

<sup>(16)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º, (alteração do ponto 3, art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(17)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei (Anexos I, II e III, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(18)</sup> Uma das competências do Conselho geral é “pronunciar-se sobre os critérios de organização dos Horários”- cf. alínea m), ponto 1, art. 13.º, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

<sup>(19)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(20)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º, (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(21)</sup> Cf. *Programa de Educação Física, reajustamento*, 2001, Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular — Ensino Básico, matriz curricular.

<sup>(22)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei, art. 3.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(23)</sup> Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 4

<sup>(24)</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>(25)</sup> Cf. Proposta de decreto-lei, art. 2.º (alteração do art. 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001).

<sup>(26)</sup> Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 25.

<sup>(27)</sup> Entre outros, *vide*: Helena Barriga, 2008; Maria Alice Capelas, 2004.

<sup>(28)</sup> PISA 2009 *Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices*, acesso a 10 de Dezembro de 2010 — [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA\\_2009\\_4.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA_2009_4.pdf)

<sup>(29)</sup> Cf. CNE, 2010, p. 40.

<sup>(30)</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>(31)</sup> Cf. Ana Maria Bettencourt, 2007, p. 145.

<sup>(32)</sup> O somatório em horas lectivas será o seguinte: 5.º ano, reduz de 25,30h para 22,30h; 6.º ano, de 25,30h para 23,15h; 7.º ano, de 27h para 24,45h; 8.º ano, de 27h para 24,45h; e 9.º ano, de 27h para 26,15h.

<sup>(33)</sup> Cf. *Relatório OE 2011 Consolidação Orçamental*, 2010, p. 65, acesso a 22 de Novembro de 2010 -<http://static.publico.clix.pt/docs/economia/PropOERel2011.pdf>

<sup>(34)</sup> Cf. Programa de Educação Visual, Ajustamento, 2001, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular -Ensino Básico, matriz curricular.

<sup>(35)</sup> Cf. Joaquim de Azevedo, 2007, p. 153

<sup>(36)</sup> Cf. CNE, 2010, p. 172.

<sup>(37)</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>(38)</sup> Cf. Relatório Educação para a cidadania. Proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010 (documento de trabalho).

14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, *Ana Maria Dias Bettencourt*.

204111498

## Parecer n.º 2/2011

### Parecer sobre Metas de Aprendizagem Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de Parecer elaborado pelos Conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 14 de Dezembro de 2010, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo assim o seu quinto Parecer no decurso do ano de 2010.

### Introdução

A Senhora Ministra da Educação quis submeter a parecer do Conselho Nacional de Educação o Projecto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, o qual faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que se designa também, mais especificamente, por Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário.

A referida estratégia não foi, entretanto, divulgada apesar de envolver “uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições

e orientações curriculares” na sequência dos processos de mudança curricular iniciados em 2001, como se refere no texto de apresentação do Projecto. Para se poder dar satisfação ao pedido procurou cruzar-se a análise do Projecto Metas de Aprendizagem com o Programa Educação 2015, documento normativo onde se refere a necessidade do uso das Metas de Aprendizagem para, entre outros dispositivos, fazer evoluir os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares e evidenciá-lo através de uma melhoria consistente dos resultados, sendo, para isso, objectivadas as metas a alcançar pelas escolas até 2015. Tal análise tornou mais patente a ambiguidade suscitada, por um lado, pelo uso em regime opcional das Metas de Aprendizagem, declarado no texto de apresentação do Projecto e, por outro lado, pela necessidade de se generalizar o seu uso, designadamente no ensino público, para fazer evoluir o desempenho dos alunos, como se propõe no Programa Educação 2015.

Tendo em conta que o sentido de orientação normativa do Programa prevalece sobre o regime de uso voluntário previsto na apresentação do Projecto Metas de Aprendizagem, organizou-se o parecer em três partes: uma breve síntese crítica sobre as políticas curriculares para o domínio das competências básicas, a nível internacional; um comentário sobre o Projecto Metas de Aprendizagem; e uma conclusão, com as respectivas recomendações, sobre a validação social e pedagógica deste documento curricular e a sua adopção pelas escolas.

