

# ESCOLA informação

Nº 273 maio/junho, 2016 . MENSAL . 0,50€

**MARCHA**  
em defesa da  
**ESCOLA PÚBLICA**

Mais investimento  
para a educação!

GESTÃO  
DEMOCRÁTICA  
=  
MELHOR  
ESCOLA

APOIAMOS AS MEDIDAS DO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
EM DEFESA DA ESCOLA  
PÚBLICA!  
PELA CIDADANIA!  
PELA EDUCAÇÃO!

**ESCOLA  
PÚBLICA**  
DE TODOS

+ professores  
+ recursos humanos!  
+ turmas!  
Livros e materiais + baratos!  
A constituição da República Portuguesa  
assegura o direito universal ao ensino  
e isso só se consegue com a Escola Pública  
**GRÂNDOLA PRESENTE!**

ELA REDUÇÃO DO  
NÚMERO DE ALUNOS  
POR TURMA

**BASTA DE PRECARIIDADE!**  
POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE!  
Sindicato Nacional dos Psicólogos  
SNP

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
POR UMA ESCOLA SEM EXCLUSÃO



## LEITURAS



Sharp, Shene  
**Da ditadura à democracia,**  
 Tinta da China, Lisboa, 2015

Qual a melhor estratégia política para criar uma alternativa aos regimes ditatoriais? Eis a pergunta chave a que Shene Sharp, fundador do *Albert Einstein Institute*, uma ONG que se dedica a estudar as virtualidades da ação não violenta, pretende dar uma resposta. Desenganam-se, porém, desde logo, os partidários da violência armada, pois esta, “não atinge as ditaduras nos seus pontos mais fracos, mas sim nas dimensões em que elas são mais fortes” (p. 57). O recurso a esta estratégia política, de que se destaca a guerrilha, acaba por revelar

que os opressores dispõem quase sempre de meios de repressão mais fortes, para além de provocar um elevado número de vítimas na população civil. Mas a principal insuficiência da luta armada é que tende a gerar regimes tanto ou mais ditatoriais do que os que foram derrubados, não conseguindo, por conseguinte, evitar que a tirania se transforme em nova tirania.

A negociação não constitui também a melhor estratégia política para dar uma resposta aos poderes ditatoriais. Apesar de a negociação não dever ser recusada liminarmente, não deve ser utilizada como um fim em si, mas apenas como um meio. No entanto, não pode admitir-se um compromisso quando estão em jogo direitos e liberdades fundamentais que não podem ser ‘negociáveis’. A negociação depende sempre, em última instância, do estado da relação de forças das partes envolvidas e o seu sucesso é frequentemente conseguido pela “utilização criteriosa das formas de resistência mais adequadas e poderosas que estiverem disponíveis” (p. 41). Na esteira do movimento afro-americano da conquista dos direitos civis dos anos sessenta do século passado, encabeçado por Martin Luther King, Shene Sharp considera que a luta não violenta é a estratégia política de resistência mais apropriada contra os regimes ditatoriais. Esta forma de luta revela uma complexidade muito superior às duas precedentes, pois implica a desobediência cívica e a recusa da cooperação com as autoridades constituídas. Ao contrário das duas primeiras, utiliza uma enorme diversidade

de recursos: psicológicos (perseguições a “oficiais”, insultos ou provocações a “oficiais”, confraternização), sociais (marchas, desfiles, luto político, reuniões de protesto, desobediência social), económicos (boicote de consumidores a determinados bens e serviços, boicote de trabalhadores que se recusam a trabalhar com ferramentas ou produtos de atividades ligadas à ditadura, recusa de pagamentos de taxas, emolumentos e impostos, greves de protesto por um período curto definido, greves intermitentes, greves de desaceleração) e políticos (recusa de apoio público ao regime e às suas políticas, desobediência civil a leis “ilegítimas”, bloqueio das linhas de comando e informação). Sharp distingue, no Anexo I da obra, 198 métodos de ação não violenta (pp. 121-132). A ação não violenta é uma forma de luta que pressupõe um envolvimento em profundidade dos cidadãos e uma enorme capacidade de articulação e coordenação dos seus organizadores que, porém, rejeitam o vanguardismo iluminado que caracteriza os partidários da luta armada, dita ‘revolucionária’, com a sua tendência para a instauração de uma nova tirania. Eis a razão pela qual a queda de uma ditadura será apenas o ponto de partida de um longo e árduo caminho: “A liberdade não é gratuita”, pois “nenhuma força externa concederá ao povo oprimido a tão desejada liberdade. Este terá de aprender a conquistá-la por si próprio” (p. 119). ■

Joaquim Jorge Veigunha



José Alberto Marques  
DIRECTOR E.I.

Pode alguém ser quem não é?

## Sem a Escola Pública não há Liberdade a Sério!

No dia 18 de junho estiveram na rua mais de 80.000 cidadãos a unir as suas vozes em defesa de uma Escola Pública de Qualidade, democrática, para todos, inclusiva e gratuita, certos de que só a Escola Pública pode criar as condições necessárias para o sucesso de todos os jovens, no respeito pelas suas diferenças, possibilitando a cada um o melhor desenvolvimento das suas capacidades.

A desqualificação da escola pública levada a cabo pela direita na última legislatura foi um atentado contra a República e contra a democracia. Por isso, consequentemente, todos os que estiveram na rua quiseram demonstrar a sua inequívoca oposição a estas políticas, mostrando, ao mesmo tempo, o seu repúdio pela transferência de verbas do Orçamento do Estado para financiar escolas privadas que, onde há escolas públicas para acolherem os alunos que as frequentam, ao invés de estarem a prestar serviço às comunidades, usam o dinheiro de todos nós para esvaziarem a escola pública e assim aumentarem os seus lucros.

Os muitos milhares de cidadãos que “marcharam” em defesa da Escola Pública exigiam também o regresso a níveis de financiamento das instituições, de todos os setores e níveis de ensino, compatíveis com o papel fulcral e estratégico que a educação representa. No conjunto, e em termos agregados, é necessário regressar rapidamente a níveis de investimento na educação que ultrapassem os 5% do PIB, tal como aconteceu no princípio do século, em 2001 e 2002.

A Escola Pública de Qualidade exige a valorização, a estabilidade e a segurança profissional do corpo docente, cujo quadro deve ser alargado de molde a permitir realizar com sucesso o trabalho educativo, incluindo o de apoio em tempo útil aos jovens com dificuldades de aprendizagem, momentâneas ou duradouras.

A Escola Pública de Qualidade reclama a participação de profissionais, enquadrados em equipas multidisciplinares, aptos a lidar com problemas de natureza diversa, nomeadamente situações do foro psicológico e de natureza social, que tantas vezes dificultam uma escolaridade normalmente prosseguida e bem-sucedida.

A Escola Pública de Qualidade tem de assentar num currículo que tenha por finalidade a formação integral dos estudantes, não podendo descurar a sua formação como sujeitos éticos, responsáveis, autónomos e intervenientes na construção de uma sociedade democrática, assente nos valores da liberdade, da igualdade, da justiça, da solidariedade.

A Escola Pública de Qualidade exige a alteração do atual modelo de gestão das escolas, de modo a promover a consagração dos princípios da eleição dos órgãos de governo e de coordenação pedagógica, da colegialidade dos órgãos de direção, do direito à informação, à audição e à participação na tomada de decisões.

A Escola Pública de Qualidade exige menos burocracia, menos alunos por turma, e naturalmente horários e condições de trabalho ajustados a uma prática pedagógica que esteja centrada na sala de aula.

No dia 19 de junho outros voltaram às ruas. Organizados, fardados e arrastando consigo as crianças num exercício de manipulação muito pouco educativo. Entre outras coisas, exigiam que os “seus” colégios fossem considerados rede pública, o que contraria frontalmente o espírito e a letra da Constituição da República Portuguesa. *Pode alguém ser quem não é?* pergunta Sérgio Godinho numa das suas canções. Oitenta mil vozes, num sábado de junho, Avenida da Liberdade abaixo, responderam claramente que não. ■



ficha técnica:

**Diretor:** José Alberto Marques . **Chefe de Redação:** António Avelãs . **Conselho de Redação:** Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Isabel Pires . **Redação:** Lígia Calapez (Jornalista). **Fotojornalista:** Paulo Machado . **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha . **Capa:** Dora Petinha (fotos de Jorge Caria, Felizarda Barradas e Henrique Borges) **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . **Impressão:** CLIO BY RIP-ARTES GRÁFICAS, LDA. Rua do Rio, 28-Parque Industrial da Bajoca, Sacotes, 2725-524 Mem Martins. 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

Ensinar, aprender e avaliar no ensino Básico: Metas Curriculares e Exames

## 19 Cidadania

Que serviço público?

Escola pública, colégios privados, contratos de associação

## 23 Reportagem

Trabalho de projeto - Partilhar e sentir a mudança

## 26 Educação permanente em tempo

de mudança: Saber para a transformar

## 29 Escola/Professores

29. Proposta do SPGL sobre o futuro da ADSE

30. Uma marcha em defesa da escola pública não é uma marcha contra ninguém

## 31 Aos Sócios

## 35 Consultório Jurídico

Avaliação do desempenho: situações especiais

# Uma marcha em defesa da escola pública não é uma marcha contra ninguém

PÁGINA  
30

## Tutores

Seja na escola pública seja na escola privada, as crianças e os jovens têm direito a ter sucesso, isto é, têm direito a que as suas possibilidades de desenvolvimento sejam aproveitadas no mais alto grau, mesmo que o grau a atingir não seja igual para todos. Face a pontos de partida (muito) desiguais, a escola até agora tem “resolvido” mal o aparecimento de alunos com insucesso: ou reprovam ou são remetidos para “percursos alternativos” ou são empurrados para cursos vocacionais sem qualidade.

Tiago Brandão quer arriscar uma mudança: suprime os cursos vocacionais e parece querer dar às escolas condições para intervirem em tempo útil junto dos alunos que apresentam momentâneas dificuldades ou atrasos nas aprendizagens curriculares. Recorreu à figura do professor-tutor: um docente que acompanhará grupos pequenos de alunos de modo a incentivá-los a recuperar e a superar dificuldades para que cumpram a escolaridade básica como todos os outros. Uma aposta que merece, mais do que aplausos, que os professores a agarrem com espírito criativo, com empenho e com a dedicação que as medidas justas exigem. Reivindicando também que lhes sejam dadas todas as condições para o exercício das tutorias que lhes pedem.

Miguel André



**SPGL**

SINDICATO DOS PROFESSORES  
DA GRANDE LISBOA

# Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO Nº273 maio/junho 2016

## Conferência Ensinar, aprender e avaliar no Ensino Básico: Metas Curriculares e Exames

As políticas educativas – abordadas de formas diversificadas – estiveram no centro de todas as intervenções, no debate em torno de “Ensinar, aprender e avaliar no Ensino Básico – metas curriculares e exames”, realizado em 12 de maio na Escolas Secundária de Camões.

Neste Dossier apresentamos o fundamental das intervenções de Manuela Esteves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e de representantes de diferentes associações de professores: Cristina Bastos (Associação Portuguesa dos Professores de Inglês), Lurdes Figueiral (Associação de Professores de Matemática), Teresa Cunha (Associação de Professores de Português) e Carlos Gomes (Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica). ■

# Os sindicatos devem ser também espaços de discussão da política educativa

• **Manuela Esteves**

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**O** tema que hoje aqui nos traz inscreve-se claramente no âmbito da política educativa

porque os sindicatos devem ser também espaços de discussão dessa política – e o nosso tem sido sempre um espaço dessa natureza. Nós não confundimos o alcance dessa discussão com a ação que se projeta e unifica em torno das reivindicações laborais. Relativamente às conceções de ordem científica e pedagógica dos sócios do sindicato e dos professores em geral, a pluralidade de pontos de vista é de regra e é de respeitar – as opiniões não têm que ser conformadas no espaço de um sindicato a um ponto de vista único. Consequentemente, o que vou aqui defender é o meu ponto de vista pessoal.

Pensei trazer aqui uns quantos tópicos, só para recordar convosco algumas coisas que me parecem fundamentais nesta discussão que temos que fazer sobre o que é ensinar, o que é aprender, o que é avaliar, metas de aprendizagem, exames sim ou não. Um debate que ocorre todo o tempo, mas que, em alguns momentos, ganha particular evidência.

## A centralidade da escola

O primeiro tópico é que **não há**

**ensino formal – ou seja, o proporcionar deliberadamente a alguém, contextos, meios, recursos para aprender e para se formar – sem que existam finalidades, objetivos e metas de aprendizagem.** A não ser assim, não haveria educação formal, nem sistema escolar e, portanto, a educação seria qualquer coisa de bastante mais difusa na sociedade. O que, como sabemos, não é o caso deste período recente da história – séculos XIX, XX, XXI – onde uma boa parte da educação se faz, se tem feito e progrediu através da criação da instituição escolar e da sua organização.

Ao longo do século XX, foram ocorrendo sucessivos movimentos – aliás contraditórios – em torno da questão de como é que se organiza a escola e, sobretudo, o que é o currículo escolar.

## Sucessivas concetualizações do currículo

Um ponto crucial foi, em meados do século passado, o trabalho de Ralph Tyler (1949), que deu lugar à corrente a que nos habituámos a chamar – a **pedagogia por objetivos.**

O que é que se pretendia? Melhorar, naturalmente, a qualidade da aprendizagem, a qualidade da escola, racionalizar a aprendizagem, pensar a necessidade de de-

finir objetivos de aprendizagem que não se confundissem com os conteúdos (durante muito tempo – e hoje parece haver um certo regresso a esse passado - o currículo confundia-se com uma lista de conteúdos). No fundo, a ideia era a de que era necessário definir objetivos de aprendizagem em termos de comportamentos dos alunos – comportamentos diretamente observáveis. O papel da escola seria modificar comportamentos. E, portanto, tratava-se de criar as condições para que os alunos atingissem os objetivos pré-definidos.

Este movimento, do meu ponto de vista, representou alguns avanços importantes. Por um lado, quase deixou de se pensar o currículo apenas como uma lista de matérias, para olhar para o aluno e pensar – **com essas matérias o que é que se quer que o aluno aprenda.** Por outro, tornou relativamente mais transparente a avaliação, porque agora tratava-se de avaliar a concretização daqueles objetivos. E ainda teve uma outra virtualidade, que foi o chamar a atenção para que os objetivos a desenvolver na aprendizagem escolar, não eram exclusivamente objetivos do plano cognitivo, mas também objetivos de ordem afetiva e de ordem psicomotora. O currículo escolar teria que dar satisfação a esta pluralidade de finalidades educativas. Porém, ao desdobrar a aprendizagem por estes três domínios – o

# Ensinar, aprender e avaliar no Ensino Básico: Metas Curriculares e Exames

**12 de maio** 14h30 às 17h30  
**Escola sec. de camões (Auditório)**

cognitivo, o afetivo e o psico-motor (que, por vezes, foram encadrados por alguns especialistas de educação e seguramente por alguns professores também, como domínios separados), ao acentuar excessivamente a aprendizagem enquanto a consecução de um conjunto de objetivos comportamentais, esta corrente acabou por ser objeto de críticas bastante ferozes.

Ela impôs-se sobretudo nos países de tradição e de cultura anglo-saxónica. Teve muito mais dificuldade em se implantar nos países latinos, por exemplo. **Em Portugal**, a pedagogia por objetivos emergiu já quando esta corrente tinha 20 ou 30 anos noutros espaços do planeta. Penso que data dos anos 70 essa emergência, no nosso país, dos objetivos de aprendizagem vistos como comportamentos observáveis dos alunos, que havia que desenvolver.

A crítica a esta perspetiva da aprendizagem vem de todo o mo-

**vimento de reconceptualização do currículo** – que é muito claro nos anos 70 – e onde abundam figuras como Elliot Eisner ou Paulo Freire, que criticam este modo de entender a aprendizagem, sublinhando a importância das aprendizagens que não são confináveis no curto ou no médio prazo. E chamando a atenção para que, na escola, as finalidades mais importantes, os objetivos mais importantes, são aqueles que se contemplam no longo prazo e que eventualmente cada pessoa vai ter que cultivar ao longo da vida. Objetivos como, por exemplo, desenvolver o espírito crítico, é algo que nunca está plenamente alcançado.

