

Março de 1985 a maio de 1986:

Enfermeiro de Grau I no Hospital Distrital de Cantanhede, contratado ao abrigo do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 41/84, de 3 de Fevereiro. Janeiro 1985 a Fevereiro de 1985:

Enfermeiro de Grau I Centro Hospitalar de Coimbra.

205603591

Administração Regional de Saúde do Centro, I. P.

Despacho n.º 954/2012

Por despacho do Exmo. Senhor Diretor Executivo do ACES do Baixo Vouga III de 04/01/2012, foi autorizada a acumulação de funções da enfermeira Guilhermina Jesus Pereira, pertencente ao mapa de pessoal do Centro de Saúde de Estarreja, com início a 30 de setembro de 2011 e termo a 13 de abril de 2012. (Isento de fiscalização prévia do TC)

16 de janeiro de 2012. — O Presidente do Conselho Diretivo, *Dr. José Manuel Azenha Tereso*.

205607577

Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo, I. P.

Aviso (extrato) n.º 1042/2012

1 — Nos termos do n.º 6 do artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, torna-se pública a lista unitária de classificação final resultante procedimento concursal, para o preenchimento de 6 postos de trabalho da carreira de assistente operacional, categoria de assistente operacional, na modalidade de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, aberto por aviso n.º 16551/2010, publicado no DR, 2.ª série, n.º 161, de 19 de agosto de 2010, homologada por despacho de 23/12/2011 do Vogal do Conselho Diretivo desta ARS Lisboa e Vale do Tejo, I. P.:

Referência 1

| Nome | Classificação final |
|--|---------------------|
| Maria Bernardina Ribeiro Correia Barreiros | 16,6 |
| Dário João Neves Bernardino | 15,8 |
| Francisco Miguel Torrinha Tomé | 15,75 |

Referência 2

| Nome | Classificação final |
|---|---------------------|
| Pedro Nuno Filipe Venceslau Coimbra | 16,9 |
| Joaquim António Dores Vinagre | 16 |
| Pedro Miguel Mesquita Parrulas | 12,725 |

Referência 3

| Nome | Classificação final |
|---|---------------------|
| Maria José Romão | 16,9 |
| Maria José Gomes Oliveira | 16,5 |
| Isabel Maria Almeida Travessa Fernandes | 16,425 |
| Felismina Casaca Quartilho | 16,15 |
| Maria Antónia Trindade Vieira Lopes | 16 |
| Ana Paula Santos Rodrigues | 15,275 |

2 — A presente lista será afixada no ACES da Lezíria II — Lezíria, sito na Rua Canto do Jardim, 2080-011 Almeirim e ficará também disponível na página eletrónica da ARSLVT, IP, www.arslvt.min-saude.pt.

3 — Nos termos do artigo 39.º, n.º 3 da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, da homologação da lista de classificação final deste concurso, cabe recurso hierárquico ou tutelar.

10 de janeiro de 2012. — O Presidente da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo, I. P., *Dr. Luís Manuel de Paiva Gomes Cunha Ribeiro*.

205609804

Aviso (extrato) n.º 1043/2012

1 — Nos termos do n.º 6 do artigo 36.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, torna-se pública a lista unitária de classificação final resultante procedimento concursal, para o preenchimento de 25 postos, na categoria e carreira de assistente operacional, na modalidade de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, aberto por aviso n.º 15684/2010 publicado no DR, 2.ª série, n.º 152, de 6 de agosto de 2010, homologada por despacho de 23 de dezembro de 2011 do Vogal do Conselho Diretivo desta ARS Lisboa e Vale do Tejo, I. P.:

