

do pessoal que cessou a relação jurídica de emprego público, ao abrigo do Programa de Rescisões por Mutuo Acordo, previsto na Portaria n.º 221-A/2013, de 8 de julho e Portaria n.º 8-A/2014, de 15 janeiro.

| Nome  | Carreira/Categoria     | Data de efeito |
|---|------------------------|----------------|
| Carlos Manuel Lopes . . . . .                           | Assistente Operacional | 31/01/2013     |
| Maria Mavilde Antunes Araújo<br>Escada Coelho . . . . . | Assistente Técnica     | 31/01/2013     |
| Maria Paula Cruz Santos Graça                           | Técnica Superior       | 31/07/2014     |

25 de fevereiro de 2015. — O Diretor-Geral do SICAD, *João Augusto Castel-Branco Goulão*.

208483417

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

### Conselho Nacional de Educação

#### Recomendação n.º 2/2015

#### Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário

##### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos Conselheiros Anabela Alves Coelho Grácio, Fernando Filipe de Almeida e Jorge Manuel de Castro Ferreira Ascensão o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 23 de fevereiro de 2015, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação que é complementada pelo Relatório Técnico disponível em [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt).

##### Do conhecimento adquirido relativamente à problemática da retenção escolar

A problemática da retenção no sistema educativo português assume contornos preocupantes, quer pela expressão, quer pela manifesta ineficiência e ineficácia desta medida para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Considerando a importância que reveste esta questão, já sinalizada no Estado da Educação 2013, entendeu o Conselho Nacional de Educação desenvolver um processo de reflexão e análise sobre a retenção escolar com o objetivo de conhecer melhor os contornos desta problemática, bem como apresentar caminhos que possam conduzir à alteração da cultura de retenção vigente no sistema educativo português.

A reflexão produzida e as recomendações constantes do presente documento são fundamentadas pelo relatório técnico, que o complementa.

Anualmente, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade. De acordo com os dados do PISA 2012, cerca de 35 % dos jovens portugueses com 15 anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez, contra a média OCDE de 13 %, e mais de 7,5 % apresentam no seu percurso mais de uma retenção. Verifica-se, ainda, que os resultados destes alunos nestas provas são significativamente inferiores aos dos alunos que nunca foram retidos, o que poderá significar que o(s) ano(s) de repetência não permitiu/permitiram uma recuperação de aprendizagens, como é o objetivo subjacente à medida da retenção escolar. No entanto, a investigação demonstra que alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção para além da evidente associação, sustentada na literatura, entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar.

Regista-se, ainda, que existe uma maior probabilidade de retenção de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos provenientes de países estrangeiros. Tal constatação permite-nos inferir que a aplicação da medida da retenção poderá agravar as situações de iniquidade no sistema educativo.

Embora na legislação em vigor a retenção seja assumida como uma medida a ser aplicada “a título excecional” (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho), na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter de excecionalidade faria prever e é utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem.

Sabe-se, ainda, que a retenção potencia comportamentos indisciplinados, fruto de uma baixa autoestima, desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que dificulta, ainda mais, a aprendizagem.

Esta situação favorece, ainda, a emergência de alunos com lideranças divergentes da cultura escolar, que contaminam os pares e o *ethos* das turmas.

Assim, embora na sua génese a retenção tenha como pressuposto a criação de uma oportunidade adicional para a melhoria das capacidades e do nível de aprendizagem dos alunos, esta comporta problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo (no máximo nulo) como medida pedagógica, não só em termos de desempenho, mas também em termos afetivos e comportamentais.

Nesse sentido, numa perspetiva de política educativa, face ao reconhecimento da retenção como uma medida ineficaz no quadro de baixos desempenhos, colocando riscos para a equidade e favorecendo a indisciplina, é sustentável que se defenda uma intervenção no sentido de substituir, pelo menos parcialmente, a prática da retenção por medidas de combate ao insucesso, as quais poderão revelar-se mais eficazes e menos dispendiosas do ponto de vista da utilização de recursos. Esta necessidade é ainda mais premente nos casos de retenção nos primeiros anos de escolaridade, onde os seus efeitos, a longo prazo, são potencialmente mais negativos.

