais abundante se torna um determinado bem, menor é a utilidade

de cada unidade suplementar que é produzida e posta à venda no mercado. Na perspectiva de Morris é a concorrência que se instaura entre os trabalhadores para terem acesso a empregos, diríamos hoje, cada vez mais descartáveis, que acaba por reduzir o valor de uso da educação básica a uma ninharia, precisamente como para os economistas neoliberais a utilidade da última porção do bem de massa produzido é tendencialmente nula. E relativamente aos cursos especializados é apenas o seu valor de troca, determinado pelas leis de bronze da oferta e da procura de trabalho, que importa ter em conta, já que a educação geral está reduzida, por assim dizer, ao menor denominador comum e, por conseguinte, participa na lei da utilidade marginal decrescente. Relativamente aos ideais educativos de Kant e Stirner, a sociedade capitalista opera uma subversão total. A educação geral transforma-se frequentemente num amontoado de informação e conteúdos inertes e vazios que são prontamente esquecidos desde que o aluno – o futuro trabalhador – sai da escola. Por sua vez, a educação tecnológica, orientada para a integração no chamado “mercado de trabalho”, torna-se tanto ou mais redundante quanto mais a oferta de trabalho num determinado sector cresce relativamente à procura. Mas



isso significa que, no primeiro caso, a educação não é senão uma forma de adiar o ingresso do adolescente no mundo laboral, mantendo-o artificialmente ocupado, e que, no segundo caso, ela não será senão a antecâmara do desemprego ou da preparação do trabalhador descartável do próximo futuro, já que, com a rápida mutação tecnológica, o que garante emprego estável hoje pode, amanhã, apenas proporcionar um emprego instável, precário, submetido à concorrência e, na pior das hipóteses, conduzir ao desemprego de longa duração ou à inexorável reciclagem ou reconversão profissional.

Qual será então a finalidade da educação na sociedade capitalista? William Morris não tem dúvidas a este respeito. A educação serve apenas para preparar alguns para desempenharem funções de comando e para amestrar outros, a maioria, para exercerem tarefas subordinadas na divisão do trabalho, mas não para formar verdadeiramente o indivíduo como *ser humano*: “...o objectivo para o qual a nossa falsa Sociedade utiliza este meio – a «educação» – é o mesmo que determina todas as suas opções «sociais»: preservar e facilitar a usurpação da verdadeira Sociedade. As pessoas são «educadas» para serem trabalhadores, ou patrões dos trabalhadores, ou parasitas dos patrões, não são educadas para serem *seres humanos*” (p.182).

O “ser humano” de Morris é o indivíduo que experimenta a necessidade de alargar horizontes, para além dos limites a que a sua profissão ou a “falsa sociedade” o confinou. Mas, para isso, é necessário antes de tudo lazer, tempo disponível para desenvolver as suas faculdades e os seus interesses culturais. No entanto, como o capitalismo converte o trabalho em meio de vida para a maioria, despojada de tudo o que excede a mera sobrevivência ou obrigada a labutar duramente para ter acesso aos bens considerados socialmente indispensáveis, o lazer torna-se uma miragem ou converte-se num período de pausa para que, logo a seguir, se

possa retomar a actividade laboral quotidiana. Eis como o lazer na sociedade capitalista só tem sentido como momento da reprodução da força de trabalho: é o mero intervalo, cada vez mais exíguo e incerto para a maioria que labuta diariamente para viver, entre duas jornadas de trabalho sucessivas.

O que se passaria então se o trabalhador fosse realmente educado para alargar e diversificar os seus interesses? Provavelmente, tomaria consciência do carácter mais ou menos alienado da sua labuta diária, tornando-se-lhe ainda mais insupportável a oficina, a fábrica ou o escritório. No entanto, como o capitalismo não está disposto a correr esse risco, que equivaleria a ditar a sua própria sentença de morte, não resta aos trabalhadores senão consumir nos seus precários tempos livres os produtos que as indústrias culturais de massa lhes vendem com lucro. Enquanto consumidores passivos de cultura barata e má transformam-se num novo mercado para o capital. É o único entretenimento que lhes resta depois de mais um dia extenuante ou alienante de trabalho, pois a qualidade dos lazeres depende sempre, em última instância, do modo como se trabalha ou se é constrangido a trabalhar. Na época de Morris o consumo cultural dos trabalhadores reduzia-se à imprensa “popular”, que é definida como “uma imensa massa de papel impresso que não constitui nem livros nem literatura, mas que o público compra diariamente, suponho que pela razão de que uma faculdade adquirida cria um hábito e deve ser exercitada mesmo quando se trata da faculdade mecânica de ler material impresso.” (p. 181-82). Hoje em dia, poderemos dizer que o exercício da “faculdade mecânica” de que fala Morris não se restringiu, antes se alargou consideravelmente: aos jornais “populares” junta-se o telelixo audiovisual e das redes sociais que, em muitos países, preenchem os tempos livres de milhões de trabalhadores e trabalhadoras. Tudo se passa então como se as exigências