### 1 — Políticas Curriculares para Desenvolvimento de Competências Básicas

A percepção que começava a avolumar-se acerca das dificuldades com que os adultos escolarizados se deparam para processamento da informação escrita na vida corrente conduziu a estudos diversos e em vários países, sobretudo nas décadas de 70 a 90 do século passado.

Conhecidos como estudos de literacia, procuraram determinar a capacidade de as pessoas escolarizadas (alfabetizadas) para realizarem um conjunto de tarefas que envolvem o uso de informação escrita com que as mesmas se confrontam nas suas vidas diárias.

O desencanto provocado pelos resultados apresentados nesses estudos<sup>(1)</sup> provocou alguns emocionados debates sobre tão surpreendente verificação, o que fez multiplicar os estudos ou repeti-los até, como nos Estados Unidos (EUA), ao longo dessas três décadas.

Imaginava-se até então que o que se aprendia na escola se transferia “naturalmente” para a vida quotidiana dos que haviam aprendido a ler ou até a escrever em contexto escolar. Essa incapacidade de transferência dos procedimentos de alfabetização escolar para uso social da informação escrita desencadeou um conjunto alargado de políticas de reforma e a mobilização de volumosos investimentos de apoio à melhoria da eficácia social da escola. Provocou igualmente a mudança de concepção dos currículos escolares. Impuseram-se, a partir de então, os modelos de construção curricular por competências, na crença de que uma das causas de tanto desperdício se devia aos currículos nocionais tradicionais, ou mesmo ao entusiástico uso dos currículos por objectivos, no apogeu e declínio da era behaviorista. Os modelos de currículos por competências pareciam poder garantir que a transferência dos saberes e do saber-fazer, trabalhados na escola para o uso social dos cidadãos escolarizados, se faria e, desse modo, seria assegurado o progresso da vida pessoal, social e económica dos povos escolarizados.

Essa mudança de concepção curricular, porém, deixou-se trair pela «mentalidade escolar». E aquilo que constituiu uma generosa ideia — a de abrir a escola às funções sociais em uso e fazer com que nela se possa aprender a utilizar os saberes e os instrumentos intelectuais da escola, como quem age na própria vida social e na resolução dos seus problemas —, foi-se tornando, ao longo de quase duas décadas, num desfile de ensaios curriculares muito mais sofisticados do que os anteriores, mas voltando a fechar a cultura escolar sobre si própria e tornando-a intransferível para a vida social, tal como se evidenciara nos estudos de literacia.

Desviou-se, assim, a construção e o desenvolvimento curricular de uma concepção que se pretendia centrada no uso social das aprendizagens escolares, para diminuir ou anular os obstáculos de transferência das aprendizagens escolares para o mundo do trabalho e da vida quotidiana, tal como se vinha verificando com todos os anteriores modelos curriculares, e deparámo-nos, de novo, com a recentração dos currículos por competências, para o uso exclusivamente escolar de competências académicas e não para o seu uso no desempenho das funções sociais

autênticas, como parece urgente. É provável que o constante fechamento da mentalidade académica das escolas sobre si próprias provoque, tanto no sistema como também na concepção dos currículos, este efeito de continuado enclausuramento de toda a actividade curricular, incluindo os perversos efeitos que os respectivos subsistemas de avaliação têm produzido, enquadrados em políticas de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) que se têm generalizado, acriticamente, nos últimos anos.

