

A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Gabinete de Estudos | Educação

Report #3

ÍNDICE

**SUMÁRIO
EXECUTIVO**
pág. 1

**CONTEXTUALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO
EM PORTUGAL**
pág. 4

**ESCOLAS
DO FUTURO**
pág. 7

**EDUCAÇÃO
INFANTIL**
pág. 13

**ENSINO
PROFISSIONAL
E VOCACIONAL**
pág. 19

**EDUCAÇÃO E
CIDADANIA**
pág. 22

**POLOS DE SAÚDE
NAS ESCOLAS**
pág. 28

**AVALIAÇÃO DOS
PROFESSORES**
pág. 34

CONCLUSÕES
pág. 40

1. SUMÁRIO EXECUTIVO

ESCOLAS DO FUTURO

| **Principal problema:** O sistema de ensino - e o recurso às técnicas tradicionais que o caracterizam - é, mais do que nunca, um sistema antiquado e que não visa a maximização do talento, a adaptação ao mundo tecnológico, nem, tampouco, o acompanhamento das exigências ditadas pelo atual mercado de trabalho.

| **Solução:** Aposta clara em métodos expositivos, mas dinâmicos nas salas de aula e interação por meio de dispositivos tecnológicos, apostando também em materiais digitais, mais apelativos, contribuindo, em simultâneo, para a resolução do problema de excesso de peso que as crianças e jovens transportam diariamente. Para tal, será essencial fornecer formação e apoio aos professores para se sentirem aptos e confiantes a trabalhar com estes instrumentos.

EDUCAÇÃO INFANTIL

| **Principal Problema:** Horários das creches não ajustados aos horários laborais dos pais (pais muitas vezes têm que recorrer a familiares ou outras pessoas para levar e buscar as crianças à creche).

| **Solução:** Maior flexibilização dos horários das creches, majorando parcerias a instituições que antecipem o horário de abertura ou adiem o de encerramento; alargar gratuidade da educação infantil a partir dos 2 anos, com objetivo a futuros alargamentos (1 ano em 2020 e no final da licença parental após 2025).

ENSINO PROFISSIONAL E VOCACIONAL

| **Principal Problema:** Os cursos profissionais das escolas encontram-se muitas vezes desfasados da realidade em que se inserem, não tendo em conta a oferta do setor empresarial circundante. Deste modo, não há uma articulação entre escola e mundo do trabalho, para estes estudantes.

| **Solução:** Abertura do financiamento das escolas profissionais ao tecido empresarial, permitindo assim que estas últimas possam participar no capital

social destas escolas, utilizando esses fundos para um reforço e melhoria dos programas educativos.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

| Principal Problema: Atualmente, a disciplina de Educação para a Cidadania foi estabelecida como optativa e sem programa específico definido, balizado apenas por orientações genéricas. Identificámos que, na prática, em algumas escolas os temas lecionados nesta disciplina acabam por ser apenas os da área de especialidade do professor que tutela a disciplina. Entendemos que esta realidade cria uma assimetria de aprendizagem que não se coaduna com o objetivo de formar cidadãos informados e completos.

| Solução: Desenvolver conteúdos programáticas orientados pela idade dos alunos, dos 6 aos 18 anos, com carácter de obrigatoriedade e formação adequada para os docentes. Incluímos como prioridades a formação em áreas como Ambiente, Cultura e Arte, Voluntariado, Ciência, Saúde, Empreendedorismo, Política e a Educação para o Futuro e para a Autonomia, visando preparar cidadãos completos e informados, capazes de determinar o seu futuro e estar preparados para os desafios do mercado de trabalho e da vida em comunidade.

POLOS DE SAÚDE NAS ESCOLAS

| Principal Problema: O acesso a cuidados de saúde por parte de jovens e crianças implica muitas vezes a deslocação destes alunos a unidades de saúde externas à escola acaba por prejudicar o seu foco escolar. Défice de acesso a cuidados de saúde em crianças e jovens desfavorecidos, em situações económicas e familiares precárias e que necessitem de intervenção precoce infantil e/ou acompanhamento de doenças crónicas.

| Solução: Propor a criação de Polos de Saúde Escolar, alocadas às diversas escolas - tanto da rede pública, como da rede privada e geridas por IPSS - de uma determinada área geográfica (por exemplo, por concelho). Estes Polos de Saúde Escolar serão equipas que se deslocam às escolas, compostas por técnicos de saúde, aptos a realizar atendimentos nomeadamente, rastreios de saúde mental, rastreios oftalmológicos, rastreios de saúde oral, e terapias como

terapia da fala ou fisioterapia, entre outros, de forma a reduzir o tempo de aula perdido. Importa referir que estes Polos de Saúde Escolar devem trabalhar em sinergia com a equipa de enfermagem do Programa Nacional de Saúde Escolar, de modo a não replicar respostas, permitindo uma resposta integrada dos planos de saúde individuais.

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

| Principal Problema: O processo de avaliação de Professores em Portugal não é conduzido de forma transparente e objetiva nem é devidamente fiscalizado. A ausência destes elementos, associado ao congelamento de carreiras, dita que os processos de avaliação não têm efeitos práticos capazes de estimular efetivamente a motivação dos docentes e a qualidade do ensino.

| Solução: Todos os envolvidos em processos de avaliação devem frequentar ações de formação periódicas e obrigatórias que os preparem para o desempenho destas tarefas ou todos os processos de avaliação devem ser tutelados e monitorizados por entidades externas às escolas. A observação de aulas deve ser uma componente obrigatória da avaliação anual, com forte impacto na classificação final. Devemos também lançar a discussão sobre os alunos serem chamados a dar feedback sobre os professores.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, consagrado na constituição portuguesa. Para tal, é essencial a existência de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade e, em simultâneo, para o progresso social e para a democratização da sociedade.

Em Portugal, este sistema é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O sistema educativo português, de forma a responder às diversas necessidades do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, está organizado da seguinte forma:

- | **Educação pré-escolar:** De carácter complementar da ação educativa da família;
- | **Educação escolar:** Desde o ensino básico ao superior, integrando modalidades especiais e de ocupação de tempos livres;
- | **Educação extraescolar:** Engloba atividades de alfabetização e de educação base, atualização cultural, aperfeiçoamento profissional tendo o carácter formal e não formal.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Reconhecendo o estado a importância da família na educação pré-escolar, esta é de frequência facultativa por parte das crianças, entre os 3 e os 5 anos, sendo a coordenação política educativa tutelada pelo ministério que define também os aspetos pedagógicos e técnicos, bem como a fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

Sendo da responsabilidade do Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar esta pode ser constituída por:

- | Instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local;
- | Instituições de carácter coletivo ou individual.

EDUCAÇÃO ESCOLAR

A | ENSINO BÁSICO

Pertencente à educação escolar, na forma organizativa do ensino português, o ensino básico é de carácter obrigatório e gratuito, para as crianças a partir dos 6 anos de idade, compreendendo três ciclos sequenciais:

| **1º ciclo:** Composto por quatro anos;

| **2º ciclo:** Composto por dois anos;

| **3º ciclo:** Composto por três anos.

Estes três ciclos obedecem a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de aprofundar e alargar o ciclo anterior tendo por base a unidade global do ensino básico.

B | ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário tendo a duração de 3 anos, apresenta-se como a preparação do indivíduo para o ingresso no ensino superior ou como a preparação deste para a vida ativa com uma forte componente técnica e tecnológica.

C | FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional tendo como objetivo complementar a preparação para a vida ativa, iniciado no ensino básico, visa a integração de indivíduos que pretendem um imediato ingresso no mercado de trabalho, bem com o aperfeiçoamento de trabalhadores ou a reconversão destes.

D | EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, prevista na Lei de bases do Sistema Educativo, tem como objetivo a integração de indivíduos com necessidades educativas particulares, tendo como objetivo último a integração do indivíduo na sociedade, sendo especialmente dirigida à família e aos educandos.

E | ENSINO SUPERIOR

O ensino superior, último ciclo de estudos, compreende dois tipos de ensino: o ensino universitário e o ensino politécnico.

O ensino universitário, orientado por uma constante perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

É conferido acesso ao ensino superior aos indivíduos que tenham aprovação no ensino secundário ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência. Os indivíduos maiores de 23 anos, que não sejam titulares de habilitação de acesso ao ensino superior, devem fazer prova de capacidade para sua frequência, através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelo estabelecimento de ensino superior.

O ensino superior em Portugal, como vimos anteriormente, é um sistema de carácter binário, politécnico e universitário, existindo uma diferenciação nos graus académicos que cada um pode lecionar:

- | Licenciatura (Ensino Politécnico e Ensino Universitário);
- | Mestrado (Ensino Politécnico e Ensino Universitário);
- | Doutoramento (Ensino Universitário).

F | Educação Extra-Escolar

Para os indivíduos que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente.

Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo especial atenção à eliminação do analfabetismo, têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- | Ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
- | Ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

3. ESCOLAS DO FUTURO

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

Hoje parece não haver dúvidas relativamente ao impacto que a educação tem, não apenas na formação técnica e cognitiva dos indivíduos, mas também no seu desenvolvimento social. E por “educação” referimo-nos não apenas aos conteúdos lecionados *stricto sensu*, mas também – e, aqui, principalmente – ao sistema de ensino que, em sentido lato, abrange, para estes efeitos, a abordagem e o relacionamento social típico nas salas de aula tradicionais.

A revisão que aqui se propõe é ditada, em primeira linha, pelo ritmo de alteração atual do mercado de trabalho e que impõe, a todos os agentes que nele atuam, uma constante capacidade de adaptação. Por esse motivo, temos hoje de refletir como maximizar as hipóteses de sucesso dos jovens portugueses no mercado de trabalho global e digital.¹

Por este motivo, vários são os estudos² que se têm desenvolvido no sentido de entender o verdadeiro alcance das técnicas pedagógicas e a extensão das alterações necessárias com vista a acomodar as exigências e sofisticções das novas gerações. No geral, diversos são os autores^{3,4,5,6,7} que se dedicam a explorar as dificuldades das

¹ Moção Estratégica Global – Conquistar Portugal, de abril de 2018.

² Jones, Vicki, Jo, Jun Hyung, Martin, Philippe, *Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students*, Griffith University, 2007.

