



EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA

**Documento orientador
das políticas para
o ensino básico**

P
Z-28
(1,98)

P 7-28(1,98)

Educação, integração, cidadania : documento orientador das políticas para o ensino básico / Ministério da Educação. - 2. tir. - [Lisboa] : Ed. do Ministério da Educação, 1998. - 46 S.

Deutsche Titelfassung: Erziehung, Integration, Bürgerrecht : Richtlinie für die Grundbildung

ISBN 972-729-028-0

2003/969

Georg-Eckert-Institut BS78



1 233 736 6

Ministério da Educação

EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA

**Documento orientador
das políticas para o ensino básico**

Março de 1998

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-

2003/969

Ficha técnica

Título: EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA/Documento orientador das políticas para o ensino básico

Autor: Ministério da Educação

Composição: Secretaria de Estado da Educação e Inovação

Capa: Editorial do Ministério da Educação

Execução gráfica: Editorial do Ministério da Educação

2.ª Tiragem: 10 000 exemplares

Depósito Legal n.º 121 236/98

ISBN: 972-729-028-0

Distribuição gratuita. Venda proibida.

P
Z-28
(1,98)

Índice

1. Introdução	5
2. Ensino básico: uma visão estratégica	8
3. Educação pré-escolar e 1.º ciclo: a primeira prioridade	13
4. Currículo e avaliação	18
5. Autonomia, descentralização, territorialização	23
6. Valorizar os professores e demais profissionais da Educação	30
7. Educação de adultos – educar e formar ao longo da vida	34
8. Inovação: uma estratégia ao serviço da qualidade educativa e do combate à exclusão	38
9. Anexos	42

1. Introdução

O desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano.

Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, sendo ainda hoje o país europeu com os mais baixos níveis de instrução da população adulta, pelo que o Governo atribui uma grande prioridade à educação e à formação, com especial ênfase para a educação básica, pois «um bom começo vale para toda a vida».

Hoje, não é possível assegurar a democratização do acesso à educação sem, ao mesmo tempo, construir a qualidade das aprendizagens. Para isso, é preciso considerarmos as pessoas concretas e não alunos ideais, centrarmo-nos nas escolas e não no abstracto “sistema educativo”, investindo na mobilização das energias disponíveis e na diversidade e agindo com todos os parceiros, em projectos descentralizados e localmente relevantes.

Ao Estado cabe definir orientações e metas, regular acções, apoiar iniciativas e incentivar o profissionalismo, assegurando a luta contra as desigualdades e o cumprimento do papel social e cultural da educação, bem individual e colectivo, ao serviço de cada um, de todos e da sociedade.

A educação básica constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje maior atenção; por um lado, porque os estudos de literacia mostram que só uma formação inicial prolongada, sólida e consistente garante que, quaisquer que sejam os modos de vida, não há regressão nos saberes essenciais; por outro lado, porque a escolaridade básica constitui o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida, imprescindível para responder aos novos desafios pessoais e sociais.

Seguindo o Programa do Governo, as grandes orientações para a educação básica podem ser sintetizadas do seguinte modo:

- **desenvolver a oferta da educação pré-escolar de qualidade**, como primeira etapa da educação básica;
- enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um **currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica** às escolas criando condições para a **realização de uma escolaridade básica de sucesso para todos os alunos, com particular atenção ao 1º ciclo**;
- melhorar o **ambiente educativo das instituições escolares**, promovendo, designadamente as condições **humanas, físicas, pedagógicas e sociais** de desenvolvimento das escolas de ensino básico, quer em termos de **equipamentos e recursos**, quer em termos de **segurança e convivialidade**.

Para que sejam realmente significativas, as mudanças na educação básica têm que se operar segundo **perspectivas integradas e consistentes** que articulem as aprendizagens, o currículo e a avaliação, as práticas docentes e os modos de organização e funcionamento das **escolas**, entendidas como o centro da vida educativa. Considera-se, assim, essencial que **a organização do ensino básico consagre uma estrutura curricular integrada e sequencial, em que cada ciclo complete, reforce e desenvolva o anterior.**

Em educação, dado que se trabalha com pessoas, e com organizações, com as suas regras e rotinas, os seus hábitos, as suas opiniões e as suas competências, as verdadeiras mudanças só podem ser graduais, participadas, apoiadas e avaliadas. Melhorar a vida das escolas e as práticas educativas exige segurança, estabilidade, liderança e acompanhamento central e local.

Acresce que a política educativa tem que se coordenar com outras políticas sociais, nomeadamente na área do Trabalho, da Saúde, do Ambiente, da Ciência, da Cultura e da Administração Interna, por várias razões: pela premência da luta contra a exclusão escolar e social, pelas ligações entre educação-formação e trabalho, pelo carácter universal da escola básica e pelo seu papel inquestionável na formação dos cidadãos.

Os objectivos do ensino básico - **educar, integrar, formar para a cidadania** - são simultaneamente simples de definir e muito difíceis de concretizar. Com efeito, a instrução e a educação são indissociáveis, pois as condições em que se processa a instrução são portadoras de valores e indutoras de comportamentos. Desde a educação pré-escolar, **não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende**, é preciso que cada criança desenvolva todas as suas capacidades e a sua personalidade, aprendendo regras de convivência social que reforcem a sua integração e a sua autonomia.

O rigor, a exigência, a solidariedade aprendem-se em cada instante, nas aulas e fora delas, no estudo e na aprendizagem da língua, da história, da matemática e das ciências, nos saberes e na sua avaliação, na organização da vida escolar, nos tempos livres, na presença ou na ausência das artes e do desporto, no convívio e nas regras que o orientam.

Assegurar a educação básica para todos significa prestar uma particular atenção aos **saberes essenciais**, evitando a dispersão provocada por programas muito extensos e, paradoxalmente, com importantes lacunas entre si. Assegurar a educação básica para todos significa também explicitar as dimensões cívicas de formação, para que a escola não se limite a reproduzir exemplos e contradições da vida social. Conseguir realizar estes objectivos na sociedade de informação e do conhecimento, numa escolaridade de nove anos, impõe políticas consistentes, desde a concepção do espaço escolar ao seu equipamento, passando pelos currículos e pela formação de professores, sem esquecer a importância da reorganização da rede escolar e de modos de gestão e de construção de autonomia capazes de adequar a escola à diversidade de situações geográficas e sócioeconómicas.

Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar, sendo a **educação cívica** um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento.

Este documento, partindo da realidade, define as orientações do Governo e explicita compromissos e acções num campo em que se cruzam interesses, projectos e práticas diversas e, por vezes, antagónicas.

O **Programa do Governo**, o **Pacto Educativo** e o **Acordo de Concertação Estratégica** constituem três textos de referência.

2. Ensino básico: uma visão estratégica

O acesso à educação, o sucesso e a qualidade das aprendizagens nos primeiros anos de escola são condição do desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades contemporâneas.

Sabendo-se que a “sociedade do conhecimento” requer o domínio de competências elementares que só uma escolaridade básica de sucesso pode assegurar, a situação portuguesa revela-se particularmente preocupante. O nosso sistema educativo é frágil. Nele persistem ainda preocupantes sinais de que não está a saber absorver uma larga percentagem de crianças e jovens provenientes de culturas não letradas, e também de que o nível médio das aprendizagens escolares está aquém das que encontramos na generalidade dos países desenvolvidos. No início do mandato deste Governo, em 1995, os maiores problemas eram os seguintes:

- debilidade da educação pré-escolar, quer quanto à taxa de cobertura, quer quanto à qualidade e à assimetria geográfica da oferta;
- falta de apoio ao alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, tendo o 3º ciclo sérias dificuldades com a heterogeneidade dos alunos;
- deficiente articulação entre os três ciclos que compõem a escolaridade básica, nomeadamente quanto à organização pedagógica, aos currículos e à formação de professores, sendo o 1º ciclo o mais penalizado;
- sérios problemas no ordenamento da rede escolar, desequilibrada quanto à dimensão e lotação das escolas, com as maiores e mais pequenas escolas da Europa, destacando-se o isolamento da maioria das escolas do 1º ciclo e a carência de equipamentos adequados à prática desportiva;
- elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono no segundo e no terceiro ciclos, com a consequente exclusão escolar e social;
- demasiada uniformização da acção pedagógica e empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes;
- baixos níveis de aprendizagem das crianças com 9 e 13 anos em domínios como a expressão escrita e a compreensão da língua materna, a matemática e as ciências, revelados pelas avaliações externas realizadas (quer nacionais, quer internacionais);
- um grande número de jovens em transição para a vida activa com muito fracos níveis de instrução e a quem não foram dadas oportunidades de formação profissional inicial;
- ausência de uma política de inovação de apoio e valorização das **boas práticas** das escolas, ignorando as bolsas de riqueza pedagógica, fruto do trabalho docente;

- centralização da gestão educativa, comprometendo a construção da autonomia das escolas;
- excessiva mobilidade do corpo docente, dificultando o desenvolvimento de projectos educativos localmente relevantes;
- oferta de ensino recorrente nocturno não adaptado aos públicos cada vez mais jovens que o procuram, com fraca eficácia face aos custos elevadíssimos;
- inexistência de uma política coerente de Educação de Adultos quer no que respeita à escolarização, quer no domínio da formação;
- défice de reconhecimento social da escola como um bem individual e colectivo, a que não será alheia a ausência de participação dos parceiros na vida escolar.

De acordo com este diagnóstico, importa sublinhar que o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos veio trazer novos desafios, nomeadamente o combate aos factores de desigualdade na escolaridade básica, inseparável da construção da qualidade de um trabalho sustentado visando a elevação da qualidade da oferta educativa.

A escola não pode por si só construir mais igualdade mas pode e deve, no seu espaço próprio, assegurar a todos o sucesso das aprendizagens. Prevenir a exclusão e adequar a escola à diversidade social apresenta-se como um compromisso de todas as sociedades democráticas.