libertadoras e formadoras dos projectos educativos de Kant e Stirner tivessem sido asfixiadas à nascença ou pertencessem a outro mundo ou a outro planeta. No entanto, o mérito das reflexões de William Morris consiste precisamente em considerar, ao contrário de Kant e Stirner, que a educação não é parte da solução, mas parte do problema. E o problema é a sociedade capitalista para a qual a educação é cada vez mais uma mercadoria, cujo valor de uso se reduz ao mínimo quanto mais se generaliza, e um elemento de reprodução das desigualdades existentes. Tomar consciência da necessidade de encontrar uma solução para este problema é já o primeiro passo para iniciar a construção de uma sociedade em que a educação possa desenvolver plenamente as suas potencialidades formadoras e emancipadoras: de todos e não apenas de alguns. ■

Hoje em dia, poderemos dizer que o exercício da “faculdade mecânica” de que fala Morris não se restringiu, antes se alargou consideravelmente: aos jornais “populares” junta-se o telelixo audiovisual e das redes sociais que, em muitos países, preenchem os tempos livres de milhões de trabalhadores e trabalhadoras. Tudo se passa então como se as exigências libertadoras e formadoras dos projectos educativos de Kant e Stirner tivessem sido asfixiadas à nascença ou pertencessem a outro mundo ou a outro planeta.

Apreciação crítica do processo negocial

A FENPROF e os seus sindicatos continuarão a apoiar os docentes

João Pereira
Dirigente do SPGL

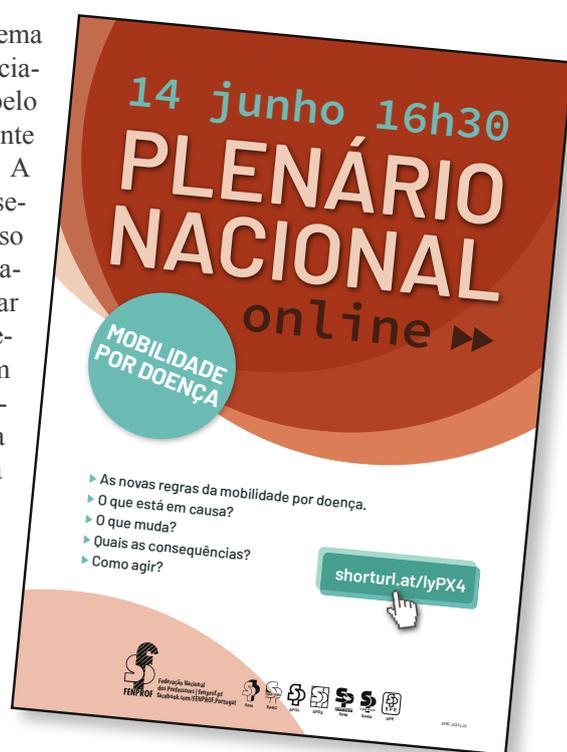
Depois de um longo período de bloqueio negocial imposto pelo Ministério da Educação (ME), liderado por Tiago Brandão Rodrigues, eram baixas as expectativas perante a nova equipa ministerial. A escolha de João Costa para ministro era algo expectável. Estando ele há seis anos na equipa ministerial, não necessita de período de adaptação nem de tempo para conhecer os problemas que assolam a Educação e os seus profissionais. Muitos desses problemas foram agudizados durante estes últimos seis anos e, portanto, com a sua ação direta. Conhecendo os problemas, faltava perceber se esta nova equipa vinha com vontade política para os resolver.

Na reunião de apresentação, em 27 de abril, o novo ministro da Educação anunciou algumas das prioridades previstas no programa do governo, e avançou algumas medidas que seriam implementadas, no imediato, para mitigar a falta de docentes. Medidas que teriam de ser negociadas com os sindicatos, mas que não o foram. O ministro adiantou ainda que o Ministério tinha intenções de proceder a alterações nas condições de renovação dos contratos a termo e na regulamentação da Mobilidade por Doença (MPD), matérias para as quais iria abrir processos de negociação coletiva com os sindicatos. No dia 13 de maio foi enviado para os sindicatos um breve resumo com as matérias em apreço e, no dia 16, iniciam-se as reuniões de negociação coletiva com os sindicatos.