Diversos estudos indiciam, no entanto, que, a curto prazo e em anos mais avançados na escolaridade, em alguns casos, os efeitos da retenção podem induzir alguma melhoria no desempenho académico, embora temporária e de reduzida expressão.

Apesar dos estudos, investigações nacionais e internacionais e indicadores referirem a retenção como uma medida ineficaz e ineficiente, a cultura de retenção, ou seja, a “crença comum de que a repetição de um ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos” (EACEA/Eurydice, 2011), está patente na sociedade portuguesa, em particular na cultura escolar.

Com efeito, é recorrente a ideia da retenção como sinónimo de exigência, qualidade das aprendizagens em oposição a um sistema “facilitista”, fomentador do desleixo, da promoção de ano sem aprendizagem. Adicionalmente, a retenção como medida de recuperação de aprendizagens está profundamente enraizada e é considerada, pelos diferentes atores educativos (professores, encarregados de educação e alunos) e pela sociedade em geral, como inerente e natural ao processo de ensino e de aprendizagem, sendo assumida, num quadro de desempenhos escolares insuficientes, falta de assiduidade e indisciplina, como a única resposta e alternativa.

A ser assim, discutir a pertinência, eficácia e eficiência da retenção enquanto a comunidade escolar estiver vinculada a uma conceção que atribui à retenção a possibilidade de melhor aprendizagem ou melhor qualidade do ensino poderá ser visto como um apelo a um sistema “facilitista” que promove os alunos não cumpridores.

No entanto, a retenção poderá constituir-se, ela própria, como uma medida facilitadora e despicienda, uma vez que, na maioria dos casos, não traz qualquer esforço acrescido por parte dos alunos, ou mesmo das escolas, que se limitam a cumprir, uma vez mais, o mesmo plano de estudos. Ao invés desta, a transição responsável de alunos com baixo rendimento escolar acarreta uma maior exigência, uma vez que pressupõe, por parte de todos os intervenientes, um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens.

Acresce a esta reflexão o facto de a retenção ser uma medida extremamente dispendiosa, quer em termos de perda de tempo e de motivação, quer economicamente, uma vez que qualquer aluno retido equivale a um novo aluno, quando não supera mesmo o seu valor.

Estes argumentos conduzem-nos no sentido de uma mudança da cultura de retenção para o investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, num quadro de baixo rendimento escolar. Porém, é prudente que se alerte para o risco que poderá advir desta problemática ser analisada sob a perspetiva da redução de custos financeiros sem a correspondente aposta na implementação de medidas alternativas e contextualizadas de combate ao insucesso.

##### Os dados da retenção

No quadro europeu, Portugal integra o grupo de países com maior taxa de retenção nos três níveis da CITE. De acordo com os dados do PISA 2012, dos 31 países em análise, apenas quatro apresentam valores da retenção acima dos 30 %. Nestes, enquadra-se Portugal com um valor de 34,3 % de alunos de 15 anos com, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar.

Embora, ao longo da última década, a tendência da retenção e desistência tenha registado uma descida geral em todos os ciclos, os números da retenção são não só muito elevados como denotam que os percursos escolares marcados pela retenção se iniciam em níveis educativos muito precoces e se acentuam à medida que avança a escolaridade. Com efeito, os valores da retenção nos primeiros anos da escolaridade são preocupantes, logo no segundo ano de escolaridade, onde quase 10 %

dos alunos enfrentam uma primeira retenção, constituindo-se este grupo, desde logo, como o mais propenso a outra(s) retenção(ões) ao longo do percurso escolar.

Da análise da série de resultados entre 2001 e 2013, é possível constatar que, a partir do ano letivo 2011/2012, a tendência de descida da retenção se tem vindo a inverter, sendo particularmente notório o caso do 6.º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção duplicou em dois anos, a que não deverá ser alheia a introdução das provas finais, a partir desse ano letivo. Constata-se, ainda, que, nas transições de ciclo, os valores da retenção aumentam, em particular no 7.º e 10.º anos, o que poderá indiciar que a organização segmentada do ensino básico e a transição entre os ciclos e para o ensino secundário se constituem como momentos críticos no percurso escolar.