É exemplo relevante do insucesso de tais políticas o balanço de que dispomos no relatório do National Assessment of Educational Progress (NAEP), publicado em Março de 2010 nos EUA (Nation's Report Card: Reading 2009), que nos dá conta dos esforços excepcionais desenvolvidos (desde há dezassete anos) entre 1992 e 2009, período de tempo em que foram concebidos os modelos curriculares por competências e os seus respectivos standards para medição dos desempenhos de aprendizagem: apesar de todo o investimento e das reformas introduzidas ao longo de dezassete anos, não se alcançou senão uma melhoria de quatro pontos [numa escala de quinhentos pontos], o que equivale praticamente a uma estagnação. "Para além dos resultados decepcionantes, não se alcançaram as desejadas metas de estreitamento entre as desigualdades étnicas, raciais, de género ou de tipo de escola, isto é, os programas da reforma, de criação de metas precisas e de prestação sistemática de contas, não obtiveram uma educação melhor para todos [como se pretendia], mantendo-se as desigualdades existentes anteriormente. A escola continua a trabalhar mais para a manutenção das performances do que para o afirmado e explicitado ideal democrático de uma escola de oportunidades para todos" (Manuela Terrasêca, 2010) (?).

Mesmo que possa parecer surpreendente, importa também registar a opinião da subsecretária para a educação da administração de George H. W. Bush, entre 1991 e 1993, Diane Ravitch<sup>(3)</sup>, a propósito das políticas de educação da última década, e especialmente do programa (NAEP) No Child Left Behind: «Hoje, observando os efeitos concretos destas políticas, mudei de opinião: considero agora que a qualidade do ensino que as crianças recebem tem prioridade sobre os problemas de gestão, de organização ou de avaliação dos estabelecimentos de ensino». E depois de lembrar os milhares de milhões de dólares que foram gastos para conceber e realizar as baterias de testes necessárias a um complexo sistema de avaliação, como o que alguns aspiram instalar no nosso sistema de ensino, diz-nos que «muitos especialistas concluíram que este trabalho não beneficia as crianças, que aprendem mais a dominar os testes do que as matérias em causa», como alguns professores já se queixam que é o que vem acontecendo nas nossas escolas.

E poderemos concluir com Philippe Jonnaert que "vários modelos [curriculares] híbridos circulam nos mercados da educação. Tais modelos fazem deslizar conceptualmente os redactores dos programas de estudo da noção de competência para a de objectivos e mesmo para a noção de pedagogia por objectivos.

Infelizmente, as reformas que se referem a estes modelos híbridos, provenientes de escolas norte-americanas ou europeias, não geram senão reformas fragmentadas (*lambeaux*) que não podem satisfazer ninguém." (pág. 10) (?)

Esta dura declaração de Philippe Jonnaert e outros investigadores do Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) da Universidade do Québec (Montréal — Canada), poderia aplicar-se, com rigor, ao nosso Currículo Nacional de 2001 e continua a agravar-se com o dispositivo de referenciais de aprendizagem, designados inadequadamente por Metas, agora submetidos a parecer deste Conselho. É neste contexto incerto das políticas curriculares, que foram seguidas nos últimos vinte anos um pouco por todo o mundo, e à semelhança das agora avaliadas nos EUA, que é lançado, entre nós, com o desfaseamento de uma década em relação ao Currículo Nacional, as respectivas Metas de Aprendizagem.

## 2 — Comentário ao Projecto Metas de Aprendizagem

O Projecto Metas de Aprendizagem decorre de um contrato formalizado entre o Ministério da Educação e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, responsável pela sua elaboração. A concepção do projecto é da responsabilidade de uma equipa central, coordenada por Natércio Afonso, professor daquela Universidade.

É a primeira vez que o Ministério entrega a concepção, organização e coordenação de uma medida política deste alcance a uma universidade, o que importa saudar.

O referido projecto prevê o seu desenvolvimento até 2013 e envolve, não só a elaboração de Metas, mas também o acompanhamento da sua utilização por equipas de consultores, num conjunto de escolas seleccionadas para o efeito.