Logo à partida surgiu o problema de as duas reuniões de negociação terem sido agendadas pelo ME com pouco mais de vinte e quatro horas de diferença. A FENPROF logo afirmou que seria complicado, num processo de negociação que se quer realizado com seriedade, auscultar os docentes e elaborar pareceres para as duas matérias num período tão curto e, de imediato, solicitou que a segunda reunião fosse reagendada para uma data posterior. A resposta dada pelo Secretário de Estado foi que os sindicatos teriam sempre a opção de solicitar a negociação coletiva suplementar, ao que a FENPROF respondeu que não seria sério iniciar negociações partindo do princípio que não se conseguiria atingir um entendimento entre as partes. Logo nesse momento deu para perceber qual seria a postura do ME nas negociações. Com a insistência da FENPROF a segunda reunião foi reagendada para dia 23 de maio. A reunião de dia 16 iniciou-se com a entrega de uma proposta de trabalho por parte do ME. Com essa proposta percebeu-se que o ME pretendia proceder a alterações de fundo nos procedimentos de MPD e na renovação de contratos a termo.

Relativamente à MPD, o ME justificou a necessidade de alterar os seus procedimentos por existirem indícios de alegada utilização abusiva deste mecanismo de proteção na doença. Para o ME existem grandes concentrações de docentes em MPD em determi-

nados agrupamentos e concelhos do país, enquanto outros concelhos ficam gravemente prejudicados com a saída massiva de docentes. Afirmaram várias vezes que a MPD não é um mecanismo para os docentes se aproximarem do local de residência, e que pretendiam ter a certeza que quem recorre e obtém a mobilidade é realmente quem dela necessita. Desde o primeiro momento que a FENPROF afirmou que se existem desconfianças e/ou dúvidas que se atue, que sejam criados mecanismos de verificação e se punam os infratores, caso sejam detetados. Sugeriu que, caso não existam recursos para uma verificação massiva de situações, então que se inicie por onde existem maiores suspeitas, mas que não se penalize quem necessita deste apoio.



A proposta do ME altera por completo o atual procedimento de mobilidade. Até esta negociação os docentes eram colocados, após autorização, na escola indicada por estes. Com a aprovação da proposta do ME, a MPD torna-se num concurso em que os anteriores requerentes passam a candidatos. E, tal como acontece em outros concursos, com a aprovação do documento, vamos ter docentes que vão ser impedidos de se candidatar a MPD, docentes que não vão obter colocação através deste procedimento e vamos ter ainda docentes que, apesar de conseguirem colocação, não terão condições de saúde para cumprirem com as suas funções. Entre as principais alterações apresentadas nas propostas do ME encontram-se as seguintes: a mobilidade concretiza-se para um AE ou ENA cuja sede esteja num raio de 50 km em linha reta da sede do concelho onde se localiza a entidade prestadora dos cuidados médicos ou residência familiar; a impossibilidade dos docentes em quadro de AE ou ENA requererem mobilidade para AE ou ENA que se localizem a menos de 20 km (a proposta inicial foi de 50 km, passou depois para os 25 e a final ficou nos 20 km) medidos em linha reta da sede do concelho em que se situa o AE ou ENA de provimento; os docentes colocados em MPD são considerados na distribuição de serviço; as escolas de acolhimento vão comunicar à DGAE o número de docentes a acolher, dando prioridade aos grupos de recrutamento em que seja possível atribuir no mínimo seis horas de componente letiva; caso a percentagem de docentes a receber em MPD seja inferior a 10% da dotação global do quadro de pessoal docente do AE ou ENA, o diretor comunica à DGAE o número de docentes a acolher por grupo de recrutamento até atingir essa percentagem; a colocação dos docentes efetua-se de acordo com os seguintes critérios de preferência: a) grau de incapacidade, comprovada por atestado médico, de incapacidade multiuso do doente ou pessoa a cargo, b) idade do docente e c) as preferências manifestadas. Importa referir que, na proposta apresentada a 16 de maio, o ME pretendia ordenar/colocar os docentes respeitando a graduação profissional e foi por ação da

FENPROF que o ME alterou os critérios de ordenação. A FENPROF é a primeira entidade a afirmar que a ordenação de candidatos através da graduação profissional é a forma mais justa em ordenar os candidatos. No entanto, neste caso particular, ordenar de acordo com esse critério poderia levar a que os docentes com maior necessidade (maior grau de incapacidade) não conseguissem colocação.