É possível constatar que a taxa de retenção difere em função do sexo, com maior incidência nos homens, que se vai agravando ao longo da escolaridade, com particular evidência no 2.º ciclo. Da mesma forma, a retenção tem expressões díspares nas várias regiões do país, com maior relevância nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e na Região de Lisboa. Adicionalmente, dentro das regiões registam-se zonas, comunidades e escolas com valores de retenção diferentes, o que implica a necessidade de se conhecer os contextos, de forma a promover programas de combate ao insucesso com a mobilização de recursos e profissionais adequados ao seu desenvolvimento.

### O quadro normativo das condições de transição

O quadro normativo que enquadra as condições de transição em vigor em Portugal é semelhante ao da maioria dos países europeus, que apresentam taxas de retenção significativamente mais baixas. Desta forma, poder-se-á concluir que as elevadas taxas de retenção não decorrem do enquadramento legal, que, aliás, já considera, há mais de 20 anos, a retenção, como uma medida de carácter excepcional (Despacho Normativo n.º 98-A/1992, de 20 de junho).

É possível, ainda, constatar que a tendência de descida da retenção é quebrada aquando da introdução de provas de avaliação externa — exames e provas finais — o que poderá indiciar que o impacto imediato nas escolas é a de condicionar a avaliação interna dos alunos à possibilidade de sucesso destes nas provas de avaliação externa, ou seja, no limite, estimular a tendência das escolas/professores para permitir a realização das provas apenas aos alunos mais capacitados e com maior probabilidade de apresentarem um desempenho de sucesso nas provas.

O carácter restritivo das condições de transição, previstas no enquadramento legal dirigido ao ensino básico, revela-se contraproducente, dado que, no caso da retenção, obriga os alunos a repetir todas as disciplinas do plano de estudos, mesmo aquelas em que tiveram sucesso, em vez de prever a recuperação nas disciplinas onde os alunos revelaram insucesso, capitalizando as áreas com sucesso. Verifica-se, até, uma certa incoerência na lei, que preconiza que seja considerado, no plano de turma que acolhe os alunos retidos, “os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas” por aqueles alunos, os quais vão repetir todo o plano de estudos. Esta formulação enquadrar-se-ia num contexto de não-retenção, ou seja, quando existe transição com áreas deficitárias e que deverão ser recuperadas no(s) ano(s) seguinte(s).

A par da discussão sobre a pertinência, (in)eficácia e (in)eficiência da retenção como medida de recuperação de aprendizagens, é desejável que se procurem conhecer e aprofundar alternativas que promovam melhores condições de combate ao insucesso escolar.

### Intervir Precocemente

O diagnóstico precoce e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem são das estratégias que maior consenso reúnem no combate ao insucesso. Assim, a determinação e aplicação de medidas específicas para prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, nomeadamente no último ano do pré-escolar e nos dois primeiros anos de escolaridade, parecem ser as formas mais eficazes de combate ao insucesso.

A especificidade desta intervenção implica uma profunda alteração das rotinas de apoio vigentes, pressupondo a afetação de professores dotados de conhecimentos e instrumentos específicos, que permitam responder adequadamente às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Da mesma forma, uma pré-escolarização de qualidade e o desenvolvimento de instrumentos de sinalização precoce de dificuldades poderão permitir intervir de forma atempada e adequada e, deste modo, obviar situações de insucesso escolar que conduzirão à retenção nos primeiros anos da escolaridade.

As medidas de prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, com a afetação de recursos e instrumentos adequados, devem alargar-se a toda a escolaridade, com maior premência nos anos iniciais de cada ciclo, onde existe maior risco de retenção.

### Organizar a escola para o sucesso

A organização escolar, nos seus diversos níveis, deve estar orientada para a promoção das aprendizagens e do sucesso escolar. A definição de estratégias e de medidas de combate ao insucesso escolar deve decorrer das situações específicas de cada aluno e respetivo professor e escola, ser centrada nos seus contextos e nas problemáticas detetadas. Esta necessidade de contextualizar medidas de promoção do sucesso escolar, que compete às escolas e agrupamentos de escolas “no âmbito da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), é contrariada pelo estabelecimento centralizado de estratégias e normas de aplicação uniforme em todas as escolas, o que condiciona a sua organização com vista à construção de respostas adequadas e específicas às dificuldades diagnosticadas em cada população escolar.