O texto de apresentação do Projecto Metas de Aprendizagem lembra, com propriedade, as sucessivas e por vezes precipitadas alterações introduzidas no sistema educativo e no edifício curricular a partir dos anos 90 e, de modo particularmente acelerado, na última década, justamente após a publicação do Currículo Nacional para o Ensino Básico: competências essenciais (2001) (?).

A explicitação da finalidade deste trabalho é feita nos seguintes termos: "Os processos de mudança curricular iniciados em 2001 requerem assim uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares. É nessa linha que se situa o Projecto Metas de Aprendizagem". O Projecto apresenta-se, assim, como uma componente da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo do Ministério da Educação (Dezembro 2009) destinado a conceber os referentes para a gestão curricular. Estes "traduzem-se na identificação das competências e dos desempenhos esperados dos alunos, no entendimento de que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens de cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência". Diz-se na apresentação que cinco pressupostos deveriam guiar a construção das Metas. Tais pressupostos permitem-nos utilizá-los agora como critérios de análise e juízo sobre os enunciados produzidos como metas e conduzem a uma clarificação maior dos objectivos para que foram concebidos. Desses pressupostos destacamos que "as metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados" e "serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno". (itálicos dos relatores)

O documento, portanto, foi concebido como um instrumento de apoio ao trabalho de gestão curricular, para ajudar os professores a construírem uma visão articulada dos dispersos documentos curriculares, orientando-os para uma efectiva concretização das aprendizagens curriculares que possam garantir "a provisão de uma escolarização fundamental efectivamente universal". Tão extensa e improvável realização a partir da concepção das Metas de Aprendizagem terá aconselhado os peritos a acrescentarem ao "referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos" [as metas] alguns exemplos didácticos de estratégias de ensino e de avaliação que pretendem ajudar os professores a compreenderem melhor o uso que poderão vir a fazer deste documento curricular. O trabalho de produção do documento ter-se-á inspirado em especificações de tradição anglo-saxónica, como sejam os "attainment targets", "learning outcomes" e "standards", que integram normalmente os currículos em qualquer dessas modalidades, enquanto referenciais de avaliação para a graduação dos níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos numa determinada área do currículo. Habitualmente, as "metas" ou os padrões graduados de referência (standards) fazem parte integrante de um determinado currículo e constituem instrumentos normativos de avaliação das aprendizagens. Um tal quadro de especificações, aplicado ao caso português, enforma um documento híbrido e desfazado no tempo das publicações dos sucessivos dispositivos curriculares, Currículo Nacional (2001) e Programas (1991, 2007 e 2009) e outras orientações intermédias emitidas pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Parece investir um estatuto opcional de orientação, enquanto não puder ser assegurado esse programa mais vasto, designado por Estratégias para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário (cf. p.2 da apresentação deste projecto).

Esse programa estratégico em curso e de que não conhecemos todo o conteúdo "visa promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de acção que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos. Visa, nomeadamente, operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos." Estranha-se, assim, que este longo trabalho de três anos, que mobiliza uma tão extensa e qualificada equipa, se destine apenas a construir um instrumento corrector das anomalias curriculares verificadas ao

longo dos últimos anos e se proponha assegurar, eventualmente, a transição para o Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário em desenvolvimento. Com efeito, também não seria concebível iniciar-se essa nova organização curricular pelas Metas de Aprendizagem agora apresentadas.

O documento Metas de Aprendizagem submetido a parecer pela Senhora Ministra da Educação não contém, porém, a explicitação suficiente das condições em que integra a Estratégia para a Concepção e Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, pelo que se torna equívoca a antecipação do seu efeito, enquanto medida de política educativa, para além do mérito pedagógico-científico de que se possa revestir.

Importa igualmente sublinhar que as Metas são definidas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo [...] disponibilizados para serem utilizados voluntária e livremente pelos professores”, pelo que se pretende que “o seu uso efectivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias”. Mas para que tal reconhecimento se possa impor como forma de mobilização destes agentes fundamentais será necessário um esforço redobrado para a explicitação dos critérios com que se hão-de avaliar os desempenhos escolares, bem como a atenuação do emprego de designações eruditas, ou mesmo de metáforas académicas, inacessíveis de um modo especial aos alunos e às famílias.