Assim, as metas mais importantes a desenvolver na escola, não são aquelas que são pontuadas no curto e no médio prazo, mas as que se projetam no longo prazo e consequentemente projetam a educação e a formação para um percurso ao longo da vida. Uma ideia que, penso, atualmente to-

dos partilhamos.

Esta reconceptualização do currículo, contudo, não foi feita sem que adversários se manifestassem. E, ao mesmo tempo que se desenvolve esta corrente no sentido de enriquecer as perspetivas curriculares, há todo um movimento paralelo que é conhecido pela expressãozinha *back to basics* – voltar aos básicos. Ou seja, voltar às aprendizagens básicas, aos chamados 3R – em língua inglesa – o *reading*, o *writing* (ignorando o w) e o *arithmetic* (sem o a). Ou, para nós, regressar ao ler, escrever e contar.

Esta tensão constante – entre dois modos de entender a aprendizagem, de entender o papel da escola, de entender o currículo e, já agora, de entender **o papel do professor** - vai manter-se.

Aparecem por essa altura também os chamados “currículos à prova de professor”. Currículos que estão de tal maneira formatados – nos objetivos, nos materiais que são usados para a aprendiza-

gem, nos ritmos a que esses materiais devem ir sendo apresentados aos alunos, que os alunos aprenderiam mesmo com maus professores.

Nesta perspetiva, o papel do professor é o de um técnico que aplica um pacote supostamente bem feito e que é igual para toda a gente. E que, portanto, se limita a ser alguém que apresenta os materiais de instrução e zela, eventualmente, pela gestão do tempo e pela avaliação (também ela devidamente formatada).

Esta ideia do professor como um técnico contrapõe-se à imagem de um professor como um profissional. Um profissional no sentido estrito e especializado do termo: alguém que tem capacidade de decisão, poder para decidir (a tal autonomia de que tanto se fala) e que assume a responsabilidade por aquilo que decide. E que, em relação ao currículo escolar, tem capacidade para o adequar, contextualizar, trabalhar de formas diferentes, dependendo dos grupos de alunos e dos alunos individuais com quem está a trabalhar.

As duas correntes têm-se mantido permanentemente em tensão. E, se olharmos para a realidade portuguesa, vamos encontrar em sucessivos períodos e, em particular, no passado muito recente, vestígios disto.

## Realidades curriculares em Portugal

Começamos por referir a **reorganização curricular de 1989**. Era uma reorganização curricular comandada a partir do centro. O Ministério da Educação reviu os planos curriculares e, timidamente, criou a área escola no sentido de projetar um currículo não exclusivamente centrado nas matérias, mas também decorrente de interesses dos alunos e da necessidade da interdisciplinaridade. A questão é que o espaço de decisão conferido, então, às escolas e aos professores continuou a ser pequeno. Apesar de, passado pouco tempo, ter sido criado um sistema

de formação contínua de professores, não se apostou claramente em melhorar as competências dos professores enquanto gestores e criadores do próprio currículo escolar. E de, alguma forma, o sentimento de frustração, de desagrado, foi bastante amplo com aquela reforma curricular.

Seguiu-se um outro movimento, tendencialmente de sinal contrário, o da **flexibilização do currículo**. Durante vários anos houve escolas a fazer experiências de gestão flexível do currículo e, em 2001, foram finalmente consagrados, quer um novo plano de estudos e um novo currículo para o ensino básico, quer um novo currículo para o ensino secundário.

Prometia-se a autonomia – maior autonomia às escolas. Aceitava-se, ou até se estimulava, a flexibilidade na gestão do currículo ou na conceção das aprendizagens que os alunos deviam alcançar. E apareceram, além da área de projeto, a área do estudo acompanhado e a área da formação cívica como áreas curriculares não disciplinares – no sentido de tentar contrapor, a um currículo muito estribado em disciplinas, um currículo onde houvesse zonas que não eram disciplinares, eram (ou deviam ser) interdisciplinares.

E a este movimento seguiu-se este outro, mais recente – em 2011-2012 – em que diplomas diversos extinguem esse currículo de 2011, considerando como absolutamente perverso o documento chamado Orientações Curriculares e afirmando coisas tremendas sobre a orientação do ensino por competências.

Penso que todos os professores e especialistas de educação deveriam atentar um pouco mais em dois **diplomas, de Nuno Crato**, que se referem a esta matéria - um de 2011 e outro de 2012 – onde se afirma mesmo que a promoção das competências era inimiga dos saberes. Está lá escrito – *inimiga dos saberes*.

Na lógica do governo anterior, para se ter competências não é preciso ter saberes. O que é uma coisa estranhíssima. Mas era isto

que era defendido. Por um lado há os saberes, as disciplinas – umas de primeira, outras de segunda, umas nobres, outras pobres. Com o Português e a Matemática à cabeça, as outras aprendizagens talvez numa escadinha das mais importantes até às menos importantes ou mesmo irrelevantes.

Nesta conjuntura, aquilo que aparece é a descoberta das célebres **metas**. Metas consideradas para o todo nacional. A meu ver, a ideia de meta, em si mesma, não é para deitar fora completamente. Mas há uma diferença entre um professor estabelecer determinadas metas para a aprendizagem dos seus alunos, naquele grupo, naquela classe, naquela turma, e construir metas para o todo nacional, formatando a educação, o ensino e a aprendizagem nesse mesmo todo nacional.

Uma outra coisa interessante é ler os preâmbulos dos vários documentos que enunciam as metas curriculares para as diversas disciplinas. Eu fui ler os preâmbulos de dois destes textos - as metas curriculares para o ensino do Português e as metas curriculares para o ensino da História. E, ao comparar estes dois documentos, reparei numa coisa interessante: pelo menos estas duas equipas, e se calhar mais de entre elas, não conseguiram ter uma perspetiva comum sobre o que é que era isso das metas.

No caso do Português, aparecem aquelas metas que vão até aos descritores e aos indicadores. Onde surgem coisas como: “ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada”.

Os que trabalharam na História, não tinham conceção nenhuma de metas. E então o que aparece são coisas que poderiam estar – e estão com certeza – nos programas que já existiam antes. Por exemplo, “relacionar o arranque do processo da expansão europeu com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV”. Relacionar, explicar, descrever, caracterizar são as ações preconizadas, mas sem

indicadores semelhantes àqueles que aparecem para o Português. Todo este processo deixa, depois, muitos problemas. Por exemplo, em relação à História (e foco aqui as metas para o 3º ciclo), é dito expressamente no preâmbulo que se trata de os alunos saberem, conhecerem e compreenderem. As outras operações cognitivas que podem e devem ser desenvolvidas com o estudo de História, desapareceram: desenvolvimento de capacidades de análise, de síntese, de avaliação, não foram enunciadas. Deliberadamente? Simples ignorância? Parece um certo regresso a uma História do tipo convite à memória, à memorização. Conhecer e compreender. E o resto? É só para isso a aprendizagem de História? O desenvolvimento da memória é, naturalmente, uma capacidade tão estimável como outra qualquer. Só que não é a única capacidade que a escola deve desenvolver.

## Exames e avaliação

Evidentemente que esta perspetiva reducionista, para vingar, precisa de ter no horizonte uma forma qualquer de controlar os professores, controlar as escolas e controlar os alunos. Isso faz-se com exames nacionais. E foi isto que nós vimos acontecer, com a ideia de que tinha que haver exames no 4º ano de escolaridade, no 6º ano de escolaridade, no 9º ano de escolaridade. E mais aqueles que existem no ensino secundário.

Esta perspetiva de afunilar a avaliação para uma avaliação sumativa, criar metas por vezes tão restritivas como aquelas de que dei exemplos, convidavam de facto os professores a procurar o chamado receituário mínimo necessário para a sobrevivência no exame. Tudo o que não for para saltar a barreira do exame, não tem interesse, é perda de tempo.

Claro que, como se diz, e bem, num documento que o sindicato fez sobre esta questão da extinção dos exames no 4º e no 6º ano, a avaliação é indispensável. Tal

como não se pode ter educação escolar sem ter finalidades, sem ter objetivos e sem ter também, eventualmente, metas, também não se pode progredir sem avaliação. Agora, a questão é – qual avaliação e para quê.

A avaliação sumativa tem com certeza lugar. A escola, além do mais, responde perante o exterior, certifica determinados níveis e graus de escolarização. Uma parte da avaliação seguramente será sempre avaliação sumativa. Agora, o que não pode, é a avaliação deixar de ter um papel fundamental no plano do diagnóstico, no plano da regulação por via da avaliação formativa. E aí penso que ainda temos muitos passos para dar.

O lugar da avaliação e o papel dela enquanto reguladora dos esforços dos alunos e dos esforços dos professores, é fundamental. Não pode haver escola sem haver avaliação. Ou então será outra coisa qualquer, não propriamente uma escola.

Simplesmente há que encontrar o justo equilíbrio entre diferentes formas de avaliação. Tal como há que encontrar o justo equilíbrio entre objetivos de aprendizagem de diferente natureza.

## Só se nos apropriarmos do diferente seremos construtores do diferente

Falei da perspetiva do regresso aos básicos e de um professor que é apenas um técnico. Mas, no extremo oposto, também encontramos hoje algumas versões, algumas conceções de currículo ditas pós-modernas, onde, em nome do relativismo – já não se sabe bem o que é verdade e o que não é verdade, a ciência hoje é uma, amanhã será outra – se defende que talvez não valha a pena ensinar grande coisa nas escolas...

Devo dizer que não me agrada esta perspetiva. Não a sustento, não a alimento. Sei perfeitissimamente bem – e ai de quem não o souber – que tudo o que nós sabe-

mos hoje, há de mudar e há de vir a ser diferente. Mas só nos apropriaremos desse diferente e só seremos construtores do diferente, se tivermos dominado o que hoje é o que nós sabemos – do ponto de vista científico, humanístico ou tecnológico.

Portanto – há um lugar para aprender. E aprender com objetivos e finalidades claras. Sabendo nós que, provavelmente, aqueles alunos que temos hoje à nossa frente, ao longo da vida vão rever e modificar aquilo que agora estão a aprender na escola. Não há drama nenhum nisso. Desde que a pessoa esteja preparada para encarar isso com naturalidade, com normalidade. Que é aquilo que os tempos em que nós vivemos nos convidam a fazer. ■

**“Sei perfeitissimamente bem – e ai de quem não o souber – que tudo o que nós sabemos hoje, há de mudar e há de vir a ser diferente. Mas só nos apropriaremos desse diferente e só seremos construtores do diferente, se tivermos dominado o que hoje é o que nós sabemos – do ponto de vista científico, humanístico ou tecnológico”**



Foto: Freeimages Ruth Elkin

# No *como* ensinamos é que está a chave

• **Cristina Bastos**

Associação Portuguesa dos Professores de Inglês

“*With languages you are at home anywhere*”. Uma expressão de Edmund De Waal, que Cristina Bastos cita, realçando assim a importância da aprendizagem do inglês.

Uma intervenção – de que aqui publicamos breve sùmula - em que falou de múltiplas outras questões. Da complexidade do ensinar ao que ajuda os alunos a aprender, passando pelas competências para o século XXI, ou ainda a avaliação. Para terminar com uma abordagem mais centrada no ensino do Inglês.

## Entre o ensinar e o aprender

O *Ensinar* envolve toda uma plêiade de elementos: o quê, o porquê, o como, a quem se ensina, a seleção de estratégias adequadas, analisar e avaliar o que se

ensinou, reorientar as estratégias em função da avaliação. Um conjunto de *saberes*, que necessariamente passa pelo bom professor. Num documento de 2004, que mantém toda a sua atualidade, a OCDE destacava o que se pode considerar um bom professor: “(...) a investigação mostra que os bons professores precisam de possuir um entendimento conceitual e prático das matérias que ensinam (...), bem como o conhecimento e competências pedagógicas que permitam uma apresentação bem estruturada dos materiais, a motivação dos alunos, a avaliação do progresso dos alunos e um continuado ajustamento do ensino às necessidades individuais de cada aluno”.

Ou seja, um relevo fundamental vai para o modo como se ensina. É aí que “está a chave”, nas palavras de Cristina Bastos. Tarefa

indispensável mas que está longe de ser fácil. “Para os alunos que temos hoje, as fragilidades e instabilidade que temos em termos de orientações claras de programas, metas, currículo, avaliação, muitas vezes se torna difícil encontrar o caminho”.

Para o trilhar, será necessário compreender o que ajuda os alunos a aprender. Nessa perspetiva, Cristina Bastos refere o estudo realizado por uma professora em dois mega-agrupamentos do distrito do Porto, que juntou alunos e professores. E os resultados desse diálogo são interessantes. O que ajuda os alunos a aprender, nas palavras dos alunos: “o estudo, o empenho, a atenção, a leitura, o professor que interage com os alunos. Depois vem o *powerpoint*, as fichas. E ainda – o estar relacionado com a vida real. Os alunos aprendem com os

colegas.” Diversidade de metodologias é igualmente referida. Mas também os ajuda a aprender “o clima descontraído na sala de aula. A relação próxima com o professor. O silêncio na sala de aula. O professor que explica bem e as vezes necessárias. O professor que orienta no estudo. O acompanhamento na superação das dificuldades. E o humor”.

## O avaliar

Avaliar tem muito a ver também com posicionamento político, frisa Cristina Bastos, reportando-se a um *blog* de uma professora. Há um, bem conhecido, posicionamento de elogio aos exames: “quanto mais exames melhor, os exames obrigam os alunos a estudar, preparam-nos para a dureza da vida, levam os professores a cumprir, moralizam o sistema, fazem-no subir de nível”. E, em contraponto, um outro posicionamento que defende que “o que importa é que os alunos aprendam. Os exames provocam uma ansiedade desnecessária, criam ou agravam desigualdades sociais”.

A verdadeira questão será “que fatores concorrem para a aprendizagem e, mais profundamente, que aprendizagem. Ou como é que a avaliação poderá ajudar à aprendizagem. Ou como a avaliação poderá validar ou certificar a aprendizagem”.

Nesta perspetiva, importa definir/compreender quais as suas funções e limitações.

E assim temos, como **funções**: No âmbito **pedagógico** - acompanhamento, evolução, regulação, intervenção. No âmbito **social** - validação/certificação, transição no percurso escolar, seleção e indicador para o sistema educativo.

Como **limitações**, ressaltam: Não avalia todas as aprendizagens; Procedimentos avaliativos sujeitos a condicionantes.

No fundo, o mais importante é que “toda a avaliação da aprendizagem deverá ser uma avaliação para a aprendizagem”.

## Competências e valores

As competências para o século XXI devem constar do currículo de qualquer disciplina. E, naturalmente, também do Inglês.

No quadro dessas competências, destacam-se: “o pensamento crítico e a resolução de problemas, a comunicação, a capacidade de comunicar de forma simples e eficaz quer seja em Português quer seja em língua estrangeira, o trabalho em equipa e a criatividade e inovação”.

Estes são os desafios da sociedade atual e do futuro. Que envolvem igualmente uma educação para os valores. Cristina Bastos exemplifica: “a importância de desenvolverem empatia face ao outro e à cultura do outro. Vai além da tolerância. O conviver com o outro. E sabemos que o conhecimento de línguas – e neste caso do inglês – favorece o contacto e a convivência com o outro. Pela sua vocação universal “. Ou ainda, outro valor fundamental: “através do currículo, das práticas do professor, dos recursos utilizados, da apetência dos alunos – o descobrir, a curiosidade, o desejo de querer fazer mais, a pesquisa, a autonomia”.

## Ensino de Inglês – –enquadramento legal e constrangimentos

Para o ensino de Inglês, existe um programa de 1996, metas recentes, um enquadramento legal também recente.

Mas, como sublinha Cristina Bastos, não basta existirem metas curriculares. É preciso haver literacia. Ou seja – citando Alvin Toffler - *os iletrados do século XXI não são aqueles que não sabem ler e escrever, são aqueles que não sabem aprender, desaprender e voltar a aprender.*

Ao nível dos constrangimentos, salienta, nomeadamente, uma carga horária reduzida e um número excessivo de alunos por turma. “No 8º e no 9º ano temos um bloco de 90 mm. Como é que

nós pomos os alunos a interagir – compreensão, compreensão escrita, compreensão oral, interação oral, produção oral, produção escrita? Como é que, numa turma de 30 alunos, pomos os alunos a interagir oralmente e a avaliar a sua interação?”