Lista unitária de classificação final

(artigo 33.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de Janeiro)

| Nome dos candidatos | Resultado | Obs. |
|--|-----------|------|
| Referência A | | |
| Maria da Conceição Sousa Seródio | 17,883 | 1.º |
| Ana Maria Fernandes Nunes de Sousa Fernandes (*) | 15,109 | 2.º |
| Vitória Maria Mouro Redondeiro Vaz | 14,668 | 3.º |
| Ana Sofia Carvalho Esteves (*) | 14,532 | 4.º |
| Fernanda Maria Ferreira Baptista de Oliveira | 14,474 | 5.º |
| Élia Maria Miranda Lourenço Ricardo de Sousa | 14,010 | 6.º |
| Albertino Manuel Garcia Salteiro | 13,482 | 7.º |
| Ana Paula da Silva Baptista | 13,275 | 8.º |
| Paula Maria Moura Caldeira Maltez (*) | 12,549 | 9.º |
| Patrícia Alexandra Ribeiro Vidal | 12,393 | 10.º |
| Maria Teresa Fonseca Martinho Branco Guilherme | 11,982 | 11.º |
| Maria Vitória Correia Melo Fernandes | 11,900 | 12.º |
| Maria Madalena de Carvalho Sanches | 11,868 | 13.º |
| Ana Isabel Baptista Ferreira Santos | 11,716 | 14.º |
| Marina Isabel Rodrigues Lopes (*) | 11,693 | 15.º |
| Referência B | | |
| Nuno Gonçalo Saraiva dos Santos | 15,832 | 1.º |
| Tiago José Gonçalves Pereira Antunes | 15,699 | 2.º |
| Referência C | | |
| Maria Manuela Susano dos Santos Frade | 15,909 | 1.º |
| Ana Maria Fernandes Nunes de Sousa Fernandes (*) | 15,109 | 2.º |
| Ana Sofia Carvalho Esteves (*) | 14,532 | 3.º |
| João António Ramos dos Santos | 14,357 | 4.º |
| Artur Jorge Domingos Valador | 13,109 | 5.º |
| Paula Maria Moura Caldeira Maltez (*) | 12,549 | 6.º |
| Esmeralda da Conceição Nobre Esperança | 12,400 | 7.º |
| Marina Isabel Rodrigues Lopes (*) | 11,693 | 8.º |

(*) Candidatas às Referências A e C.

2 — A presente lista será afixada no ACES Grande Lisboa III — Lisboa Central, sito na Avenida António Augusto Aguiar, n.º 19, 2.º andar, 1050-012, Lisboa, e ficará também disponível na página eletrónica da ARSLVT, I. P., www.arslvt.min-saude.pt.

3 — Nos termos do artigo 39.º, n.º 3 da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, da homologação da lista de classificação final deste concurso, cabe recurso hierárquico ou tutelar.

10 de janeiro de 2012. — O Presidente da Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo, I. P., *Dr. Luís Manuel de Paiva Gomes Cunha Ribeiro*.

205609829

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Conselho Nacional de Educação

Recomendação n.º 1/2012

Recomendação sobre Educação para a Cidadania

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelo Conselheiro Almerindo Janela Afonso, o Conselho

Nacional de Educação, em reunião plenária de 7 de dezembro de 2011, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo assim a sua sexta Recomendação no decurso do ano de 2011.

Introdução

Da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou da Convenção sobre os Direitos da Criança às Constituições nacionais democráticas, são muitos e diversos os referenciais jurídico-normativos, de âmbito nacional e internacional, bem como os estudos teóricos e empíricos disponíveis, que contemplam, ou dos quais decorre, direta ou indiretamente, a educação para a cidadania. Não se trata, por isso, de voltar a rever ou sequer de convocar explicitamente um conjunto vasto de orientações e recomendações, algumas das quais, em situações várias, ou tiveram origem em solicitações governamentais ou foram da própria iniciativa de órgãos como o Conselho Nacional de Educação. O que neste caso se pretende, por isso mesmo, é tão-somente reforçar a centralidade da educação para a cidadania e a sua decisiva importância na escola pública, apresentando algumas recomendações motivadas pela recente consagração legal da Formação Cívica para os cursos científico-humanísticos do 10.º ano de escolaridade (cf. Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril).