Se retomarmos os cinco pressupostos para a elaboração das Metas e os aplicarmos a uma simples leitura em diagonal das referidas Metas de Aprendizagem, facilmente se poderá verificar que poucas vezes se teve em conta a forma de evidenciar o desempenho, deixando-se, contrariamente ao que se propõe o documento, à interpretação dos utilizadores das Metas a concepção dos critérios para obtenção dos resultados de aprendizagem esperados. O desempenho esperado por parte do aluno, portanto, por falta da explicitação necessária, dificilmente poderá ser alcançado em termos de um entendimento comum dos seus utilizadores, quer se trate, designadamente, dos professores, quer dos produtores dos testes nacionais de avaliação.

A heterogeneidade de critérios com que são formuladas as metas para as várias disciplinas ou áreas disciplinares acentua a ambiguidade do projecto e dificulta uma compreensão mais rigorosa do modo como foi utilizado o conceito de metas de aprendizagem e do papel destas na orientação da prática lectiva.

De facto, quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo, verificam-se diferenças muito significativas. A título de exemplo, e mesmo tendo em conta as diferenças óbvias entre o nível de aprofundamento das várias disciplinas, comparem-se as 6 metas de aprendizagem para as Línguas Estrangeiras com as 101 metas para a Língua Portuguesa no 3.º ciclo, ou mesmo com as 117 metas para o 1.º ciclo. Desta diferença quantitativa decorre necessariamente uma diferente concepção do que são as metas e de qual é a sua função orientadora. No primeiro caso, encontramos formuladas as competências ou objectivos fundamentais em torno de seis domínios, no segundo, desce-se a uma particularização exaustiva de subdomínios. Quais as vantagens efectivas desta formulação relativamente aos “Descritores de Desempenho” que surgem no programa de Português de 2009? Trata-se apenas de dizer o mesmo dentro de outro referencial terminológico ou há uma intenção de reorientar ou redefinir o programa em vigor?

A par destes exemplos e das dúvidas que eles suscitam, outros aspectos poderiam ser referidos, tais como: formulações muito ambiciosas que dificilmente podem corresponder a “resultados esperados” no ano de escolaridade para o qual são propostas (O aluno constrói uma interpretação sobre a origem e composição do Universo... Meta final 1 — C.F.Q. 3.º ciclo); formulações que oscilam entre a identificação de competências e a listagem de conteúdos (cf. Meta Final 8 — História 3.º ciclo); listagem “de terminologia e conceitos substantivos”, cerca de 200 que o aluno terá de saber aplicar no conjunto dos três anos que constituem o 3.º ciclo de escolaridade).

Com efeito, os referenciais constituem uma deriva entre a descrição dos níveis de competência (ou proficiência), como constam nas línguas estrangeiras (standards), e os perfis de aprendizagens intermédios e finais relativos a conteúdos ou objectivos e, por vezes, mesmo a capacidades e atitudes esperadas.

### 3 — Recomendações sobre a Adopção das Metas de Aprendizagem

Reconhece-se, perante a desorganização curricular que hoje se verifica, a importância de que se reveste a construção de um dispositivo

de apoio à gestão da actividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores. As Metas de Aprendizagem, tal como foram apresentadas, pretendem responder a essa necessidade. No entanto, na medida em que devem ser utilizadas também para que sejam alcançados os objectivos faseados do Programa Educação 2015, recomenda-se que:

1 — A validação social e pedagógica destas Metas de Aprendizagem, através de uma extensa utilização, seja rigorosamente monitorizada ao longo dos dois primeiros anos do Programa Educação 2015.