A atestar as dificuldades do ensino básico, importa sublinhar que, em 1992/93, a taxa de abandono das crianças entre os 10 e os 14 anos se situava nos 12% e que nos 2º e 3º ciclos só, respectivamente, 72% e 64% dos alunos se encontravam na idade normal de frequência. Ao mesmo tempo, apenas transitavam de ano com sucesso a todas as disciplinas 64% dos alunos do 2º ciclo e 48% do 3º ciclo.

Por outro lado, a extraordinária dispersão da rede, reveladora da concomitante dificuldade de articulação vertical entre ciclos, era evidenciada pelo facto de quase 70% das escolas do 1º ciclo terem apenas uma ou duas salas de aulas.

Finalmente, a estabilidade dos docentes era também diminuta: 47% dos professores do 1º ciclo permaneciam na mesma escola dois anos ou menos, o mesmo acontecendo com 46% dos professores do 2º ciclo.

Uma visão estratégica para o ensino básico não dispensa, por tudo isto, um sério investimento na **universalização da educação pré-escolar**, uma clara aposta na **diversificação de respostas educativas e na flexibilização curricular**, em todos os ciclos do ensino básico, e o **reforço da continuidade entre ciclos e níveis de ensino**, tendo sempre por referência princípios comuns de organização e avaliação que assegurem a equidade na distribuição dos saberes e dos recursos pedagógicos.

Assim, as nossas orientações para o ensino básico são as seguintes:

- 2.1. assegurar uma **educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida**, o que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como se processam;
- 2.2. **fazer da educação pré-escolar a 1ª etapa da educação básica, comum a todas as crianças, meio de socialização com os códigos de relação e as regras da vida comunitária** e assegurar a sua articulação com o 1º ciclo do ensino básico;
- 2.3. **assegurar um apoio intensivo ao 1º ciclo**, quer quanto ao equipamento das escolas, quer quanto ao enriquecimento da oferta pedagógica e da formação dos docentes;
- 2.4. **reforçar a continuidade entre os três ciclos de ensino, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução** que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens;
- 2.5. **consolidar e estabilizar um currículo nacional comum**, promovendo e apoiando a gestão curricular flexível e assegurando, em todos os ciclos, que as actividades de instrução e de educação para a cidadania se combinem de modo consistente e permanente;
- 2.6. promover a **qualidade educativa**, através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do **desenvolvimento curricular** e das **práticas pedagógicas**, com reforço das metodologias activas de ensino e de formação dos professores, procurando, por esta via, assegurar melhores aprendizagens para todos;
- 2.7. **avaliar e desenvolver as experiências de adaptação curricular**, quer as que visam primordialmente prevenir a exclusão e o abandono, quer as que, para além deste objectivo, pretendem estabelecer um *interface* eficaz com o mundo do trabalho, quer, ainda, as que visam assegurar uma educação intercultural;
- 2.8. Estimular a **universalização das actividades de orientação escolar e vocacional** no 3º ciclo;
- 2.9. Assegurar, em todos os ciclos, que as **actividades de instrução e de educação para a cidadania** se combinem de modo consistente e permanente;
- 2.10. desenvolver a **organização dos apoios educativos** às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, no sentido de assegurar a sua plena integração na vida escolar;

2.11. promover a **autonomia e desenvolver novas formas de administração e gestão das escolas** que conduzam, por um lado, ao agrupamento dos estabelecimentos de ensino com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular e, por outro, ao desenvolvimento de uma cultura profissional assente no mútuo conhecimento e na cooperação, de modo a consolidar e racionalizar a rede escolar;

2.12. **incentivar novas formas de parceria educativa com os pais e as comunidades educativas**, quer através da sua efectiva participação e corresponsabilização na administração das escolas, quer através de formas de voluntariado sócio-educativo;

2.13. desenvolver a **educação e formação de adultos**, apostando decididamente na sua organização local, na diversificação das parcerias educativas e na mobilização de meios de ensino a distância;

2.14. apoiar a **inovação e a investigação**, mediante programas de incentivos destinados às escolas e a unidades de investigação do ensino superior, procurando valorizar as boas práticas e estabelecer redes de permuta que potenciem a capacidade de resposta a novos desafios educativos;

2.15. **promover a melhoria e rentabilização das infraestruturas das escolas**, nomeadamente no que respeita a **laboratórios, centros de documentação, recursos informáticos, cantinas e equipamentos para a prática desportiva** de modo a assegurar uma melhor educação científica, humanística e estética das crianças e jovens;

2.16. **reforçar a cooperação com as autarquias**, reconhecendo o papel determinante que lhes está reservado no trabalho de reorganização da educação de base de todos os cidadãos, quer através do apoio directo às escolas, no quadro das suas competências, quer na contratualização e definição de políticas locais e regionais de divulgação, promoção e preservação do património cultural e dos valores da cidadania activa;

2.17. **criar um sistema de avaliação externa das aprendizagens escolares no final de cada ciclo** - que permita um diagnóstico regular dos resultados das escolas e favoreça o desenvolvimento de uma cultura de avaliação - e **assegurar uma crescente visibilidade do desempenho do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos**, introduzindo, nuns casos, e melhorando, noutros, instrumentos e mecanismos de avaliação e diferenciação, **tendo sempre por referência a qualidade e como objectivo último uma distribuição equitativa de meios e recursos.**

No quadro das políticas para o ensino básico, é importante referir a criação de escolas portuguesas, os cursos de língua e cultura portuguesa bem como o ensino do português como língua

estrangeira, que constituem um compromisso de qualidade educativa nos **países lusófonos** e junto das **nossas comunidades emigrantes**.

A escola básica para todos e para cada um constitui, pois, um compromisso da sociedade, sem o qual não pode haver democracia e desenvolvimento social e económico com a dimensão humana e cívica que assegura que «as pessoas estão primeiro».

3. Educação pré-escolar e 1.º ciclo: a primeira prioridade

A educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica assumem particular importância num país em que um constante e significativo crescimento das populações escolares desde meados da década 60, não tem ainda correspondência em reais qualificações da população adulta.

Tal só se pode explicar por uma muito desigual “distribuição do saber” atestada pelas elevadas taxas de repetência e abandono e por uma muito lenta aproximação a uma escolaridade básica que, sendo hoje de 9 anos, em pouco ultrapassa o que há já 20 anos se considerava ser o mínimo imprescindível para, por um lado, realizar as aprendizagens escolares de base e, por outro, inibir a sua regressão.

Nunca é de mais lembrar que o quadro social em que a escola exerce a sua função está ainda fortemente marcado por um nível médio de instrução da população adulta inferior àquele que foi atingido, nalguns casos há várias décadas, na generalidade dos países da União Europeia e da OCDE. Esta situação exige políticas deliberadas de luta contra a exclusão escolar e de valorização da educação básica.

Em 1992/93, a taxa de cobertura da educação pré-escolar - universalmente reconhecida como um poderoso elemento de democratização no acesso e sucesso na escolaridade básica - para o grupo etário correspondente (3-5 anos) situava-se nos 55%, ou seja, contemplava apenas uma em cada duas crianças. Dados de 95, constantes do último relatório da OCDE, confirmam estes valores.

No 1º ciclo, era central o problema do **atraso escolar**, evidenciado pelo facto de, respectivamente, 27% e 5% dos alunos de 10-11 e 12-14 anos ainda frequentarem este ciclo.

Englobando os quatro primeiros anos de “escola primária”, o 1º ciclo nunca foi verdadeiramente associado às mudanças estruturais decorrentes do gradual alargamento da escolaridade obrigatória e foi-se agravando o seu esquecimento e isolamento.

3.1. Democratizar, universalizar e garantir o primado da função educativa na educação pré-escolar

Que significa, então, no contexto português, fazer da educação pré-escolar e do 1º ciclo a prioridade das prioridades?

A educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhes oportunidades de autonomia e socialização, e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida.

A educação pré-escolar constitui, assim, factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa, também na medida em que dela depende em grande parte o sucesso da escolarização. Mas, para isso é, por outro lado, necessário garantir a dimensão educativa da acção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e não a simples função de guarda das crianças.

Neste quadro, é imprescindível articular a educação pré-escolar com o 1º ciclo e assegurar uma real melhoria das condições de efectiva aprendizagem neste ciclo. O Governo assume o compromisso de, progressivamente, **generalizar a oferta de uma educação pré-escolar** que dê resposta às necessidades das crianças e das famílias, numa tripla perspectiva:

- a) definindo padrões de **qualidade educativa**, através do desenvolvimento de **linhas de orientação curricular**;
- b) **assegurando a tutela pedagógica do Ministério da Educação** sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de educação pré-escolar, independentemente da respectiva titularidade;
- c) **promovendo o alargamento**, até ao ano lectivo 2000/2001, **da rede nacional de educação pré-escolar** - pública, privada e privada solidária - até à plena cobertura do território e da população 3-5 anos, combinando as dimensões educativa e social deste nível de educação.

3.2. Integrar plenamente o 1.º ciclo no ensino básico

No 1º ciclo, a principal tarefa consiste em romper o isolamento das escolas e promover a qualidade das aprendizagens.

A dispersão da rede escolar, a dificuldade na fixação de professores em regiões periféricas ou socialmente desfavorecidas, a pobreza de muitas escolas, o carácter incipiente dos projectos de inovação pedagógica - largamente explicáveis pelas condições de isolamento social decorrentes da configuração da rede-, revelam que o 1º ciclo não atinge, em muitos casos, o objectivo de assegurar a todas as crianças as aprendizagens de que depende largamente o sucesso nos percursos escolares ulteriores.