³ Strauss and Howe (1997).

⁴ Kruse (2004).

⁵ Twenge (2001).

⁶ Tapscott, (1998).

⁷ Oblinger, (2003).

técnicas de ensino tradicionais, defendendo, por conseguinte, a necessidade de adaptação do ensino às novas gerações.

Dividindo as gerações em pré-1980 e pós-1980, acredita-se que o método de ensino é hoje antiquado⁸. O período de concentração e de atenção das crianças é hoje muito mais reduzido, em virtude dos vários estímulos a que estas são sujeitas desde cedo: as crianças entram hoje em contacto com o mundo através de estímulos visuais, rápidos e muito concentrados através de computadores, internet, telemóveis, televisão, etc.

Uma escola que continua centrada no ensino da leitura, escrita e matemática⁹, não consegue captar o máximo dos alunos, pelo que se sugere atrair a tecnologia para dentro da sala de aula: desta forma, procurar-se-ia tornar o ensino mais eficiente, atraindo uma área geográfica de alunos muito mais ampla e facilitando a distribuição de materiais de estudo.

Hoje em dia, assistimos já a um enorme incentivo e esforço de adaptação tecnológica na maioria das escolas (em particular, atendendo à realidade estrangeira), investindo já em redes tecnológicas que são usadas para funções de administração, gestão e organização, como que seja, por exemplo, o caso da utilização dos computadores nas bibliotecas ou em laboratórios.

Este princípio tem sido, aliás, pensado para desenvolver, no estrangeiro, uma rede universal para escolas (“USN”). Como a mobilidade é essencial, o sistema deveria ser adaptado por forma a que a informação acompanhasse sempre a criança. De modo a acautelar os eventuais temas de privacidade, a ideia seria construir um sistema com diferentes níveis de acesso, pelo que só alguns conteúdos estariam disponíveis para utilização e consulta em salas de aula.

Em termos de conteúdo, a USN incluiria sistema de voz, teclado, reconhecimento de movimentos gestuais, oculares/de cabeça e monitor, por forma a permitir às crianças

⁸ Christopher Lubienski, *Innovation in Education Markets: Theory and Evidence on the Impact of Competition and Choice in Charter Schools*, *American Educational Research Journal Summer 2003*, Vol. 40, N.º. 2, pp. 395–443.

⁹ “As education became more accessible, more schools were built and children were encouraged and expected to attend. At school, the emphasis was on learning the basics of reading, writing and mathematics– the 3Rs (**R**eading, **wR**iting and **aR**ithmetic!)”, in Jones, Vicki, Jo, Jun Hyung, Martin, Philippe, *Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students*, Griffith University, 2007, p.2.

encontrar e desenvolver o seu estímulo de aprendizagem, quer seja este mais visual, auditivo ou de qualquer outro tipo. Este sistema não teria por objetivo – ainda – alterar os conteúdos ensinados na escola, mas apenas facilitar o ensino desses mesmos conteúdos às crianças. Ao invés da imposição de um método de ensino tradicional, que se revela hoje manifesta inadequado por não retirar o máximo de potencial dos diversos estímulos desenvolvidos pelos alunos desde tenra idade, este sistema procuraria diversificar os diversos níveis e mecanismos de aprendizagem sendo, por isso, mais inclusivo.

No entanto, várias são as dificuldades que a integração da tecnologia no sistema de ensino enfrenta. De resto, e de acordo com os últimos estudos nesta matéria, foram encontradas um total de **23 barreiras/dificuldades** na integração da tecnologia¹⁰, agrupadas por temas como:

- 1 | Recursos;
- 2 | Conhecimento e *skills*;
- 3 | Instituição;
- 4 | Crenças e hábitos;
- 5 | Avaliação;
- 6 | Cultura.

Relativamente aos recursos, as dificuldades concretizam-se no acesso à tecnologia, tempo e suporte técnico necessário. Sem ferramentas de hardware e software adequadas é muito difícil aos professores integrarem a tecnologia na unidade curricular das disciplinas. Mesmo quando a tecnologia seja abundante, nada garante a facilidade de acesso às ditas ferramentas por parte dos professores. Para além disso, a falta de tempo implica que os professores não consigam retirar o máximo desta integração, na medida em que a pesquisa dos websites adequados e ademais conteúdos multimédia requererem um grande investimento de tempo.

Quanto ao segundo ponto acima elencado, este tem sido identificado como a maior dificuldade a ultrapassar. Os professores não estão familiarizados com a pedagogia tecnológica, pelo que a utilização destes mecanismos seria, numa esmagadora maioria dos casos, contraproducente. As salas de aula não se encontram preparadas

¹⁰ Khe Foon Hew & Thomas Brush, *Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research*, artigo de investigação publicado online em 5 de dezembro 2006, *Association for Educational Communications and Technology 2006*.

para receberem este tipo de equipamentos, pelo que seria necessário um grande investimento na adaptação das tradicionais salas para esta nova realidade.

Já quanto aos temas das instituições, os maiores problemas centram-se ao nível da liderança, da estruturação de horários e do planeamento escolar. Se os diretores (ou equipas de administração) não reconhecerem a importância da integração tecnológica, os professores não receberão o apoio, nem a motivação necessária para levarem a cabo tal mudança.

O mesmo sucede com as crenças individuais de cada professor, que podem, neste caso, revelar-se um entrave a esta integração, na medida em que, devido ao desfase geracional entre professores e alunos, os professores são, em regra, céticos à utilização da tecnologia no ensino. A utilização destes sistemas encontra-se, por isso, diretamente dependente da vontade de um determinado professor.

No que diz respeito à avaliação, os professores acreditam que conseguem cobrir uma maior quantidade de matéria quando estão a falar para todos os alunos em conjunto, porque a utilização da tecnologia exige a identificação e seleção dos objetivos de cada aula.

Por fim, a cultura de cada disciplina vem também influenciar o processo de integração proposto, por ser difícil uniformizar diferentes áreas de estudo com diferentes métodos e objetivos: um exemplo clássico será o das aulas de desenho.

Em traços gerais, as sugestões passam por:

- A** | Criação de sistemas híbridos;
- B** | Apresentação da integração numa ou duas disciplinas ao mesmo tempo para garantir que os alunos partilham o acesso à tecnologia;
- C** | Utilização de portáteis para reduzir os custos de hardware;
- D** | Colocar a tecnologia nas salas de aula em vez de salas de informática concentradas;
- E** | Turmas mais pequenas¹¹;
- F** | Reduzir a carga curricular dos professores para se poderem concentrar no planeamento das aulas;

¹¹ Hew, Khe & Brush, Thomas. (2006). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*. 55. 223-252. 10.1007/s11423-006-9022-5.

- G** | Utilizar alunos mais dotados em tecnologia para o apoio técnico;
- H** | Fornecer formação e apoio aos professores para trabalharem com estes instrumentos; e
- I** | Encorajamento dos professores.

O relatório de 2016 do Fórum Económico Mundial “The Future of Jobs” indica-nos também que as principais competências do séc. XXI - resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, colaboração e alfabetização digital - são importantes para permitir que os jovens de hoje sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem às novas necessidades do mercado de trabalho. Defendemos que estas competências sejam desenvolvidas o mais cedo possível, desde a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, sendo posteriormente refinadas e intensificadas nos ciclos seguintes até aos estudos superiores, bem como durante a aprendizagem ao longo da vida. Por meio deste relatório “The Future of Jobs”, ficamos a saber que até ao final de 2020, os 15 países mais desenvolvidos e com economias emergentes perderão 5 milhões de empregos em resultado do avanço da tecnologia. Defendemos também o Ensino de programação no 1.º ciclo de estudos, na medida em que no mundo atual é tão importante aprender a programar como aprender a ler e a escrever.

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

Ora, é precisamente por se ter presente a contemporaneidade e premência destes temas que a Juventude Social Democrata tem estado a apostar no estudo do problema, análise de propostas e, bem assim, apresentação de soluções¹².

¹² Aliás, assim o comprova a Moção Estratégica Global – Conquistar Portugal, de abril de 2018, onde se lê: “[a] inovação tecnológica está a transformar a Educação, ao passo que exige uma atualização das competências e skills para o sucesso na economia contemporânea. É um paradoxo incomensurável o mundo caminhar no sentido da 4ª Revolução Industrial, mas a nossa Escola – nos seus traços fundamentais – ainda adotar métodos de aprendizagem que resultaram da 1ª Revolução Industrial. (...) A mudança extremamente rápida do mercado de trabalho impõe semelhante mudança ao nível da educação, em todas as fases do ciclo de aprendizagem. Temos de olhar para os mais jovens, aqueles que começam amanhã o seu percurso escolar, e garantir que os dotamos, desde cedo, de ferramentas que garantam a sua correta inserção no mercado de trabalho do século XXI.”

Para o efeito, apresentamos as seguintes propostas para Portugal:

- | Revisão dos conteúdos programáticos, introduzindo competências digitais nomeadamente através do ensino de programação desde o 1.º ciclo de estudos¹³;
- | Aplicar a nível nacional as experiências-piloto de criação de novas salas de aula, comumente designados como Espaço Inovador de Aprendizagem. Estes espaços são pensados para promover a inovação das metodologias nos processos de ensino e aprendizagem, com recurso à tecnologia. A sala de aula moderna visa oferecer motivação para a aprendizagem, competências úteis aos alunos, atividades reais e relevantes, melhor comportamento e eficiência otimizada. Estes espaços, baseados no conceito do Future Classroom Lab, criado pela European Schoolnet, pretendem motivar alunos e contribuir para uma mudança das práticas educativas, desafiando professores a repensar o papel da tecnologia. Uma das características destas novas salas de aula é o facto de serem constituídas por cinco a seis áreas específicas de aprendizagem, com mobiliário e equipamentos específicos, sendo todos os elementos amovíveis para possibilitar total flexibilidade na adequação aos cenários e histórias de aprendizagem possíveis. Os 3 elementos chave da sala de aula moderna são o espaço, sem o qual surgirão constrangimentos na aplicação de abordagens colaborativas e ativas; a tecnologia, na medida em que na sua ausência reduz-se a eficácia que confere ao método educativo; e a pedagogia, sem a qual nenhum conteúdo tem valor para os alunos;
- | Formação e suporte contínuo aos professores em termos de integração tecnológica;
- | Potenciar a organização de turmas mais pequenas nas escolas, permitindo uma atenção mais próxima a cada aluno;
- | Apostar de forma clara em métodos expositivos nas salas de aula e interação por meio de dispositivos tecnológicos, apostando também em materiais digitais apelativos, caminhando para a substituição gradual dos manuais

¹³ *“Os programas das disciplinas devem ser revistos, relativamente ao conteúdo, mas, acima de tudo, à forma de ensino e pedagogia. As exigências que dentro de 15 anos irão confrontar quem agora inicia o seu processo escolar são necessariamente diferentes das atuais. Devemos pensar hoje em como maximizar as hipóteses de sucesso dos jovens portugueses no mercado de trabalho global e digital”, in Moção Estratégica Global – Conquistar Portugal, de abril de 2018.*

escolares, com vista a solucionar o problema dos cerca de 12 kg que os jovens portugueses carregam diariamente nas suas mochilas.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

A educação pré-escolar é, hoje em dia, cada vez mais valorizada, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo da criança como preparação para a idade escolar.