2 — A eventual utilização das Metas na administração de provas aferidas, no decurso dos anos de validação das mesmas, deverá ser devidamente ponderada, uma vez que poderá provocar uma desregulação dos resultados escolares, justamente durante o ciclo temporal do Programa Educação 2015, que pretende promover a melhoria dos resultados de aprendizagem e reduzir a repetência dos alunos.

3 — No decurso do período de validação e dada a extensão das Metas formuladas, será adequado proceder ao ajustamento das Metas finais, e especialmente das intermédias, aos diferentes níveis de desenvolvimento possível. Sugere-se, assim, uma particular atenção na formulação para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e, em particular, para os 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, não esquecendo que no 2.º ano continua a verificar-se a mais elevada percentagem de repetência deste ciclo (7,5%).

4 — A fim de conferir uma maior unidade formal ao documento, deveriam ser retomados os cinco critérios ou pressupostos para elaboração das Metas, atenuando, desse modo, a diversidade de metodologias na formulação dos referenciais por disciplina.

5 — Durante o processo de validação das Metas convirá atender à necessidade de se utilizar no documento uma linguagem académica menos sofisticada, para que seja acessível não só aos professores, mas também aos alunos e às famílias que a equipa do Projecto pretende mobilizar para o seu uso efectivo nas escolas.

6 — As necessidades de actualização científica e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores deverão ser sistematicamente recolhidas, para que seja possível projectar uma continuada formação de professores, dado que o Projecto dispõe de consultores curriculares para acompanhamento dos professores do conjunto de escolas seleccionadas para a aplicação das Metas, tendo em conta que a qualidade das práticas de ensino é um factor determinante da evolução dos resultados escolares.

7 — Finalmente, se avalie a possibilidade de alargar a rede de consultores a nível nacional, como suporte dos coordenadores dos departamentos curriculares, para que assim se atenuem os previsíveis efeitos perversos que a adopção de mais um novo documento curricular, estruturado de forma diversa dos documentos anteriores, pode gerar, em virtude do aumento de ruído cognitivo na sua apropriação.

Vê-se, porém, com apreensão a introdução em simultâneo nas escolas de um conjunto de novos dispositivos com incidência directa na actividade curricular, designadamente, o novo acordo ortográfico, novos programas e respectivos manuais, nova terminologia linguística, o documento Metas de Aprendizagem, bem como a reorganização curricular do ensino básico e secundário a terem de corresponder conjuntamente aos objectivos do Programa Educação 2015 para a elevação das competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respectiva da sua evolução. Esta situação invulgar vai requerer um forte esforço de mobilização e acompanhamento destas políticas, a nível nacional, envolvendo todos os potenciais interventores, a fim de que se consiga fazer convergir e harmonizar tantos factores conflituantes

(<sup>1</sup>) Em Portugal, em estudo de 1994, por exemplo, cerca de metade dos inquiridos manifestaram bastantes dificuldades no uso da informação escrita, obtendo níveis 0 ou 1, numa escala de 0 a 4. O nível 2 integra mesmo 3,6% de indivíduos com escolaridade de nível superior. (Benavente, A. (coord.) et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: FCG e CNE) (pp. 125 e 139)

(<sup>2</sup>) Terrasêca, M. (2010) *Avaliação Externa — Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE.

(<sup>3</sup>) *Le Monde Diplomatique*, edição portuguesa de Outubro de 2010.

(<sup>4</sup>) Jonnaert, Ph & all. (2006), *La Compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de “l’agir compétent”*. Genève: Unesco — IBE.

(<sup>5</sup>) A revisão curricular de 2001 foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que definiu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico; o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* é publicado em Setembro de 2001, editado pelo DEB; posteriormente, o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, alterou o Decreto-Lei n.º 6/2001; os programas das disciplinas e áreas disciplinares datam de 1991, tendo apenas sido revistos os programas de Matemática e de Português, respectivamente em 2007 e 2009.

14 de Dezembro de 2010. — A Presidente, *Ana Maria Dias Bettencourt*.