Acresce a ausência de um programa coeso. Em termos do currículo “devem ser claramente definidos os níveis do QECR com que os alunos finalizam a aprendizagem e, sobretudo, como são avaliados. O que não está a acontecer neste momento”.

Outros constrangimentos: a ausência da avaliação, da autoavaliação, nas metas, sobretudo nas metas de 1º ciclo. “Não temos nenhuma linha de orientação”.

Por último – a forma como a escola está organizada. Os espaços e os tempos deveriam estar estruturados em função das tarefas pedagógicas e do trabalho colaborativo.

“Os professores têm que se ocupar com tarefas mais pedagógicas”. E conclui referindo a necessidade de “um investimento na formação de professores”. ■

As **Metas Curriculares** de Inglês estão organizadas por:

- Domínios de referência;
  - Objetivos;
  - Descritores de desempenho.

**DOMÍNIOS**: definidos para cada ano (Compreensão, interação, expressão, tanto na oralidade, como na escrita).

Articulação entre 7 domínios de referência: Compreensão Oral/*Listening*; Leitura/*Reading*; Interação Oral/*Spoken Interaction*; Produção Oral/*Spoken Production*; Escrita/*Writing*; Domínio Intercultural/*Intercultural Domain* e Léxico e Gramática/*Lexis and Grammar*.

# Não há debate em educação sem opções políticas

• Lurdes Figueiral

| Associação de Professores de Matemática |

“Falo sempre do ponto de vista de política, quando falo em educação”. Este o mote de partida da intervenção de Lurdes Figueiral.

Com base no exemplo concreto da Matemática, Lurdes Figueiral ilustra questões de fundo. E começa por clarificar: “As principais questões educativas, que nós debatemos todos os dias, debatemo-las de uma forma muito acidental, muito casuística. Mas, no fundo, há razões políticas por detrás das nossas opções. Nenhum dos nossos gestos, mesmo na sala de aula, é neutro. (...) Por isso, é bom que tenhamos consciência daquilo que é, para nós, educar – o porquê, o como e o para quê e com quem. Isto são questões políticas”.

“Agora, sempre que se quer mexer em qualquer coisinha — para pelo menos irmos 4 anos atrás tentar melhorar, a partir do ponto em que então estávamos — parece que se está a mudar coisas com um enraizamento de 50 anos na nossa prática educativa”, comenta. Para sublinhar: “nós, como professores, temos obrigação de desmistificar e desmontar este tipo de argumentação”.

## Comparar finalidades

Comparar as finalidades dos programas de Matemática do ensino básico de 2007 e do de 2013, para o ensino básico, é particularmente instrutivo. “Até a questão proposicional é política”.

No programa de 2007, havia duas grandes finalidades: promo-

ver a aquisição, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados; desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.

No programa de 2013, destacam-se três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

“Que disciplina é que não tem estas finalidades?”, questiona Lurdes Figueiral. E comenta: “Aqui já começa a aparecer aquilo que é o entendimento da Matemática como uma disciplina estruturante e, sobretudo, excludente. Não há nada, nestas finalidades, que seja específico da Matemática. Mas isto já tem por trás este subentendimento do papel da Matemática. Não tanto por ser formativo, claramente, mas por ser seletivo”.

Mas há mais, no programa de 2013, que reflete claramente uma linha política bem definida. Para alcançar estas finalidades, diz-se no programa, “os alunos devem ser levados, passo a passo, a compreender que uma visão vaga e meramente intuitiva dos conceitos matemáticos tem um interesse muito limitado e é pouco relevante”. Acrescentando-se que “Não é possível, por exemplo, determinar as propriedades de um objeto se ele não se encontra previamente bem definido”. O que é falso, diz Lurdes Figueiral. “Trabalhamos com as propriedades dos objetos, com as propriedades dos números, sem nunca os ter definido ou definido muito mais tarde, tal como aconteceu na pró-

pria história da Matemática”.

## Resolução de problemas

Um dos grandes objetivos do ensino da Matemática – e também um dos grandes objetivos da educação – é a capacidade de resolver problemas. Naturalmente, do ponto de vista da Matemática, para além do entendimento global há um entendimento específico. Mas também nesse entendimento específico há diferenças sensíveis.

Lurdes Figueiral cita os trabalhos de George Polya sobre a resolução de problemas, sublinhando que, nessa área, “há estudo feito e conhecimento adquirido e desenvolvido”. “Que passa, obviamente, por uma determinada estratégia, por uma determinada análise da situação. Mas que passa, sobretudo, pelo defender o confronto do aluno com uma situação que tem algo de novo, algo de imprevisto, algo que ele não sabe resolver aplicando simplesmente processos que já domina ou que já conhece”.

É também neste domínio que ressaltam as diferenças entre os programas de 2007 e 2013.

O programa de 2007 “fala na resolução de problemas, nas suas diversas valências — objetivo de aprendizagem, aplicação de conhecimento, motivação, contexto de aprendizagem, modulação de situações. E não só. Fala também na sua formulação — e é muito importante a questão da formulação de problemas, a formulação das questões”.

Bem diversa é a perspetiva sub-

jacente ao programa de 2013. A par da motivação, do que se trata é de aplicação de conhecimentos. E “até as etapas da resolução de problemas estão pré-definidas”, sublinha Lurdes Figueiral.

O próprio programa inclui *avisos*, como: “a resolução de problemas não deve confundir-se com atividades vagas de exploração e de descoberta que, podendo constituir estratégias de motivação, não se revelam adequadas à concretização efetiva de uma finalidade tão exigente”.

Nesse mesmo programa podemos encontrar afirmações tão absurdas, como: “Se queremos eleger a resolução de problemas como finalidade da aprendizagem, não a podemos tomar como um meio e como um método”.

Mas sobre a resolução de problemas, ainda se vai mais longe. Em documento da equipa que coordenou as metas curriculares de Matemática para o ensino básico – que não foi público, só o recebeu quem na altura participou no debate sobre as metas curriculares no ensino básico – afirma-se textualmente: “trata-se de uma abordagem diretiva, que procura evitar os erros decorrentes da descoberta dos alunos e que os ajudará a construir representações corretas dos problemas, evitando os desvios originados pelas falsas interpretações que tantas vezes ocorrem em todos os níveis de escolaridade. Nesta perspetiva, é uma abordagem que favorece o sucesso e não o insucesso”. Ora, a abordagem que o programa atual preconiza, afirma, é “a sobrevalorização do cálculo, anulando e subjugando praticamente todas as outras dimensões e processos matemáticos, a ênfase nos aspetos formais, a desconfiança para com a tecnologia e a sua desvalorização na capacidade de possibilitar o acesso fácil e imediato a modelações matemáticas que, aliás, foram retiradas do programa”.

A concluir este item, Lurdes Figueiral cita afirmações de Sebastião e Silva: “O extremo rigor lógico em vez de formativo pode tornar-se perigosamente deformador. Só errando se aprende

verdadeiramente. A apresentação de uma Matemática bacteriológicamente pura não conduz à aprendizagem, mas sim ao desinteresse e à incompreensão”.

## A atomização das aprendizagens

A que leva esta lógica? “O programa para o ensino básico de 2013 tem 188 objetivos gerais. Ditos gerais, embora eles sejam obviamente objetivos comportamentais muito específicos. Portanto, aquilo que os alunos devem aprender, o que é bom que os alunos aprendam, está aqui convertido, a nível nacional, em 188 objetivos”.

Mas, para que fique ainda mais claro, tais objetivos estão especificados num conjunto de 912 descritores, definidos por ciclo, distribuídos pelos grandes temas da Matemática.

Aprofundando ainda um pouco mais. “O programa não utiliza uma única vez a palavra compreender ou compreensão. Apenas – identificar, designar, reconhecer, saber, provar, demonstrar, justificar. Há 750 descritores só para – identificar, estender, reconhecer, saber. Compreender – 0. Para identificar e designar há 340 descritores. Mas, destes, 200 falam especificamente em designar”. “Não interessa se compreendem. Basta designar”, comenta Lurdes Figueiral.

Referindo-se à liberdade metodológica dos professores (ou à sua falta), Lurdes Figueiral apresenta um exemplo – a demonstração do teorema de Pitágoras.

Sobre o teorema de Pitágoras, o programa de 2007 dizia, nomeadamente: “na demonstração do teorema de Pitágoras, recorrer, por exemplo, à decomposição de quadrados”. O que é que diz o programa de 2013? “Demonstrar, reconhecer. E demonstra-se o teorema de Pitágoras utilizando o Teorema de Tales. E está descrito, passo a passo, como é que se deve demonstrar o teorema de Pitágoras”.

“Nós preferimos utilizar uma forma que tem como base o experi-

mentar”, salienta Lurdes Figueiral. “E isto não é brincar. Permite aos alunos, não papaguear, mas interiorizar o que é que está em jogo. E também se trata de desenvolver a perceção dos alunos”.

## O verdadeiro problema dos exames

Contrariamente ao programa de 2007, o programa de 2013 nada diz sobre avaliação interna. Limita-se a remeter para a legislação existente. Ignora a função formativa e pedagógica da avaliação e a variedade de modalidades e instrumentos de avaliação.

Quanto à avaliação externa, e mais concretamente aos exames, Lurdes Figueiral salienta: “Há uma questão fundamental de que pouco se fala. As objeções contra tantos exames e contra exames no 4º ano e exames no 6º ano e só a Matemática e a Português — não têm a ver com o problema do trauma das crianças, ou da ansiedade”.

O verdadeiro problema, sublinha, está no que já dizia Hans Freudenthal (1905-1990): “O exame torna-se um objetivo, o que vem para o exame um programa, o ensino de matéria para o exame um método”.

O problema da existência de “tantos exames a proliferarem por estes anos todos”, tem a ver com “a capacidade de induzir — por muito resistentes e conscientes que nós sejamos — práticas letivas de treino”.

“Qual é o mal de treinar?”, pergunta-se Lurdes Figueiral. “Não há nenhum mal em treinar. Não podemos é reduzir a aprendizagem a isto. E a introdução deste tipo de exames, com este tipo de filosofia e de mentalidade associada, perverte. Introduce uma forma perversa no ensino”.

“Não interessa treinar até à saciedade determinado tipo de comportamento, se ele não é feito de uma forma crítica, de uma forma contextualizada”, conclui. ■



# Perguntas de fundo e propostas concretas

• Teresa Cunha

Associação de Professores de Português

Uma comunicação apresentada pela Associação de Professores de Português na conferência “Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos”, na Gulbenkian, em abril, constituiu a base parcial da intervenção de Teresa Cunha.

Porquê? Porque aquilo que se pretende para o aluno do século XXI “provavelmente não se cruzará muito com os documentos de referência que estamos a seguir neste momento”. Numa fase em que o que ressalta das metas das diferentes disciplinas é “o privilégio da memorização”.

A apresentação de Teresa Cunha desdobrou-se, em particular, em tópicos como: o que se deve esperar dos jovens no final da escolaridade obrigatória, sugestões para melhorar o currículo na disciplina de Português ou, ainda, questões que permanecem. Tópicos abordados, à partida, numa perspetiva de questionamento crítico.

Há centenas de metas para o ensi-

no básico e, quando as metas foram implementadas, havia “professores, em início de carreira, cujos sumários eram as metas”, referiu, como um exemplo concreto. “Isto é aflitivo”.

## O que se deveria esperar

O que se deve/deveria esperar dos jovens, no final da sua escolaridade obrigatória?

A resposta, estudada e pensada em conjunto na Associação de Professores de Português, inclui:

- uma utilização eficiente da língua portuguesa em géneros textuais diferenciados;
- uma explicitação de relações textuais coerentes entre os planos do seu funcionamento – fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, léxico, texto e pragmática – e as competências da oralidade, da escrita e da leitura;
- o desenvolvimento de um conjunto de competências, conhecimentos e valores conducentes ao pleno exercício da cidadania, através de uma participação educativa e sociocultural sustentada

e informada;

- o domínio de literacias múltiplas, que se estendem hoje para além da palavra escrita e incluem os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimédia, presenciais e a distância;
- o exercício da literacia do século XXI, não cingido à capacidade de usar as competências de leitura e de escrita, mas a capacidade de construir sentido a partir de linguagens que caracterizam uma cultura e de intervir de modo ativo e autónomo nessa cultura através dessas linguagens;
- a capacidade de interpretar e relacionar conhecimentos, para além de os recordar e compreender;
- a participação em situações de aprendizagem baseadas na experiência e na investigação;
- o questionamento fundado na curiosidade sobre o mundo;
- a leitura de artigos de divulgação científica e a capacidade de discutir e colocar hipóteses sobre a validade das conclusões ;
- a leitura de literatura clássica e contemporânea em português, com valorização de relações intertextuais, a par da capacidade de

explicitar aspetos do seu entendimento da língua como herança cultural e estética.

Salta à vista que a realidade vivida nas nossas escolas, a panóplia de diplomas de Nuno Crato, não se coaduna, de todo, com estes princípios e objetivos.

Teresa Cunha questiona: “Como é que se pode ler fluentemente sem perceber aquilo que se leu, por exemplo?” E sublinha orientações diferentes, mais conformes com estes princípios: “foi importante termos verificado que o recente currículo em França contempla uma vez mais questões – que também deveria cá contemplar – como competências, conhecimentos e valores, conducentes ao exercício da cidadania”. Para concluir: “não gostaríamos – tanto como professores como pais – de ter um conjunto de jovens que sabem de cor listas imensas de conteúdos. Sabem papagueá-las e, depois, não conseguem, na sua vida prática, na sua vida ativa, ter uma determinada conduta, sabendo o que é viver em comunidade”.

## Problemas e sugestões

“Em nosso entender, as metas não preparam os alunos para os desafios do século XXI. A sequencialização de centenas de metas obrigatórias e inúmeros textos obrigatórios, tornam muito pesado e muito complicado todo o trabalho em sala de aula e comprometem a sua eficácia. É mais uma vez sobrecarregar trabalho, sem ver resultados práticos”.

Outra questão que se coloca – diz Teresa Cunha – são os *verbos* que antecedem as metas. “Temos inúmeras ocorrências em que os verbos utilizados são – identificar, classificar. E perguntamos: e relacionar, e entender, e aplicar estes conhecimentos ao quotidiano? Onde é que tudo isso se encontra? Não. Temos o identificar, temos o classificar. E depois, a par deste identificar e classificar, temos metas que são títulos de obras que eles têm de ler”.

E essa lista de obras para ler é imensa. E impositiva. “Pergun-

tamo-nos o porquê de eles, no 8º ano, terem de ler um soneto de Sá de Miranda e não de outro autor qualquer. Por exemplo. Ou porque é que os alunos só podem ler aquela peça de teatro, não podem ler outra”.

O que está em causa não é “retirar obras consagradas e que atravessaram várias épocas e vários programas”. A questão é outra: “o porquê de determinadas escolhas e não de outras; a não adaptação de escolhas ao perfil da turma ou até dos alunos que temos à nossa frente”.

Neste quadro, a Associação avança com algumas sugestões para melhorar o currículo de Português:

- Produzir orientações metodológicas sucintas e viáveis que permitam que os professores façam uma leitura mais sintética e global das metas que se apresentam, no programa do ensino básico, de uma forma atomística e conteudística.

- Reduzir e sintetizar metas e objetivos obrigatórios que restringem o trabalho que se pode fazer com os respetivos conteúdos linguísticos e literários.

- Privilegiar conteúdos procedimentais que se encontram elencados no texto do programa, a título de exemplo: “Relações contextuais; comparação de textos de autores contemporâneos com textos de outras épocas e culturas. Valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos”.

- Privilegiar uma lógica de leitura de textos literários integrais e não de excertos. Sem esquecer que há textos e autores incontornáveis de leitura obrigatória, tornar não obrigatórias as listas de textos e autores, mantendo sempre atualizada uma lista de obras de referência, contemplando títulos indicados pelo PNL.

- Produzir orientações metodológicas que permitam que os professores de Português ponham em prática procedimentos envolvendo avaliação diagnóstica e formativa, trabalhem em pequeno e grande grupo no desenvolvimento de atividades experimentais e sejam incentivados a desenvolver

projetos em articulação com outras áreas disciplinares.

## À laia de conclusão

Uma pergunta fundamental: “será importante os alunos terem as competências para abordar qualquer texto? Ou será importante que eles se debrucem realmente naquela listagem de livros que vem nas metas?”