São exemplos desta incongruência:

A existência de legislação uniforme e prescritiva para a organização das turmas;

As formas e critérios de distribuição de serviço letivo e colocação de profissionais, dirigidos e controlados centralmente;

A distribuição das cargas horárias das áreas disciplinares e determinação de limites máximos e mínimos;

A obrigatoriedade de repetição, no ensino básico, da totalidade do plano de estudos em caso de retenção, independentemente das condições individuais de cada estudante;

A imposição, em final de ciclo, das condições de transição, independentemente da via de prosseguimento de estudos pretendida;

A construção de percursos escolares diversificados, centralmente determinados e balizados;

A não consideração das situações de escolas/agrupamentos com um menor número de alunos que, face à exigência de números mínimos de alunos por turma, se veem impedidos de construir, para os seus alunos, vias alternativas e passíveis de maior sucesso.

Neste contexto, assume particular relevância a criação de condições que permitam a construção de percursos diversificados, assentes na potenciação das capacidades e apetências específicas dos alunos, nomeadamente dos que indiciam situações de insucesso no desenvolvimento do plano de estudos regular.

Adicionalmente, a existência de um currículo prescritivo, balizado por programas excessivamente extensos e por correspondentes metas curriculares anuais e, ainda, por provas de avaliação externa que incidem sobre toda a extensão dos programas, impede a flexibilização do currículo e dos programas, bem como a criação de momentos de consolidação das aprendizagens e recuperação das áreas menos conseguidas, e, desta forma, responder à situação dos alunos que, cumprindo o plano de estudos regular, evidenciam dificuldades no seu acompanhamento.

A atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, que promove a existência de pontos de quebra, deixa transparecer a necessidade de se reorganizar o fluxo dos percursos escolares, face à atual estrutura segmentada do ensino básico, que favorece a retenção e a construção de espirais de insucesso, sendo particularmente assinalável o caso da transição do 2.º ciclo para o 3.º ciclo.

No interior das escolas, as lideranças têm, atualmente, um cariz eminentemente burocrático-administrativo, sendo fundamental que se desenvolvam verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para a potenciação das aprendizagens dos alunos e para a promoção do sucesso educativo. Nesse sentido, deverão, ainda, ser minimizadas as inúmeras tarefas de cariz burocrático que são solicitadas pela administração central às escolas e aos seus órgãos de gestão, permitindo a concentração nas questões de gestão pedagógica das escolas e agrupamentos.

### Melhorar os processos de avaliação e combater a cultura da “nota”

Embora a literatura e a investigação elejam a avaliação formativa como a modalidade de avaliação que deve orientar a ação educativa, a cultura escolar e as práticas vão em sentido diverso, colocando a ênfase na avaliação sumativa e nos resultados da avaliação externa. O próprio texto dos normativos que enquadram os processos de avaliação das aprendizagens deixou de considerar, a partir de 2012, a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico e o despacho normativo que regula a avaliação coloca a ênfase nas avaliações sumativas interna e externa.

Esta tendência enquadra-se num quadro do sistema educativo onde vigora uma excessiva cultura da “nota” sem a correspondente preocupação nos processos que promovem as aprendizagens. A prática está impregnada desta cultura, desde logo com a tradição — sem par nos restantes sistemas educativos — da afixação pública e obrigatória das pautas com “notas” individuais e nominais, decorrentes da avaliação interna, sob o pretexto da transparência, mas com questionáveis efeitos

na perceção dos resultados por parte dos alunos e das famílias. De notar que este procedimento, ao invés de ser revisto, está a estender-se aos primeiros anos de escolaridade, onde a avaliação tinha um carácter individual e descritivo, e, como forma obrigatória de comunicação e discussão dos resultados da avaliação, se privilegiava o contacto direto entre os encarregados de educação e os professores.