Desde 1995, a prioridade concedida à educação básica integrou o 1º ciclo nas medidas estruturais de política educativa: a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária integrou escolas do 1º ciclo; a criação de escolas básicas integradas contemplou o 1º ciclo; o novo regime de autonomia das escolas engloba o 1º ciclo, bem como a educação pré-escolar; o nível de licenciatura na formação inicial de professores ficou assegurado em recente revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, a realidade mostra que a situação que se vive neste grau de ensino exige uma **intervenção intensiva e deliberada**. Tal intervenção visa criar as condições e os mecanismos que possibilitem ultrapassar os actuais bloqueios no 1º ciclo e assegurar o seu papel determinante na qualidade educativa da escolaridade básica.

Assim, desenvolver-se-á um Programa específico, com fortes recursos da Administração Central, e parcerias com a Administração Local, que assegure a coordenação e desenvolvimento de intervenções centradas no 1º ciclo, com os seguintes objectivos:

- assegurar apoios adequados em **todos** os domínios da vida escolar na perspectiva do desenvolvimento de uma escola a “tempo inteiro”, designadamente através de medidas de complemento do horário lectivo;
- promover a melhoria das aprendizagens nos domínios da língua portuguesa e da matemática tendo, designadamente, uma especial intervenção no âmbito da formação inicial e contínua dos professores em articulação com as respectivas instituições de formação;
- desenvolver a educação artística e a experimentação científica nas escolas, estimulando o desenvolvimento de projectos específicos e a articulação com recursos locais adequados como, por exemplo, bandas e agremiações musicais, museus e centros de investigação;
- produzir materiais pedagógicos de qualidade, nomeadamente livros e outras publicações;
- mobilizar os parceiros locais, nomeadamente as autarquias, para o investimento no 1º ciclo (edifícios e equipamentos e acção social escolar);
- apoiar e divulgar as “boas práticas” e iniciativas locais, reorientando o PEPT-Programa de Educação para Todos- para um particular acompanhamento do 1º ciclo;
- incentivar a constituição de redes e associações de escolas que promovam projectos educativos de qualidade;
- desenvolver parcerias com instituições de ensino superior que assegurem rectaguardas de apoio, formação e investigação junto das escolas do 1º ciclo.

Com efeito, o 1º ciclo precisa de desenvolver a sua acção em melhores condições materiais e pedagógicas pelo que, envolvendo todos os parceiros, o Governo assume a responsabilidade de desenvolver este Programa enquanto instrumento de apoio à urgente valorização do 1º ciclo da escolaridade básica.

Principais medidas e acções:

- *Aprovação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.*
- *Aprovação do diploma legal de desenvolvimento da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho.*

- *Alargamento da rede pública de estabelecimentos de educação pré-escolar, nos anos lectivos de 1996/1997 e 1997/1998, com criação de cerca de 1.500 novos lugares de educadores de infância.*
- *Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto.*
- *Celebração de protocolos sobre o desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar com a Associação Nacional de Municípios Portugueses e com as Uniões das Instituições Particulares de Solidariedade Social, das Misericórdias Portuguesas e das Mutualidades Portuguesas.*
- *Aprovação de um conjunto de diplomas legais que asseguram o apoio ao funcionamento dos estabelecimentos e ao desenvolvimento da rede nacional de Educação Pré-Escolar, nomeadamente, na área dos equipamentos didáctico-pedagógicos (Despacho nº 4734/97, de 26 de Julho e Despachos Conjuntos ME/MSSS nº 258/97, de 21 de Agosto e nº 268/97, de 25 de Agosto), de prolongamento de horários (Portaria Conjunta ME/MSSS nº 583/97, de 1 de Agosto), de concursos para infraestruturas (Despacho Conjunto MF/ME/MSSS nº 291/97, de 4 de Setembro) e de participações familiares (Despacho Conjunto ME/MSSS nº 300/97, de 9 de Setembro).*
- *Consagração do nível de licenciatura para a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, no âmbito da lei de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.*
- *Integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1º ciclo no regime de autonomia, administração e gestão para todo o ensino básico e secundário (cf. Capítulo 5).*
- *Desenvolvimento de um programa de formação contínua nas áreas da língua materna e da matemática para cerca de 5.000 professores do 1º ciclo, 1997.*
- *Incentivos à fixação de professores do 1º ciclo em escolas isoladas - regulamentação do artigo 63, do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.*
- *Alargamento do Desporto Escolar ao 1º ciclo com apoio em equipamento e em actividades, envolvendo cerca de 1.200 escolas.*
- *Iniciativas envolvendo o 1º ciclo na área do currículo, quer através da reflexão curricular participada (cf. Capítulo 4), quer através de iniciativas regionais e locais, como é o caso da oferta de educação musical em todas as escolas do 1º ciclo do Algarve, em articulação com a Secretaria de Estado da Cultura e com as autarquias locais.*
- *Iniciativas envolvendo o 1º ciclo na luta contra a exclusão, com particular destaque para as associações de escolas integradas nos Territórios Educativos de Intervenção*

Prioritária (cf. Capítulo 8), bem como no desenvolvimento de projectos-piloto em várias regiões do país.

- *Elaboração de um Programa centrado no 1º ciclo assegurando apoios selectivos -por um lado, às escolas mais carenciadas, por outro às “boas práticas”-, criando rectaguardas técnico-pedagógicas para desenvolvimento de novas realidades de organização e de gestão e promovendo, finalmente, com os parceiros locais, de modo sistemático e progressivo, a qualidade material e pedagógica das escolas do 1º ciclo - **Programa Alpha**, em fase de lançamento.*

4. Currículo e avaliação

Na perspectiva da definição de orientações para a educação básica, importa salientar o carácter absolutamente central do **currículo**.

A situação actual pode descrever-se, globalmente, do seguinte modo:

- **desenvolvimento** de uma **reforma curricular** (Decreto-Lei 286/89) centrada nos **programas**, sem assegurar a coerência do currículo nos três ciclos, nem a desejável articulação com o ensino secundário e sem salvaguardar modos consistentes de avaliação;
- **excessiva extensão dos programas** não correspondendo a reais aprendizagens;
- **demasiada carga horária lectiva semanal** dos alunos, quando considerada a situação da maioria dos países da União Europeia, a par da não explicitação de padrões de exigência - muitas horas de aulas sem que os alunos aprendam a estudar, a organizar o conhecimento, a articular saberes.

4.1. Um currículo nacional

No quadro da construção de um currículo nacional para a educação básica, considera-se prioritária a **definição de competências e de aprendizagens nucleares** no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento essencial para a conquista de **referenciais nacionais de exigência e de qualidade**.

Por outro lado, é fundamental que sejam equacionados os parâmetros da **organização do tempo escolar**, não apenas do ponto de vista da quantificação das cargas horárias mas, acima de tudo, no que diz respeito à natureza e organização das actividades que o estruturam, contemplando expressamente, no 3º ciclo, as actividades de informação e de orientação escolar e vocacional, sem esquecer as actividades de estudo acompanhado e a educação cívica. A par da definição desses parâmetros, torna-se imperioso que sejam as escolas a gerir os modos de organização do tempo educativo da forma que considerem mais adequada.

A reorganização do currículo da educação básica terá como pedra-de-toque **o reforço da coerência entre os três ciclos de escolaridade**, e destes com o ensino secundário, **consagrando uma estrutura curricular sequencial, em que cada ciclo deve completar e desenvolver o anterior**.

Em conformidade, revela-se indiscutível a necessidade de proceder ao **reordenamento da rede escolar** e de propor novas formas de **organização curricular** e de **docência** diferentes

das até hoje prevaletentes, **esbatendo a compartimentação horizontal de estabelecimentos de ensino e de grupos de docência** e promovendo quer a elevação consistente das qualificações dos docentes, quer a partilha de recursos pedagógicos e de apoio social aos alunos.

As funções da escola básica, como garante de mais aprendizagens para todos, não podem traduzir-se na mera adição de **disciplinas**, devendo antes **assegurar-se a formação integral das crianças e dos jovens**. A escola básica deve, assim, assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando na sua oferta curricular actividades culturais e desportivas, de animação social e comunitária e de apoio ao estudo.

Assim, a organização curricular deve obedecer a **princípios** que garantam uma efectiva congruência no percurso da escolaridade básica, clarificando as aprendizagens essenciais em cada ciclo, através das seguintes orientações:

- 1) **desenvolvimento de um eixo curricular comum** que valorize as aquisições fundamentais, integrando adequadamente as componentes disciplinares com as componentes extra e transdisciplinares;
- 2) **valorização do trabalho de projecto, quer no que diz respeito à educação tecnológica, quer quanto à educação cívica**, com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos;
- 3) **redução e racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos**, com reforço do desenvolvimento de actividades desportivas, culturais e de estudo;
- 4) **flexibilização curricular e da organização pedagógica** no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos;
- 5) **reforço da autonomia das escolas** na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

4.2. Articular os currículos e assegurar a aquisição de competências

A educação básica deve basear-se num currículo nacional que aponte expressamente as **competências** fundamentais dos alunos, tendo por suporte os programas.

Ao mesmo tempo, a especificidade dos contextos regionais e locais aconselha a introdução de **variantes curriculares específicas**, consagradas nos projectos educativos das escolas e sempre explicitamente alinhadas pelos grandes objectivos que dão corpo ao currículo nacional.

Também no âmbito da autonomia, e com base num diagnóstico de situação, as escolas deverão promover as respostas institucionais e curriculares e os apoios educativos que possam dar res-

posta a todas as crianças e a todos os jovens, procurando evitar a exclusão e o abandono e assegurando aprendizagens e a transição para a vida activa de todos os que não continuem de imediato o seu percurso escolar.

Convém sublinhar, neste quadro, a **importância do 1º ciclo na aquisição de conhecimentos estruturantes e de hábitos de estudo e de trabalho**, bem como o enriquecimento resultante da educação pré-escolar para todas as crianças.

Entende-se que a prevenção do insucesso e do abandono não se faz predominantemente nos últimos anos da educação básica, período em que o insucesso acumulado se transforma em exclusão efectiva, mas depende sobretudo do reforço da educação, da diversificação de estratégias e de um apoio público continuado às crianças e respectivas famílias.