Perante uma listagem tão extensa, o receio, realça Teresa Cunha, “é que os textos passem a ser lidos com a preocupação em ler aquilo tudo, aquela lista enorme. Pensar – os exames vão, com certeza, é contemplar estas obras e não outras. Vamos lá preparar para a prova. Esta preocupação de cumprir uma quantidade imensa de leituras, leva-nos a perguntar até que ponto estamos a fazer uma leitura literária com os nossos alunos”.

Para ilustrar esta preocupação fundamental (na verdade deixa-se de ler obras literárias, estudam-se sebatas...), Teresa Cunha cita a intervenção da escritora Luísa Ducla Soares, no último encontro nacional da Associação.

Ela diz o seguinte: “O cânone, apresentado de forma estereotipada, leva o aluno a pensar que, por trás dele, não há outras opções. Leva-o a aceitar valores sem os pôr em causa. Essa é por vezes uma realidade que agrada a quem, com cânones estreitos, pretende criar cérebros também estreitos”. E mais adiante comenta: “assim não me espantei quando, ao ir, no início da minha carreira literária, às escolas, alguns meninos me perguntassem se os escritores não eram pessoas mortas”.

“A mim parece-me essencial, sem pôr de lado os clássicos naturalmente, fazer os jovens vibrarem com uma linguagem, uma problemática, um imaginário, próximos dos seus”, sublinha Teresa Cunha. E conclui: “A inclusão da literatura contemporânea é o melhor caminho para os conquistar para a leitura e para a criatividade”. ■

# A APEVT defende a construção de um currículo abrangente e coeso

• Carlos Gomes

Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica

## 1. Ensinar, aprender e avaliar no Ensino Básico. Metas curriculares – “Com programas sem metas, metas sem programas, metas desajustadas, entre muitas outras incongruências”

Qualquer professor confrontado com a realização do seu trabalho letivo interroga-se sobre o QUE ensinar? Para quê? O quê? COMO? Com quem? etc.

Estes níveis de decisão formam um todo e como qualquer sistema, a alteração num desses elementos interage com todos os outros.

Nas opções do QUE ensinar, os professores têm como referência o currículo nacional, este deve contemplar os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais finalidades a desenvolver e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos. Neste primeiro nível (político), o currículo é identificado como um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas: **Orientações Curriculares Globais; Competências Gerais Terminais de Ciclo; Princípios; Opções; Estrutura do Plano Curricular (conceptualização).**

Um outro nível (técnico), está associado ao modo **COMO** o professor orienta e organiza efetivamente o processo de ensino-aprendizagem e ao princípio de que a sua concretização é con-

gruente com o primeiro nível, embora requeira interpretações de cada contexto de trabalho: os **Programas**; as **Orientações Gerais**; as **Competências Gerais e específicas**; os **Princípios e opções metodológicas**; **Estrutura Curricular (componentes e conteúdos).**

Ora, em 2012, o Ministério da Educação e Ciência revia a estrutura curricular do Ensino Básico e Secundário e extinguiu EVT, dividida em duas disciplinas. Criaram-se Metas Curriculares para essas duas novas disciplinas, mantendo intacto o programa de EVT, e pôs-se fim ao par pedagógico (criado em 1968).

A APEVT, como muitas outras organizações, opôs-se às mudanças, criticou o fim de Competências que considerava essenciais e viu nas **Metas Curriculares um retrocesso psicopedagógico com implicações metodológicas no processo de ensino aprendizagem. As metas curriculares para além de não estabelecerem as referências programáticas, não apresentaram qualquer enquadramento conceptual e fundamentação científica das mesmas.**

Na devida altura a APEVT mencionou sobre as Metas:

“Não podemos deixar de referir a falta de respeito que o processo e os termos formais do documento evidenciam para professores e escolas e, uma objetiva desvalorização socioeducativa destas áreas curriculares. Este comportamento inaceitável e eticamente

reprovável é evidenciado pelo seguinte: - Ausência de enquadramento programático; - Ausência de fundamentação e de enquadramento das opções assumidas na proposta das metas curriculares; - Ausência de enquadramento das categorias conceptuais que organizam os domínios estruturantes da proposta; - Ausência de fundamentação da proposta de novos blocos de conteúdo a integrar as aprendizagens; - Ausência de uma proposta de articulação vertical das metas curriculares no 1º, 2º e 3º Ciclos;”.

As metas conduziram assim a uma atomização do currículo, com cada disciplina por si, criando uma "manta de retalhos", com a introdução da ideia de classificar as disciplinas entre estruturantes e não estruturantes levando ao estreitamento do currículo e a consequente desvalorização e alteração dos modelos disciplinares e tempos escolares dedicados às disciplinas do currículo. Colocando deliberadamente professores contra professores.

**Não existe portanto qualquer possibilidade conciliatória entre as Metas e um perfil de Competências nos pressupostos do desenvolvimento curricular que defendemos. Por essa razão recusamos desenvolver uma análise que potencie a atual realidade.**

**Pôs-se fim à EVT** que tinha surgido pela melhoria da qualidade de ensino permitida pelo alargamento da escolaridade bá-



Foto: JPPI on morguefile.com

sica numa lógica integradora da reorganização dos Planos Curriculares de 1989 – Área Artística e Tecnológica. Surgiu também, como expressão das linhas de força que se desenhavam nas boas práticas dos professores, (institucionalizava-se o instituinte) e como afirmação de integração de culturas, particularizando aqui a artística e a tecnológica.

**Desmembrava-se uma disciplina** com duas componentes integradas e com uma metodologia nos antípodas das crenças do ministro. Efetivamente, os pressupostos metodológicos da disciplina que dão importância à individualidade do processo de aprendizagem do aluno **visam a solução de problemas** que despertam o interesse do aluno a ponto de desejar resolvê-los e neste sentido o método torna-se um processo de criação.

Enquanto as Unidades Didáticas se centram em conteúdos, as **Unidades de Trabalho** organizam-se, segundo as fases do método de resolução de problemas que implicam o tratamento de Conteúdos que vão sendo necessários mas não se centram neles.

**A própria natureza da disciplina define a sua metodologia, centrada no aluno, na entrada do ensino pelo processo, na integração da forma expressiva e produtiva da ação.**

Efetivamente sempre fomos uma área de sucesso e um contributo inquestionável não só para a inclusão e para o combate ao insucesso escolar (pois somos

um lugar educativo de forte realização pessoal do aluno), **mas que também possibilita o desenvolvimento de estratégias educativas inter e multidisciplinares orientadas para a heterogeneidade dos públicos escolares.**

**A EVT dava mais vida à vida das escolas!** ”Como se não bastasse, a área das expressões foi ainda reduzida, por outra via, ao fazer-se definir a componente não disciplinar que acabou por ser reduzida à sua expressão mínima, passando o 2.º ciclo a contar, neste domínio, com 9% do currículo obrigatório, o que correspondia a pouco mais de metade do que lhe tinha sido atribuído em 2001 (17%). No 3.º ciclo e ensino secundário a redução foi ainda superior, passando de 14% para 3%. Esta redução deve-se à **extinção da área de projeto** em todos os graus de ensino e da área de estudo acompanhado no 3.º ciclo. Resumindo, em 2011 a componente curricular não-disciplinar viu substancialmente reduzida a sua proporção no currículo obrigatório, ficou privada da **dimensão de projeto**, manteve o estudo acompanhado apenas no 2.º ciclo.” PEV

**Esta área artística e tecnológica foi assim, até à última revisão curricular. Ao contrário de uma dimensão curricular baseada na prescrição de matérias e da ordem do ensino, (como imposto pelas Metas), os programas das disciplinas das Áreas Artísticas e Tecnológicas sempre se fixaram deliberada-**

**mente a um nível de grande abertura e flexibilidade.**

Por tudo isto, queremos **RETO-MAR E SER** um lugar de realização pessoal e social promotora de aprendizagens significativas e de forte inclusão escolar.

## **2. Ensinar, aprender e avaliar no Ensino Básico - Que perfil de competências deve desenvolver o cidadão do século XXI de forma a contribuir para uma sociedade mais desenvolvida, mais justa e democrática?**

Na última legislatura, assistiu-se a uma mudança radical que visou única e obsessivamente a redução do número de professores ao serviço da escola pública em Portugal, agravou questões pedagógicas em contexto de aula e ainda inverteu o paradigma da escola inclusiva para uma visão seletiva e dual da escolaridade.

A APEVT quer **literacias artísticas e tecnológicas assentes em modelos disciplinares coerentes, integradores e sequenciais nos ciclos de estudo:**

- Expressões no 1.º ciclo (ciclo integrado de estudos);
- Educação Visual e Tecnológica no 2.º ciclo (de áreas de caráter pluridisciplinar);
- Educação Visual e Educação Tecnológica no 3.º ciclo, (de disciplinas ou grupos de disciplinas de caráter específico e estímulo vocacional);

- Ensino Secundário (diversificado por disciplinas com caráter profissionalizante e/ou de prosseguimento de estudos), com qualificações cruciais para o aumento da empregabilidade, baseados na prática de projeto e experimentação.

Em 2011 o Ministério da Educação definia um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento curricular, para cada um dos ciclos do ensino básico. Tratou-se de um documento essencial no processo de inovação que se iniciou em 1996 com a reflexão participada sobre os currículos, enquadrada com os programas escolares então em vigor e apoiando a construção de uma nova cultura de práticas autónomas e flexíveis de gestão curricular. As Competências Gerais transversais concretizavam-se em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem.

APEVT está disponível para a construção de um projeto educativo sólido e de qualidade, sobretudo no que diz respeito à evolução da organização curricular das áreas educativas da Educação Visual/Artes Visuais e Educação Tecnológica.

Esse projeto poderá ter como referência as “Competências Essenciais” referidas, que se mostram atuais para um desafio curricular do século XXI.

O perfil de saída do aluno para o século XXI deverá basear-se numa escola de verdadeira gestão flexível do currículo adaptada aos contextos locais dos territórios educativos e aos novos tempos de operacionalização curricular, (trabalho entre pares; constituição de equipas curriculares; utilização de meios *on line*; organização de turmas projeto etc.).

**Uma educação básica (12 anos), no século XXI, tem forçosamente de desenvolver as capacidades de resolução de problemas técnicos e científicos, as capacidades de experimentação, observação e análise dos produtos e fenómenos tecnológicos, as capacidades de produção técnica**

**ca e de práticas produtivas com transformação de materiais objetivadas em produções materializadas fisicamente.**

O universo formativo no âmbito da Educação Visual contém várias categorias de conteúdos fundamentais na configuração do campo formativo desta área educativa na atualidade, a saber:

- O processo design (como eixo estruturante das relações de articulação interdisciplinar entre a Educação Visual e a Educação Tecnológica);
- A obra de arte / A arte contemporânea / Diálogo com a obra de arte;
- A imagem quotidiana e imagem artística / A análise da imagem;
- A narrativa visual / a imagem sequencial / a BD;
- A expressão e representação tridimensional, etc.

Do mesmo modo, o universo formativo no âmbito da Educação Tecnológica contém várias categorias de conteúdos fundamentais na configuração do campo formativo, nomeadamente:

- O processo design (como eixo estruturante das relações de articulação interdisciplinar entre a Educação Visual e a Educação Tecnológica);
- Comunicação e gestão e organização da informação;
- Análise, (re)desenho e construção do objeto técnico;
- Os materiais; A energia; Estruturas resistentes; Movimento e mecanismos, etc.

**Contudo, persistem omissões conceptuais no debate em curso, que encerra um sentido não declarado de uma conceção curricular determinada.**

A integração das diferentes áreas e disciplinas num domínio designado das Expressões no currículo comporta equívocos e uma orientação não clarificada para a inclusão de diferentes disciplinas nomeadamente, nos modelos de organização disciplinar e no papel formativo que desempenham em cada um dos ciclos de estudo. Estamos portanto, perante um universo de conceitos por clarificar:

- De que Educação Artística se fala nos diferentes ciclos de estudo?
- Porque existe uma omissão sobre a Educação Tecnológica?

- Porque permanece uma perspetiva reducionista relativamente à Educação Tecnológica confundida com as tecnologias digitais / informáticas.

- Que formação artística nas formações vocacionais e profissionalizantes do secundário?

- Que lugares para a formação e Educação Artística na escola: o currículo regular e os espaços extracurriculares.

- Porque se reduz sempre carga curricular nesta área educativa?

As reorganizações dos planos curriculares das últimas décadas, contribuíram para o desequilíbrio entre disciplinas e áreas curriculares. Independentemente do mérito de algumas dessas reformas, **a diminuição sucessiva de tempos curriculares e 6 professores** tem sido uma realidade: em 1974, EV, TM e TO possuíam no Ciclo Preparatório e Unificado **13 Tempos curriculares e 6 professores**. Hoje, EV e ET contêm nos 2º e 3º ciclos **6 Tempos e 3 professores**.

- Será convicção generalizada de que a dimensão técnica não é compatível com a felicidade pessoal na sociedade dos nossos dias ou, que a dimensão artística está para o currículo como a austeridade socioeconómica está para a cultura?

Estas e outras interrogações merecem respostas.

**A APEVT afirma o seu total empenho na construção** de um currículo abrangente e coeso para a escola portuguesa. Neste quadro, defendemos que qualquer alteração passará necessariamente por um processo e modelo que integre as seguintes fases

- Elaboração de uma proposta base;

- Discussão pública (auscultação e envolvimento das entidades que trabalham estas áreas);

- Programa de experimentação, acompanhamento, apoio e monitorização;

- Formação / atualização da formação contínua de professores;

- Plano de implementação (monitorização e avaliação com desenvolvimento de dispositivos de regulação). ■



# Que serviço público?

Joaquim Jorge Veigunha

O ex-primeiro ministro Pedro Passos Coelho, líder do maior partido da oposição, não se tem cansado de defender o ensino ministrado pelas escolas privadas mesmo que exista oferta pública na mesma área geográfica. O seu argumento é que as “escolas privadas fazem serviço público” e que “a escola pública não vai ter capacidade para absorver estes estu-

dantes e por isso não vai substituir esta despesa por outra<sup>(1)</sup>. O presidente do PSD confunde provavelmente serviço público com serviço *ao* público, que é uma coisa completamente diferente. Além disso, se consultarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo verificamos que nada é dito sobre o fornecimento de um serviço público de educação, mas apenas que “compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (artigo 40º). A

Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 75º, tem uma formulação idêntica do mesmo princípio. Não é verdade que a escola pública não tenha capacidade para absorver os estudantes provenientes das escolas privadas onde exista oferta pública. De facto, um estudo feito recentemente demonstra, sem margem para dúvidas, que cerca de uma centena de escolas públicas com baixos níveis de ocupação situam-se na zona de intervenção dos colégios privados com contratos de associação, para

além de existirem em alguns concelhos do Centro e Norte do país colégios que se encontram a 300 e a 400 metros de distância dos estabelecimentos públicos<sup>(2)</sup>. Outro dado que importa ter em conta, é que quase metade do financiamento estatal ao ensino privado, cerca de 122 milhões de euros, se concentra em 3% das escolas com contrato de associação, ou seja, numa exígua minoria, o que denota uma situação de privilégio exclusivo. Em termos globais, o Estado financiava 1731 turmas e 44 mil alunos. Cada turma custava ao erário público 80 500 euros, pelo que as escolas com contratos de associação recebiam quase 140.000 euros. Como o custo para abrir uma turma na escola pública nas localidades onde existe oferta pública é de 55.000 euros, o Estado poupará 44.140.500 euros no total e 1003,19 euros por aluno.