Em relação à renovação de contratos, apesar de a FENPROF defender que a estabilidade do corpo docente de um agrupamento é conseguida através da abertura de lugares de quadro e que a renovação de contratos precários leva ao perpetuar da precariedade, foram inúmeras as propostas apresentadas pela FENPROF para melhorar as condições de trabalho e de renovação de contratos dos docentes contratados. Mais uma vez o ME não melhorou em nada as suas propostas iniciais, nem aceitou incluir nenhuma das propostas da FENPROF, limitando-se a fazer uma clarificação num dos pontos apresentados, e excluir os docentes com habilitação própria num outro ponto. Dificilmente será assim que o ME irá conseguir amenizar o problema de falta de docentes.

Durante as três reuniões realizadas neste “processo de negociação” o ME manteve praticamente inalteradas as suas propostas, sem introduzir qualquer alteração proposta pela FENPROF. A postura dos representantes do ME foi sempre a de intransigência perante os argumentos e as várias propostas apresentadas pela FENPROF. O ME não permitiu que houvesse uma verdadeira negociação, não demonstrou vontade ou mesmo interesse em convergir num entendimento com a FENPROF e com os docentes. Este “processo de negociação”, conduzido pelo ME, de negociação teve muito pouco ou nada. Perdem os docentes, os alunos, o ME e o próprio sistema de ensino público. Quando se fazem propostas em que o grande objetivo é reduzir ao máximo o número de docentes a beneficiar de uma medida, que alegadamente é destinada a combater abusos e fraudes, mas que irá pôr em causa a imprescindível proteção de docentes com doenças incapacitantes ou que apoiam familiares



diretos nessas condições, o resultado nunca poderá ser positivo. Como foi referido por inúmeros docentes num plenário realizado pela FENPROF, que juntou mais de seiscentos docentes, é *chocante, desumano e inadmissível* num Estado que se rege por princípios democráticos, e que deve garantir apoio e proteção a quem se encontra fragilizado, demonstrar tamanha insensibilidade e inflexibilidade em relação à proteção de docentes com doenças incapacitantes.

O resultado final do processo negocial não foi positivo nem correspondeu aos objetivos pretendidos, quer em relação à MPD, quer à estabilização do corpo docente das escolas e ao combate à precariedade.

Após a conclusão do processo negocial a FENPROF realizou uma reunião, por videoconferência, sobre MPD e vinte e três plenários distritais para docentes contratados, de forma a auscultar os docentes e delinear novas ações de luta e de reivindicação. Em simultâneo, a FENPROF tem estabelecido contactos com o ME com o objetivo de dar resposta às inúmeras situações que estão a pôr em causa o direito de muitos docentes a acederem e usufruírem da proteção à doença. Face à insistência da FENPROF, o ME comprometeu-se a apreciar as situações que lhe sejam apresentadas em exposição dirigida ao Secretário de Estado da Educação. A FENPROF e os seus sindicatos continuarão a apoiar os docentes. ■

Professores em luta!

Mentiras do governo juntaram comissão de utentes do IP3 e FENPROF em ação de protesto



Há 4 anos, o primeiro-ministro António Costa inaugurava com pompa e circunstância as obras que deveriam transformar o IP3 (Coimbra-Viseu) numa estrada segura. Informava que, para lançar a obra, tivera de prescindir de pagar aos professores a recuperação do tempo de serviço para progressão na carreira roubado entre 2005 e 2008 e entre 2011 e 2017, apesar de uma decisão em contrário tomada maioritariamente pela Assembleia da República. Quatro anos volvidos, nem os direitos dos professores foram respeitados, nem as obras do IP3 foram feitas.

Estas duas razões de protesto juntaram-se, no dia 2 de julho, numa “contrainauguração” que juntou a comissão de utentes do IP3 e os sindicatos da FENPROF, numa ação convergente que recusa que a justa satisfação de uns seja feita à custa dos direitos de outros. ■

SPGL em manifestação pelo aumento dos salários e das pensões



O SPGL integrou a manifestação convocada pela CGTP-IN no dia 7 de julho, com concentração no Marquês de Pombal e deslocação para a Assembleia da República. A manifestação pretende sublinhar a necessidade de combater o aumento do custo de vida, aumentando os salários e as pensões, bem como denunciar os ataques aos direitos dos trabalhadores. ■

Sindicatos da FENPROF na rua

13 julho 15h00
PLENÁRIO NACIONAL
 DE PROFESSORES E EDUCADORES
 Lisboa • Jardim da Estrela
 Com desfile para o ME

É TEMPO DE SER TEMPO DOS PROFESSORES

FALTA DE PROFESSORES? POR:
ATRAIR OS QUE FALTAM, VALORIZAR OS QUE ESTÃO. RESOLVER OS PROBLEMAS.