A literatura internacional corrobora os efeitos positivos deste tipo de educação, através de diversos estudos realizados em diferentes países. A obra "*Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*"¹⁴ é um desses exemplos. Este documento estuda o impacto do projecto *Effective Pre-School and Primary Education* (EPPE), o maior estudo a nível europeu acerca do impacto dos primeiros anos de educação no desenvolvimento das crianças, inicialmente realizado com base numa população de 2800 crianças (3-11 anos de idade) em Inglaterra. Um dos grandes objetivos passava então por diminuir as grandes diferenças a nível educacional entre crianças ricas e crianças mais desfavorecidas, sendo que estas últimas apenas dispunham de acesso a maus serviços públicos, o que causava grandes dificuldades para a sua vida futura.

Esta análise concluiu que em média, *ceteris paribus*, crianças que frequentem um maior número de anos de infantário e cujos pais auferam um maior salário (versus baixo/inexistente salário parental e menor/nenhum número de anos de infantário) desenvolvem melhor e mais rapidamente a sua comunicação e compreensão oral e escrita, chegando à idade adulta com uma maior probabilidade de alcançar um emprego com bons rendimentos. Outra conclusão é que jovens que frequentem atividades de enriquecimento académico durante a sua adolescência têm uma maior taxa de sucesso na sua vida adulta.

Tendo entendido a importância do pré-escolar, é também fulcral perceber as suas origens de modo a se compreender como há modelos de pré-escolar tão diferentes.

¹⁴ Sylva, K. et al (2009). "*Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*", Routledge

Segundo o documento “*Child care and preschool development in Europe: Institutional perspectives*”¹⁵ os primeiros sistemas de pré-escolar apareceram na Europa e atualmente conseguimos distinguir nos diferentes países dois tipos de modelos diferentes, cada um com as suas especificidades: o educacional e o de conciliação família-trabalho.

O modelo educacional foi o primeiro tipo de modelo de educação pré-escolar a aparecer na Europa. Este surgiu inicialmente na Bélgica e depois na França, no século XIX, devido a conflitos entre a Igreja e o Estado que levaram a que ambas as instituições competissem no setor da educação, de modo a educar cidadãos desde pequenos, inculcando-lhes os valores das respetivas instituições. É desse modo que a universalização do pré-escolar em países como a Bélgica e a França se justifica. Este tipo de modelo tem características muito próprias:

- | Universalidade;
- | Foco na criança;
- | Apresenta objetivos educacionais;
- | Organização das crianças por turmas (ou salas) com dimensões mais ou menos semelhantes às das turmas nas escolas;
- | Educadores treinados e pagos ao nível dos professores;
- | Instituições subsidiadas pelo Estado;
- | Horários semelhantes aos das escolas;
- | Competência administrativa no Ministério da Educação;
- | Sem pagamentos por parte dos pais (com exceção das refeições).

Relativamente ao modelo de conciliação família-trabalho, este é mais adotado noutros países da Europa como o caso da Alemanha, dos Países Nórdicos e do Reino Unido e não tem raízes tão longínquas quanto o anterior, surgindo apenas no século XX. Este nasceu da necessidade de diminuir os riscos de pobreza infantil através do emprego materno visto que as mães que tinham que cuidar dos filhos não podiam trabalhar, da urgência de libertar as mulheres da sua dependência financeira em relação aos homens e de inserir a força de trabalho das mulheres, tornando a economia mais eficiente. Também este tem as suas características específicas:

¹⁵ Scheiwe, K. e Willekens, H. (2009). “*Child care and preschool development in Europe: Institutional perspectives*”. PalgraveMacmillan

- | Não universal, sendo dirigido para crianças cujos pais trabalhem, e principalmente para aquelas mais carenciadas;
- | Foco no cuidado da criança e não tanto na vertente educacional;
- | Crianças organizadas em grupos pequenos;
- | Educadores com menor nível de educação profissional;
- | Financiados por entidades estatais/regionais, mas também com pagamentos por parte dos pais;
- | Competência administrativa pelo Ministério da Segurança Social;
- | Horários podem variar dos das escolas.

Estes dois modelos são adotados em diversos países da Europa, sendo que também existem versões híbridas que reúnem características dos dois. A tendência geral é a convergência para o modelo educacional (também devido aos objetivos do Conselho Europeu em relação ao pré-escolar para os países da União), embora os países a tenham efetuado a diferentes velocidades.

Resta então saber: E Portugal? Em que estágio se encontra Portugal?

Nos termos da já antiga Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁶, “incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar” sendo esta “constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social” e que “o Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento”.

Esta educação pré-escolar, de acordo com o previsto na mencionada lei, “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e “ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”. Contudo, “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar”.

¹⁶ “Lei de Bases do Sistema Educativo”, Lei n.º 46/86, 14 de Outubro de 1986, pp. 3067 - 3081

Em 2012, foi atingida a meta de pré-escolarização de 95% das crianças a partir dos 4 anos, sendo que apenas em 2010 todas as crianças de 5 anos passaram a ter lugar garantido na rede pública de pré-escolar, alargado às crianças a partir dos 4 anos em setembro de 2016, com objetivo a alargar às crianças a partir dos 3 anos em 2019. Verificamos então a tendência universalista do ensino pré-escolar em Portugal, como vem a acontecer em diversos países Europeus.

Segundo o relatório Estado da Educação 2016/17, conseguimos observar a continuação da tendência decrescente do número de crianças inscritas na educação pré-escolar (menos 4810 no ano letivo 2015/2016 do que no ano letivo anterior, registando um total de 259 850 crianças). Este decréscimo deveu-se sobretudo ao decréscimo da frequência das crianças com 3 e 4 anos, enquanto que a frequência das crianças de 5 e 6 anos aumentou. Mesmo assim, os grupos com maior peso no pré-escolar são as crianças com 5 e 4 anos com respetivamente 36% e 33%, seguidos pelas crianças com 3 anos (28%) e em último as crianças com 6 anos com uma percentagem residual (3%).

Portugal efetuou um grande avanço na taxa de pré-escolarização nos últimos anos, no grupo das crianças dos 3 aos 5 anos. Desde 2006/2007 em que a taxa era de apenas 77,7%, registou-se no ano letivo de 2015/2016 um valor de 88,4%, um avanço de 10,7 pontos percentuais. Este avanço deveu-se sobretudo ao grande aumento da pré-escolarização das crianças com 3 anos, devido à extensão dos programas de pré-escolar a essas crianças. Embora todas as faixas etárias tenham aumentado a pré-escolarização no período considerado, o grupo etário das crianças com 3 anos obteve um aumento de 16,8 pontos percentuais, de 63,0% para 79,9%. Nos restantes grupos (crianças com 4 e 5 anos), esse aumento não foi tão expressivo, com uma subida de 9,2 (de 80,9% para 90,1%) e de 5,6 (de 89,2% para 94,8%) pontos percentuais, respetivamente.

Relativamente à média da OCDE, Portugal encontra-se acima em todas as faixas etárias, o que é um bom indicador. Contudo, quando comparado com a UE22, encontra-se ligeiramente abaixo da média para os 3 e 4 anos e 3 pontos percentuais acima na faixa etária dos 5 anos. Como já referido acima, em 2012 Portugal atingiu a meta europeia de 95% de pré-escolarização entre os 4 anos e a idade de início da

¹⁷ “Estado da Educação”, Conselho Nacional de Educação, 2016

escolarização, para 2020. Não obstante, em 2013 baixou 1,1 pontos percentuais e não voltou a recuperar desde então, encontrando-se agora nos 93,6%.

É também no ensino pré-escolar que o setor privado tem mais expressividade (47% da oferta de pré-escolar é privada), ultrapassando as médias da OCDE (33%) e da UE22 (25%). Quando comparamos as faixas etárias presentes no ensino privado, há uma distribuição mais ou menos uniforme entre as crianças com 3, 4 e 5 anos de idade, sendo que as crianças com 6 ou mais anos de idade apresentam somente uma percentagem residual (1% no privado e 5% no público). Já no ensino público, e como seria de esperar, o maior dos grupos é relativo às crianças com 5 anos (42%), seguidos pelos grupos dos 3 e 4 anos, com 21% e 32% respetivamente.

Por último e sobre a despesa do Estado com o ensino público e privado, verifica-se que a despesa com o ensino público aumentou na última década, embora com oscilações nos anos da crise. De 2007 a 2016, essa despesa aumentou 13,4% sendo que de 2015 para 2016 aumentou 4,3%, enquanto que os valores da despesa com as redes particular e cooperativa (contratos de desenvolvimento e contratos-programa) e solidária (IPSS) se mantiveram constantes.