A revisão do financiamento das escolas privadas com contrato de associação é uma necessidade imperativa. Em primeiro lugar, por uma questão de elementar racionalidade económica, pois a duplicação dos financiamentos nas zonas do país onde existe oferta pública é um desperdício de recursos, bem como um desinvestimento na escola pública. Em segundo lugar, por uma não menos elementar questão de equidade, já que não se pode aceitar que o Estado sustente e garanta os lucros das escolas privadas naquelas zonas. Em terceiro lugar, porque constitui uma falácia a ideia peregrina de que a escola privada fornece um serviço público nas zonas onde existe oferta pública de ensino, o que nos impede de distinguir verdadeiramente o que é serviço público do que não o é, pois escolas privadas e escolas públicas são colocadas no mesmo plano, como se fossem farinha do mesmo saco. Outra questão que tem sido abordada é o que acontecerá aos professores dos 39 colégios que não poderão abrir turmas de novos ciclos, pois nas localidades onde anteriormente prestavam o serviço já existe oferta pública. O padre Manuel Barbosa, presidente da Conferência

Episcopal Portuguesa, avançou ainda antes de se conhecer o número de colégios afetados com o corte dos financiamentos, com o despedimento de 4000 docentes, o que é manifestamente falso. O diretor executivo da Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), Queiroz de Melo, revê em baixa este número, apontando para um total de 1026 trabalhadores docentes e não docentes. Esta preocupação é legítima, mas não pode servir para tapar o sol com a peneira. Antes de tudo, não se deve esquecer os 28 000 professores do ensino público que foram lançados para o desemprego graças às medidas de desinvestimento na escola pública do anterior Governo. Além disto, há que ter em conta as precaríssimas condições de trabalho dos professores do ensino privado. Graças a uma convenção coletiva assinada entre a AEEP e a FNE, o horário de trabalho foi aumentado em 20%, o que se traduziu no aumento correspondente dos despedimentos ainda antes dos cortes de financiamento às escolas com contratos de associação. Eis a razão pela qual esta preocupação com o desemprego dos professores nos parece deslocada por ser demasiado tardia. A alternativa a esta situação passará necessariamente pela candidatura destes docentes aos concursos nacionais de colocação de professores. É necessário também que as mesmas normas de organização dos horários de trabalho que se aplicam aos docentes do ensino público se apliquem aos do ensino particular e cooperativo. Só assim se poderá evitar a sobre-exploração destes professores pelas direções dos colégios que chegam a traduzir-se, de acordo com o testemunho de uma professora entrevistada pelo programa “Sexta às Nove” de 20 de maio, pela lecionação de nada mais nada menos do que dez turmas.

Em todo este processo não faltam os bons samaritanos que tudo reduzem a uma falta de diálogo ou conhecimento recíproco, invocando a necessidade de um entendimento entre o Estado e

os representantes das escolas privadas. Entre estes destaca-se o Presidente da República que afirmou recentemente o seguinte: “O Estado tem a obrigação de garantir que os cidadãos usufruam de serviços de qualidade, mas não tem de ser o prestador de todos os serviços: tem de ser o regulador, o controlador e garantir que todos tenham oportunidades iguais. Andar numa escola pública ou privada deve tornar-se igual. Se o Estado paga, controla e avalia, a qualidade deve ser igual no público e no privado”<sup>(3)</sup>. É precisamente porque deve garantir uma efetiva igualdade de oportunidades para todos que o Estado deve investir na escola pública e cortar nos financiamentos à escola privada nos locais onde existe oferta pública. O argumento da qualidade de ensino deve ser transversal, já que apenas com mais e melhor investimento público é possível melhorar a qualidade de ensino na escola pública. O que não é aceitável é partir do pressuposto, como defendem alguns, de que a escola privada é melhor do que a escola pública. Trata-se, de facto, de uma falácia, já que existem bons e maus exemplos em ambos os setores. Além disso, ao contrário das escolas públicas, as escolas privadas podem recusar a inscrição de alunos com um historial de insucesso escolar ou não levar a exame alunos com baixas classificações. Mas tal implica a subida de alguns lugares nos *rankings* em detrimento das escolas públicas que, fiéis ao princípio da igualdade de oportunidades e da não discriminação, nunca os poderão recusar. Em suma: de bons samaritanos, está o inferno cheio. ■

<sup>(1)</sup> *Público*, 11.05.2016

<sup>(2)</sup> Ver *DN*, 21.05.2016

<sup>(3)</sup> *Público*, 17.05.2016



Foto: Felizarda Barradas

# Escola pública, colégios privados, contratos de associação

António Avelãs

**1.** Para os mais novos, convém recordar os dados da Educação nos anos de 1970, isto é, imediatamente antes do 25 de Abril. Apesar de uma certa dinamização do processo educativo na década de 1960, a taxa de analfabetismo em 1970 era de 25,7% (31% nas mulheres), e, relativamente à população, apenas 39,5% tinham o equivalente hoje ao 9º ano de escolaridade, só 5,9% frequentava o equivalente

ao secundário e a frequência do superior era quase residual<sup>(1)</sup>.

Estes dados provam que, apesar dos esforços de um maior acesso nos últimos anos da ditadura (nomeadamente com o ministro Veiga Simão), nem os governos de Salazar e Caetano nem os “colégios” (religiosos ou laicos) se preocupavam com o acesso democrático de todos à “escola” - as elites económicas e culturais tinham o acesso garantido nas (escassas) escolas públicas ou nos colégios privados; para os restantes o analfabetismo ou a

alfabetização incipiente eram suficientes. A “escola pública para todos” é fruto dos generosos ideais de igualdade e de justiça social do 25 de Abril, abrindo as escolas a todos os jovens. Boa parte dos colégios privados (a maioria dos quais pertencentes ou ligados à igreja católica) continuou a sua política de elitismo, poupando os “eleitos” à barbárie do igualitarismo comunista, como então vociferavam os saudosistas do passado. Sei por experiência própria o que foi a gesta heroica e gloriosa de meter alunos

em escolas onde não cabiam; por falta de espaço face à avalanche de meninos que agora podiam ir à escola, em 1975 e anos seguintes, na ex-secção do Liceu Nacional de Leiria, entretanto batizada Escola Raul Proença, em Caldas da Rainha, dei aulas no refeitório antes de se começar a servir o almoço, dei aulas em espaços fora do edifício escolar, no Parque anexo, dei aulas aos sábados, enfim, condições de trabalho más, mas inevitáveis para garantir o projeto de Abril: uma escola pública para todos. Então, com pouca qualidade em muitos casos, é verdade, mas mesmo assim um salto notável para quem, sem o 25 de Abril, ficaria dela arredado.

A Constituição de 1976 deu suporte legal a esta ambição ao estipular que *“O Estado promoverá a democratização da Educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista”* (artº 73,2) e *“O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população”* (artº 75,1) e, conferindo ao ensino particular uma função “supletiva”, *“O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público”* (artº 75,2). Que significado dar a esta “supletividade”? Os anos seguintes traduziram-na, por um lado, nos contratos com colégios em regiões onde não foram criadas escolas públicas suficientes e as instalações privadas ofereciam boas condições – uma solução provisória que viria a consolidar-se e a “eternizar-se”. Nesses contratos ficava claro que esses colégios teriam de aceitar as regras do ensino público: a aceitação de todas as crianças da região abrangida – e só dessa região - e o seu caráter laico, mesmo em colégios pertencentes a entidades religiosas. Situação que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86)) veio a consolidar no seu artigo 40 (*Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades da população*), prevendo no artigo 58 que *“no alargamento ou no ajustamento da rede, o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspetiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade”*. É verdade que a “supletividade” (entretan-

to o termo “supletivo” foi eliminado na revisão constitucional de 1982) pode ser entendida como a possibilidade de os colégios privados desenvolverem um ensino com características próprias, diferentes das do ensino público, seja no campo das experiências pedagógicas, de formação religiosa ou confessional, mas suportado financeiramente por quem frequentar tais escolas. Ou seja: mesmo em 1976, se constitucionaliza a legitimidade da existência de colégios privados, que mantêm o seu caráter elitista e, na sua maioria, conservador, mesmo reconhecendo que algumas inovações pedagógicas de cariz progressista se desenvolveram em escolas privadas.

2. A direita política (com particular destaque para o CDS - veja-se a declaração de voto do CDS a propósito do artigo 75 da Constituição de 1976), os ricos, os *snoobs* e boa parte da igreja católica nunca aceitaram interiormente o princípio da igualdade. Não os preocupa que a Constituição obrigue à existência de uma rede pública de estabelecimentos de ensino de modo a garantir a universalidade do acesso à escola. Para que os seus “eleitos” não sejam conspurcados pela “ralé” nem pela doença do igualitarismo, começaram por desenvolver ainda mais colégios privados, pagos a peso de ouro; elaboraram e incensaram e pagaram a peso de ouro os *rankings* – cuja validade não resiste a qualquer esforço de seriedade e cientificidade – para provar que eram melhores. Durante o consulado de Nuno Crato, preparam o assalto final: os seus colégios privados deveriam ser financiados pelo Estado (nomeadamente através do projeto do cheque ensino), a escola pública, desqualificada, seria destinada aos mais pobres, aos alunos com maiores dificuldades e aos que os colégios recusassem. Estratégia de certo modo consubstanciada no projeto do “ensino dual” e no princípio ideológico de que ao Estado não compete oferecer o serviço social da Educação pública (nem qualquer outro serviço social) mas apenas garanti-lo, mediante financiamento aos privados. Posição traduzida no conceito que substitui a “rede pública estatal” pelo conceito de rede pública constituída pelas escolas públicas e por todos os colégios, que seriam financiados pelo Estado – ou seja, a generalização total dos “contratos de associação”. Em boa verdade, o projeto de

Nuno Crato era tornar a escola pública supletiva do ensino privado.

3. A direita política, suportada também pela igreja católica, por um lado entende a Educação como uma qualquer mercadoria, a ser negociada pela iniciativa privada, mesmo que esta tenha de garantir a universalidade e obrigatoriedade de uma escolaridade básica, aliás indispensável para o funcionamento da economia; mas, por outro lado, não prescinde da formação separada das “elites” – as suas “elites” – para continuarem a garantir o domínio político, social e ideológico. Os colégios privados (que defende devem ser também financiados pelo Estado) cumpriram essa função. Uma Escola dual, a duas velocidades, cada vez mais desigual, conduzindo a uma sociedade também ela cada vez mais desigual – corolário lógico de quem defende que a desigualdade é um produto natural e a igualdade um constrangimento ideológico ou se refugia no conceito de uma abstrata “igualdade de oportunidades”, sabendo que, com pontos de partida económicos e culturais tão diferentes e sem medidas de compensação adequadas, tal igualdade de oportunidades é uma farsa obscurantista.

4. Regressemos à polémica dos contratos de associação. A posição do ministério da Educação pode e deve ser vista, num primeiro plano, como uma medida de racionalidade económica e de boa gestão dos dinheiros públicos. É de aplaudir. Pode e deve ser encarada como um rigoroso cumprimento da Constituição e da Lei de Bases do Sistema Educativo. E é de aplaudir. Mas tem também uma dimensão ideológica clara: a renúncia à mercantilização da Educação, a renúncia ao financiamento público dos colégios privados (laicos ou religiosos), com as exceções legalmente previstas, a renúncia ao princípio da desigualdade social como objetivo da sociedade a construir: em suma, um projeto ideológico de esquerda, ainda que bem moderado... ■

(1) Sobre estes dados, ver *“Portugal 1960-1995, Indicadores Sociais”*, de António Barreto e Clara Preto, Cadernos do Público, 1996.



## Trabalho de projeto Partilhar e sentir a mudança

“Ver uma mudança nos miúdos”, “criar melhores cidadãos” que saibam questionar e não apenas cumprir. Esta é, de algum modo, uma muito breve síntese possível do modo como se reflete, na prática, o trabalho de projeto. Um tema muitas vezes ignorado e entretanto fundamental – não será esta forma de trabalhar, o futuro do ensino? - que abordámos, numa entrevista informal, com Branca Gaspar, do AE de Stª Maria dos Olivais e Victor Vasconcelos, do AE Romeu Correia, Almada. Uma conversa que oscilou – que as ideias também são como as cerejas... – entre a descrição de grandes projetos, que envolvem toda a escola, e o que é trabalhar em projeto no dia-a-dia.



Fotos: Cédida por EB23 Olivais e AE Romeu Correia

Ligia Calapez  
Jornalista

### Um projeto com história

Há mais de 5 anos que, na Romeu Correia, se trabalha a igualdade de género. A ideia de partida foi, nomeadamente, dar resposta a problemas de violência no namoro e de violência doméstica. O projeto tem vindo a ser desenvolvido em parceria com a UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta, e foi inicialmente direcionado “para alunos do secundário, tendo como núcleo dinâmico um curso profissional de técnico de apoio psicossocial”. Victor Vasconcelos, professor de Filosofia, Psicologia e Área de Integração, fala da evolução deste projeto e, sobre-

tudo, das perspetivas atuais. Este ano letivo optou-se por uma mudança, “porque vimos que havia necessidade de começar a trabalhar cada vez com turmas mais jovens”. Após uma primeira fase - muito bem sucedida - em que os alunos da turma envolvida no projeto foram formados por técnicas da UMAR, no sentido de implementar atividades no 1º ciclo, passou-se para o pré-escolar. “Falámos com as educadoras do pré-escolar – de duas escolas básicas do nosso agrupamento. Fizeram-se 4 sessões com uma técnica da UMAR, que veio implementar dinâmicas nas salas do pré-escolar, na presença das educadoras. Nestas sessões, a técnica da UMAR contava uma história e os miúdos iam completando a história”, o que

permitia a identificação de situações em que a igualdade de género não estava muito bem trabalhada na família. A ideia é, no fim, fazer uma avaliação do projeto. Tentando “perceber qual foi a mudança na perceção dos alunos, através do que foram discutindo ao longo das histórias que foram contadas e que envolviam sempre situações de género”. O próximo passo será a formação de professores. Que poderá também abarcar alunos do secundário que estejam interessados. Falando deste projeto concreto, Victor Vasconcelos destaca alguns elementos importantes e que muito dizem sobre o que é e como se faz trabalho de projeto. Antes do mais – as próprias condicionantes que se prendem com a disponibilidade, com a forma como os currí-

culos são trabalhados. “Enquanto no 1º ciclo há sempre condicionantes, de natureza horária e curricular, nas salas do pré-escolar há disponibilidade para esse tipo de atividades. Como os miúdos têm dinâmicas - muitas delas ligadas às artes, aos trabalhos manuais, e a pequenas sessões de histórias - não estranham, não é um corpo estranho que aparece lá. Isto é uma proposta que é feita e que parece estar toda ela integrada naquilo que é a aprendizagem dos garotos”.

Um outro tópico salientado: a necessidade de avaliação. “Um projeto só é eficaz se for aplicado no terreno e muito bem avaliado nos seus resultados”, sublinha. E destaca ainda a integração, o envolvimento, como outro elemento essencial. No caso, também dos alunos do curso profissional. “E porquê um curso profissional? Porque há mais disponibilidade, em algumas disciplinas, para se aplicarem projetos. Por outro lado, nós aproveitamos também o facto de miúdos do profissional terem os seus estágios nos locais. Isso faz parte da sua formação”.

Nesta interação, ressaltam as potencialidades do trabalho de projeto. E já há novas perspetivas - um projeto, com a UMAR, que envolve também a Câmara de Almada e dois ou três agrupamentos de escolas, “no sentido de trabalharmos a igualdade de género de uma forma mais ampla”. Proporcionando também que as escolas não se fechem em si próprias, mas antes haja “uma inter-relação de agrupamentos”. Neste momento este projeto mais amplo está a desenvolver-se. Foram estabelecidas parcerias, estuda-se que tipos de equipas se podem formar a nível dos agrupamentos para, no ano seguinte, se entrar no nível da formação. “E na componente horária, o que é muito importante”, sublinha Victor Vasconcelos. “Depois do projeto estabelecido - especificamente a intervenção na área da violência doméstica - deverá integrar-se no próprio currículo”.

### O trabalho de projeto no dia-a-dia

“Uma vez um aluno, do 12º ano, disse-me: *professora, agora vou tirar um curso*. E eu perguntei - *então tu não tiraste já um curso?* - Não, respondeu

ele, *eu andei na escola*.” Um exemplo claro, nas palavras de Branca Gaspar, do que “está a ser a nossa escola nestes últimos anos”.

A esta lógica, Branca Gaspar - professora de Educação Tecnológica, atualmente a dar Educação Visual - contrapõe a lógica do trabalho de projeto no quotidiano das aulas e das escolas. “Só sei funcionar em trabalho de projeto”, diz.

Começa por referir o exemplo concreto, na sua escola, de um projeto que envolveu professores de várias áreas: o “Agita a igualdade”, patrocinado pela CGTP, e que abarcou mais de dezena e meia de escolas. “Trabalhámos estas questões em termos de projeto. Trabalhámos em termos curriculares. Conseguimos então - porque havia gestão flexível do currículo - juntar um grupo de professores de várias áreas, da Geografia à História. Conseguimos motivar, desde o pré-escolar até ao 9º ano. Nas várias valências”.