- Melhores condições de trabalho
- Contagem do tempo de serviço
- Revisão do regime de avaliação do desempenho
- Acesso à pré-reforma e à aposentação
- Vinculação dos contratados
- Fim dos abusos e ilegalidades

FENPROF logo and social media links.

No dia 13 de julho os professores vão deslocar-se entre o Jardim da Estrela e o Ministério da Educação exigindo a negociação de medidas que respondam às suas principais reivindicações: a recuperação do tempo de serviço para progressão na carreira, o fim das quotas e vagas para progressão, um processo extraordinário de vinculação dos contratados, melhorias no processo de aposentação, respeito pelas regras de constituição dos horários e medidas que respondam à grave crise da falta de docentes. ■



Almerinda Bento
Dirigente do SPGL

E ainda só vamos a meio do ano...

Aterminar mais um ano lectivo, é natural que olhemos para trás e tentemos fazer um balanço. Na minha visão e penso que na de muitos e de muitas de nós, temos de dizer que o balanço não é famoso, nem o futuro próximo se apresenta promissor. Ainda a viver em pandemia, mas já muito mitigada pela campanha de vacinação em massa, vimos chegar uma eleição em Portugal com um parlamento com uma configuração profundamente alterada, com o reforço das forças da direita mais conservadora e liberal, com um partido no poder com maioria absoluta e uma diminuição da influência dos partidos com maior ligação à defesa dos trabalhadores e da dignidade do trabalho e dos seus direitos.

A tempestade perfeita veio nos finais de Fevereiro com a invasão da Ucrânia. Separação de famílias, fuga de mulheres e crianças para países próximos que os acolheram como refugiados (enquanto têm esquecido

tantos outros milhares que se foram afogando no Mediterrâneo...), velhos e velhas que ficaram porque não tinham para onde ir, um país arrasado e humilhado, um mar de destruição e morte impensável no coração da Europa. ⁽¹⁾

Recentemente, naquilo que pareceu um abrir e fechar de olhos, mas que é o legado criteriosamente deixado por Donald Trump, seis juízes do Supremo Tribunal dos EUA reverteram uma lei que fez jurisprudência em 1973, conhecido pelo caso Roe v. Wade. Deste modo, o aborto legal e seguro deixa de ser considerado um direito constitucional e passa a ser definido por cada estado, isto é, fica nas mãos de políticos e de ideólogos uma decisão que afecta milhões de mulheres americanas no mais íntimo e pessoal das suas vidas. Um recuo de 50 anos! As jovens americanas passam a ter menos direitos que as suas mães e as suas avós! Impensável? Pois, impensável, mas acontece aos nossos olhos.

Iniciámos este ano as comemorações dos 50 anos da queda da ditadura em Portugal e da instauração de um regime democrático com uma Constituição progressista saída do 25 de Abril, mas assistimos um pouco por cá e por todo o mundo ao recrutamento de forças obscurantistas, retrógradas e anti-democráticas que querem impor a sua visão do mundo. O que está a acontecer na Europa, nos EUA e um pouco por todo o planeta deve ser um alerta para que não acreditemos que os direitos conquistados são uma garantia para a vida. A onda extremista, patriarcal e conservadora não conhece fronteiras e os ciclos da história ensinaram-nos que os ventos, por vezes, lhes correm de feição.

As conclusões da cimeira da NATO em Madrid, o reforço dos orçamentos para a guerra como a coisa mais natural, devemos preocupar a todos. Num mundo em que o peso das autocracias é superior ao das democracias (com aspas) e estando a situação social,

económica e política a degradar-se na sequência da pandemia e da guerra, as responsabilidades das forças de esquerda, do progresso e da paz são cada vez maiores.

Enquanto escrevo este pequeno texto para o SPGL, o meu sindicato, sabendo das dificuldades que os sindicatos têm de ganhar a classe e de romper com um bloqueio sistemático, ouço “A Grândola” na voz de Camané, por ocasião da comemoração de um 25 de Abril, registada no disco “O Espírito de um País” de Rodrigo Leão. “Fraternidade”, “Igualdade”, as palavras de ordem tão poderosas nessa canção fundadora da nossa Democracia, temos de as viver nestes dias duros de 2022.