A cultura de avaliação das aprendizagens, mais orientada para a classificação e seriação, praticadas no seio das escolas, aprofundam o carácter sancionatório e penalizador da avaliação, ao invés de centrar o seu foco na deteção de dificuldades, com vista à determinação da intervenção adequada para colmatar as mesmas, reforçando as áreas menos fortes.

No caso do ensino secundário, esta situação assume contornos ainda mais intensos, em particular nos cursos científico-humanísticos, uma vez que os resultados da avaliação sumativa interna e externa são o critério único de acesso ao ensino superior, na maioria dos cursos. Tal condição tem modelado o ensino secundário à condição de “preparação para o ensino superior”, minimizando o valor intrínseco da formação de ensino secundário.

É, ainda, evidente, pela análise dos números da retenção e pela prática desenvolvida no seio das escolas, que a forma como se concretiza a avaliação sumativa externa tem contaminado os procedimentos de avaliação interna, contrariando ou enviesando o que está patente nos normativos legais e estimulando práticas de avaliação que, ao invés de se constituírem como formas de regular o processo de ensino e de aprendizagem, assentam primordialmente em processos de classificação e seriação, reproduzindo os modelos de avaliação sumativa externa.

É inquestionável que a implementação das provas de avaliação externa permitiu trazer para o seio das escolas o debate em torno dos processos e resultados das aprendizagens escolares e a necessidade de analisar e reconfigurar procedimentos de avaliação e de desenvolver práticas de *benchmarking*. No entanto, seria desejável que a avaliação feita nas e pelas escolas e a avaliação sumativa externa se complementassem e se interligassem, tirando partido das possibilidades que cada uma potencia.

A introdução recente de provas de avaliação externa nos dois primeiros ciclos tem trazido, direta ou indiretamente, implicações quer nas taxas de retenção nestes ciclos, em particular no 6.º ano, quer, sobretudo, nas alterações dos processos de avaliação interna. Tal constatação convoca a necessidade de se reavaliar a adequação de provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram. Adicionalmente, deverão ser revistas as atuais condições de realização destas provas, uma vez que estas são aplicadas no decorrer do ano letivo, trazendo enormes constrangimentos ao funcionamento das escolas, para além de determinarem alterações nos processos de lecionação.

O foco e a importância atribuída aos resultados dos exames e provas finais, para além de potenciar o aumento da taxa de retenção — evidente na análise dos dados estatísticos — tem condicionado a forma como o sistema escolar se tem organizado, patente em vários indicadores:

Sobrevalorização das disciplinas sujeitas a exame em detrimento das restantes áreas do currículo;

Atribuição de prémio às escolas com bons desempenhos nos exames e provas, através da concessão de horas de crédito para apoio a alunos, não se verificando o reforço de recursos e profissionais para as escolas com alunos em dificuldades;

Replicação, em sede de avaliação interna, da estrutura dos instrumentos de avaliação externa, bem como dos respetivos critérios de classificação;

Desenvolvimento da prática sistemática de treino para provas ou para os critérios das provas, nas disciplinas sujeitas a avaliação externa;

Mobilização da atenção para a diferença entre os resultados da avaliação interna e externa, no âmbito do segundo ciclo de avaliação externa das escolas, na avaliação do domínio dos resultados.

Esta cultura é, também, partilhada por alunos e famílias — e com elas pela sociedade em geral — que centram a sua preocupação (quase) exclusivamente na “nota”, negligenciando os processos de construção da aprendizagem. A desresponsabilização em relação à construção da aprendizagem tem particular incidência no caso dos alunos com baixo sucesso escolar, assiduidade irregular e problemas de indisciplina.

Embora a lei preconize “a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico” numa lógica de ciclo, e apenas estabeleça as condições para transição nos anos terminais de ciclo, na prática as condições de transição são consideradas anualmente. Esta incongruência é agravada, entre outros aspetos, pela necessidade de atribuição de classificações trimestrais e anuais às diferentes disciplinas e pela introdução de metas curriculares com referência anual.