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

Assim, tendo em conta o cenário do pré-escolar em Portugal, a Juventude Social Democrata apresenta as seguintes propostas^{18 19}:

- | Alargar a gratuitidade da educação infantil a partir dos 2 anos, com objetivo a futuros alargamentos (1 ano em 2025 e no final da licença parental após 2025);
- | Parcerias com entidades privadas para reforçar a rede existente do pré-escolar;
- | Criação de um portal digital com as instituições de pré-escolar, de consulta livre;
- | Criação de vouchers para auxílio à inscrição de crianças com carências socioeconómicas;

¹⁸ “Estratégias para uma Educação de Excelência”, Comissão Política Distrital de Lisboa da Juventude Social Democrata (2017)

¹⁹ Conselho Estratégico Nacional do PSD. 2018. “Uma Política para a Infância: Um Desígnio para Portugal”,

- | Pagamento de uma prestação social tendo como referência o IAS a todas as grávidas num pagamento único ao 7º mês de gravidez, para fazer face ao investimento associado com a chegada de uma criança;
- | Maior flexibilização dos horários das creches, majorando parcerias a instituições que antecipem o horário de abertura ou adiem o de encerramento;
- | Implementar estratégia nacional de transição do pré-escolar para o 1º ciclo (para combater insucesso escolar, isolamento e problemas de adaptação);
- | Abertura a novas abordagens psicológicas (Pedagogia Waldorf);
- | Instaurar oferta de despiste psicológico e desenvolvimento global para intervir em eventuais problemas relacionados com a capacidade cognitiva da criança;
- | Inserir conteúdos curriculares de desenvolvimento para promover inteligência emocional, competências de sociabilização, literacia e noções do mundo que rodeia a criança;
- | Criação de uma linha acesso aos fundos estruturais sempre que empresas de forma individual ou em associação se proponham a investir na abertura de uma Creche/Jardim de Infância que funcione junto a uma zona empresarial. Esta deve assumir o estatuto de IPSS e dar prioridade aos filhos de funcionários;
- | Inclusão conteúdos relacionados à ciência e matemática;
- | Introdução programas de saúde (hábitos de higiene, atividade física, autoconhecimento e promoção de estilos de vida saudável);
- | Aumento da duração das licenças de maternidade pagas até às 26 semanas, sendo que a mãe tem obrigatoriedade de 13 e as restantes possam ser partilhadas entre os progenitores;
- | Possibilidade do alargamento das licenças até ao 1º ano da criança, sem pagamento adicional, para que os progenitores possam acompanhar o primeiro ano de crescimento da criança;
- | Envolvimento da comunidade na criação dos planos curriculares (participação técnicos de saúde, educação, entidades locais relacionadas à juventude);
- | Criação de salas de estimulação cognitiva;
- | Atribuição de um subsídio fixo por criança com valores progressivamente menores até aos 18 anos, substituindo-se o abono de família.

5. ENSINO PROFISSIONAL E VOCACIONAL

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

A educação profissional/vocacional é a educação voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão. É caracterizada por uma forte ligação com o mundo profissional, encontrando-se diversas vezes articulada com o setor empresarial local.

Embora tenham uma vertente mais profissional, virada para o desenvolvimento de competências valorizadas e utilizadas no mundo do trabalho, também estes cursos têm uma base comum. No caso dos cursos profissionais, esta base comum é constituída pelo Português, Educação Física, Língua Estrangeira e Área de Integração. Aparte disso, os cursos são depois complementados com disciplinas de formação técnica e científica conforme as necessidades de cada carreira, permitindo uma adaptação dos projetos formativos às necessidades requeridas pelo mercado laboral.

Atualmente em Portugal existem apenas cursos profissionais no ensino secundário, mas até há bem pouco tempo coexistiam em harmonia com os vocacionais, existentes tanto no 3º ciclo como no ensino secundário. Embora ambos comunguem da mesma estrutura curricular organizada por módulos e da mesma vertente profissional, os cursos vocacionais destinavam-se a alunos a partir dos 13 anos que manifestassem “constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar”²⁰, sendo que só poderiam ingressar neste tipo de ensino após um processo de avaliação vocacional.

Os cursos vocacionais viram o seu fim em 2017, pela mão do atual Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues. Contrariando relatórios de diversas instituições internacionais - UNESCO, OCDE e Comissão Europeia^{21,22} - que defendem a necessidade de os países desenvolverem percursos alternativos de carácter profissionalizante, tendo em consideração as diferentes necessidades dos alunos e

²⁰ DGEstE (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares). Disponível em: <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais/>

²¹ UNESCO (2016). “*Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET)*”. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002450/245068e.pdf#page=5>

²² Publications Office of the European Union (2011). “*Supporting vocational education and training in Europe: The Bruges Communiqué*”. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2011/bruges_en.pdf

combatendo uma uniformização do sistema educativo, como forma de combater o elevado desemprego jovem e abandono escolar e diminuir o desfasamento entre as competências aprendidas e aquelas utilizadas no mundo do trabalho.

A nível internacional, encontramos diversos moldes de aplicação dos cursos profissionais, na qual a estruturação dos cursos é efetuada de forma diferente. O estudo *“Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) - the English, German and Dutch cases”*²³ dá-nos a conhecer um pouco dessa realidade.

Em países como a Alemanha, Suíça ou Áustria, os diferentes currículos são definidos através de negociações entre os parceiros sociais (sindicatos e empregadores), enquanto nos Estados Unidos e no Reino Unido estes são determinados pelo mecanismo de mercado, não existindo qualquer preocupação com o ensino de competências não profissionais de não especialização de uma determinada profissão, o que se traduz num ensino menos abrangente.

É necessário a Portugal, portanto, definir quais os objetivos a atingir com este tipo de ensino, e desenvolver uma reflexão séria sobre quais os melhores moldes a seguir para o desenvolvimento dos currículos, olhando para os múltiplos exemplos já existentes ao redor do globo, questionando se o modelo atual é já o mais adequado ou se ainda existe espaço para evoluir.

Olhando agora um pouco para os dados da educação, nomeadamente para o relatório Estado da Educação 20165, conseguimos verificar que nos últimos anos tem existido uma subida percentual dos alunos matriculados em cursos de dupla certificação (os quais incluem os cursos profissionais e vocacionais) - de 33% em 2006/2007 atingimos em 2015/2016 os 42%, o que revela que hoje em dia há um maior equilíbrio deste tipo de cursos com os científico-humanísticos. Quando comparados com a média da OCDE e a média da EU22, Portugal tem em percentagem mais alunos do ensino secundário em modalidades de dupla certificação nas faixas etárias dos 20-24 anos (83% contra 68% e 76% das médias da OCDE e UE22, respetivamente) e a partir dos 25 anos (79% contra 71% e 74% das

²³ Brockmann, M., Clarke, L. e Winch, C. (2008) *“Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) - the English, German and Dutch cases”*, Oxford Review of Education, Vol 34. No.5, pp. 547-567

médias da OCDE e UE22, respetivamente), enquanto que na faixa etária dos 15-19 anos Portugal se encontra ao mesmo nível que a média da OCDE e UE22.

Contudo, no ano letivo de 2015/2016 registaram-se menos alunos a frequentar as vias de dupla certificação do ensino secundário, com menos 11 863 jovens, uma variação de -7.3% em relação ao ano letivo anterior, o que contraria a tendência deste tipo de ensino, que cresceu percentualmente até 2013/2014.

Relativamente à taxa de escolarização dos jovens dos 15 aos 19 anos, Portugal regista um dos valores mais elevados (89%), algo que está acima das médias da OCDE (85%) e da UE22 (88%). Quando desconstruímos estas percentagens por cursos gerais, cursos de dupla certificação e outras formações, observamos que Portugal tem uma taxa de escolarização nos cursos gerais (37%) ligeiramente acima da média da OCDE (36%) e da UE22 (35%), algo que é revertido nos cursos de dupla certificação no qual Portugal regista apenas 23% contra 26% da média da OCDE e 29% da média da UE22.

Dado o panorama educativo em Portugal, o que resta fazer? De que formas podemos melhorar o ensino profissional/vocacional para que este cumpra os seus objetivos primários?

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

A Juventude Social Democrata apresenta então as seguintes propostas para esta vertente do ensino 6:

- | Abertura do financiamento das escolas profissionais ao tecido empresarial, permitindo assim que estas últimas possam participar no capital social destas escolas, utilizando esses fundos para um reforço e melhoria dos programas educativos;
- | Retoma de uma Estratégia de Educação para o Empreendedorismo, melhorando o projeto piloto realizado entre os anos de 2006 e 2009, expondo os alunos a iniciativas, programas e ações, de caráter interdisciplinar, para a promoção do Empreendedorismo, para dar aos alunos competências e conhecimento empresarial;

- | Implementar, no ensino profissional, sistemas de gestão de qualidade alinhados com as exigências europeias (EQAVET);
- | Estabilizar as ofertas de dupla certificação e aumento das formações de adultos (também no ensino profissional);
- | Instaurar os cursos vocacionais no 2º ciclo e retomar o vocacional no 3º ciclo e secundário;
- | Garantir que os programas dos cursos profissionais têm por base as necessidades locais e a formação considerada relevante para as empresas dos territórios em que se inserem, integrando esses cursos na rede de ofertas a nível Concelhio ou Regional em colaboração com os politécnicos;
- | Assegurar a inclusão de um horário semanal, de frequência opcional, para os estudantes frequentarem aulas de preparação para exames do percurso regular, garantindo assim a oportunidade de ingresso no Ensino Superior.
- | Majoração do financiamento das instituições que apresentem taxas mais elevadas de empregabilidade;

6. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

A formação dos jovens nas áreas da cidadania é de incontornável importância no desenvolvimento de uma consciência de comunidade, no incentivo à intervenção na sociedade e nos níveis de literacia.

Embora os conhecimentos teóricos e técnicos tenham grande importância na formação das crianças e jovens, acreditamos que a promoção de cidadãos completos, informados e com sentido crítico deve também estar incluído no sistema educativo em Portugal, sendo regulado de forma séria e convicta.

Assim, acreditamos ser essencial o caráter de obrigatoriedade da disciplina de Educação para a Cidadania, do 1º ao 12º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos e, de forma equivalente, nos percursos de formação profissional, recorrente e artística. Atualmente, a disciplina de Educação para a Cidadania está estabelecida como optativa, exceto para o primeiro ano de cada ciclo (1º, 5º, 7º e 10º anos), e apesar de estar previsto o seu progressivo alargamento, falha, especialmente, no planeamento dos conteúdos, estando definidos de forma confusa

e pouco concreta, contribuindo para a dificuldade de tornar esta disciplina num meio efetivo de formação dos alunos. Embora existam algumas orientações genéricas que balizam os conteúdos pretendidos, identificámos que, na prática, em algumas escolas, os temas lecionados nesta disciplina acabam por ser apenas aqueles que se relacionem com a área de especialidade do professor que tutela a disciplina. Esta realidade cria uma assimetria de aprendizagem que não se coaduna com o objetivo de formar cidadãos informados em diversas áreas.