⁽¹⁾ Ando a ler “A Força da Idade”, uma autobiografia de Simone de Beauvoir e arrepiava encontrar as semelhanças do presente com o que ela escreve nas suas memórias de 1938 e anos seguintes... ■

A autora escreve segundo o anterior Acordo Ortográfico



Pic-Nic (da Fome) da Inter-Reformados de Lisboa – CGTP-IN

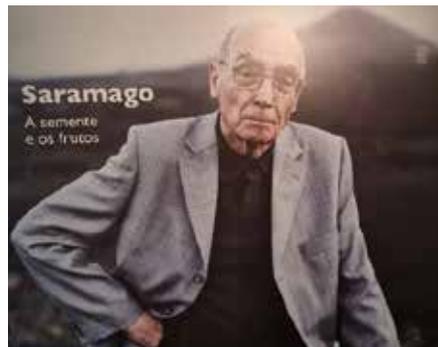
Integrada nas iniciativas da **Ação de Luta Nacional Pelo aumento dos salários e pensões**. *Contra o aumento do custo de vida e o ataque aos direitos*, a **Inter-Reformados de Lisboa da CGTP-IN** realizou no dia 28 de junho um Pic-Nic que designou da Fome, frente ao Ministério do Trabalho e da Segurança Social, no qual os Reformados/Aposentados colocaram sobre as toalhas pratos e cestas vazios, com o objetivo de chamar a atenção para as grandes dificuldades com que se deparam atualmente os reformados e aposentados, maioritariamente com pensões muito baixas, que não lhes permitem fazer face ao aumento dos bens essenciais como a energia, a saúde e também a habitação. Em Lisboa, são mais de meio milhão de residentes com 65 ou mais anos, muitos deles com fracas condições de vida, devido às baixas pensões que auferem. Este Pic-Nic procurou denunciar também o aumento da pobreza e a exclusão social.

Em relação aos professores aposentados, nomeadamente alguns dos mais recentes aposentados, houve cortes nos cálculos das suas pensões, particularmente face ao fator de sustentabilidade e também ao congelamento das carreiras, que se traduziu em salários mais baixos, logo em menos valores contributivos, o que se refletiu nas pensões, hoje mais baixas. Este é um dos aspetos que os atuais professores no ativo, bem como os restantes mais jovens trabalhadores, devem ter em

atenção e integrar nas atuais reivindicações, porque baixos salários refletir-se-ão em baixas pensões no futuro.

Não é justo serem sempre os mesmos a pagar a fatura, o aumento geral dos salários e das pensões tem que ser um imperativo nacional, não só para fazer face ao aumento dos preços, mas também por uma melhor justiça social e uma melhor redistribuição da riqueza nacional, pois só assim poderemos combater a pobreza que alastra no seio de cada vez mais trabalhadores e reformados.

Neste Pic-nic da Fome, uma iniciativa simbólica a marcar presença na rua, foi aprovada e entregue no Ministério do Trabalho da Segurança Social uma resolução com as justas reivindicações da Inter-Reformados de Lisboa-CGTP-IN. ■



Visitas guiadas em Junho

O mês de Junho foi marcado por duas iniciativas muito interessantes e participadas, organizadas pelo Departamento de Professores Aposentados do SPGL, terminando deste modo o conjunto de iniciativas programadas e concretizadas ao longo deste ano letivo.

A primeira, no dia 9 de Junho e no âmbito das comemorações do centenário de José Saramago, consistiu numa visita guiada à **Exposição Permanente José Saramago** – “A Semente e os Frutos”, patente na Casa dos Bicos em Lisboa.

O espaço acolhedor e fresco do último andar foi o ponto de partida para a visita do espólio, documentos e testemunhos que estão dispostos nos restantes andares do edifício. A responsável da Fundação José Saramago, que contextualizou a visita e o trabalho da fundação, permitiu-nos perceber o rigor que é posto em todo o trabalho, com uma equipa pequena mas criteriosa na gestão de uma memória e de um legado, sendo fiel ao espírito que presidiu à criação da Fundação, ou seja, fiel às linhas orientadoras do pensamento e do ideário do nosso Nobel da Literatura. A exposição é preciosa e muito completa, permitindo acompanhar um percurso de vida, através de fotografias, agendas com notas do autor, edições dos livros de José Saramago em dezenas de línguas estrangeiras e inúmeros documentos únicos e de grande valor. Foi-nos ainda dado visionar um curto excerto das muitas horas de filmagens que vieram dar origem ao filme “José e Pilar”.