#### Mobilizar e capacitar os Professores para o sucesso

Os professores, como principais atores do sistema educativo, assumem um papel fundamental no quadro de uma desejável alteração da

cultura escolar, pelo que será através da sua mobilização e capacitação que se poderá, de uma forma gradual e assertiva, modificar a conceção de sucesso que gravita em torno da “nota” e faz apelo a uma avaliação punitiva e centrada na “classificação”, para uma conceção de avaliação assente na deteção de dificuldades e na exigência do trabalho de recuperação de áreas com insucesso, com vista à promoção de aprendizagens em todos os alunos e ao seu sucesso escolar.

Neste sentido, é crucial a afetação de professores com maiores conhecimentos e motivação para desenvolver programas intensivos de recuperação de aprendizagens, bem como o desenvolvimento de formação específica, inicial e contínua, destinada a dotar os profissionais de ferramentas didáticas e metodológicas adequadas à intervenção nesta área, e, ainda, de controlo da indisciplina.

O desenvolvimento de sistemas de supervisão pedagógica efetivos, centrados nos processos de ensino e de aprendizagem, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, em ambiente colaborativo, e a monitorização de processos e resultados são condições fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e orientação para o sucesso escolar.

#### Comprometer os Alunos e as Famílias

Num quadro de procura de formas de combate ao insucesso e à retenção escolar exigentes e específicas para cada caso de risco de insucesso, é fundamental o envolvimento, compromisso e responsabilização dos alunos e das famílias no sentido do cumprimento dos programas concebidos.

Para além das dificuldades de ordem cognitiva, o problema da indisciplina em contexto de sala de aula é um dos fatores que causa maiores constrangimentos no processo de construção das aprendizagens. Tendo isto em conta, devem ser encontradas formas de promover o compromisso e a corresponsabilização das famílias, no sentido de se desenvolverem práticas e hábitos de convivência social e de cidadania e de se definirem medidas efetivas que visem o combate a comportamentos limitadores das aprendizagens, vinculando-as às medidas acordadas.

Adicionalmente, deverá ser valorizada, pelas famílias e pela escola, a representação parental em órgãos e estruturas escolares, envolvendo e vinculando estes representantes no processo de construção de caminhos de combate ao insucesso escolar.

#### Recomendações

Reconhecendo que o fenómeno da retenção só pode ser atenuado na atuação no interior das escolas e em contexto de sala de aula, e envolvendo a corresponsabilização de alunos/as e das famílias, entende o Conselho Nacional de Educação emitir as seguintes recomendações:

No âmbito da administração educativa central:

Criar condições efetivas às escolas para a construção de respostas contextualizadas que visem a criação de melhores condições de aprendizagem: constituição de turmas, afetação de recursos, distribuição de serviço docente, gestão do currículo, construção de diferentes percursos escolares.

Minimizar as solicitações de cariz burocrático-administrativo acomedidas às escolas, de forma a permitir emergência de lideranças orientadas para a aprendizagem e sucesso educativo;

Reorganizar os percursos escolares, evitando a excessiva segmentação, que favorece a retenção, dando particular atenção ao 1.º e 2.º ciclos;

Eliminar a obrigatoriedade de afixação pública das pautas de avaliação, fazendo-as substituir por informação individual dirigida a cada aluno e respetiva família, acompanhada da divulgação pública dos resultados globais da avaliação interna.

Reavaliar a adequação das provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram, bem como rever as condições da sua realização;

Rever as condições de acesso à prova final de 9.º ano, permitindo o acesso universal, alterando o estatuto do aluno autoproposto;

Repensar as implicações dos resultados das provas finais no prosseguimento de estudos;

Rever o modelo de acesso ao ensino superior;

Criar condições de financiamento às escolas para o desenvolvimento de planos de formação de docentes com vista à construção de medidas de apoio às dificuldades de aprendizagem e orientação para o sucesso;

Conter a excessiva importância concedida aos resultados das provas de avaliação externa, no âmbito do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência;

Promover a melhoria dos critérios de classificação de provas e exames nacionais, bem como a qualidade da sua classificação;

Articular medidas nacionais de corresponsabilização das famílias pelo percurso escolar dos seus/suas educandos/as e pela vinculação aos planos de recuperação das aprendizagens e controlo da indisciplina definidos.