Sublinha, entretanto: “quando falo em trabalho de projeto, não falo só destes grandes projetos. Falo do dia-a-dia da escola. De como é que funciono em termos de currículo, de como devo funcionar em termos de trabalho”.

Partindo da sua própria experiência do quotidiano da escola e de exemplos como este, Branca Gaspar destaca alguns elementos relevantes do que representa, na prática, o trabalho de projeto.

Por exemplo, reportando-se à facilidade com que se pode gerir uma sala do pré-escolar, defende: “essa é a forma como nós devíamos poder gerir qualquer sala de aula. Porque o currículo está lá, nós temos que o dar. Mas essa forma estaque como se dá hoje o currículo, acaba por destruir qualquer possibilidade de trabalho de projeto”.

“Dou uma área prática, uma área de tal modo abrangente em termos curriculares, que sempre senti necessidade de partilhar o currículo com todos os professores de todas as outras disciplinas, com os colegas da Física, da Matemática, da História”.

O objetivo: “levar aos miúdos a vontade de aprenderem”. Com uma metodologia só aparentemente simples: “estarmos atentos àquilo que os alunos gostam realmente de fazer e, através

desse meio, fazer com que eles entrem na sala de aula, peguem em algo e, desse modo, despoletar interesses”.

Um processo que nada tem de linear. E que é mesmo doloroso. “Às vezes chego a meio do ano convencida que não consegui fazer nada. Porque os alunos têm dificuldade em avançar nas aprendizagens, em pesquisar, em trabalhar de uma forma individual ou em serem criativos”.

É mais tarde que se veem os resultados. “Quando chegam ao 9º. Em que é possível dar-lhes liberdade total na sala de aula. Em que, se é preciso que eles façam entrevistas no bairro, por exemplo, eles vão fazer essas entrevistas”.

“No início do ano, nunca tenho planificações. Tenho as grandes metas, mas não tenho planificações. Porque os meus primeiros dois meses de trabalho, entre setembro e outubro, são para tentar perceber o que é que os alunos gostam, o que é que eles querem, e o que é que eu preciso que eles aprendam”.

Isto obriga a algumas reuniões. Obriga a preparar algumas matérias.” E hoje em dia - com os horários que temos, com as chamadas metas curriculares que temos que alcançar, como essa forma como o Crato conseguiu destruir a escola - é muito difícil trabalharmos assim. E acabamos por deixar cair esta metodologia, acabamos por não resistir”, comenta.

### É urgente mudar. Temos que lutar por miúdos empenhados e interessados

“Pensar passou a ser uma perda de tempo. É muito grave para uma geração que estamos a formar”, comenta Branca Gaspar. “Temos miúdos que são capazes de dizer: *Professora, eu já decoro cem palavras*. Decoram sem entenderem”.

“Os próprios profissionais da educação, nas escolas, começam a interiorizar que, de facto, a sua função seria elaborar testes e corrigir testes e obter bons resultados nos exames nacionais”, sublinha ainda Victor Vasconcelos.

É contra esta opção, por “uma mão-de-obra que não pensa, não questiona”, que urge mudar.

Nessa perspetiva, de mudança, “Os projetos deveriam servir para fazer a

abertura da escola à comunidade. E, fundamentalmente, para desenvolver competências técnicas, científicas e sociais”, defende Victor Vasconcelos. “O projeto devia estar incorporado na própria escola. E mais – o projeto também seria o rosto da identidade da escola”. “Quando às vezes se diz – a escola é conhecida por *isto* (o que agora é raro), é porque alguns professores, até por causa de problemas que têm a ver com a comunidade circundante à escola, começaram a tentar resolver o problema e a escola fica conhecida por resolver aquele problema. Quer seja na área artística, na área de humanidades, na área das ciências”.

“Antigamente sabíamos quais os projetos da escola. Agora, como andamos a correr tanto, no meio da burocracia e de reuniões, estamos apenas preocupados com o nosso quintal, com o nosso grupo disciplinar. E não temos tempo para interiorizar, para pensar – até projetos de natureza científica. Podíamos fazer ligação com as humanidades, por exemplo”, defende Victor Vasconcelos. Para Branca Gaspar, “é urgente fazermos um trabalho interdisciplinar, todos juntos”. Lutar contra a compartimentação.

Até porque o esforço – que é muito – compensa. E reflete-se no envolvimento dos alunos.

“Envolvem-se mais. Interessam-se mais – também por conceitos, pela parte mais teórica (apesar de a minha área ser uma área muito prática). Tornam-se mais curiosos. Fazem propostas”, frisa Branca Gaspar. E dá um exemplo concreto. “Tivemos um projeto da área do jornal em que os alunos acompanharam a evolução dos jornais nacionais. Numa altura em que os jornais passaram de uma dimensão para outra, no aspeto gráfico. E eles próprios procuraram também construir a parte gráfica. E há a parte da escrita. E incentiva. Ganham vontade por escrever. E por ler. É preciso ler alto. E é preciso partilhar a leitura”.

Para Victor Vasconcelos, está em causa ainda um outro aprendizado: a consciência, muito prática, de como se constrói de facto um projeto. “Antes de iniciarmos o projeto temos uma fase prévia, que é a apresentação do plano do projeto. E, então, podemos pergun-



Fotos: Cedita por EB23 Olivais e AE Romeu Correia

tar aos alunos – *olha, vê lá, um problema social que ainda não está resolvido e que tu achas que pode ser resolvido*. Depois, damos ideias. Fazemos visitas às instituições. E, quando os alunos apresentam o plano, é naturalmente apreciado. Entretanto, quando passamos para a 2ª fase, que é a implementação do projeto, o que é que verificamos? Os planos, na sua maioria, são mudados. Quer no tema, quer no problema. Porque os alunos começam a compreender que, afinal, o projeto tem que ser uma coisa muito concreta. E não pode ser uma abstração”.

### Em poucas palavras

Em poucas palavras, quais seriam as vantagens do trabalho de projeto? Para alunos, professores, comunidade.

Em relação aos professores, considera **Branca Gaspar**, o mais importante é “podermos respirar”. “Os professores precisam de respirar. E precisam de voltar ao banco da sala de professores e conversar sobre aquilo que estão a fazer e partilhar e encontrarem-se de uma forma informal e trabalhar as temáticas que os preocupam. É urgente esse es-

paço de partilha”.

No que respeita aos alunos, o que está em causa é “criarmos melhores cidadãos. Porque eu considero que um cidadão formatado para o decorar – não vai saber ele próprio questionar, mas apenas cumprir. Não vai partilhar, não vai participar. Não vai fazer a intervenção social que se pretende. E que é necessária e urgente neste século XXI que está tão degradado”.

“Penso que o trabalho de projeto é isso”, conclui.

Para **Victor Vasconcelos**, o trabalho de projeto resume-se fundamentalmente em – “dado o processo (com todos os problemas que normalmente surgem) e definidos os resultados, ver uma mudança nos miúdos. Porque foram eles que realizaram aquilo e que, no fundo, foram determinantes para que aquele resultado fosse possível.”

“Da parte do professor, o importante é poder estar com os colegas e dizer – *foi interessante, houve alunos que eram de uma forma e mudaram o seu comportamento; e outros colegas dizerem-nos – como eles eram e com são agora!*” ■

# “Pensaram que nos iam enterrar, mas não sabiam que somos sementes”



“A Educação Permanente em Tempo de Mudança: Saber para Transformar” foi o lema do Encontro Nacional da APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente que decorreu nos passados dias 29 e 30 de Abril, no Pavilhão do Conhecimento.

Sofia Vilarigues  
Jornalista

## Conceções e Políticas

“Educação Permanente, Conceções e Políticas” foi o primeiro painel do evento, depois de uma homenagem a José Mariano Gago.

Ana Benavente, da APCEP, destacou o modo como “os Centros de Novas Oportunidades puderam existir, desenvolver-se, na sua grande maioria com trabalho bem feito” e deixou uma proposta: “Eu penso que esta associação poderá desempenhar um papel importante até fazendo aqui algumas propostas concretas; uma que eu faria desde já era que o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social fizessem, como se fez já no passado, um levantamento de boas práticas e um assegurar de condições para que essas boas práticas se deem a conhecer, isso tanto nas instituições

como nas associações”. E salientou: “a única sustentabilidade que eu vejo é essa, é termos cada vez mais uma sociedade mais cidadã, mais participante, com mais conhecimentos e mais capaz de lutar pelo direito de aprender e pelo conhecimento”.

Rui Canário, da APCEP, também reforçou: “Para que haja políticas sustentadas que contribuam, não apenas para qualificação profissional mas para o desenvolvimento global da pessoa humana, é fundamental que existam movimentos sociais”.

“Temos 60% de crianças com situação de insucesso na escola”, apontou Lucília Salgado, da APCEP, salientando que a educação permanente tem que pensar nesta questão. Noutra esfera destacou a importância de pensar movimentos que estão a surgir, como as Cidades Educadoras, a Agenda 21, o programa BIP/ZIP e o orçamento participativo, e também a importância do apoio do Estado às associações.

José Bravo Nico, da APEFA - Associação Portuguesa de Educação e Forma-

ção de Adultos, criticou o modo como “na educação há falta de resposta ao longo da vida por parte do Estado”.

## Práticas e cidadania

O PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, foi apresentado por Manuel Lucas Estêvão, da APCEP, no painel “Educação Permanente, Projetos e Práticas”. Apontando que, em 1979, 23% da população com mais de 15 anos não sabia ler nem escrever, salientou que a Lei 3/79, que deu origem ao PNAEBA, foi aprovada por unanimidade na Assembleia da República.

Luísa Martins, Pedro Ventura e Sandra Vaz, da Câmara Municipal de Loulé, apresentaram uma iniciativa que se integra na Rede de Cidades Educadoras, à qual o Município está ligado desde 2007. A iniciativa passou de um método de trabalho muito encerrado nas unidades orgânicas do Município para uma segunda fase de convidar e desafiar as associações para desenvol-

ver projetos. Atualmente, o Bairr'Art agrega três projetos: Dar Cor à Cidade, Teatro Popular e Permacultura.

O Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, de Faro, foi apresentado por André Lara como um agrupamento de escolas em educação permanente. O Agrupamento é constituído por 9 escolas e 3 freguesias. Os exemplos das iniciativas do agrupamento são várias: dia das línguas, com diversas oficinas desde árabe a grego; comemoração do 25 de Abril e dos 40 anos da Constituição da República Portuguesa; um grupo de

teatro “Tapete Mágico”, que já fez 20 anos; o Recri@ 5.0 para inclusão da comunidade cigana; a criação de um livro; umas jornadas de reflexão sobre ensino profissional; umas jornadas de saúde; terapias assistidas por animais; parlamento dos jovens; participação do *Shadows Team* no *Got Talent Portugal*. A outro nível, o projeto Lágrimas Negras conseguiu mobilizar a comunidade e afastar os corredores marítimos da costa.

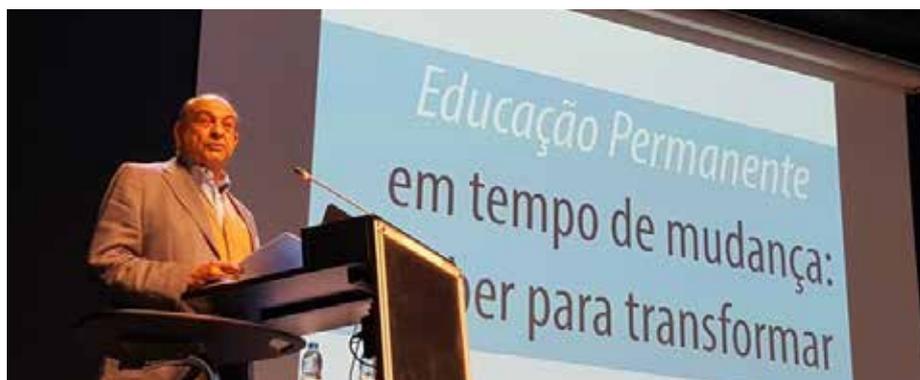
“O Orçamento Participativo como Processo de Educação para a Cidadania”

foi o título da intervenção de Néelson Dias da associação *in Loco* no painel “Educação Permanente e Cidadania”. Lembrando que em Portugal temos 14 anos de O.P. com 170 experiências, afirmou que os orçamentos participativos estão a promover participação e cidadania e que passaram de uma primeira geração consultiva para, a partir de 2012, se tornarem deliberativos. Na sessão de encerramento Isabel Duarte concluiu citando: “Pensaram que nos iam enterrar, mas não sabiam que somos sementes”. ■

# Força transformadora e de apelo às potencialidades

Alberto Melo, presidente do Conselho Executivo da APCEP, deu a conhecer à Escola Informação as dinâmicas da Educação Permanente

Sofia Vilarigues  
Jornalista



## Afinal o que é a Educação Permanente?

A expressão “Educação Permanente” presta-se a uma enorme variedade de interpretações. Dizer apenas que é necessário aprender durante toda a vida é superficial e supérfluo, pois quem não souber aprender durante toda a vida terá decerto a vida bem curta...

Não tem sido fácil defini-la. Continua não ser fácil defini-la. A própria designação tem variado de país para país, de contexto para contexto. Porém, merece ser mantido, apreendido, atualizado e desenvolvido pelo que contém de força transformadora e de apelo às potencialidades de que são portadoras tanto pessoas como sociedades.

A Educação Permanente é, além do mais, uma exortação a todas as pessoas para que mantenham, durante e para

além da idade de escolaridade, dentro e fora das paredes da escola, um espírito curioso e uma mente confiante, capazes assim de garantir um processo coerente e continuado de levantamento de questões, de busca de respostas, em suma, de aprendizagem e de expressão de capacidades e talentos.

É igualmente uma interpelação aos poderes públicos e à sociedade em geral para que criem e reforcem constantemente as condições mais propícias à promoção de conhecimentos, competências e talentos de todas as pessoas adultas, nos diferentes espaços e estádios das suas vidas.

Para melhor esclarecer o conceito de Educação Permanente, têm sido avançados por diversos autores os seguintes princípios essenciais:

- todo o ser humano é capaz de se aper-

feiçoar e durante toda a sua vida;

- não há, portanto, uma idade própria para empreender uma aprendizagem sistematizada;

- aprender é, e deve ser, um projeto pessoal dentro de uma postura proactiva de vida;

- as aprendizagens não se fazem no isolamento mas na relação: consigo mesmo, com os outros humanos e demais seres vivos, com o mundo físico e os sistemas teóricos, científicos, tecnológicos, estéticos, etc. entretanto concebidos;

- estes processos de desenvolvimento e concretização das capacidades não são inevitavelmente de sentido único, sempre na direção do aperfeiçoamento: são reversíveis e constantemente sujeitos a paralizações e até a retrocessos;

- todos os processos pessoais de aprendi-

dizagem e de desenvolvimento pessoal no caminho de uma realização progressiva de capacidades e aspirações devem ser estimulados, apoiados e defendidos pela sociedade e pelas suas estruturas políticas e institucionais.

### É preciso um programa nacional de educação e formação de adultos?

Dada a situação particular do nosso país, no que se refere a níveis de escolaridade e de qualificação dos cidadãos, com números gritantemente baixos quando comparados com os países parceiros da União Europeia, faria de facto todo o sentido elaborar e implementar quanto antes um Programa Nacional dirigido à educação e formação de todas as pessoas adultas em geral e, em prioridade, das que se encontram em situação mais desfavorável.

Esse Programa deveria, a meu ver, dar continuidade ao que se vinha fazendo desde 1998, com base nas medidas inovadoras propostas no Plano Estratégico do Grupo de Trabalho nomeado pela Secretária de Estado de então, Ana Benavente, e composto por Lucília Salgado, Ana Queiroz, Luís Rothes, Augusto Santos Silva e eu próprio. De um conjunto de 10 medidas recomendadas, algumas tiveram implementação, como os Cursos EFA (cursos integrados de educação e formação, com dupla certificação) ou os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC, mais tarde transformados nos CNO ou Centros Novas Oportunidades) ou ainda a criação de uma entidade específica e exclusivamente dedicada à educação e formação das pessoas adultas, a ANEFA. Esta última, no entanto, apesar do intenso e importantíssimo labor que desenvolveu (ou talvez por isso mesmo) durou pouco mais de 2 anos e foi extinta às mãos de um governo avesso ao progresso cultural e educacional de todos os cidadãos. Outras medidas, no entanto, não foram concretizadas e seriam, ainda hoje, da maior relevância e oportunidade, tais como as Unidades Locais de Educação de Adultos (acredito que o sucesso de um Programa desta natureza terá de assentar numa forte parceria entre poder central, poderes locais, organizações da

sociedade civil e empresas), os Clubes Saber+ (para informação, motivação e orientação dos adultos), uma instituição – ainda por batizar – vocacionada para fornecer cursos específicos e produzir conteúdos educativos e materiais adequados, servindo-se das tecnologias “*b-learning*” (ensino a distância com acompanhamento de proximidade).