Embora a abordagem concreta das escolas deva ser criteriosamente adaptada à sua realidade local, existem áreas que consideramos não poderem ser descuradas. Identificamos assim grandes temas, cuja pertinência consideramos ajustada a cada idade, devendo outros ser encarados de forma transversal. Para todas as idades escolares é pertinente veicular valores como o autoconhecimento, a valorização do outro, a igualdade de géneros, o respeito e a promoção da diversidade entre pessoas, culturas e comunidades. De igual forma, será sempre adequado o desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho em equipa, a empatia, a importância do debate, a comunicação, a preocupação com o meio ambiente, a pesquisa autónoma, a criatividade e o pensamento crítico.

Embora não se pretenda, de forma alguma, substituir a educação em contexto familiar por educação formal em contexto de escola, acreditamos que o sistema público de educação deve promover mais ativamente a transmissão de valores e conhecimentos que garantam, da forma mais efetiva possível, que todos os jovens estão em igualdade de oportunidades quando terminam a escolaridade obrigatória. É insubstituível um ambiente que obrigue os estudantes a debater entre si questões fundamentais da sociedade, permitindo-lhes desenvolver espírito crítico e envolvendo-os na comunidade, especialmente para os jovens que vivem em situações familiares difíceis, por diversos fatores.

Em particular, a relevância dos temas políticos no contexto da formação cívica é marcada, existindo evidência científica que suporta que a consciencialização acerca de temas pertinentes da sociedade origina adultos melhor preparados para definir quais os seus interesses políticos e aquilo com que melhor se identificam. Num estudo com 90.000 jovens de 28 países²⁴, concluiu-se que quanto menor a educação

²⁴ Torney-Purta, J. (2010). *"The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries"*

política transmitida pelos pais, menor o desenvolvimento a nível cívico, a participação em áreas como a política e também a vontade de exercer o seu direito de voto. Um estudo realizado entre 1978 e 2000²⁵ demonstra que a educação tem um impacto positivo na probabilidade de um jovem frequentar eventos comunitários/políticos, bem como de acompanhar notícias relacionadas com campanhas eleitorais/candidatos, fazer voluntariado, discutir política ou tentar persuadir outros sobre os seus pontos de vista. Assim, considera-se que a formação ao nível da cidadania se reveste de enorme relevância, nomeadamente para o combate à abstenção, literacia política e combate à corrupção.

Deste modo, embora as áreas temáticas que propomos sejam, na nossa ótica, adequadas em qualquer contexto educativo para as idades identificadas, as mesmas devem ser adotadas segundo as dinâmicas decididas pelas escolas, tendo em mente a sua autonomia e o melhor uso de eventuais parcerias com os pais, a comunidade e as empresas locais.

Para a identificação das áreas temáticas abaixo detalhadas por idade aproximada das crianças e jovens, destacamos o programa da Junior Achievement Portugal²⁶, pioneiro na área da formação de jovens empreendedores, utilizando complementarmente as competências identificadas na “Antiga Proposta Curricular de Educação para a Cidadania para os ensinos Básico e Secundário, ME/2011”²⁷ para cada escalão de ensino.

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

²⁵ Milligan, K., Moretti, E. e Oreopoulos, P., (2003), “Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom”

²⁶ Junior Achievement Portugal. Disponível em: Junior Achievement Portugal: <http://www.japortugal.org/educacao.html>

²⁷ Histórico: Antiga Proposta Curricular de Educação para a Cidadania para os ensinos Básico e Secundário, ME/2011. Disponível em: <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

Assim, propomos o desenvolvimento de orientações programáticas para os conteúdos abaixo detalhados, com carácter de obrigatoriedade e formação adequada para os docentes:

| 6/7 anos: Educação para a Família

Na transição para o 1º ciclo os alunos devem entender a diversidade de estruturas familiares, bem como os diferentes empregos e ocupações dos diferentes agregados familiares (reais ou hipotéticos), reconhecendo as semelhanças face à sua realidade e aceitando as diferenças como fontes de diversidade. Devem ser cultivados o respeito pela diferença e a tolerância. Devem também ser introduzidas as noções de poupança e de escolha, bem como o respeito pelas regras de convivência em grupo e cooperação na comunidade.

| 7/8 anos: Educação para o Ambiente

As crianças devem ser alertadas e sensibilizadas para os problemas ambientais e para a importância da sustentabilidade. As noções de produção, poluição e poupança de recursos devem ser transmitidas, sendo também colocada uma forte tónica na reutilização e reciclagem.

| 8/9 anos: Educação para a Cultura e a Arte

O contacto com a criação artística e com aspetos culturais devem ser contemplados de forma transversal nos conteúdos dos programas de outras disciplinas e nos restantes módulos de Educação para a Cidadania. No entanto, é relevante a criação de um programa específico para que as crianças sejam habituadas a apreciar e procurar arte nas suas diversas formas, entendendo também o papel da cultura na sociedade. A consciência cultural e artística enquadra as crianças na sociedade, ajudando-as a entender o que as rodeia, promovendo a literacia.

Complementando os conteúdos programáticos da disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, os alunos devem experimentar variadas formas de criação artística e expressão não abrangidas no contexto desta disciplina. Adicionalmente, devem ser sensibilizados para a relevância da cultura nas suas várias formas, nomeadamente através do contacto e/ou experimentação de formas de arte e expressão que lhes sejam menos acessíveis (fotografia, vídeo, escultura, arte urbana, teatro, música, entre outros).

| 9/10 anos: Educação para a Ciência

A ciência deve ser encarada pelas crianças como parte integrante da sua formação geral. Em complemento com Estudo do Meio, a ciência deve ser introduzida na prática de forma lúdica e útil para a vida futura. Pretende-se com esta componente da formação para a cidadania introduzir às crianças as questões filosóficas da ciência (até onde devemos ir), utilização de tecnologias de forma responsável, preocupações com a segurança informática e noções básicas de física, química, biologia e matemática através de experiências e demonstrações práticas.

| 10/11 anos: Educação para o Voluntariado

Através da participação em projetos de voluntariado dentro ou fora do ambiente escolar, as crianças devem entender a relevância da colaboração, entreajuda e solidariedade, sendo também sensibilizadas para os diversos problemas e limitações que atingem a comunidade.

| 11/12 anos: Educação para a Saúde

Na primeira fase, a sensibilização na área da saúde deve focar-se na prevenção dos comportamentos de risco, entre eles os cuidados face a doenças infecciosas e sexualmente transmissíveis, distúrbios alimentares ou violência escolar. Os jovens devem ainda tomar contacto com mecanismos de gestão de situações de *bullying*²⁸.

| 12/13 anos: Educação para a Multiculturalidade e Desenvolvimento

Perante o mundo globalizado e multicultural, as crianças devem ver introduzido o contacto com diferentes modos de vida, com particular destaque para os valores da tolerância e cooperação intercultural. Também devem ser exploradas as diferentes fases de desenvolvimento dos países, bem como os direitos humanos fundamentais.

| 13/14 anos: Educação para o Futuro

No momento da escolha do percurso a adotar no Ensino Secundário, os alunos devem ser sensibilizados para as opções disponíveis, bem como para o tipo de profissões que cada um possibilitará de forma mais direta. Os alunos devem realizar atividades de identificação de competências e interesses (com o acompanhamento de psicólogos escolares). Áreas como o orçamento pessoal e a importância da poupança devem também ser reforçadas.

²⁸ A faixa etária dos 10 aos 13 anos é identificada como mais propensa para situações de *bullying* nas relações, enquanto a faixa etária dos 14 aos 17 anos é indicada como a mais problemática em termos de *bullying* online. Informação proveniente de: <https://www.childtrends.org/indicators/bullying>

| 15/16 anos: Educação para o Empreendedorismo

Os alunos devem desenvolver um plano de negócios para uma empresa própria, incluindo a recolha de investimento, a nomeação de responsáveis por cada área da empresa, produção de materiais de promoção e a produção de um bem ou serviço. Ao longo dos dois anos, os alunos devem simular a gestão da empresa, sendo-lhes colocados diversos problemas hipotéticos. Os grupos de alunos podem decidir terminar um negócio e iniciar outro ao longo dos dois anos, mas devem simular a liquidação da sua empresa no mínimo uma vez, no final do projeto.

| 16/17 anos: Educação para a Política

Deve ser explorada a forma de Estado em Portugal, bem como as responsabilidades das diversas instituições que regulam, executam e fiscalizam a vida em comunidade e ainda que administram justiça. O aluno deve entender a relação entre estas instituições e o papel fiscalizador dos cidadãos, sendo sensibilizado para os efeitos adversos que advém de falta de transparência na administração e também de práticas de corrupção. Deve ainda ser compreendida a arquitetura política europeia e ao seu impacto nos cidadãos europeus. Os alunos devem ser sensibilizados para a importância do voto (combater abstenção), no contexto dos direitos e deveres de cada um. Os papéis social, económico e político do Estado devem ser entendidos, bem como as noções essenciais do Orçamento de Estado, cobrança de impostos e redistribuição de rendimento.

| 17/18 anos: Educação para a Autonomia

Na fase final do processo educativo obrigatório, acreditamos que os jovens alunos devem ser dotados de mecanismos que os auxiliem a entender o mundo do trabalho, mesmo que não seja sua opção iniciar imediatamente uma atividade profissional. Os alunos devem saber preparar uma candidatura de emprego (currículo, carta de motivação) bem como ter noções básicas de tipos de contrato de trabalho existentes e direitos e deveres associados a cada um deles. Devem entender as noções de declaração de Imposto sobre o Rendimento Singular (IRS), as implicações da seleção de diferentes formas de aplicação de poupança e de utilização de crédito, e ainda os conceitos de rendimento líquido, bruto e disponível. Devem ainda ser sensibilizados para uma adequada gestão do seu orçamento, bem como para os fundamentos económicos e financeiros essenciais à compreensão dos acontecimentos da atualidade.