No âmbito das escolas:

Promover verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para as aprendizagens e para o sucesso educativo, com responsabilidades acoetidas aos diretor/a, conselho pedagógico, coordenadores/as de ciclo, de departamento e diretores de turma;

Implementar um plano de formação dirigido para o desenvolvimento das competências na área das didáticas específicas e das metodologias de trabalho num quadro de baixo rendimento escolar, de modalidades de avaliação das aprendizagens e do controlo da indisciplina;

Promover uma pré-escolarização de qualidade;

Desenvolver processos e instrumentos de diagnóstico e sinalização precoce de dificuldades de aprendizagem;

Desencadear estratégias de apoio aos primeiros sinais de dificuldades, com incidência nos primeiros anos de escolaridade de cada ciclo;

Conceber programas intensivos e exigentes de apoio às dificuldades, alocando recursos e profissionais com competências nestas áreas;

Melhorar os processos de avaliação interna das aprendizagens, contrariando a tendência de contaminação destes pelos processos de avaliação externa;

Centrar a informação a alunos e famílias nas aprendizagens realizadas e em défice e nas estratégias delineadas para a sua superação;

Publicitar os resultados globais dos processos de avaliação de alunos;

Adotar práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo;

Valorizar o papel dos representantes parentais nos órgãos de gestão/estruturas das escolas e das associações parentais.

No âmbito dos alunos e das famílias:

Corresponsabilizar-se pelos programas e medidas de melhoria e reforço das aprendizagens estabelecidas para cada aluno;

Promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem os processos de aprendizagem, responsabilizando-se pelo acompanhamento das eventuais situações de indisciplina detetadas em sede escolar e pelo cumprimento das medidas constantes dos programas de recuperação;

Valorizar e envolver-se nos processos de representação parental nos diferentes órgãos e estruturas escolares.

23 de fevereiro de 2015. — O Presidente, *José David Gomes Justino*.

### Declaração de Voto

A preocupação de fundo com o problema social e económico que constitui as elevadas taxas de retenção de alunos no sistema educativo português, bem como a identificação clara das causas e consequências nefastas deste fenómeno para os alunos e para o país globalmente, estão bem plasmadas nesta recomendação que saudei e votei favoravelmente em reunião plenária. No entanto, em relação ao conjunto das medidas propostas para fazer frente a este problema expressas pela recomendação, sinto a necessidade de manifestar a minha preocupação e discordância em relação aos seguintes pontos:

Apesar do texto referir a necessidade de mobilizar e capacitar os professores para o sucesso mantém-se, ao longo do documento, uma via estratégica de intervenção com um pendor de diferenciação de percursos e exclusão dos alunos em dificuldade dos seus grupos de turma com a afeção de professores especializados. Esta orientação surge em detrimento de se darem condições (organizativas e de formação) para os professores responderem a todos os alunos por via de uma pedagogia diferenciada que contemple diversos caminhos para a apropriação do mesmo currículo dentro da própria turma. A adoção de uma pedagogia diferenciada dentro da sala de aula, por oposição ao ensino simultâneo, permite que o professor titular possa apoiar os seus alunos de acordo com as suas necessidades e, ainda, potenciar um clima de apoio mútuo nas turmas, capaz de verdadeiramente promover a inclusão. Este pendor dado à diferenciação por via da separação por níveis de competências dos alunos, para além de não se ter mostrado eficaz na prevenção do insucesso escolar, mantém a situação de exclusão e evidencia publicamente diferenças entre alunos por níveis de desempenho, aspeto que a recomendação parece procurar evitar ao propor que deixe de se publicitar as classificações individuais dos alunos. Nesta linha, a recomendação — “Conceber programas intensivos e exigentes de apoio às dificuldades, alocando recursos e profissionais com competências nestas áreas;” pode induzir as escolas na criação de mais turmas ‘especiais’ e à eventual desresponsabilização dos professores titulares pelo sucesso dos alunos com mais dificuldades.