No dia 22 deste mesmo mês, fomos conduzidos numa visita guiada à **Exposição Europa Oxalá** na Fundação Calouste Gulbenkian. Tal como acontecera na Fundação José Saramago, também aqui fomos acompanhados por uma excelente guia que, numa interação constante, nos convidou a refletir e a ler as obras expostas. São 60 peças muito diversas, desde a pintura, o desenho, a escultura, instalações, filmes e vídeos, obras realizadas por 21 artistas afroeuropeus, cujos pais ou avós nasceram ou viveram em Angola, Madagáscar, Congo, Benim, Guiné ou Argélia. Uma visita guiada afigura-se de facto indispensável para melhor compreendermos algumas das peças ali presentes. O título da exposição **Europa Oxalá**, que nos remete para a ideia de “esperança”, confronta-nos, no entanto, com as discriminações, os preconceitos, as barreiras de que são feitas as vidas de muitos afrodescendentes que, sendo europeus, continuam a ser vistos como estrangeiros.

Pensamos que o balanço destas duas iniciativas foi muito positivo, a avaliar pelas impressões dos mais de 30 professores aposentados que estiveram presentes em cada uma das duas exposições e que sempre são motivados por estas visitas guiadas. ■

Concursos do pessoal docente dos ensinos básico e secundário (4ª parte)

Tal como ficou previsto na última rubrica do “Escola Informação” vou dar continuidade à matéria supra identificada no que respeita ao regime dos concursos externo e interno a que se reportam, respetivamente, os artigos, 21º a 24º do diploma legal da tutela (D.L. nº 132/2012, de 27 de julho, alterado e republicado pelo D.L. nº 83-A/2014, de 23 de maio e alterado pelos Decretos-Lei nºs 9/2016, de 7 de março, pela Lei nº 12/2016, de 28 de abril e pelo D.L. nº 28/2017, de 15 de março).

Assim:

I - No que respeita ao concurso interno:

Neste caso, são tidas em conta, não só todas as vagas **não ocupadas** dos agrupamentos de escolas não agrupadas como também as resultantes da recuperação automática prevista no já referido artigo 20º sem prejuízo do referido no seu nº 3.

Ainda no âmbito desta matéria há que ter presente quem são os opositores ao concurso em questão. São eles:

- a) Os docentes de carreira vinculados a agrupamento de escolas ou escola não agrupada que pretendam mudar para outro agrupamento de escola ou escola não agrupada ou para quadro de zona pedagógica;
- b) Os docentes de carreira vinculados a quadro de zona pedagógica que pretendam mudar de agrupamento de escola ou escola não agrupada ou para outro quadro de zona pedagógica;
- c) Os docentes de carreira que pretendam mudar de grupo de recrutamento;
- d) Os docentes de carreira das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

Para além dos supra identificados podem ainda ser candidatos aos concursos em questão os docentes de carreira que não tenham componente letiva.

Finalmente, há ainda que esclarecer que também se podem candidatar ao concurso em questão os docentes de carreira em situação de licença sem vencimento de longa duração, **desde que cumpram o seguinte requisito:**

- Que tenham requerido o regresso ao agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas de origem “... até ao final do mês de setembro do ano letivo anterior àquele em que pretendem regressar e tenham sido informados de inexistência de vaga.”

II - No que respeita ao concurso externo:

Neste caso, são consideradas as vagas correspondentes à aplicação do artigo 42º, nº 13 do Estatuto da Carreira Docente e às necessidades dos quadros de Zona Pedagógica (há que ter em conta que esta norma foi objeto de uma alteração no âmbito do Orçamento de Estado de 2018).

No artigo 24º do diploma legal em questão determina-se quem pode ser opositor ao concurso externo sendo que os mesmos são os que se encontram incluídos no artigo 5º, nº 4 do mesmo ou seja, os docentes que, preenchendo os requisitos do artigo 22º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, pretendam ingressar na carreira.

Por sua vez, os docentes integrados na carreira **em situação de licença sem vencimento de longa duração** também podem candidatar-se ao mesmo concurso desde que “... tenham requerido à Direção-Geral da Administração Escolar o regresso ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou zona pedagógica de origem até ao final do mês de setembro do ano letivo anterior àquele em que pretendem regressar e tenham sido informados da inexistência de vaga”.