Como complemento à Educação para a Saúde prevista para as crianças dos 11 aos 12 anos, os jovens devem ainda ter formação de suporte básico de vida antes de concluir o último ano de escolaridade.

7. POLOS DE SAÚDE NAS ESCOLAS

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

Em Portugal, as políticas nacionais relativas à promoção de saúde no âmbito escolar são orientadas através do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE) - programa aprovado pela primeira vez em 2006, pelo Despacho nº 12045/2006, de 9 de Maio, do Alto-Comissário da Saúde - atualizado, pela última vez, em 2015. Este programa mais recente foi já planeado até 2020, tendo como base a reorganização estrutural e funcional do Serviço Nacional de Saúde (SNS) e os objetivos e recomendações da Organização Mundial de Saúde (Programa *Health 2020* para a Região Europeia). O PNSE intervém tanto na Educação Infantil, como em Escolas do Ensino Básico e Secundário.

A nível estratégico, as áreas de intervenção deste programa são a capacitação de saúde mental, com foco no desenvolvimento de competências emocionais e sociais em crianças e jovens, a educação para os afetos e a sexualidade, higiene corporal e saúde oral, alimentação saudável, atividade física, hábitos regulares de sono e descanso, educação postural, prevenção de consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas. O PNSE intervém também no ambiente escolar e saúde, nomeadamente no desenvolvimento sustentável de um ambiente escolar seguro, saudável e com preocupações ambientais e na prevenção de acidentes e fornecimento de primeiros socorros.

As Unidades de Saúde nas Escolas fornecem, tipicamente, uma combinação de cuidados de saúde primária/cuidados básicos, vacinação, educação sexual e reprodutiva, serviços de saúde mental/psicologia e acesso a profissionais de saúde nomeadamente, fisioterapeutas, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais. Estes são criados para aumentar a disponibilidade destes serviços a crianças e jovens que tradicionalmente têm um acesso fraco ou inexistente destes serviços dentro da comunidade (principalmente em saúde comunitária e saúde mental). Estas unidades

têm tido resultados positivos em diversos estudos e com casos de implementação com sucesso nos EUA. O sucesso verifica-se, nomeadamente, no aumento do acesso a cuidados de grupos de alto-risco, como, por exemplo, em casos de comunidades de elevada pobreza, em casos de inexistência de seguro de saúde e em casos de jovens de minoria étnica. Para além do aumento do acesso a serviços de saúde, a frequência destas unidades está associada a melhorias físicas e emocionais, verificadas também na diminuição de despesas de cuidados de urgência. Várias análises estabeleceram que as unidades de saúde nas escolas podem melhorar a qualidade de vida dos estudantes, com o maior impacto a ser refletido na população com 'status' socioeconómico mais baixo, que de outra forma poderiam não receber cuidados de saúde.

Estudos internacionais permitiram também avaliar os efeitos do uso de unidades de saúde nas escolas, a nível de resultados académicos em alunos de escolas secundárias, averiguando se o uso de serviços médicos e de saúde mental nestas unidades têm resultados académicos diferenciadores. As notas dos alunos que frequentaram a unidade para serviços de saúde mental aumentaram ao longo do tempo, quando comparadas com alunos que não frequentaram a unidade. O uso destas unidades de saúde está diretamente associado a melhorias académicas ao longo do tempo em utentes de grupos de alto risco, e apresenta várias vantagens como o aumento do acesso a cuidados de saúde básicos.

As unidades de saúde nas escolas estão bem posicionados para preencher as necessidades de saúde física e mental destas populações através do aumento da acessibilidade e da criação de cuidados de saúde continuados diretamente no campus escolar, sendo que a maioria dos pais apoia e concorda com cuidados de saúde primários às suas crianças em unidades de saúde escolares, incluindo aconselhamento em problemas emocionais, abuso de drogas e álcool, e planeamento familiar em jovens ativos sexualmente. Para além de impactos académicos e de saúde comprovados, estas unidades possibilitam oportunidades de exposição de jovens a projetos que promovam hábitos saudáveis de desenvolvimento e formação.

Estas unidades potenciam um conjunto de oportunidades no panorama da saúde nacional, nomeadamente o aumento da sensibilização, educação preventiva,

rastreios e deteção precoce de doenças e cuidados continuados (incluindo gestão de cuidados em doenças crónicas em crianças e jovens).

Portugal tem, desde 2009, o seu próprio Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), baseado na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade. Este sistema opera transversalmente na atividade dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, concomitantemente com participação familiar e comunitária. Atualmente, o SNIPI garante a intervenção precoce na Infância, através de medidas de apoio integrado para a criança e família, através de prevenção e reabilitação nos contextos de saúde, educação e ação social. Tendo em conta a importância comprovada de se intervir precocemente em crianças até aos 6 anos de idade que apresentem riscos de alterações estruturais ou funcionais corporais que afetam o seu desenvolvimento, unidades de saúde escolares podem e devem fazer parte deste sistema, assegurando o acompanhamento destas crianças e a sua participação autónoma social e escolar. A integração deste sistema em creches, jardins-de-infância e escolas é de extrema importância.

Para além do SNIPI, importa abordar a questão dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Estes surgiram em 2008, aquando do encerramento dos estabelecimentos de ensino especial. Os alunos com necessidades especiais foram integrados nas escolas existentes, passando os profissionais a dirigir-se a cada escola para prestarem apoios de saúde a essas crianças e jovens. A atualização legislativa mais recente relativamente a estes Centros é de 2018, através do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, mais concretamente no artigo 18º. De acordo com estas disposições, «os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos». Contudo, apesar de considerarmos o objetivo a cumprir com os CRI bastante importante, temos observado que, na prática, este *modus operandi* não consegue dar uma resposta efetiva às necessidades de cada estabelecimento de ensino. Ao serem concedidas verbas a uma instituição da comunidade, mas que não tem uma relação estreita de comunicação, é muito difícil o apuramento das necessidades reais de cada agrupamento/escola. Assim sendo, acreditamos que, em Portugal, com a criação de Polos de Saúde nas Escolas, estas poderiam ter um impacto muito positivo na gestão

destas necessidades, ao concentrar o reconhecimento das exigências específicas com a contratação de profissionais no mesmo serviço. Para além disto, parece ser evidente que o apoio apenas do Ministério da Educação é insuficiente para garantir a satisfação das necessidades, pelo que, tal como acontece com o SNIPI, sugerimos um sistema de coresponsabilidade entre o Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Relativamente às unidades de saúde é importante ressaltar, que foram reportadas algumas dificuldades de sustentabilidade, e a hipótese de não ser viável incorporá-las em todas as escolas pretendidas²⁴. Estes desafios derivam do carácter universal da sua missão, isto é, servir todos os estudantes, independentemente do seu status de seguro de saúde, e também do grande volume de serviços educacionais e preventivos não reembolsáveis que estas unidades fornecem. Existe uma necessidade de recrutamento de pessoas de interesse, financiamento público e privado, e o envolvimento de profissionais reguladores, de saúde, e de educação para que seja possível o desenvolvimento, expansão e sustentabilidade destes programas repletos de potencial.

Para além do acima mencionado, importa também ter em conta que a translação e interpretação dos resultados positivos destas unidades de saúde para a realidade portuguesa poderá ser algo diferente, devido às especificidades do sistema de saúde nos EUA, que depende maioritariamente de seguros privados, não existindo SNS. Nos EUA, o acesso a cuidados de saúde básicos e públicos é diminuído por estes fatores, em sectores da população com menor capacidade financeira, potenciando os resultados obtidos nestes estudos com o contacto com cuidados de saúde nas unidades incorporadas nas escolas. Há uma forte e crescente necessidade de realização de estudos exploratórios de implementação com amostra populacional nacional, ou de períodos de teste, em Portugal. Como base de uma futura implementação no nosso país, é ideal o foco na colaboração entre entidades e instituições chave do sector da saúde e da educação.

Concluindo, numa época em que se debate cada vez mais reformas de saúde e da educação, as unidades de saúde escolares oferecem um modelo único de cuidados que abrange ambos os sistemas. Estes possibilitam o acesso a serviços e cuidados de saúde, quer físicos quer psicológicos, vitais para as crianças e jovens, tendo

impacto direto na capacidade de ser bem-sucedido na sua vida física, emocional e academicamente.

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

| Propor a criação de Polos de Saúde Escolar, alocadas às diversas escolas - tanto da rede pública, como da rede privada e geridas por IPSS - de uma determinada área geográfica (por exemplo, por concelho). Estes Polos de Saúde Escolar serão equipas que se deslocam às escolas, compostas por técnicos de saúde, aptos a realizar atendimentos nomeadamente, rastreios de saúde mental, rastreios oftalmológicos, rastreios de saúde oral, e terapias como terapia da fala ou fisioterapia, entre outros, de forma a reduzir o tempo de aula perdido. Importa referir que estes Polos de Saúde Escolar devem trabalhar em sinergia com a equipa de enfermagem do Programa Nacional de Saúde Escolar, de modo a não replicar respostas, permitindo uma resposta integrada dos planos de saúde individuais. Aproximando a saúde e a escola, os alunos podem ter acesso a melhores cuidados de saúde, conciliáveis com a sua vida e horário escolar. Visa-se assim, proporcionar de forma estável e profissional serviços de saúde continuados, onde tem particular relevância, por exemplo, nos casos de terapia da fala no apoio a alunos com dislexia, e doenças crónicas que necessitem de cuidados de saúde como a diabetes e asma entre outras. Os Polos de Saúde Escolar permitirão também uma clara aposta na prevenção da doença e na promoção da saúde, conforme as recomendações internacionais sugerem, em vez de focarmos os cuidados de saúde na doença. No âmbito da Saúde Mental, por exemplo, estaremos a promover cuidados de saúde mental de qualidade na comunidade, ao invés do investimento nos cuidados hospitalares, com investimento e capacitação crescente dos profissionais de saúde dos cuidados de saúde primários para a constituição de equipas comunitárias multidisciplinares com formação neste âmbito.