O **ordenamento curricular nacional nos três ciclos da educação básica** deve apontar expressamente para a **aquisição de conhecimentos e competências que façam de cada jovem um cidadão autónomo, capaz de se adaptar e intervir eficazmente nos mais diversos contextos sociais**. Por outro lado, a estrutura curricular da educação básica deve permitir, a todos os que obtêm o diploma do 9º ano, o prosseguimento de uma educação secundária coerente com as aprendizagens anteriormente realizadas, ou o recomeço, em momento posterior, do seu percurso de formação, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

4.3. Avaliar as aprendizagens, regular o sistema

A avaliação faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel fundamental na sua organização e regulação. **A qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação** determinam largamente a capacidade dos diferentes intervenientes no processo educativo para adoptar as medidas mais adequadas no sentido de melhorar os desempenhos dos indivíduos, das escolas e do sistema.

Nesta perspectiva, defende-se a articulação coerente da nova configuração do currículo com o **sistema de avaliação**, devendo este permitir ajuizar da progressão de cada **aluno**, face às metas estabelecidas, e da eficácia do **sistema educativo**, face às suas responsabilidades sociais.

No caso da escolaridade básica obrigatória, considera-se fundamental que a avaliação possa constituir um **elemento regulador das aprendizagens**, de modo a que a transição entre ciclos e a obtenção de um **diploma do ensino básico** corresponda a reais saberes e competências.

A avaliação deverá, por isso, conjugar as modalidades de avaliação interna com **dispositivos de avaliação externa**, designadamente através de testes de aferição de âmbito nacional, elaborados pelo Gabinete de Avaliação Educacional, no final dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Tais dispositivos, **associados às práticas e aos instrumentos de avaliação concebidos pelos professores e pelas escolas**, visam permitir o controlo regular dos níveis de desempenho das diferentes populações escolares e avaliar a eficácia do sistema educativo, promovendo-se a devolução dos resultados de avaliação externa às escolas, para efeitos de suporte à decisão, nomeadamente em matéria de orientação das práticas pedagógicas e de planificação de actividades de formação contínua, no quadro dos respectivos projectos educativos.

Principais medidas e acções:

- *Desenvolvimento, a partir do início do ano lectivo 1996/1997, de um **processo de revisão curricular participada**, visando identificar os conteúdos e competências essenciais dos currículos do ensino básico, por forma a assegurar a gradual adequação dos planos de estudo, cargas horárias e ofertas alternativas, envolvendo todas as escolas do ensino básico.*
- *Aprovação de medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo - Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho.*
- *Aprovação de medidas de combate à exclusão, visando a promoção das aprendizagens e o sucesso de uma escolaridade para todos os alunos, designadamente através da definição do enquadramento legal para os **Currículos Alternativos** que, sem prejuízo da consideração de um núcleo disciplinar essencial, visam o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas - Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho.*
- *Aprovação de um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos - Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de Maio.*
- *Criação dos cursos de educação e formação destinados a jovens que, tendo ou não concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam ingressar na vida activa - Despacho conjunto ME/MQE nº 123/97, de 7 de Julho.*
- *Reajustamento do regime de avaliação dos alunos do ensino básico, nomeadamente no que respeita à avaliação sumativa interna e externa - Despachos nº 11/SEEI/96, de 1 de Abril, nº 13/SEEI/96, de 11 de Abril, e nº 36-A/SEEI/96, de 5 de Setembro.*
- *Aprovação de medidas no âmbito da avaliação dos alunos, transferindo para o Gabinete de Avaliação Educacional as actuais competências do Instituto de Inovação Educacional, designadamente quanto à elaboração de testes nacionais de aferição para os alunos que completem o 4º, o 6º e o 9º anos de escolaridade.*
- *Definição do regime de concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário - Decreto-Lei nº 219/97, de 20 de Agosto.*

- *Definição do regime aplicável à organização do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, visando a melhoria e diversificação das ofertas educativas - Despacho nº 15/SEEI/96, de 8 de Abril.*
- *Definição do regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol nos ensinos básico e secundário - Despachos nº 34/SEEI/96, de 28 de Junho, e nº 757/97, de 30 de Abril.*
- *Alargamento da rede de Serviços de Psicologia e Orientação - iniciado em 1996/1997. O alargamento faseado tem agora também por suporte a definição legal da carreira de psicólogo - Decreto-Lei nº 300/97, de 31 de Outubro.*
- *Criação do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar - Decreto-Lei nº 165/96, de 5 de Setembro.*
- *Criação de clubes de desporto escolar (acções em desenvolvimento desde a criação do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar em 1996, cuja concretização plena se verificará em 1997/98).*

5. Autonomia, descentralização, territorialização

Colocar a **escola** no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa constitui objectivo central do Governo.

Este novo entendimento da escola como **lugar nuclear do processo educativo** e a conseqüente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa requerem a construção da **confiança social** numa **Escola exigente**, o que depende de um claro envolvimento e responsabilização dos diferentes agentes sociais.

Até hoje, os modelos dominantes de administração e gestão das escolas e do sistema não contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de administração aberta ao reconhecimento do primado dos estabelecimentos de ensino no esforço de instrução e de educação.

Sem real autonomia nem meios que permitam a adopção de modelos organizativos adequados às características dos contextos em que se encontram inseridas, as escolas não estarão em condições de promover formas de trabalho pedagógico orientadas para o reforço da participação da comunidade e para a responsabilização de todos os intervenientes pelos resultados obtidos.

Participação, responsabilidade profissional e avaliação regular dos processos e resultados apresentam-se, portanto, como condição de renovação das práticas de administração e gestão, tornada tanto mais urgente quanto a sua concretização está intimamente ligada à reorientação dos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação no sentido do apoio à acção pedagógica das escolas.

5.1. Princípios orientadores

Procurando dar expressão ao objectivo de ver reconhecido o papel central das escolas no sistema, os grandes princípios por que se pauta a acção do Ministério da Educação, no que respeita às competências próprias dos serviços centrais, são os seguintes:

- 1) **autonomia** - enquanto dimensão fundamental da organização territorial e da dimensão local das políticas educativas, a autonomia é indissociável da responsabilização das escolas e restantes organismos da administração educativa, implicando a redução da ambigüidade na delimitação de competências e um efectivo acréscimo da capacidade para executar e fazer executar os planos e projectos concebidos no exercício daquelas competências;
- 2) **diversificação** - a regulação normativa não se deve confundir com a uniformização

central dos procedimentos e das práticas, a não ser quando esteja em causa a garantia das condições de equidade no tratamento dos públicos e dos agentes educativos, respeitando-se, em todas as circunstâncias, a especificidade dos contextos;

3) **abertura institucional** - as escolas devem poder aprofundar o seu relacionamento com outras instituições, abrir-se à participação dos diferentes agentes sociais, culturais e económicos e promover formas de mobilidade e parcerias educativas que contribuam para o reforço de dinâmicas de inovação.

O reforço de uma **cultura de administração responsável**, assente nos princípios enunciados, só encontra expressão efectiva no quadro da redefinição das competências específicas dos serviços centrais e regionais e, bem assim, **num processo de desburocratização que respeite os direitos dos cidadãos e estimule a participação, eliminando mediações desnecessárias e garantindo uma articulação descentralizada com o poder local.**

5.2. Construir a autonomia

Um novo quadro conceptual, em que a escola se assume como centro do processo educativo, pressupõe a criação de condições susceptíveis de respeitar a especificidade de cada estabelecimento e de cada território educativo e servir a sua **competência mobilizadora de toda a comunidade envolvente na concretização de um projecto educativo próprio.**

Encontrar as estruturas internas mais adequadas à concretização daquele projecto, em cada escola, é tarefa que a administração entende, no contexto actual de descentralização de competências, ser competência da própria escola, no desenvolvimento dos **princípios da responsabilização e da livre adesão das escolas e de outras instituições educativas a dispositivos de contratualização da autonomia.**

A autonomia da escola surge, assim, como “um valor intrínseco à sua organização” e como um “meio desta realizar em melhores condições as suas finalidades” em benefício das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento local. Trata-se, no entanto, de um processo complexo, composto por etapas sucessivas que não será possível materializar com sucesso sem a iniciativa da própria escola, dos seus profissionais e da comunidade em que se encontra inserida.

A autonomia das escolas deve ser entendida como capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e de organização, no quadro do projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, visando proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem relevantes. À tradicional resignação e rigidez administrativa perante a escassez de recursos há que contrapor, com clareza:

- 1) **condições básicas de apetrechamento de novas escolas** em equipamento informático, laboratorial, bibliográfico, documental e desportivo que permita o cumprimento dos objetivos de aprendizagem consagrados no currículo;
- 2) o **apetrechamento das escolas em funcionamento**, considerando as áreas deficitárias, mediante análise e propostas devidamente fundamentadas das próprias escolas;
- 3) o **desenvolvimento de estratégias de rentabilização dos recursos** que, sem dispêndio financeiro adicional, permitam o seu pleno usufruto, nomeadamente através de mecanismos de contratualização e parcerias com autarquias, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, centros de emprego e estabelecimentos privados.

5.3. Auto e hetero-avaliação das escolas

A avaliação das escolas constitui um tópico ainda pouco explorado no nosso sistema educativo. O desenvolvimento da investigação internacional no domínio da monitorização do desempenho das escolas revela que é possível **combinar o trabalho de auto e hetero-avaliação com as funções de planeamento global, desenvolvimento curricular e formação dos vários grupos profissionais, funções que deverão, cada vez mais, desenvolver-se na escola e a partir dela.**

Torna-se, assim, possível desenvolver sistemas de monitorização do desempenho que preservem conceptualmente a unidade e multiplicidade das interacções no seio de cada escola, abrindo **o caminho para a sua observação no sentido de favorecer a mudança.**

Até hoje, só marginalmente e no âmbito do **Programa Educação para Todos - PEPT 2000**, se constituiu um dispositivo de monitorização de algumas escolas, que estas desenvolvem como parte integrante da sua participação no Programa.