Um Programa Nacional construído a partir destas medidas, gradualmente implementadas (e algumas das quais a rever à luz de uma avaliação objetiva e rigorosa), daria, em minha opinião, uma resposta cabal ao problema socioeconómico (e também político-cultural) que representa o baixo nível de qualificação de uma parte substancial da população adulta portuguesa.

No entanto, um “programa” não é uma resposta apropriada para a situação portuguesa, que é estrutural. Os programas fazem-se e desfazem-se com a maior das facilidades, como já ficou demonstrado por várias vezes na história da Educação de Adultos no nosso país. Mais que um programa, precisamos de uma Política Nacional com linhas estratégicas definidas a longo termo, com estruturas – organizativas e pedagógicas – construídas para a duração e com uma base social muito alargada.

### Está a ser pensada uma Rede Participada de Educação Permanente, com a APCEP e outras organizações?

Sim, foi com esse intuito que alguns antigos associados da APCEP (que fora criada em 1982 e, após uns 5 anos de atividade muito relevante, passara a um “estado vegetativo”) a relançaram em meados de 2014. E o recente Encontro Nacional de Educação Permanente, de 29 e 30 de Abril, foi pensado e organizado como um importante passo nesse sentido. Considerando a vida precária das iniciativas públicas neste campo e até as posições de indiferença e até de hostilidade já reveladas por alguns governos, é essencial uma forte mobilização de pessoas e organizações, tendo em vista exercer uma pressão constante e uma influência construtiva relativamente à política pública em matéria de educação e formação de adultos, dentro de uma perspectiva de Educação Per-

manente. Neste sentido, a APCEP está aberta à adesão de todas as pessoas e organizações que se identifiquem com este grande desígnio que é a evolução de Portugal para uma verdadeira “Sociedade Educadora”. A nível internacional, a APCEP é já reconhecida como a entidade representante do nosso país na Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA). No entanto, por mais que venha a crescer e por maior que seja o seu poder de mobilização e de intervenção social, a APCEP não pretende atuar sozinha mas, preferentemente, no interior de uma plataforma nacional onde se reúnam todas as entidades que, em Portugal, possuem e prosseguem finalidades afins.

### Poderia referir algumas boas práticas de Educação Permanente a nível nacional e internacional?

- Escolas que despertam, desde a primeira idade, a curiosidade e a confiança para uma busca continuada do conhecimento, como a Escola da Ponte.
- Integração do ensino e do trabalho, desde os jardins-de-infância até às universidades, dando sempre paridade de importância aos dois vetores (houve experiências ocasionais em países escandinavos).
- Abertura de todos os estabelecimentos de ensino à população em geral, com organização de cursos livres em horário pós-laboral (como escolas oficiais na Irlanda ou universidades inglesas) ou de cursos formais de qualificação (GRETA em França).
- Cursos integrados de educação geral e de formação profissional, com dupla certificação final, como os Cursos EFA em Portugal.
- Reconhecimento formal dos saberes e competências previamente produzidos, nos mais variados contextos, como foi o caso dos CRVCC e dos CNO em Portugal.
- Centros locais destinados exclusivamente a informação, orientação e organização de percursos de educação e formação para pessoas adultas, como os CEPAS e as Universidades Populares em Espanha ou as *Folk High Schools* na Alemanha ou na Escandinávia. ■



# Proposta do SPGL sobre o futuro da ADSE

## Enquadramento

O princípio orientador da decisão sobre o futuro da ADSE deve ter sempre em consideração que o Estado tem obrigações perante os seus trabalhadores e que a ADSE é uma peça fundamental dessas obrigações. É com base neste princípio que deve ser enquadrado o caminho a seguir em sede de uma eventual revisão do modelo deste subsistema.

Antes de mais duas observações sobre a condução do processo de revisão do modelo da ADSE:

**Primeiro**, consideramos que qualquer decisão que influencie o futuro da ADSE deve ter em conta o seu funcionamento ao longo dos mais de cinquenta anos da sua existência. Colocar em causa uma estrutura fundamental para os trabalhadores do Estado, que tem mais de um milhão e duzentos mil beneficiários, que é autossuficiente do ponto de vista financeiro e que funciona como uma válvula de segurança para um Serviço Nacional de Saúde que já só dá resposta a 60% das necessidades dos portugueses pagando mais de 3.600 milhões de euros aos privados para conseguir resposta às restantes 40% é um exercício ilógico sob todos os pontos de vista.

**Segundo**, sendo os seus beneficiários os principais interessados no futuro deste subsistema, e atualmente os únicos que o suportam financeiramente, não se compreende que estes não tenham sido chamados a integrar a comissão criada pelo Governo que entretanto já produziu conclusões que podem influenciar negativamente todo o processo decisório.

É claro que o tempo ainda é de discussão e negociação, mas reconheçamos que se começou mal. Reafirmamos que a opinião dos trabalhadores da Administração Pública deve ser determinante para a solução que vier a ser encontrada.

Com base nos pressupostos atrás enunciados, entendemos que o modelo que enquadra a ADSE nunca poderá ficar fora da esfera do Estado, independentemente do modelo financeiro do subsistema. Só dentro dessa esfera haverá garantias de que continuará a ser um sistema de proteção social baseado no princípio da solidariedade. Existe uma relação direta entre o vencimento de cada beneficiário e a quotização que paga ao sub-

sistema, quotização essa que também cobre os beneficiários que por via dos seus baixos rendimentos estão isentos de pagamento.

Entendemos que é importante realçar a autossuficiência deste subsistema de proteção social dos trabalhadores da Administração Pública. De facto, desde 2014, com o aumento da taxa de desconto, a ADSE não só se financia sem o recurso ao Orçamento de Estado como até produz excedentes, que aliás têm sido usados indevidamente pelo próprio Estado.

Reconhecemos que o regime jurídico que enquadra e regula a própria ADSE está, nalguns aspetos, desajustado, pois o facto da atual estrutura de financiamento provir única e exclusivamente dos descontos da maior parte dos seus beneficiários deveria pressupor que estes pudessem, de alguma forma, participar nas linhas orientadoras da ação da ADSE e no controlo da sua gestão, o que de facto não acontece.

Aliás, segundo o Tribunal de Contas, a ADSE continua a assumir encargos que não são da sua responsabilidade, e que deveriam ser financiados por receitas do Orçamento de Estado. Numa situação destas, a apregoada falta de sustentabilidade da ADSE a partir de 2024 só acontecerá se houver debandada dos seus subscritores devido à instabilidade provocada pelas propostas da comissão, se nada for feito para impedir os desmandos que até aqui têm sido impunemente praticados e se não se olhar para o rejuvenescimento dos subscritores englobando neles todos os trabalhadores do Estado independentemente do tipo de contrato que com ele mantêm.

Note-se que os beneficiários da ADSE já contribuem através dos seus impostos para os encargos com o SNS. Ao sustentarem também a ADSE fica a carecer de sustentação a tese de um eventual privilégio, ideia que alguns insistem em propagandear. É também aceite por qualquer observador atento, como já foi atrás evidenciado, que a existência deste sistema de proteção social diminui, e muito, a pressão sobre o Serviço Nacional de Saúde, nomeadamente no acesso aos cuidados de saúde que este presta.

É facilmente imaginável o caos que a chegada de mais de um milhão e duzentos mil cidadãos provocaria no Serviço Nacional de Saúde. Assim como o engrossar dos lucros

das seguradoras privadas que iriam captar aqueles que financeiramente pudessem pagar os seus sistemas elitistas aumentando desmesuradamente as desigualdades no acesso aos serviços de saúde. A ADSE pode e deve acabar quando o seu desmantelamento não contribuir para a machadada final no SNS.

Posto isto, entendemos que é importante definir um caminho que em nosso entender deve ser diferente do já apontado pela Comissão de Reforma do Modelo da ADSE e apoiado por vários grupos de pressão ligados a sistemas privados da saúde. A mutualização, que aparece no Programa de Governo, é apenas mais uma via para transformar a ADSE no futuro num seguro privado de saúde se antes não ocorrer o seu desmantelamento puro e simples.

## O que propomos

A passagem da ADSE de Direção Geral a **Instituto Público**, com tutela direta do Estado, e fora do âmbito do Ministério da Saúde, que comprovadamente configura uma situação de conflito de interesses. Para esta solução já existe enquadramento jurídico, nomeadamente a Lei nº 3/2004.

O Instituto seria dotado de plena autonomia administrativa e financeira e tendo como base as quotizações dos seus beneficiários.

Esta modalidade permite manter a ADSE como entidade de Direito Público e não Privado, mas com Autonomia Administrativa e Financeira. Por outro lado, não desresponsabiliza o Estado, pois este mantém a sua tutela, o que garante que o maior empregador do país não se desresponsabiliza socialmente pelos seus trabalhadores.

Entendemos que só desta forma os princípios atrás referidos se mantêm num subsistema que não visa o lucro, que assenta no princípio da solidariedade intergeracional e intraprofissional, no qual a contribuição é proporcional ao rendimento de cada um dos seus beneficiários.

Esta solução permite também que os beneficiários participem na gestão da ADSE. O que conduzirá certamente a uma melhoria acentuada dos instrumentos de Gestão, dos Sistemas de Informação, do controlo de receitas e de despesas e até da preservação do próprio Património. ■



# Uma marcha em defesa da escola pública não é uma marcha contra ninguém

Uma base social muito alargada, traduzida numa gigantesca concentração-marcha, afirmou perentoriamente no dia 18 de julho, entre o Marquês de Pombal e o Rossio de Lisboa, que uma escola pública de qualidade para todos é condição necessária para o desenvolvimento do país e para uma sociedade mais justa, no respeito pelo que está consignado na Constituição da República Portu-

guesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Denunciou inequivocamente os que querem transformar a educação num lucrativo negócio, causticou o mau uso dos dinheiros públicos no financiamento de escolas privadas onde existem boas e suficientes escolas públicas. Mas nunca esteve no seu espírito nem nos seus discursos qualquer ataque ao direito do ensino particular e cooperativo, desde que os seus utilizadores o su-

portem financeiramente. E muito menos qualquer falta de reconhecimento pelo trabalho que nessas escolas os docentes desenvolvem, muitas vezes em condições de trabalho que urge denunciar e alterar. Resolvida que está a questão dos contratos de associação, impõe-se continuar a luta pela qualidade das nossas escolas. Com coragem, determinação e lucidez. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

# Aos SÓCÍOS

## Contacte-nos



SPGL  
SINDICATO DOS PROFESSORES  
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

**Direção Regional de Santarém**

●Abrantes  
Rua S. Domingos - Ed. S. Domingos, 3º B  
2200-397 Abrantes  
Tel: 241365170 Fax: 241366493  
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**

●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



## Os direitos das crianças – presente e futuro

**O Núcleo de Lisboa do Movimento Democrático de Mulheres assinalou no dia 4 de Junho, nas instalações do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, o Dia Mundial da Criança, com um debate sobre a situação das crianças portuguesas. Foi referido o seu percurso histórico, a realidade que enfrentam e as perspetivas que o futuro lhes apresenta.**

Manteve-se uma discussão viva, com a presença de representantes de organizações ligadas aos direitos sociais e aos direitos das crianças, contando com a participação de oradores da área da Saúde, da Educação e dos Direitos Laborais.

Todos os participantes valorizaram o importante registo feito acerca da evolução do conceito de criança. Referiram o tratamento dado aos mais novos ao

longo da História, tendo tido destaque o papel de organizações como a UNICEF, da Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, ou mesmo de algumas figuras fundamentais da Pedagogia.

O desenvolvimento da Ciência e da Investigação, uma nova forma de tratar a infância e os avanços sociais que levaram a uma vida melhor das famílias trabalhadoras, em particular durante o século XX, foram fatores decisivos para uma diminuição do trabalho infantil na Europa e em Portugal.

Em Portugal, com a Revolução de Abril de 1974 e com a ação da população, nomeadamente das mulheres, verificaram-se grandes melhorias na Legislação e na concretização dos direitos das crianças, aos quais, os princípios consagrados na Constituição da República de 1976 trouxeram progressos significativos.

Esta iniciativa, desenvolvida pelo MDM, foi considerada pelos participantes de grande importância e atualidade, numa época em que os direitos da criança são ainda desrespeitados no dia-a-dia em Portugal e no mundo. Foram também lembrados os atropelos, realizados na

última década, a importantes conquistas laborais e sociais no nosso país, ficando demonstrada a sua íntima ligação com a deterioração das condições de vida das nossas crianças. Os intervenientes presentes contribuíram com a apresentação de dados considerados preocupantes, que, por isso, nos devem levar a uma ação concertada e urgente a fim de ser possível transformar essa situação.

Do conjunto de todos os contributos, o MDM, cuja intervenção na área dos direitos das crianças é reconhecida, elaborará um documento com um conjunto de recomendações a enviar aos diversos Órgãos de Soberania e Comunicação Social. Nele estarão elencadas as exigências para a melhoria das condições de vida das nossas crianças, como uma maior e melhor articulação entre o SNS e a escola, a cobertura total do país pela rede pública de educação pré-escolar ou um efetivo combate ao desemprego e à precariedade, situações estas com consequências gravosas na vida das nossas crianças. ■

# O Futuro da Educação Pública

6 e 7 de julho, Escola Secundária D. Dinis, Lisboa

A **educação pública** é um projeto político através do qual as sociedades democráticas procuram preparar as crianças e os jovens de todas as origens para uma cidadania informada, participativa e solidária, tanto no presente como num futuro que, ainda que permaneça incerto, se espera que seja democrático e socialmente justo. A concretização deste projeto foi-se tornando cada vez mais complicada, dado o razoável imobilismo dos sistemas educativos, quando comparado com a extraordinária mudança que os cerca, e a sua cada vez mais evidente dificuldade em lidar com a enorme diversidade que finalmente chegou às escolas com a contínua expansão das políticas de escolaridade obrigatória. Mais recentemente, a frequente insistência no estabelecimento de relações diretas entre os resultados escolares e a produtividade dos mercados, bem como a influência destas filosofias e ideologias de mercado na Educação, tem obscurecido as verdadeiras razões pelas quais foram criados os sistemas públicos de educação, e contribuído para reforçar práticas e intervenções educativas pouco coerentes com o projeto político de educação pública da cidadania democrática. Algo que causa grandes estrangimentos às escolas. De modo que é necessário voltar a colocar as questões essenciais: O que é a educação pública? Quais as suas finalidades? Qual o futuro da educação pública?

## ANTONIA DARDER

é Professora Emérita de Políticas Educativas, Organização e Liderança, pela Universidade do Illinois, em Urbana-Champaign, e ocupa atualmente a Leavey Presidential Endowed Chair em Liderança Moral e Ética, na Escola de Educação da Universidade Loyola Marymount. Influenciada no seu trabalho sobre educação e cultura pelo pensamento de Paulo Freire, Antonia Darder é considerada uma das intelectuais contemporâneas mais influentes no campo da Educação.

## JOÃO PARASKEVA

é professor na Universidade de Massachusetts-Dartmouth, onde coordena o Departamento de Educação e Liderança, o programa de doutoramento em Liderança e Estudos Políticos, e dirige

o Centro de Cultura e Estudos Portugueses. O seu trabalho, profundamente interdisciplinar, tem sido considerado um contributo inovador para o campo do currículo.

## JURJO TORRES SANTOMÉ

é professor na Universidade da Coruña, onde é director do Departamento de Pedagogia e Didáctica. Os seus trabalhos e a sua investigação centram-se, entre outros aspectos, na análise sociopolítica da educação, com especial ênfase no campo do currículo e da formação de professores. O seu desenvolvimento dos conceitos de currículo oculto e de justiça curricular contam-se entre os mais notáveis contributos para repensar a educação pública.