| Contratação plurianual de psicólogos e outros técnicos de saúde nas escolas e agrupamentos da rede pública, IPSS e privada, de forma a aumentar a eficácia das intervenções em contexto escolar. A estabilidade na relação com os alunos é essencial para o sucesso de qualquer intervenção, assegurando-se mais facilmente através da estabilidade profissional dos prestadores de cuidados;

- | Promover cuidados de saúde mental de qualidade na comunidade, ao invés do investimento nos cuidados hospitalares, com capacitação crescente dos profissionais de saúde dos cuidados de saúde primários para a constituição de equipas comunitárias multidisciplinares com formação neste âmbito. Estas equipas comunitárias devem intervir nas populações mais frágeis bem como nas escolas, IPSS e associações juvenis. Propõe-se por isso a implementação de inquéritos de saúde mental, nomeadamente de rastreio de suicídio e doença psiquiátrica aos jovens e sinalização dos mesmos aos cuidados de saúde primários;
- | Proporcionar de forma estável e profissional serviços de saúde e apoios continuados, como para terapia da fala, apoio a alunos com dislexia, e a doenças crónicas que necessitem de cuidados de saúde como a diabetes e asma entre outras. A deslocação destes alunos a unidades de saúde externas à escola acaba por prejudicar seu o foco escolar. A sua introdução em contexto escolar evitará estas situações bastante comuns;
- | Possibilidade de realização prévia de estudos exploratórios de implementação, ou de períodos de teste/projetos-piloto em Portugal, relativamente aos Polos de Saúde Escolares. Estes projetos-piloto terão como objetivo além de estudar a sua viabilidade financeira, procurar evidência científica com base nos resultados nos ganhos em saúde para os alunos. Será também possível que, antes de implementar os Polos de Saúde nas Escolas a nível nacional, seja possível analisar os resultados preliminares e assim promover os ajustes necessários à metodologia;
- | Recrutamento de pessoas de interesse, financiamento público e privado e envolvimento de profissionais reguladores de saúde e de educação para o desenvolvimento, expansão e sustentabilidade destes programas repletos de potencial;
- | Os Centros de Recurso para a Inclusão (CRI) passarem a integrar os Polos de Saúde Escolar e a sua orgânica. Os técnicos de saúde do CRI terem um sistema de banco de horas para se deslocarem às escolas para realizarem terapias aos alunos que careçam das mesmas, e capacitar os professores com técnicas básicas;
- | Os Polos de Saúde Escolar – e por isso, os CRI – devem ter um apoio alargado, criando um sistema de coresponsabilidade dos Ministérios da Educação, Saúde e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social;

- | Capacitar os professores para um apoio básico, em contexto de sala de aula, que dê continuidade ao trabalho realizado pelos profissionais de saúde nas terapias promovidas pelos CRI, promovendo uma intervenção holística do aluno.

8. AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

Os professores são também uma componente essencial de qualquer sistema educativo, visto que é através destes que conseguimos formar e capacitar as novas gerações, preparando-os para os desafios do novo século.

Embora se tenha registado uma evolução nos alunos portugueses ao nível dos testes PISA, como já referido anteriormente, e o insucesso escolar tenha diminuído nos últimos anos, a classe profissional dos professores foi bastante fustigada, principalmente durante a crise que Portugal atravessou. Além do congelamento de carreiras que, por motivos financeiros, foi executada, regista-se também a não colocação de cerca de 15.000 professores, segundo dados da FENPROF, enquanto outros são colocados nas AEC's (Atividades Extracurriculares), aumentando a sua precariedade. Ademais, a FENPROF estima que cerca de 12.000 candidatos a professores já nem se candidatem aos concursos.

Mas o panorama desta classe não se resume apenas a isso: Registou-se, nos últimos anos, uma diminuição dos candidatos a professores, o que fez descer as médias dos cursos, enquanto, do lado dos alunos, estes afirmam nos testes PISA confiar nos seus professores, mas não pretendem seguir o mesmo tipo de profissão. De facto, ao tomarmos atenção às idades dos professores, verificamos que há um envelhecimento desta classe, com mais de um terço dos docentes a ter 50 ou mais anos, sendo que apenas uma parte residual tem menos de 30 anos - 383 em 104.386, o que corresponde a 0.4%²⁹. A manter-se, este cenário prevê que daqui a uns anos

²⁹ Notícia Diário de Notícias. Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/interior/em-104-mil-professores-ha-apenas-383-abaixo-dos-30-anos-8810319.html>

o sistema educativo ficará desfalcado, visto que a grande parte dos professores se irá reformar. É urgente, portanto, repensar como enfrentar este problema.

Para além do envelhecimento, cerca de um terço desta classe está em situação de *burnout*, e entrar nos quadros demora bastante tempo (20 anos, segundo a FENPROF), sendo uma das carreiras mais longas da OCDE - 46 anos, também segundo informações da FENPROF. Os professores novos também são desincentivados com o salário - cerca de 1400 euros brutos, o que corresponde a cerca de 1000 euros, em termos líquidos - sendo que numa grande parte das vezes estão longe de casa, ou enfrentam custos elevados com habitação nos grandes centros urbanos. Por último, os professores encontram limitações na sua atividade diária - os testes muitas vezes são limitados a 1 página, e quaisquer fichas têm que ser impressas pelos mesmos.

No contexto do desempenho de qualquer atividade profissional, a avaliação periódica de desempenho é uma necessidade e consequência natural. A avaliação de desempenho é um momento de reflexão e balanço no qual se deve concluir se o profissional tem o perfil adequado para o desempenho das funções a que se propõe e quais as competências que deve desenvolver caso necessário, avaliação do cumprimento de objetivos passados e gestão de carreira.

Constata-se, no entanto, a nível europeu que existe relutância na implementação séria e transversal de ferramentas de avaliação de desempenho de Professores. Entendemos que esta classe profissional se reveste de particular importância, dado que é aos Professores que confiamos a formação de gerações de jovens cidadãos e que, incontornavelmente, a educação recebida em contexto de escola é um dos determinantes do sucesso da futura força de trabalho, tendo efeitos duradouros na produtividade, literacia, envolvimento na comunidade, cultura, entre outros. Uma educação de qualidade é também o garante da igualdade de oportunidades e cria condições para a mobilidade social. É, precisamente por isso, muito gravoso que os Professores não sejam avaliados de forma consistente ou que estes processos de avaliação não permitam identificar áreas de formação urgentes para cada profissional. Esta é uma classe profissional sobre a qual temos de ser exigentes, sob pena de condicionar de forma pouco positiva várias gerações de adultos e trabalhadores, mas acima de tudo justos. Em 2005, a OCDE indicava que a melhoria

no desempenho dos professores é a medida de política educativa com maior probabilidade de influenciar positivamente o desempenho dos alunos³⁰.

A Comissão Europeia publicou em fevereiro de 2018 um estudo comparativo³¹ da carreira docente, no qual os resultados da avaliação de desempenho de Professores são preocupantes. A maioria dos países europeus prevê procedimentos de avaliação periódicos, regulados de forma centralizada, embora mais de metade não monitorize a sua aplicação. Nos casos em que a regulação dos processos de avaliação é realizada a nível local ou no contexto da autonomia das escolas, o estudo conclui que a aplicação do sistema de avaliação de desempenho nunca é monitorizada. Em Portugal, a avaliação de Professores é regulada centralmente e o estudo considera que a monitorização é “ocasional”. Identifica-se que no nosso país, a introdução em 2008 de processos de avaliação de Professores foi fortemente contestada pelos sindicatos e grupos de profissionais, tendo sido criado um comité com o objetivo de monitorizar a qualidade do sistema de avaliação. Este foi abolido em 2012 e as atividades de monitorização que foram realizadas têm sido com recurso à contratação de entidades externas.

Em termos de frequência de avaliação (excluindo-se casos graves de conduta ou mau desempenho), a prática dos países analisados varia drasticamente. No caso de Portugal, os Professores contratados são avaliados anualmente. No caso dos Professores do quadro, a carreira docente é composta por 10 escalões, com a duração estimada de 4 anos cada. A progressão de escalão acontece de acordo com o tempo de serviço do docente, a formação que acumulou nesse período e a sua classificação.

Embora o relatório da Comissão Europeia identifique que estes são avaliados apenas de 4 em 4 anos, a prática³² é a de uma autoavaliação anual (bianual em algumas escolas), com o relatório entregue ao coordenador intermédio (Delegado de Grupo Disciplinar ou Departamento) ou diretamente à Direção da escola, variando a prática

³⁰ OCDE, Dezembro 2009 “*Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*”.

³¹ Fevereiro 2018, “*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*”. Disponível em: <http://ec.europa.eu/eurydice>

³² Notícia Jornal Público. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2017/11/15/sociedade/noticia/avaliacao-do-desempenho-ja-levou-milhares-de-professores-a-rua-o-que-resta-dela-1792560>

conforme a discricionarietà da escola. O relatório de autoavaliação suporta a proposta de classificação anual do docente, carecendo de aprovação pela hierarquia. No caso dos escalões mais elevados, o relatório de autoavaliação pode assumir um carácter quadrienal.

É relevante destacar que um Professor com classificação “Insuficiente” não é elegível para progressão de escalão. Uma avaliação negativa pode ainda dar origem ao reforço das avaliações (incluindo observação de aulas), formação obrigatória e, no limite, suspensão de contrato.

A obtenção uma classificação de “Excelente” está sujeita à avaliação de aulas assistidas, que o Professor tem de solicitar, procedimento também obrigatório no caso da progressão entre alguns escalões. A distribuição de classificações de “Muito Bom” e “Excelente” está sujeita a quotas, estabelecidas por lei, mas duas classificações consecutivas desta natureza corresponderiam à obtenção de um bónus (geralmente equivalente a um salário mensal). No caso de “Excelente”, o docente reduz o tempo estimado de permanência no escalão respetivo em 6 meses. Existia um incentivo semelhante, com redução de 6 meses de permanência no escalão, caso o Professor conclua um Mestrado ou Doutoramento.

A avaliação de Professores deveria assim produzir impacto na progressão de carreira e em bónus anuais. No entanto, o congelamento de progressões e prémios desde 2010 no nosso país implicam que, neste momento, o sistema de avaliações tem como resultado único o feedback aos Professores. O estudo indica que, em Portugal, por vezes a avaliação dos Professores pode contribuir para a definição de necessidades formativas, sendo esse o único propósito no contexto atual.