204112031

## Direcção Regional de Educação do Norte

## Agrupamento Vertical de Escolas de Amarante

## Aviso n.º 41/2011

Em cumprimento com o estabelecido no n.º 1 do artigo 47.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro e Ofício-Circular n.º 11/GGF/2010, de 16 de Novembro, a Assistente Operacional abaixo mencionada reuniu os requisitos necessários para transitar à posição remuneratória seguinte constante da tabela única da carreira/categoria de Assistente Operacional, com efeitos a partir de 1 de Janeiro de 2010.

Nome	Carreira/categoria	Posição remuneratória anterior	Nível remuneratório anterior	Posição remuneratória actual	Nível remuneratório actual
Maria Fernanda Pinheiro Monteiro Alves	Assistente operacional . . .	3	3	4	4

21 de Dezembro de 2010. — A Directora, *Dina Sanches*.

204110088

## Escola Secundária de Fafe

## Aviso n.º 42/2011

Conforme o estipulado na alínea b) do n.º 1 do artigo 37.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, publica-se a celebração dos seguintes contratos de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, com efeitos a 16 de Dezembro de 2010

Nome	Carreira	Categoria	Posição remuneratória
José António Martins Ferreira . . . . .	Assistente operacional . . . . .	Assistente operacional . . . . .	Posição remuneratória entre a 1.º e a 2.ª — nível remuneratório da tabela única entre a 1 e a 2.
Manuel Peixoto Freitas Lameiro . . .	Assistente operacional . . . . .	Assistente operacional . . . . .	Posição remuneratória entre a 1.º e a 2.ª — nível remuneratório da tabela única entre a 1 e a 2.

21 de Dezembro de 2010. — A Directora, *Maria Natália Carvalho Correia*.

204105488

## Agrupamento de Escolas da Madalena

## Despacho n.º 35/2011

No uso das competências delegadas por despacho de 31 de Julho de 2009, de sua Excelência o Senhor Secretário de Estado da Educação e nos termos do ponto 1.1 do ofício circular conjunto n.º 1/DGRHE/GGF 2009, de 5 de Agosto, coloco em situação de mobilidade interna inter-categorias o Assistente Operacional, Augusta Maria Mendes de Pinho, para o exercício de funções de Encarregada Operacional com efeitos a 2 de Agosto de 2010.

A situação de mobilidade interna cessa em 31 de Dezembro de 2010.

13 de Dezembro de 2010. — O Director, *Manuel Joaquim Correia da Silva*.

204105828

## Direcção Regional de Educação do Centro

## Agrupamento de Escolas da Batalha

## Aviso n.º 44/2011

Em conformidade com o estipulado no Estatuto da Carreira Docente, faz-se público que se encontra afixado no placard desta Escola a Lista de Antiguidade do Pessoal Docente deste estabelecimento de ensino reportada a 31 de Agosto de 2009.

Os interessados dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso no *Diário da República* para reclamação ao dirigente máximo do serviço.

Batalha, 21 de Dezembro de 2010. — A Presidente da Comissão Administrativa Provisória, *Maria Helena Dias do Carmo Pintor*.

204106857

## Agrupamento Vertical de Escolas de Rio Tinto

## Aviso (extracto) n.º 43/2011

Nos termos do disposto no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99 de 31 de Março de 1999, conjugado com o n.º 1 do artigo 132.º do ECD, torna-se público que se encontra afixada na sala dos professores, a lista de antiguidade do pessoal docente deste Agrupamento, reportada a 31 de Agosto de 2010.

Os docentes dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso para reclamação, nos termos do artigo 96.º do referido decreto-lei.

15 de Outubro de 2010. — A Directora, *Maria Aurora Moura Vieira*.

204105593

## Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

## Escola Secundária de Bocage

## Aviso (extracto) n.º 45/2011

Nos termos do disposto no Artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de Janeiro, torna-se público a lista unitária de ordenação final rela-