Sabendo-se que as escolas são diferentes entre si e que **podem fazer a diferença**, importa desenvolver e sustentar **um dispositivo de observação que permita confrontar os resultados escolares com as variáveis de contexto, de recursos e de funcionamento e assim determinar o “valor acrescentado” de cada instituição escolar na produção daqueles resultados.**

5.4. Centrar a vida educativa nas escolas, promover a territorialização

O novo entendimento da escola como **lugar nuclear do processo educativo** e a conseqüente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa tornam não só inevitável como imprescindível **conceber a escola** não apenas como o lugar de desenvolvimento das funções de instrução, mas também, **como espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa em geral**, o local que, em parceria e articulação sistemática com outras instituições da comunidade, se torna **espaço de referência da vida educativa.**

5.4.1. Desenvolver a Acção Social Escolar. A acção social escolar desempenha um papel fundamental na concretização da igualdade de oportunidades no acesso à escola e na realização das aprendizagens. Através de modalidades diferenciadas de apoio ao percurso escolar das crianças e jovens, a política de apoio sócio-educativo privilegia a ligação entre a escola, a autarquia e a família, constituindo um dos domínios onde a flexibilidade das respostas procura ir ao encontro das necessidades concretas das comunidades. A progressiva descentralização operada, confere às autarquias um amplo campo de competências que estão a ser aprofundadas, numa articulação, cada vez mais estreita, com as escolas, considerando os seguintes objectivos:

- 1) prevenção de potenciais factores de exclusão, adequando a rede de transportes escolares e os seus horários e contribuindo para uma aproximação entre a casa e a escola e para a melhoria dos ritmos de vida dos alunos - cabendo aos Conselhos Locais de Educação um papel essencial nesta articulação;
- 2) garantia da gratuidade na frequência da escolaridade obrigatória, designadamente quanto a livros e material escolar, bem como quanto a ajudas técnicas a alunos com necessidades educativas especiais - o que deverá obedecer a um planeamento gradual, mas claramente assumido;
- 3) generalização dos programas de alimentação escolar, visando orientar e desenvolver hábitos alimentares adequados e assegurar uma alimentação equilibrada a todos os alunos, designadamente através da reformulação do processo de distribuição do leite escolar e do acesso a refeitórios por parte das crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico;
- 4) consciencialização das expectativas de alongamento da escolaridade e das novas necessidades de formação, impedindo que obstáculos geográficos ou de mentalidade comprometam o prosseguimento de estudos ou a formação desejada pelos jovens.

5.4.2. Reordenar e consolidar a rede escolar. O parque escolar do ensino básico caracteriza-se ainda por grandes assimetrias. Antes de mais, existe uma rede de escolas do 1º ciclo dispersa, cuja implantação infra-concelhia apresenta situações de grande isolamento em razão de alterações demográficas ocorridas - havendo um número muito significativo de escolas com menos de vinte alunos, a exigir um esforço planeado de ordenamento e de agrupamento de escolas. Na última década assistiu-se, por outro lado, à criação de centenas de escolas dos 2º e 3º ciclos, localizadas nas sedes dos concelhos ou em pólos urbanos de maior densidade populacional, em virtude da necessidade de contrariar a sobrelotação e de garantir o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, as quais, a partir do ano de 1997-98, passaram a ser originalmente apetrechadas com equipamento coberto para a prática da educação física e do desporto.

A preocupação de adequar a tipologia das escolas à actual organização do ensino básico, procurando instituir relações de maior proximidade territorial e continuidade nos três ciclos, cons-

titui um objectivo estratégico da maior importância para o desenvolvimento deste nível de ensino.

Deste modo, o investimento em infra-estruturas obedecerá às seguintes orientações estratégicas:

- 1) articulação entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais no sentido de dotar todos os concelhos de **cartas escolares**, instrumento fundamental de definição de prioridades e de aproveitamento de recursos disponíveis;
- 2) incentivo à participação das autarquias e dos parceiros locais, designadamente através dos Conselhos Locais de Educação, no reordenamento da rede escolar e na criação de agrupamentos de escolas;
- 3) apoio do Ministério da Educação, em especial técnico, à modernização pedagógica e educativa das escolas do 1º ciclo;
- 4) manutenção e desenvolvimento dos apoios do Ministério da Educação relativamente à preservação e salvaguarda do património escolar do 1º ciclo e à valorização estética das escolas básicas;
- 5) realização sistemática de investimentos na criação, substituição, ampliação e conservação de escolas básicas, dos 2º e 3º ciclos, considerando as necessidades territoriais, a complementaridade e a continuidade entre ciclos, no sentido de alcançar o objectivo de escolas de turno único e de garantir qualidade na vida escolar;
- 6) apetrechamento de raiz nas novas escolas de instalações cobertas para a prática da educação física e do desporto, de espaços para a instalação de bibliotecas, mediatecas, centros de recursos, bem como de equipamentos informáticos e de novas tecnologias de informação e comunicação, designadamente através do Programa Nónio-Século XXI.

5.4.3. Promover a Territorialização. O ordenamento da rede escolar existente implica uma clara definição de **territórios educativos**, enquanto unidades geo-educativas. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa integrando os três ciclos do ensino básico e as outras vertentes educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos e a iniciação profissional.

A optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a **dinâmica de associação de projectos e contribui para um novo entendimento de escola**, interagindo com o meio e com as diferentes unidades escolares que nele se encontram, contrapondo-se, assim, o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício.

A perspectiva de associação e de agrupamento de escolas, já adoptada nos territórios educativos de intervenção prioritária, é particularmente relevante para o 1º ciclo, tradicionalmente isolado e dependente, que poderá participar plenamente na vida das instituições educativas e cujos parceiros imediatos e naturais serão os estabelecimentos de educação pré-escolar.

Esta associação entre escolas do 1º ciclo e destas com estabelecimentos de educação pré-escolar não dispensa a articulação com o 2º e o 3º ciclos, assegurando-se a transição entre o regime de monodocência e os regimes de docência por área e por disciplina, de modo a garantir o melhor das funções pedagógicas de cada ciclo nas aprendizagens da escola básica.

O processo de descentralização administrativa, coerente com esta perspectiva de autonomia e territorialização, processar-se-á de forma gradual e contratualizada, materializando-se na transferência de competências, recursos e meios para os órgãos de poder local, designadamente nos domínios da gestão da rede escolar e das infra-estruturas, da gestão do pessoal não docente, da coordenação intersectorial de níveis e modalidades de formação, do controlo do funcionamento local do sistema, de animação sócio-educativa e de complemento curricular.

Especial relevância assume, de igual modo, a **constituição de estruturas locais de participação**, de articulação de projectos, recursos e intervenções, de que constituem exemplos os **Conselhos Locais de Educação**, que, por iniciativa dos vários parceiros, se têm vindo a constituir em diversos concelhos do país, bem como os diversos **processos de constituição de parcerias entre escolas e empresas** resultantes das dinâmicas locais.

Principais medidas e acções:

- *Construção de novas escolas (com espaços cobertos para a prática da educação física e do desporto, bibliotecas e mediatecas e recursos educativos diferenciados) e renovação de espaços já existentes.*
- *Concretização do programa “Escola Segura”, em articulação com o Ministério da Administração Interna, e actuação do Gabinete de Segurança nas Escolas, com vista à criação das condições de segurança no interior das escolas e na área circundante.*
- *Criação de condições para a aplicação, a partir do ano lectivo 1998/1999, de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas - Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.*
- *Elaboração de Novo Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão da Escolas e dos agrupamentos de escolas - em vigor a partir do ano lectivo 1998/1999.*
- *Elaboração do Estatuto de direitos e deveres dos alunos dos ensinos básico e secundário, a entrar em vigor no ano lectivo 1998/1999.*

- *Celebração de um protocolo com a Confederação Nacional das Associações de Pais, no início de 1997, prevendo a consagração de mecanismos de apoio e incentivo à intervenção dos pais e das suas associações na vida das escolas;*
- *Celebração de quatro protocolos com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no final de 1996, centrados na descentralização de competências em matéria da Educação Pré-escolar, da Acção Social Escolar, dos Transportes Escolares e da gestão de Residências para estudantes do ensino não superior;*
- *Revisão da Lei Orgânica do Conselho Nacional de Educação, designadamente no que respeita ao reforço da representatividade do Conselho e à dinâmica do seu funcionamento - Decreto-Lei nº 241/96, de 17 de Dezembro.*
- *Aumento das gratificações pelo exercício de funções aos membros dos Conselhos Directivos, a partir do ano lectivo 1996/1997 - Despacho Conjunto nº 200-A/MF/ME/96, de 28 de Agosto de 1996.*
- *Aprovação de medidas visando permitir às escolas alterar a composição dos respectivos conselhos pedagógicos, com o objectivo de promover a necessária articulação entre o 2º e o 3º ciclos do ensino básico - Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho.*
- *Definição e constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a partir do ano lectivo 1996/1997, Despacho nº 147-B/ME/96 e Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, e alargamento em 1997/1998 - Despacho Conjunto nº 188/97.*
- *Redefinição das regras de adopção e do regime de preços dos manuais escolares, a produzir efeitos a partir do ano lectivo 1998/1999.*

6. Valorizar os professores e demais profissionais da educação

A melhoria das nossas escolas vai de par com a valorização do papel social e profissional dos educadores de infância, dos professores e dos restantes profissionais da educação.

As escolas de qualidade exigem liderança, competência pedagógica e condições para o pleno e efectivo exercício das responsabilidades profissionais, com a participação de outros parceiros. Por isso, é imprescindível valorizar o estatuto e as competências dos profissionais da educação.

6.1. Pessoal docente

Os professores, enquanto profissionais qualificados e força motriz da inovação pedagógica e da mudança social, são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das respectivas competências sem esquecer a necessária formação cultural.