Em alguns países, a progressão de carreira está sujeita à realização de testes de avaliação periódicos que abrangem provas escritas e orais em, pelo menos, uma das disciplinas lecionadas e ainda sobre metodologias educativas e pedagogia. Em Portugal, em 2013, a introdução de um teste de conhecimentos para os docentes deu origem a forte contestação. Estes testes tiveram resultados preocupantes, com 15% dos docentes a cometerem cinco ou mais erros ortográficos na escrita de um texto com cerca de 300 palavras²⁷. Noutros sistemas de avaliação os Professores são ainda valorizados pelo desenvolvimento de investigação científica, atividades extralectivas, eventos ou mentoria, sendo estas dimensões valorizadas na decisão de progressão salarial.

Adicionalmente, identifica-se que é comum que a os gestores intermédios e Direção das escolas intervenham nos processos de avaliação de Professores. No caso de Portugal, além destes intervenientes, a avaliação pode incluir também elementos externos/inspetores no caso do pedido para obter “Excelente”. Apesar de genericamente ser comum o envolvimento de contrapartes internas nos processos de avaliação, apenas um terço dos sistemas de ensino prevê formação nesta área. No caso de Portugal, a formação é optativa.

Relativamente ao método de avaliação, os mecanismos mais comuns nos países abrangidos pelo estudo são a autoavaliação, observação de aulas e entrevista ao docente avaliado. Em 10 dos países, os três são obrigatórios. Em Portugal, apenas a autoavaliação é indispensável conforme descrito acima. Relativamente à avaliação pelos alunos ou pais, a Comissão Europeia conclui que o seu uso é muito limitado, sendo obrigatório apenas na Irlanda, Lituânia, Albânia e Antiga República Jugoslava da Macedónia. Os pais são ouvidos apenas no Montenegro. Outros países preveem estes mecanismos como optativos, contrariamente a Portugal.

Embora sendo prevista em Portugal apenas nas circunstâncias já descritas, acreditamos que a observação de aulas é um elemento indispensável da avaliação, dado que apenas assim é possível comprovar as capacidades pedagógicas de um docente além de qualquer dúvida.

A literatura suporta ainda que procedimentos, critérios e expectativas distintas do estabelecido por parte dos avaliadores é o aspeto que mais retira relevância aos processos de avaliação de Professores. É também urgente quebrar o preconceito cultural de atribuir más avaliações e o desconforto que a classe tem expressado face a ser avaliada por colegas de profissão. Por exemplo, nos Estados Unidos, menos de 1% dos docentes são avaliados com “Insatisfatório”, com uma muito elevada concentração de avaliações acima da média³³. Embora os modelos de avaliações de desempenho sejam, nas restantes profissões, geralmente baseados na apreciação da hierarquia, os Professores não têm uma hierarquia definida como tal além da Direção da escola. Dado que esta tem, naturalmente, um conjunto de tarefas que não permitem dedicação absoluta às avaliações, as avaliações têm frequentemente a intervenção de colegas. Inquéritos realizados a Professores demonstram que os

³³ Brown Center on Education Policy at Brookings (2010), “*Evaluating Teachers: The Important Role of Value-Added*”

próprios Professores tendem a preferir o envolvimento de entidades externas na avaliação³⁴.

PROPOSTAS PARA PORTUGAL

- | Promover ações de formação periódicas e obrigatórias que preparem todos os agentes envolvidos em processos de avaliação para o desempenho destas tarefas ou, alternativamente, que todos os processos de avaliação sejam tutelados e monitorizados por entidades externas à escola, podendo estas ser constituídas por docentes em final de carreira ou com carreira própria nesta área, solução que consideramos ideal para promover a aplicação de critérios transversais e objetivos e permitir avaliação contínua;
- | A observação de aulas deve ser uma componente obrigatória da avaliação anual, com forte impacto na classificação final. Estas devem ocorrer várias vezes por ano, pelo menos em alguns casos sem aviso prévio, em diferentes turmas;
- | Para que um processo de avaliação robusto tenha reais efeitos na qualidade do ensino e seja consequente, tem de existir verdadeiramente uma distinção para os docentes com mérito técnico e pedagógico. Não só a admissão na carreira deve estar sujeita a avaliações mais estruturadas como as carreiras docentes têm de se distanciar de uma lógica de antiguidade e dar ênfase às boas práticas dos professores;
- | Consideramos pertinente lançar a discussão sobre os alunos serem chamados a dar feedback sobre os professores. Seria relevante perceber a opinião dos alunos, procurando assim recolher informação que permita não só definir melhor a formação necessária para os docentes, mas também garantir que, de facto, se premeia os professores com melhor avaliação³⁵. Adicionalmente, o envolvimento dos alunos no projeto educativo da escola estimula a sua futura intervenção ativa na comunidade. Consideramos, no entanto, que os alunos

³⁴ RUEDA, R. (2001) Book review of *Evaluating Teachers for Professional Growth: Creating a Culture of Motivation and Learning*, by D. R. Bereens e BARNETT, J.A. (2012) "*Experienced Teacher Evaluation through Performance Appraisals: Is Consistency Possible?*"

³⁵ Artigo do blog da Universidade Concordia em Portland "*Students Evaluating Teachers: What Educators Need to Know*". Disponível em: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/students-evaluating-teachers-what-educators-need-to-know/>

mais jovens não devem ser envolvidos nestes processos, sendo estes reservados, por exemplo, aos jovens a partir do 9º ano de escolaridade. Existem também contextos nos quais este feedback pode ser profundamente enviesado pela realidade da escola, podendo ser aplicado, de acordo com estas condicionantes, como instrumento não vinculativo de opinião, sendo necessário assegurar que o método de aplicação está desenhado a minimizar esses efeitos condicionantes, ou não aplicado caso se justifique³⁶. Caso o feedback dos alunos seja incluído na avaliação anual dos Professores, consideramos que deve ter um peso adequado, sendo sempre apenas um elemento complementar da mesma. Devem ser definidos critérios objetivos, questionários adequados e, à semelhança de outros instrumentos de avaliação de opinião, devem ser previstas questões de despiste e análises de coerência das respostas. A opinião recolhida deve ser baseada em vários prismas do processo educativo, incluindo não só a organização da sala de aula e do processo de aprendizagem, mas também o suporte emocional e educativo que o Professor disponibiliza aos alunos³⁷, devendo sempre garantir-se que as opiniões obtidas são o mais objetivas possível. As respostas dos alunos devem ser cuidadosamente analisadas pela entidade que tutela os processos de avaliação, sendo discutidas com os Professores.

9. CONCLUSÃO

Esta é a visão da Juventude Social Democrata para o sistema de ensino português, adaptado às novas exigências e transformações do século XXI.

É um facto inegável que a inovação tecnológica está a transformar a Educação, ao passo que exige uma atualização das competências e das metodologias de ensino e aprendizagem para o sucesso num mundo global. É, portanto, um paradoxo incomensurável o mundo estar a caminhar no sentido da 4ª Revolução Industrial, mas a nossa Escola estar ainda presa em modelos rígidos e formatados de ensino.

³⁶ *"Developing your school with Cambridge: A guide for school leaders"*. Disponível em: www.cambridgeinternational.org/Images/271311-evaluating-teaching.pdf

³⁷ Bridget K. Hamre, Ph.D., *"Center for Advanced Study of Teaching and Learning University of Virginia"*. Disponível em: <https://cepr.harvard.edu/files/cepr/files/ncte-conference-class-hamre.pdf>

É por isso que a nossa Escola, a Escola do Futuro, é aquela que cria e potencia as bases para a futura requalificação, adaptação e autorrealização, ao mesmo tempo que reforça a identidade cívica e cidadã de cada jovem. Não pode ser uma Escola estanque, com um modelo desatualizado de sala de aula, isolado numa bolha por vontade própria, com poucos recursos tecnológicos, que irá preparar e capacitar futuros adultos para os desafios de um Mundo e de uma Economia que funcionam, em rede e numa base digital, a uma velocidade estonteante.

Foi exatamente isto que constituiu o nosso ponto de partida: a ideia de que não podemos ter uma escola do século XIX no século XXI. E é por isto que sugerimos medidas como uma maior aposta nos dispositivos digitais, tecnológicos e interativos, com a respetiva formação e apoio para os professores, uma maior flexibilização dos horários das creches e um maior alcance na sua gratuitidade a partir dos 2 anos de idade na educação infantil, ajustando-as aos horários dos pais, uma abertura do capital social das escolas profissionais ao tecido empresarial, permitindo um reforço e uma melhoria dos programas educativos, e até uma alteração da orgânica dos Centros de Recursos para a Inclusão, concedendo a gestão das verbas atribuídas pelo Estado às unidades de saúde de cada escola/agrupamento, de modo a garantir a satisfação das necessidades específicas dos alunos – não no sentido de criticar o atual modelo de ensino e os seus intervenientes, mas no sentido de o atualizar e otimizar, tornando-o mais próximo do mundo mais tecnológico em que os alunos hoje vivem, motivando-os e transmitindo-lhes competências e conhecimentos que efetivamente utilizem no seu futuro.

Por tudo isto, a Juventude Social Democrata chega então ao final deste documento com o dever de missão cumprida, ao entender que realizou uma análise cuidada e refletida do atual sistema de ensino, propondo-lhe alterações e sugestões importantes de melhoria para a sua transição para a nova realidade em que vivemos. É urgente trazer a discussão da Escola do Futuro para Portugal. Este é o contributo da Juventude Social Democrata.



Presidente da Juventude Social Democrata

Margarida Balseiro Lopes

Coordenadora do Gabinete de Estudos

Raquel Baptista Leite

Sub-coordenadora do Gabinete de Estudos

Cristiana Santos

Membros do Gabinete que redigiram o documento

Bernardo Barbosa, João Calmeiro, Mariana Coelho,

Nuno Tirapicos Reis, Marta Boura, Ricardo Calado, Francisca Marques

Edição do documento

João Matias

Agradecimento ao Vice-Presidente da JSD João Pedro Louro

pelos contributos para a realização do documento