Ancorada na clara constatação dos efeitos nefastos dos exames nacionais precoces (4.º e 6.º anos) na promoção do sucesso dos alunos, o texto da recomendação é ambíguo na sua orientação ao dizer ao mesmo tempo: “Tal constatação convoca a necessidade de se reavaliar a adequação de provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram” mas não estender esta reavaliação à possibilidade de se equacionar a abolição dos exames de 4.º e 6.º ano ao dizer: “Adicionalmente, deverão ser revistas as atuais condições de realização destas provas, uma vez que estas são aplicadas no decorrer

do ano letivo, trazendo enormes constrangimentos ao funcionamento das escolas, para além de determinarem alterações nos processos de lecionação.” Manifesto a minha discordância com a parte que se refere à revisão das condições de realização das provas uma vez que esta assume que não se irá equacionar a sua continuação. — *Maria da Assunção Folque*.

### Declaração de Voto

Votei favoravelmente e sem quaisquer reservas o projeto apresentado, por considerá-lo positivo, colocando questões importantes que os responsáveis do MEC têm ignorado ou desvalorizado e apontando alternativas ou pontos de reflexão que permitem aprofundar o debate sobre este problema grave que afeta o sistema educativo português: a retenção escolar.

Há, contudo, três aspetos que pretendo que constem em declaração por considerá-los importantes e, relativamente aos quais, pretendo deixar clara a minha posição:

1 — Intervir precocemente: dentro do sistema escolar, a intervenção junto dos alunos dos primeiros anos de escolaridade, logo que se detem sinais de dificuldades de aprendizagem, é muito importante. Todavia, ganhar-se-á tempo que poderá ser determinante se, no quadro de uma efetiva intervenção precoce, a ter lugar quando a criança se encontra em idade de creche ou jardim de infância, poderá ser ainda mais eficaz, pois a referenciação atempada das dificuldades das crianças, seja qual for a sua natureza, permite, desde o ingresso na escola, o acompanhamento adequado por parte das suas equipas multidisciplinares ou dos docentes de educação especial.

2 — Avaliação externa dos alunos: parece-me que o documento deveria ir mais longe, não, necessariamente, por razões de consenso, defendendo a eliminação dos exames e provas finais no ensino básico, mas, no mínimo, admitindo essa hipótese, o que ficaria garantido se, na recomendação, no capítulo relativo ao “âmbito da administração educativa central”, no seu quinto item, se suprimisse “bem como rever as condições de realização”, ficando apenas “Reavaliar a adequação das provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram”.

3 — Respeito por decisões de índole pedagógica, tomadas no quadro da autonomia das escolas: uma das dificuldades maiores que se colocam às escolas é a falta de recursos humanos. Muitos dos projetos e/ou atividades que estas decidem desenvolver com o objetivo de promover o sucesso escolar e combater o abandono são autorizados pelo MEC desde que as escolas os desenvolvam com os recursos humanos, designadamente docentes, que nelas existem.

Seria importante que este constrangimento fosse eliminado. Avaliado o projeto e/ou atividade, a sua relevância deverá, por si só, determinar a sua concretização, ainda que para tal a escola ou agrupamento tenha de reforçar os recursos humanos disponíveis recorrendo, por exemplo, à contratação. — *Mário Nogueira*.

208480639

## Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

### Agrupamento de Escolas António Gedeão, Almada

#### Despacho n.º 3035/2015

Nos termos do n.º 2, do artigo 2.º, da Portaria n.º 759/2009, de 16 de julho, deogo na chefe de serviços de administração escolar, Maria Lúcia Pereira de Amorim Silva, as competências para efetuar a avaliação de desempenho dos assistentes técnicos, nos termos da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, alterada pela Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro.

4 de março de 2015. — O Presidente da Comissão Administrativa Provisória, *José Manuel Vasques Godinho*.

208487905

### Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira, Loures

#### Aviso (extrato) n.º 3143/2015

Nos termos da alínea b) do n.º 1 no artigo 4.º da Lei n.º 35/2014, de 20 de junho no âmbito do concurso extraordinário regulado pelo Decreto-Lei n.º 60/2014, de 22 de abril, torna-se pública a lista nominativa do pessoal docente nomeado para o Quadro de Zona Pedagógica, com efeitos a 01 de setembro de 2014.