É por esta razão que a articulação entre ciclos da escolaridade básica tem também de se materializar na **coerência da formação inicial de professores, introduzindo-se, com a consagração da licenciatura como formação de base para todos os docentes**, uma nova dinâmica que favoreça a ligação vertical entre os diferentes segmentos da escolaridade básica, ordenada a práticas de formação científica e pedagógica inicial mais exigentes. Esta preocupação está subjacente à decisão do Ministério da Educação de institucionalização de um **sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de professores**.

Preservando-se a especificidade de cada ciclo de ensino, a introdução das licenciaturas de raiz permite igualmente ultrapassar constrangimentos estruturais associados à condição profissional dos professores e dos educadores e à sua diferente formação académica, estimulando o desenvolvimento de uma cultura profissional comum e a construção de uma sequencialidade perfeita entre ciclos.

A estabilidade dos docentes tem constituído, de igual modo, preocupação central do Ministério da Educação. Nos dois últimos anos lectivos adoptámos medidas visando favorecer a estabilidade dos professores, designadamente nos territórios educativos de intervenção prioritária, nos projectos de reorganização pedagógica do 1º ciclo e em escolas que desenvolvem experiências de currículos alternativos.

Trata-se agora de construir, de forma negociada e sem prejuízo dos direitos dos professores e educadores, novas iniciativas que promovam a estabilidade dos docentes nas escolas, aspecto

fundamental para o desenvolvimento de projectos pedagógicos consistentes e continuados que assegurem uma formação de qualidade para todos os alunos.

Por outro lado, importa incrementar uma **nova perspectiva e uma nova filosofia para a formação contínua de professores** que tenham sobretudo em conta a valorização dos docentes **em estreita articulação com o trabalho que desenvolvem nas suas escolas.**

O desenvolvimento de novas modalidades de formação contínua, nomeadamente **projectos, círculos de estudos e oficinas de formação**, assume particular relevância como instrumento estratégico na construção da qualidade educativa.

Trata-se, com efeito, de modalidades que correspondem mais directamente a necessidades emergentes da prática e que valorizam o trabalho cooperativo na busca de soluções e caminhos para uma intervenção profissional mais eficaz.

Assim se procura superar uma visão limitada da formação contínua, desligada da acção profissional. Independentemente do impacto na carreira, a formação contínua terá sempre especial importância por representar uma parte integrante, necessária e desejada, da actividade do professor.

Finalmente, a **formação especializada** centrar-se-á na qualificação **para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas**, designadamente nos domínios da **educação especial**, da **administração escolar**, da **orientação educativa** e da **supervisão pedagógica.**

No que respeita ao estatuto da carreira docente, o Ministério da Educação segue uma orientação que tem pautado as negociações com as organizações sindicais, tomando como referência a qualidade, e que exprime o seu entendimento da profissão e das condições do seu exercício, visando, entre outros objectivos:

- 1) a **diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos;**
- 2) a consagração de **mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente**, designadamente no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos educadores e dos professores;
- 3) a **orientação do sistema de colocação de docentes, privilegiando a estabilidade;**
- 4) o desenvolvimento de **incentivos à fixação de professores em zonas isoladas;**
- 5) a **recentração da actividade profissional do professor na escola**, o que implica, entre outras medidas, a renegociação da distribuição da carga horária semanal dos docentes, consagrando três componentes claramente definidas: **tempo lectivo**, **tempo não lectivo ocupado na escola com actividades educativas** e **tempo não lectivo cuja gestão é da inteira responsabilidade de cada professor.**

6.2. Pessoal não docente

As escolas devem ser dotadas, em função das suas necessidades, de técnicos e especialistas que deverão apoiar a acção dos professores, pautando sempre a sua actuação por critérios de natureza pedagógica.

A uma concepção da escola como **comunidade educativa** deve corresponder o reconhecimento da importância da diversidade de funções e papéis profissionais.

Aos **técnicos de educação especial** e dos **serviços de psicologia e orientação**, sejam ou não professores, estão reservadas funções de que dependem, em larga medida, as decisões e as iniciativas pedagógicas que podem conduzir à realização de uma autêntica escola inclusiva. Aos **animadores e mediadores** cabe uma acção persistente junto dos grupos de jovens em risco de exclusão. Ao **pessoal administrativo** estão reservadas tarefas de que depende em larga medida o sucesso da acção pedagógica. Aos **auxiliares de acção educativa** cabe uma tarefa insubstituível no enquadramento dos alunos e na preservação das regras de convivência.

A constituição de verdadeiras **equipas educativas**, integrando docentes e não docentes, é determinante para a construção de soluções em áreas tão diversas como o apoio pedagógico, a orientação escolar e vocacional, a ligação escola família, o combate à exclusão e a promoção da cidadania.

Principais medidas e acções:

- *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 115/97, de 19 de Setembro - assegurando a licenciatura na formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.*
- *Consolidação do regime jurídico da formação contínua de professores - Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro.*
- *Definição do regime jurídico da formação especializada de professores - Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril.*
- *Regulamentação dos artigos 54º, 55º, 56º e 57º do Estatuto da Carreira Docente, tendo em vista o reconhecimento de formações acrescidas, quer para efeitos de reposicionamento dos docentes na carreira, quer visando a qualificação para o exercício de outras funções educativas - Despachos nº 244/ME/96, de 15 de Novembro; nº 243/ME/96, de 15 de Novembro; Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril e Despacho nº 809/97, de 22 de Maio.*
- *Revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.*

- *Constituição de um Grupo de Missão relativo à formação inicial, habilitações para a docência e sistema de acreditação de cursos - Resolução do Conselho de Ministros nº 88/97, de 9 de Junho.*
- *Aprovação de legislação para actualização anual do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes - Despachos Normativos nº 7/97, de 7 de Fevereiro, e nº 15/97, de 31 de Março.*
- *Aprovação de legislação visando a fixação e a estabilidade dos docentes, nomeadamente pelo acesso aos Quadros de Zona Pedagógica - Decretos-Lei nº 16/96, de 8 de Março, nº 41/97, de 6 de Fevereiro, e nº 210/97, de 13 de Agosto.*
- *Alargamento do número de vagas postas a concurso na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - mais 15 000 lugares para o ano lectivo 1998/1999.*
- *Revisão do Regulamento do Programa FOCO - Despacho Conjunto nº 364-A/97, de 15 de Outubro.*
- *Lançamento de acções de formação para pessoal não docente, financiadas pelo Programa FOCO, a partir do ano 1998.*
- *Aprovação do regime de enquadramento e creditação de novas modalidades de formação contínua centradas na vida das escolas e no desenvolvimento dos seus projectos educativos, designadamente projectos, círculos de estudo e oficinas de formação - Despacho nº 4469/97, de 22 de Julho.*
- *Estabelecimento de protocolos com instituições de ensino superior, no âmbito do completamento de habilitações docentes ou de reconversão profissional - Despacho Conjunto nº 72/SEAE/SEEI/96, de 17 de Julho de 1996, e Despacho Conjunto nº 77/SEAE/SEEI/96, de 9 de Agosto de 1996.*
- *Definição do regime de profissionalização de professores na sequência de conclusão com aproveitamento de cursos de qualificação em ciências da educação, realizados em regime de voluntariado, através da Universidade Aberta - Despacho Conjunto nº 4/SEEI/SEAE/96, de 22 de Fevereiro de 1996.*
- *Aprovação do regime aplicável à homologação de protocolos que fixam as condições de realização de estágios pedagógicos em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo - Despacho Conjunto nº 25/SEEI/SEAE/96, de 15 de Maio de 1996.*
- *Revisão do regime jurídico dos docentes, dos concursos e das coordenações do ensino do português no estrangeiro - Decreto-Lei nº 13/98, de 24 de Janeiro.*

7. Educação de adultos - educar e formar ao longo da vida

Em Portugal, no último decénio, a educação de adultos foi relegada para as margens do sistema educativo. **O ensino recorrente e a educação extra-escolar** constituem hoje os dois domínios em que se mantiveram actividades de educação de adultos traduzindo, no primeiro caso, uma 2ª oportunidade face às dificuldades em cumprir um percurso escolar no ensino regular e, no segundo caso, intervenções residuais, herdeiras do que outrora foi um movimento de actividades educativas não formais.

Existe actualmente um importante investimento financeiro no ensino recorrente, cuja eficácia tem de ser criteriosamente avaliada, por forma a evitar eventuais desperdícios do sistema. Subsiste, por outro lado, uma rede de coordenadores concelhios de educação recorrente e extra-escolar, que constituem a “face visível” da educação de adultos cujo enquadramento e funções reclamam um “novo olhar”. Por fim, existem diversos projectos de desenvolvimento local, assentes em múltiplas parcerias, para os quais importa criar um enquadramento coerente.

Perante uma realidade tão díspar, impõe-se retomar a vontade social e política de **preparar o futuro**, respondendo aos desafios da “sociedade do conhecimento”.

7.1. Relançar a educação de adultos

O desenvolvimento da educação de adultos exige um balanço da situação, uma definição operacional do sector e medidas de concretização a curto e médio prazo, centradas no Ministério da Educação, mas sustentadas em projectos conjuntos com outros ministérios, com particular destaque para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Retomando os termos da declaração final da última conferência mundial da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997), a educação de adultos “tornou-se mais do que um direito; é hoje a chave para o século XXI”. É simultaneamente uma consequência da cidadania activa e uma **condição para a plena participação** na sociedade”.

Vale a pena, portanto, questionar prioritariamente a situação do ensino recorrente, enquanto modalidade de educação escolar, não só na medida em que o seu público se tem vindo a alterar muito significativamente, mas fundamentalmente porque a sua hegemonia em termos de afectação de infraestruturas e recursos humanos e financeiros não oculta a **quase inexistência de uma oferta mais flexível, ordenada a uma política deliberada de promoção do acesso universal ao código escrito e aos diplomas escolares em sectores da população que deles foram privados**.