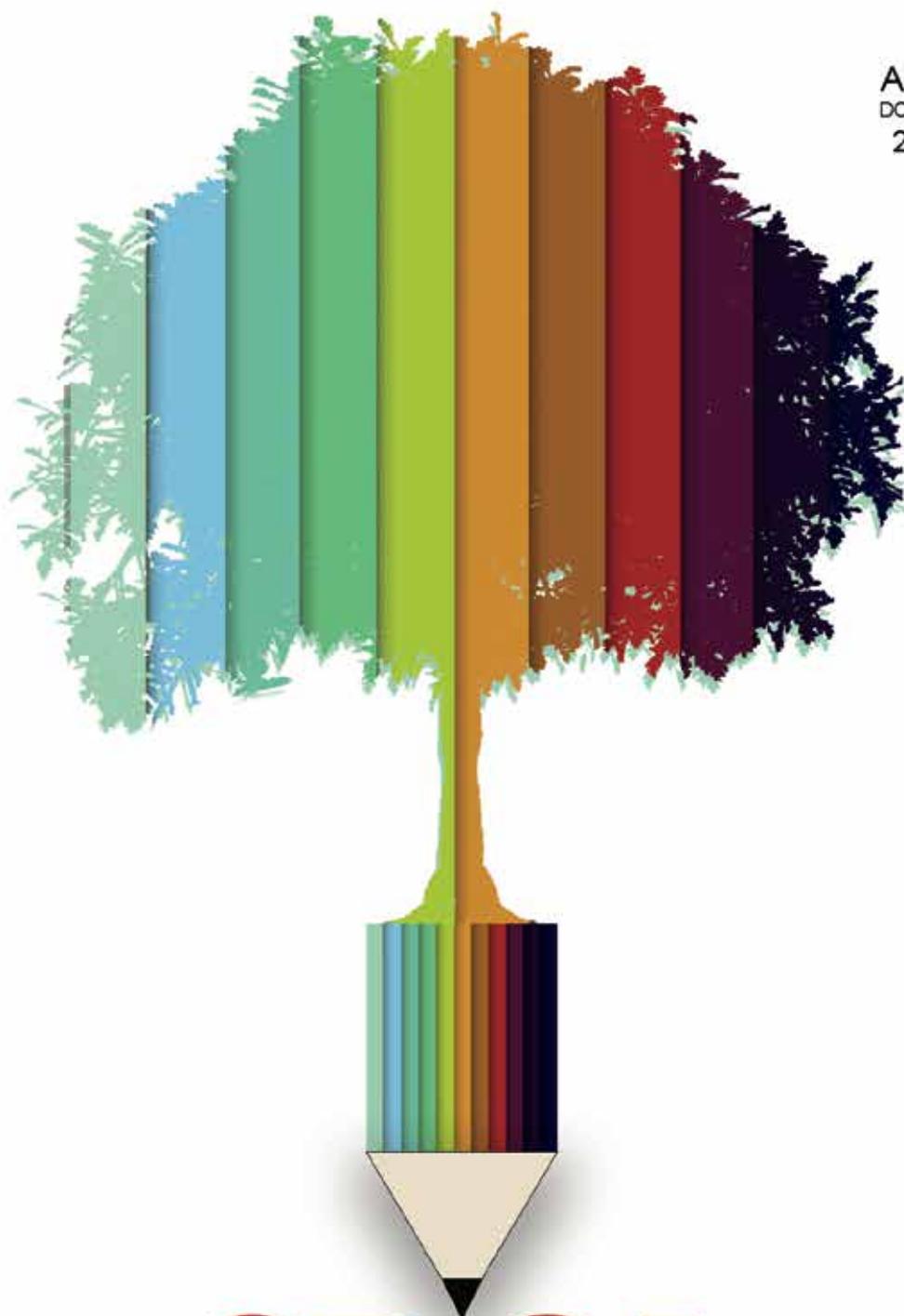
É de referir, finalmente, que os colocados no âmbito do concurso em questão ficam detentores de um vínculo público através de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

Na próxima rubrica do “Escola Informação” dar-se-á continuidade à matéria aqui abordada.

Para qualquer esclarecimento adicional poderão os interessados contactar o Serviço de Apoio a Sócios do SPGL. ■



AGENDA
DO PROFESSOR
2022/2023



SPGL



SINDICATO DOS
PROFESSORES DA
GRANDE LISBOA

O SINDICATO
DO PRESENTE
E DO FUTURO