## Programa

### Quarta-feira, 6 de Julho de 2016

15h00 . Sessão de abertura

15h30 . Conferência: **The Continuing Relevance and Significance of a Pedagogy of Love | La continuada relevancia y significado de una Pedagogia del Amor.**

**ANTONIA DARDER**, Universidade Loyola Marymount, EUA  
(Moderação: Deolinda Ribeiro, Escola Superior de Educação do Porto)

17h00 . Apresentação dos livros:

- Cultura e Poder na Sala de Aula. Bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais – de ANTONIA DARDER
- Freire e Educação – de ANTONIA DARDER

### Quinta-feira, 7 de Julho de 2016

09h30 . Conferência: **Escolas Inovadoras. A Pedagogia Neoliberal do Endividamento e a destruição criativa da Educação Pública**

**JOÃO PARASKEVA**, Universidade de Massachusetts-Dartmouth, EUA  
(Moderação: Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho)



10h50 . Intervalo

11h20 . Conferência: **Entre a democracia e o neoliberalismo em educação: diferença de papéis e de interesses entre as organizações públicas e privadas na formação dos professores e dos alunos.**

**JURJO TORRES SANTOMÉ**, Universidade da Coruña, Espanha  
(Moderação: João Cunha Serra, Instituto Superior Técnico)

12h40 . Apresentação dos livros:

- Mercantilização da Educação – Vol.1, de JOÃO PARASKEVA (Org.)
- A desmotivação dos professores – de JURJO TORRES SANTOMÉ

13h00 . Intervalo para almoço

15h00 . Grupos de discussão temáticos: **Currículo, aprendizagem e avaliação**

(Dinamização: Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho)

#### Formação de professores

(Dinamização: Deolinda Ribeiro, Escola Superior de Educação do Porto)

#### Autonomia escolar e avaliação externa

(Dinamização: José António Sousa, diretor do Agrupamento de Escolas D. Dinis)

#### As famílias e a comunidade nas escolas

(Dinamização: Pedro Patacho, Instituto Superior de Ciências Educativas / Edições Pedagogo)

16h00 . Intervalo

16h30 . **O futuro da educação pública: um diálogo**

**ANTONIA DARDER**

**JOÃO PARASKEVA**

**JURJO TORRES SANTOMÉ**

(Moderador: Daniel Oliveira)

17h45 . Sessão de encerramento

## Legislação

### I Série

- **Portaria n.º 132/2016, de 11/05**  
Determina a extensão do contrato coletivo entre a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade - CNIS e a Federação Nacional dos Sindicatos dos Trabalhadores em Funções Públicas e Sociais – Alteração
- **Declaração de Retificação n.º 10/2016, de 25/05**  
Declaração de retificação à Lei n.º 7-A/2016, de 30 de março, Orçamento do Estado para 2016
- **Lei n.º 16/2016, de 17/06**  
Revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, procedendo à décima quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à revogação do Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, e do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro
- **Lei n.º 17/2016, de 20/06**  
Alarga o âmbito dos beneficiários das técnicas de procriação medicamente assistida, procedendo à segunda alteração à Lei n.º 32/2006, de 26 de julho (procriação medicamente assistida)
- **Lei n.º 18/2016, de 20/06**  
Estabelece as 35 horas como período normal de trabalho dos trabalhadores em funções públicas, procedendo à segunda alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho

### II Série

- **Aviso (extrato) n.º 5926-A/2016, de 06/05**  
Lista unitária de ordenação final homologada - procedimento concursal para recrutamento de pessoal docente do ensino português no estrangeiro, para o cargo de professor, aviso n.º 13639-A/2015
- **Despacho n.º 6173/2016, de 10/05**  
Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania
- **Despacho n.º 6201-A/2016, de 10/05**  
Despacho que aprova as tabelas de retenção na fonte sobre rendimentos do trabalho dependente e pensões auferidas no continente para vigorarem durante o ano de 2016
- **Despacho n.º 6531/2016, de 18/05**

Designa o Júri Nacional de Exames

- **Declaração de Retificação n.º 508/2016, de 23/05**  
Declaração de Retificação ao Aviso n.º 3597-K/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 53, 4.º Suplemento, de 16 de março de 2016
- **Despacho n.º 6861/2016, 24/05**  
É constituído o Grupo de Trabalho para a Gratuitidade e Reutilização de Manuais Escolares, designado Grupo de Trabalho
- **Despacho n.º 7053-B/2016, de 27/05**  
Realização de consulta pública ao projeto de despacho que concretiza os procedimentos da mobilidade por doença
- **Parecer n.º 11/2016, de 01/06**  
Objeto dos contratos de associação celebrados entre o Estado Português, através da Direção-Geral da Administração Escolar, e as entidades titulares de estabelecimentos do ensino particular e cooperativo de nível não superior, para o triénio escolar 2015/2018
- **Despacho n.º 7617/2016, de 08/06**  
Criação de um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais
- **Portaria n.º 161/2016, de 09/06**  
Atualiza os montantes do abono de família para crianças e jovens e do abono de família pré-natal, correspondentes aos 2.º e 3.º escalões e respetivas majorações
- **Portaria n.º 162/2016, de 09/06**  
Procede à atualização das pensões de acidentes de trabalho, para o ano de 2016
- **Portaria n.º 175/2016, de 14/06**  
Fixa os montantes do subsídio anual por alunos concedido ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo
- **Aviso n.º 7466/2016, de 15/06**  
Procedimento concursal para recrutamento de pessoal docente do ensino português no estrangeiro, para o cargo de professor, aviso n.º 13639-A/2015 - Lista unitária de ordenação final homologada
- **Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16/06**  
Organização do ano letivo 2016/2017

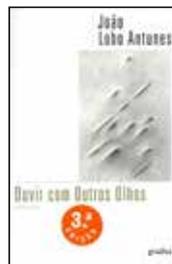


ESPAÇO António Borges Coelho  
(Galeria SPGL)

### ● Até 14 de julho: O Professor Artista - 2ª Mostra

O Espaço ABC merece mesmo a sua visita. Até 14 de julho pode apreciar excelentes fotografias de Felizarda Barradas e Maria João Vale e excelentes pinturas de Aurora Machado, António Cardoso, Nunes da Rocha e Teresa Gárcio. Todos eles professores. Com esta exposição coletiva de professores sócios do SPGL encerramos um ano letivo ao longo do qual o Espaço ABC se consolidou como lugar onde a Arte “se sente bem”. Por aqui passaram, neste ano letivo, as “Notas de Viagem” de José Mougá, as esculturas de Jorge Pé-Curto, a Vida e Obra de Maria Lamas, a pintura de Pedro Chorão, a “Santidade da Água” de João G. Ribeiro, além de duas coletivas de professores sócios do SPGL, nas quais participaram Alberto Reis, Adelina Sousa, Guilherme Portela, Maria Santos (Tatino), Teresa Afonso, Aurora Machado, António Cardoso, Felizarda Barradas, Maria João Vale, Nunes da Rocha e Teresa Gárcio. Esteja atento à programação do próximo ano letivo.

### ● Ouvir com outros olhos



É o título de uma obra do professor João Lobo Antunes, apresentada por Dolores Parreira no passado dia 2 de junho no auditório do SPGL. Dolores Parreira, professora aposentada – que se apresentou como doente tratada por João Lobo Antunes – sublinhou o caráter de uma medicina profundamente humanista que atravessa esta obra. Na conversa com João Lobo Antunes, neurocirurgião cuja competência é reconhecida internacionalmente, pode constatar-se a

sua profunda e variada cultura no campo da literatura, da arte e, obviamente, do pensamento científico.

A iniciativa inseriu-se no projeto “O meu livro quer outro livro” que o departamento de professores aposentados e o departamento da cultura do SPGL têm vindo a dinamizar ao longo dos últimos três anos e que, neste ano letivo, incluiu conversas sobre - “Era uma vez uma boina” de Leonoreta Leitão, com a presença da autora – apresentação de Paulo Sucena, “Ano Internacional da Luz” – apresentação de Artur Baptista, “As leis Fundamentais da Estupidez Humana” de Carlo M. Cipolla – apresentação de Natália Bravo, “Silêncio” de Didier Comès – apresentação de Ana Capa, “Interdição e restrição do amor – Enredos amorosos do século XIX” de Carlos F. Jorge, com a presença do autor e apresentação de Vítor Viçoso, “A Poesia de Manuela Amaral” – apresentação de Maria João Vale, “A poesia de Castro Alves” – apresentação de Virgínia Rodrigues, “As Mulheres do Meu País de Maria Lamas” – apresentação de Leonoreta Leitão, “Memória e Vida em Tempos de Abril” de Maria José Maurício com a presença da autora - apresentação de Helena Gonçalves.

Foi também possível, na sequência deste trabalho, a apresentação do livro “Clarabóia”, de José Saramago, por Maria do Céu Guerra, no teatro A Barraca, onde assistimos à peça de teatro.

E ainda organizar uma visita à Escola de Artes António Arroio, no âmbito do ano Internacional da Luz, uma viagem ao norte - Rota dos Escritores no norte do país - contacto com lugares ligados à vida dos principais escritores portugueses, desde Leiria a Vila Real, outra ao sul “Escritores e Património do Alentejo” e ainda uma visita ao Parque dos Poetas, em Oeiras. E para o ano continua!

# Avaliação de Desempenho: situações especiais

**P**ara concluir a temática que foi tratada nas duas últimas rubricas do “Consultório Jurídico”, nesta vou dar a conhecer os aspetos mais relevantes dos regimes especiais de avaliação de desempenho respeitantes aos docentes que exercem funções em estabelecimentos e instituições de outros Ministérios, que não o ME, em regime de mobilidade a tempo parcial e fora de Portugal Continental (Regiões Autónomas, Ensino Português no Estrangeiro, escolas portuguesas no estrangeiro, escolas europeias e agentes de cooperação).

O regime jurídico da avaliação de desempenho deste universo de docentes encontra-se sediado na Portaria nº 15/2013, de 15 de janeiro. De acordo com este diploma legal, o requisito temporal das avaliações nele previstas pressupõe o exercício efetivo das referidas funções durante, pelo menos, metade do período previsto no artigo 42º, nº 3 do ECD (que corresponde à duração dos escalões da carreira docente).

Passamos agora à especificação dos regimes aplicáveis a cada uma das situações supra identificadas:

## a) **Docentes a exercer funções noutros Ministérios**

O resultado final da avaliação só é reconhecido se **cumulativamente** se verificar coincidência entre os ciclos de avaliação dos docentes em causa e dos docentes avaliados ao abrigo do ECD e se forem observadas as regras constantes do artigo 46º do mesmo ECD, em matéria de determinação das respetivas classificações quantitativas e menções qualitativas.

No caso do exercício de funções em estabelecimentos de educação e a haver lugar a observação de aulas esta deve corresponder a um período de 180 minutos distribuídos por, pelo menos, dois momentos distintos, “num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação do docente integrado na carreira”.

Os docentes nesta situação que não cumpram os requisitos supra mencionados, poderão suprir a referida avaliação requerendo a ponderação curricular, de acordo com o artigo 40º, nº 9 do ECD.

## b) **Docentes a exercer funções em regime de mobilidade a tempo parcial** (docentes com horário incompleto e que, cumulativamente, o completam noutras funções a tempo parcial)

A avaliação destes docentes é efetuada nos termos do Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, na escola onde exerceu funções à data da avaliação. A dimensão da avaliação, correspondente à “Participação na escola e relação com a comunidade” (artigo 4º, b) do referido diploma legal) é, nestes casos, substituída pelo parecer do dirigente máximo do serviço onde o docente exerce ou exerceu funções em regime de mobilidade desde que se reporte, pelo menos, a metade do ciclo avaliativo. Este mesmo regime, é também aplicável, no que respeita à avaliação da dimensão supra referida, aos docentes que cumpram menos de metade do ciclo avaliativo em regime de mobilidade especial.

## c) **Docentes a exercer funções nas Regiões Autónomas**

A avaliação realizada por estes docentes, ao abrigo dos Estatutos de Carreira das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, é reconhecida, para todos os efeitos legais, desde que observado o sistema de classificação previsto no artigo 46º do ECD.

Não se verificando equivalência entre o número de avaliações realizadas nos ciclos de avaliação regionais e continentais, a classifica-

ção final é calculada, de acordo com a média aritmética das classificações quantitativas obtidas no ciclo avaliativo previsto no artigo 42º nº 3 do ECD.

Não havendo lugar à avaliação supra referida, podem estes docentes suprir também essa falta requerendo a ponderação curricular, de acordo com o artigo 40º, nº 9 do ECD.

## d) **Docentes a exercer funções no ensino português no estrangeiro**

A avaliação de desempenho destes docentes é efetuada nos termos do artigo 23º do DL nº 165/2006, de 11 de agosto na redação que lhe foi dada pelo DL nº 165-C/2009, de 28 de julho e pelo DL nº 234/2012, de 30 de outubro. O resultado nela obtido produz os mesmos efeitos previstos no regime de avaliação constantes no ECD sendo a classificação final calculada com base na média aritmética das classificações quantitativas obtidas durante o ciclo avaliativo previsto no artigo 42º, nº 3 do ECD. Também, neste caso, a falta de avaliação supra identificada pode ser suprida através da ponderação curricular prevista no citado artigo 40º, nº 9 do ECD.

## e) **Docentes a exercer funções em escolas portuguesas no estrangeiro**

A estes docentes é aplicável o regime de avaliação de desempenho previsto no ECD sendo que as eventuais adaptações que se imponha efetuar são aprovadas pelo Conselho de Patronos, sob proposta do diretor, ouvido o Conselho Pedagógico e publicado no regulamento interno da Escola.

Tal como nos casos anteriores, também neste caso, a falta desta avaliação pode ser suprida pela ponderação curricular a que se reporta o mesmo artigo 40º, nº 9 do ECD.

## f) **Docentes a exercer funções nas escolas europeias**

A avaliação destes docentes, efetuada ao abrigo do Estatuto do Pessoal Destacado das Escolas Europeias é reconhecida, para todos os efeitos previstos no ECD, desde que a atribuição das classificações quantitativas e das menções qualitativas seja efetuada pelos inspetores nacionais, representantes nacionais no Conselho de Inspeção das Escolas Europeias, de acordo com as regras constantes no artigo 46º do ECD.

Também, neste caso, o não cumprimento dos requisitos desta avaliação pode ser suprido pela realização da ponderação curricular.

## g) **Agentes de cooperação**

A avaliação de desempenho efetuada por estes docentes, ao abrigo do regime jurídico do agente da cooperação, previsto na Lei nº 13/2004, de 14 de abril, também é reconhecida, para todos os efeitos, se **cumulativamente** tiver sido atribuída no âmbito do desempenho das funções docentes alocadas no artigo 35º, nº 3 do ECD ou na formação de pessoal docente para o desempenho de tais funções e **ainda** se tiver sido observado o sistema de classificação previsto no artigo 46º do mesmo ECD.

Tal como nas situações anteriores, o não cumprimento dos requisitos da avaliação referida pode ser suprida pela solicitação de ponderação curricular.

Para qualquer esclarecimento adicional sobre a matéria tratada nesta rubrica, deverão os docentes dela destinatários recorrer ao serviço de apoio a sócios do SPGL. ■



ctt correios

TAXA PAGA  
PORTUGAL  
CONTRATO 577788

PUBLICAÇÕES  
PERIÓDICAS

AUTORIZADO A CIRCULAR  
EM INVÓLUCRO FECHADO  
DE PLÁSTICO OU PAPEL  
DE 0600412016CE  
PODE ABRIR-SE PARA  
VERIFICAÇÃO POSTAL



# O FUTURO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**Antonia Darder**

Universidade Loyola Marymount, EUA

**João Paraskeva**

Universidade de Massachusetts, Dartmouth, EUA

**Jurjo Torres Santomé**

Universidade da Corunha, Espanha

**6 e 7 de julho** | 6 de julho: 15H00 - 17H00  
7 de julho: 9H30 - 17H00

**Escola Sec. D. Dinis (Lisboa)**

Design Gráfico: D. Trindade, Foto: Margulhaire, SPGL, D.I.P. 2016

SPGL . Rua Fialho de Almeida, nº 3  
1070 - 128 LISBOA



**SPGL**  
SINDICATO DOS PROFESSORES  
DA GRANDE LISBOA



edições pedagogo