O Ministério da Educação considera que a educação de adultos se deve estruturar em torno de quatro eixos essenciais:

- 1) **formação de base**, integrando acções orientadas para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e sociais, pelo que as acções a desenvolver poderão ter por finalidade a alfabetização em sentido estrito ou a melhoria dos níveis de literacia, por forma a permitir o acesso a conhecimentos e competências, só possível através de uma educação de base que não se circunscreva à leitura e à escrita;
- 2) **ensino recorrente de adultos**, tendo por objectivo garantir uma primeira ou uma nova oportunidade de aprendizagem a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, ou não foram bem sucedidos, a oferta pública de educação recorrente visa possibilitar a aquisição de diplomas equivalentes aos do sistema regular de ensino, com especial incidência na conclusão da escolaridade obrigatória, adoptando metodologias e esquemas organizativos adequados aos diversos públicos;
- 3) **projectos de formação permanente**, compreendendo modalidades diversificadas, em regime presencial ou através de meios de ensino a distância, com ou sem certificação, numa óptica de educação e de formação ao longo da vida, e procurando materializar uma abordagem plural da formação contínua dos cidadãos;
- 4) **projectos de animação social e desenvolvimento comunitário**, que, representando um eixo privilegiado do envolvimento e da mobilização de grupos de base local, numa óptica de resolução de problemas da comunidade e de concretização de projectos próprios, são o campo mais propício para a consolidação e multiplicação de actividades educativas não formais e para a emergência de parcerias alargadas no seio da sociedade civil.

7.2. Educação permanente e certificação de competências

Numa sociedade tão debilmente escolarizada como a nossa, importa que a recondução das aprendizagens informais ao sistema de certificação escolar não tenha um carácter difuso e ocasional. No momento em que, nos países mais desenvolvidos, se generalizam e consolidam mecanismos de reconhecimento e certificação de competências obtidas fora da escola que não têm uma mera função paliativa, antes integram e valorizam aquelas dimensões de crescimento pessoal e profissional que nenhuma certificação académica pode representar, consideramos necessário prosseguir o trabalho de desenvolvimento e consolidação de dispositivos similares, nomeadamente na óptica da requalificação de adultos.

Há, portanto, no **balanço de competências e na correspondente certificação** uma dupla dimensão de preservação das condições de equidade no acesso aos benefícios sociais e económicos resultantes do alargamento do espectro de oportunidades profissionais que a referida cer-

tificação proporciona, e de estímulo à aprendizagem e ao reforço de competências, em contexto académico ou fora dele, numa perspectiva de educação permanente.

Entende, assim, o Ministério da Educação que, constituindo o conhecimento um factor essencial de desenvolvimento social e económico, se deve criar um dispositivo de creditação e certificação de competências que sirva, nomeadamente, dois grandes objectivos:

- 1) garantir à generalidade dos cidadãos a possibilidade de um diagnóstico preciso da sua condição perante a oferta de educação escolar, na perspectiva do prosseguimento de estudos, favorecendo o desenvolvimento de mecanismos complementares de indução;
- 2) estimular na população adulta, independentemente da sua situação profissional ou habilitação académica de base, a apetência por modalidades de educação permanente, presencial ou a distância, que visem predominantemente a satisfação de necessidades de enriquecimento pessoal e de convivência e participação social.

7.3. Educação e formação de adultos

A educação de adultos terá de inscrever-se numa dinâmica de educação permanente com uma forte componente de requalificação profissional. Por isso, a reorganização da oferta deverá compreender a diversificação das instâncias de formação, a inscrição territorial das formações, a promoção de parcerias envolvendo escolas, associações empresariais, autarquias e colectividades locais.

Em consequência, o Ministério da Educação, em estreita colaboração com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, entende desenvolver iniciativas consistentes numa tripla direcção:

- 1) articular os vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação e de formação profissional;
- 2) desenvolver oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância;
- 3) intervir, a partir do sistema regular de ensino e das práticas educativas não formais, na formação cívica e cultural da população adulta.

Principais medidas e acções:

- *Desenvolvimento de iniciativas no quadro da celebração do Ano Europeu para a Educação e Formação ao Longo da Vida, 1996.*
- *Avaliação do ensino básico recorrente na perspectiva de uma nova estratégia centrada na diversificação e melhoria da oferta, 1997/1998.*
- *Elaboração de um documento-base para o desenvolvimento da Educação de Adultos ("Uma aposta educativa na participação de todos - Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos"), 1997.*

- *Criação de um grupo de missão, sediado no Instituto de Inovação Educacional, para organizar o Programa ESPINOZA, destinado a implementar a Educação de Adultos, 1998.*
- *Lançamento de um concurso nacional de projectos “Educação ao Longo da Vida”, 1998.*
- *Definição de um sistema nacional de reconhecimento de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem, 1998.*
- *Reforço e reformulação do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade orientado nomeadamente para a criação de programas de educação e formação destinados a jovens (em particular dos 16-18 anos) e a adultos activos e não activos pouco escolarizados.*
- *Preparação do III Quadro Comunitário de Apoio, dando relevo às actividades de educação-formação de adultos.*

8. Inovação: uma estratégia ao serviço da qualidade educativa e do combate à exclusão

Ao longo do presente documento foi várias vezes sublinhado o compromisso do Ministério da Educação na construção de uma escola para todos, democrática nos processos de decisão, fortemente profissionalizada na esfera da acção pedagógica e capaz de associar o trabalho sistémico contra os factores de exclusão a um esforço consequente em prol da qualidade.

Importa salientar, mais uma vez, que a elevação consistente e sustentada da qualidade do desempenho do sistema não ocorrerá sem uma escola mais justa do ponto de vista do acesso ao saber, facto claramente atestado pela totalidade dos indicadores internacionais, que revelam sempre uma relação directa entre as taxas de frequência e conclusão da escolaridade não superior e a qualidade média dos resultados dos alunos.

Sabe-se igualmente que a expansão e a qualidade da escola básica está também muito intimamente associada à existência de um claro consenso social sobre a sua necessidade e importância na formação dos indivíduos e no desenvolvimento cultural e económico das sociedades, bem como, evidentemente, aos níveis de educação e formação da população adulta.

Do que se disse resulta que a sociedade portuguesa verá melhorar tanto mais o seu sistema educativo, quanto mais decididamente procurar proporcionar a cada nova geração melhores condições de frequência da escola e quanto maior for a pressão social para que todos – crianças e jovens, pais, professores e autoridades públicas – se envolvam empenhadamente na vida das instituições de educação e de ensino.

8.1. Estratégias de inovação na educação de base

A construção da qualidade educativa tem como estratégia central o apoio às experiências de inovação local, a sua avaliação e a disponibilização de meios de suporte à sua disseminação, como ponto de partida para uma emulação cooperativa em busca da excelência.

Com efeito, **a inovação pedagógica tem sempre um carácter local**, podendo a exemplaridade de algumas práticas inspirar a acção de outras escolas e professores, constituindo qualquer prática inovadora uma tentativa bem sucedida de resolução de um problema educativo concreto, as condições do seu enraizamento e generalização serão sempre determinadas pela existência de recursos intelectuais, humanos e materiais adequados.

Por isso, a política de inovação, do Ministério da Educação, desenvolver-se-á de acordo com os seguintes parâmetros:

- identificação e divulgação regular e sistemática de experiências de inovação bem sucedidas, devidamente contextualizadas;
- apoio selectivo a práticas de inovação que se revelem exemplares - “boas práticas” - em todos os domínios da vida escolar;
- apoio à investigação e à avaliação, sendo esta parte integrante de qualquer iniciativa central, de suporte a experiências de inovação com o concurso de instituições de ensino superior.

Procura-se assim valorizar as dinâmicas de inovação, **estimulando a construção de redes de partilha e cooperação para a mudança** em torno dos pólos atractores representados pelas escolas mais inovadoras. Tais redes não se baseiam necessariamente em critérios de contiguidade geográfica, mas antes na comunidade de interesses e na similitude dos problemas, o que permitirá potenciar a particular aptidão formativa das experiências de mudança sustentada e intencional.

8.2. Medidas de política educativa orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades

A democratização, a equidade no acesso ao saber e a qualidade são indissociáveis. Por isso, o Ministério da Educação assegura, desenvolve e apoia iniciativas de enriquecimento educativo em diversos domínios:

- 1) no fomento das aprendizagens das crianças e jovens que têm **necessidades educativas especiais**;
- 2) no campo **da saúde escolar**, procurando apoiar, designadamente as crianças e jovens que enfrentam situações de risco, e intervir preventivamente sobre factores que as determinam, nomeadamente a toxicodependência (através do Programa da Promoção e Educação para a Saúde);
- 3) no **Desporto Escolar**, enquanto contributo para a melhoria da qualidade de vida e saúde dos jovens.

A coordenação da política educativa com outras políticas sociais tem levado ao desenvolvimento de trabalho conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade - no âmbito do Acordo de Concertação Estratégica, da educação pré-escolar, da educação especial e do rendimento mínimo garantido-, com o Ministério da Ciência e Tecnologia - ensino experimental das ciências, equipamento informático das escolas-, com o Ministério da Cultura - consolidação e desenvolvimento do Ensino Artístico e das Bibliotecas Escolares-, com o Ministério do Ambiente - projectos de Educação Ambiental-, com o Ministério dos Negócios Estrangeiros

- ensino do português no estrangeiro e apoio às comunidades-, com o Ministério da Saúde - saúde escolar - e com o Ministério da Administração Interna - segurança das escolas e educação rodoviária e muitos outros.

A qualidade da educação básica exige, também, um constante trabalho de enriquecimento da vida das escolas e das práticas educativas através da melhoria dos espaços físicos e dos recursos e materiais pedagógicos (nomeadamente a construção de equipamentos desportivos em falta, o desenvolvimento de **Bibliotecas** e de meios tecnológicos e a **reformulação da política de manuais escolares**); exige ainda o reforço da oferta da **educação artística** para todas as crianças e jovens, assim como a integração quotidiana da **prática desportiva**, decisiva para o desenvolvimento físico e para a aprendizagem do convívio e da competição saudável.

A **educação intercultural** e a **educação cívica** deverão estar presentes em cada momento das actividades das escolas, garantindo a todos uma aprendizagem de identidade e de responsabilidade numa sociedade cada vez mais aberta, multifacetada e, por vezes, paradoxal.

8.3. A avaliação do desempenho do sistema e das escolas

Tanto a generalização de iniciativas indutoras de inovação, como as políticas sociais que convergem para o esforço de transformação das nossas escolas, têm como objectivo último assegurar uma **escola para todos** e que a todos garanta idênticas probabilidades de ver atenuadas as contingências do nascimento e da origem social.

O sucesso do investimento que corresponde a cada nova iniciativa política com impacto directo ou indirecto no campo da educação deve ser avaliado por referência aos objectivos expressos dessa política, **nomeadamente quando se trata de considerar a sua capacidade para promover a equidade educativa**.

Cabe aos serviços centrais do Ministério da Educação um papel insubstituível na produção da informação que permita uma avaliação rigorosa do desempenho do sistema e das escolas.

Mais especificamente, e para além da produção estatística, importa que os departamentos pedagógicos desenvolvam, em colaboração com o Gabinete de Avaliação Educacional, com o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento e com o Instituto de Inovação Educacional, instrumentos de observação fina que permitam actuar selectivamente em áreas como o desenvolvimento curricular, a produção de materiais de apoio pedagógico, a formação de professores em domínios como a elaboração e a aplicação de instrumentos de avaliação dos alunos e das escolas, a orientação e o acompanhamento do processo de inserção dos jovens na vida activa.

Já se recuperou algum atraso na **produção estatística nacional**. Reformularam-se os serviços de **Avaliação e Prospectiva** e tem sido prática constante a criação de Comissões de Acompanhamento das novas iniciativas (nomeadamente Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, currículos alternativos, desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, novas

tecnologias, territorialização educativa, autonomia e gestão escolar, reorganização do 1º ciclo, educação especial e gestão curricular).

Em todos os domínios importa desenvolver hábitos e competências na área da avaliação, por forma a associar, sistematicamente, à prática informações capazes de fazer a ponte entre o plano da decisão - e do projecto que a exprime - e o plano da intervenção pedagógica.

Quanto à **avaliação das escolas**, das políticas e dos seus resultados, é necessário proceder a observações, registos e estudos de natureza diversa. Se as políticas do governo necessitam de tempo e de olhares externos para que delas se faça uma avaliação objectiva, assim também o trabalho desenvolvido pelas escolas, no quadro dos respectivos projectos, deve ser avaliado, mediante a criação de **observatórios de qualidade** que permitem objectivar e medir dimensões que são o “implícito” da sua respectiva experiência profissional quotidiana.

Temos hoje as competências necessárias para que a investigação acompanhe, de modo crítico, as transformações que as políticas enquadram, enquanto saber indispensável ao conhecimento da realidade educativa.

Se não há educação sem avaliação, também não há boas decisões em educação sem investigação, entendida como instrumento crítico e reflexivo de regulação do processo de mudança dos sistemas.

Principais medidas e acções:

- *Celebração de protocolos com diversos Ministérios para desenvolver projectos inovadores de melhoria educativa, com particular destaque para a Ciência e Tecnologia - Apoio ao desenvolvimento do ensino experimental - e o Ambiente - Apoio a projectos de educação ambiental e Programa Globe -, desde 1995.*
- *Lançamento do Programa Boa Esperança - programa integrado de apoio e divulgação de “boas práticas” em todos os domínios da aprendizagem e da vida educativa, enquanto referência e apoios a outras escolas, 1998.*
- *Elaboração de um Programa centrado no 1º ciclo - Programa Alpha (cf. Capítulo 3).*
- *Desenvolvimento e consolidação de um modelo de monitorização estatística do sistema educativo e produção de séries estatísticas e indicadores para o ensino básico.*
- *Programa Nónio Século XXI - introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas e na formação de profissionais da educação, envolvendo centros de competência nacionais e integração em redes internacionais.*
- *Ligação, em 1997, de todas as escolas do 2º e do 3º ciclos do ensino básico (em conjunto com todas as escolas do ensino secundário) à INTERNET, em articulação com o Ministério da Ciência e Tecnologia.*

9. ANEXOS

Anexo 1 - Informação Estatística

QUADRO 1
Educação Pré-Escolar
(Ano Lectivo 1996/1997 - Dados preliminares)

1. Crianças inscritas no continente, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total (a)	Rede Pública do ME (b)		Outras Redes (c)	
			%		%
Educação Pré-Escolar	148 592	76 869	51,7%	71 713	48,3%

(a) Estima-se que o total de crianças inscritas seja de 186.000.

(b) Relativamente à rede pública do M.E., responderam ao inquérito 95% dos estabelecimentos, estimando-se que o total de crianças inscritas ascenda a 80.000.

(c) Outras redes - inclui os estabelecimentos da rede privada do M.E. e todos os estabelecimentos do M.S.S.S. (públicos, IPSS, e outros). Estima-se que o número total de crianças inscritas ascenda a 106.000.

2. Educadores de infância da rede do Ministério da Educação, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total	Público		Privado	
			%		%
Educadores de Infância	8 195	4 331	52,8%	3 864	47,2%

Fonte: Estatísticas da Educação 1996/97 - Dados Preliminares, Portugal Continental - Educ. Pré-Escolar, Ens. Básico e Sec., Escolas Profissionais - Dep. de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

QUADRO 2
Educação Básico
(Ano Lectivo 1996/1997 - Dados preliminares)

**1. Alunos matriculados no continente, segundo a natureza do estabelecimento,
por nível e modalidade de ensino**

Natureza institucional	Total	Ensino Público		Ensino Privado	
			%		%
Ensino Básico	1 192 855	1 089 387	91,3	103 468	8,7
1.º Ciclo	482 759	441 023	91,4	41 736	8,6
Regular	480 540	439 473	91,5	41 067	8,5
Recorrente	2 219	1 550	69,9	669	30,1
2.º Ciclo	276 105	252 147	91,3	23 958	8,7
Regular	271 659	247 968	91,3	23 691	8,7
Recorrente	4 446	4 179	94,0	267	6,0
3.º Ciclo	433 991	396 217	91,3	37 774	8,7
Regular	394 611	359 866	91,2	34 745	8,8
Recorrente	39 380	36 351	92,3	3 029	7,7

2. Pessoal docente no continente, segundo a natureza do estabelecimento

Natureza institucional	Total	Ensino Público		Ensino Privado	
			%		%
Ensino Básico - 1.º Ciclo	33 554	31 413(a)	93,6	2 141	6,4
Ensino Básico - 2.º Ciclo (b)	32 195	29 225	90,8	2 970	9,2
Ensino Básico 3º Ciclo (c)	72 590	67 105	92,4	5 485	7,6

(a) Não inclui os concelhos de Barcelos e do Bombaral. Em 1995/1996 estes concelhos tinham, respectivamente, 525 e 49 professores.

(b) Pessoal docente dos grupos do ensino preparatório.

(c) Pessoal docente dos grupos do ensino secundário.

Fonte: Estatísticas da Educação 1996/97 - Dados Preliminares, Portugal Continental - Educ. Pré-Escolar, Ens. Básico e Sec., Escolas Profissionais - Dep. de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Anexo 2 - Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico

SÍNTESE DO DEBATE NAS ESCOLAS

No quadro do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, as escolas organizaram-se de forma diversa para a discussão dos documentos elaborados pelo Departamento da Educação Básica, nomeadamente por associação de escolas do 1º, do 2º e do 3º ciclos, por ciclo, e a nível de escola.

O nível de participação das escolas no processo foi muito significativo, cobrindo cerca de 80% do total de estabelecimentos do ensino básico.

Os registos recolhidos, contabilizando 2012 respostas, caracterizam tendências de respostas dominantes e permitem percepcionar as posições tomadas globalmente.

Da análise dos registos produzidos salientam-se os seguintes aspectos:

- Uma elevada concordância com a definição prévia de aprendizagens/aquisições nucleares (73,3%);
- Uma elevada percentagem de concordância com a necessidade de definição de um perfil de competências no final do ensino básico (79,5%).
- A necessidade de reforçar o esclarecimento das orientações relativas à gestão flexível do currículo (72% das respostas não contempla qualquer referência a esta problemática);
- Uma orientação das preocupações com questões conjunturais e organizativas, não equacionando a relevância do papel dos docentes na gestão do currículo, num quadro de progressiva construção da autonomia da escola.

Pertinência da definição prévia de Aquisições Nucleares

Pertinência e efeitos da definição prévia de Aquisições Nucleares	Respostas	%
Total	1479	73,3
Nula	21	0,8
Parcial	304	14,9
Não responderam	208	11,0
TOTAL	2012	100,0

Importância da definição de um perfil de competências

Importância da definição de um perfil de competências	Respostas	%
Total	1599	79,5
Nula	10	0,5
Parcial	120	6,0
Não responderam	283	14,0
TOTAL	2012	100,0

Pertinência da gestão flexível do currículo

Pertinência e efeitos da flexibilidade curricular	Respostas	%
Total	21	1,0
Nula	349	17,3
Parcial	195	9,7
Não responderam	1446	72,0
TOTAL	2012	100,0

Adequação da análise à realidade

Adequação da análise à realidade	Respostas	%
Total	1019	50,6
Nula	156	7,8
Parcial	722	5,7
Não responderam	115	35,9
TOTAL	2012	100,0

Anexo 3 - Organograma do Sistema Educativo Sistema de Educação e Ensino não Superior