Pelo menos na *modernidade* ocidental, a promoção da cidadania foi sempre assumida como uma das missões essenciais da escola, muito embora a sua conceção, justificação e concretização tenham tido configurações distintas, em conjunturas históricas, sociais e políticas igualmente diferenciadas. Inicialmente circunscrita ao espaço e à lógica do Estado-nação, a cidadania é hoje (teórica, cultural e democraticamente) entendida numa aceção ampliada, quer porque transcende as fronteiras nacionais, estendendo-se aos níveis regional, continental e global, como é o caso da cidadania europeia ou de uma possível cidadania cosmopolita, quer porque é referenciada (ou pode ser referenciável) não só a cada uma das gerações, mas ao conjunto das gerações de direitos (cívicos, políticos, sociais, culturais, económicos, ecológicos, bem como os que, mais recentemente, são inerentes à *sociedade do conhecimento* e ao acesso e uso relativos às novas tecnologias da informação e comunicação). Neste último caso, aliás, faz sentido falar não apenas de uma *cidadania atribuída*, determinada pela ligação ao trabalho assalariado e a pertença nacional, mas também de uma *cidadania reclamada* ou reivindicada, onde a “integração na rede” tem uma centralidade crescente (ver, sobre este aspeto mais específico, Stephen Stoer & António Magalhães, 2003, “Educação, conhecimento e a sociedade em rede”. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n.º 85, pp. 1179-1202).

Numa perspetiva diacrónica, e considerando o poder (muitas vezes arbitrário) do Estado, a cidadania começou por ser, num certo sentido, muito mais um produto de exclusão do que de inclusão, uma vez que a sua atribuição e a conquista dos diferentes direitos a ela referenciáveis, em cada momento histórico, não só não ocorreu de forma simultânea, como pressupôs, em muitos casos, a manutenção de discriminações baseadas no género, idade, raça, condição ou classe social, escolaridade, propriedade, religião..., ou seja, não envolveu imediatamente, e em condições de igualdade jurídica, todos os indivíduos, ainda que estes vivessem no mesmo tempo e espaço nacionais (cf. Carlos Alberto Torres, 2001, “Educação, democracia e cidadania: tensões e dilemas no mundo contemporâneo”. In A. Teodoro, org., *Educar, Promover, Emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-39).

Pode mesmo, a este propósito, falar-se de *cidadanias parciais* (cf. Helena Araújo, 2010, “Podemos viver juntos com cidadanias parciais?” In M. L. Felgueiras & C. E. Vieira, orgs., *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: SPCE, pp. 163-174). Neste sentido, por exemplo, ainda não há muitas décadas, a infância era percebida como um tempo de vida configurado mais em termos de devir ou de expectativas de futuro do que de direitos no presente, como se em relação às crianças, por força da sua condição social, se justificasse uma espécie de cidadania parcial, protelada ou adiada. Talvez os direitos relativos à infância sejam o exemplo mais recente de uma evolução societal, política, cultural e educacional que se inscreve hoje como um avanço significativo, referenciável a uma conceção de cidadania ampliada (ver a este propósito Manuel Sarmento; Natália Fernandes & Catarina Tomás, 2007, “Políticas públicas e participação infantil”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 25, pp. 183-206).

Por estas e muitas outras razões, a cidadania evoluiu, gradualmente e ao longo da História, começando por ser uma *cidadania não-democrática* para, mais tarde, num número crescente de países, se realizar (ou consagrar) jurídica, política, social, cultural e educacionalmente como *cidadania democrática*. Assim, a atual sobreposição da cidadania e da democracia só pode ser compreendida como o resultado de um processo de longa duração e não como uma decorrência natural ou como imbricação originária. A cidadania é, aliás, um projeto inacabado e em constante aperfeiçoamento, que se confronta com novos e velhos problemas, com emergentes processos de mudança e com complexos desafios e dilemas do mundo contemporâneo, sendo, também por isso, permeável a im-

passes e retrocessos que só uma maior *democratização da democracia* pode evitar (em relação à educação, ver, por exemplo, Licínio C. Lima, 2005, “Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 23, pp. 71-90. Para uma perspetiva mais abrangente, ver Boaventura de Sousa Santos, org., 2003, *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Afrontamento).

É, aliás, perante as mutações contemporâneas em acelerado curso, e as suas implicações em termos pessoais e coletivos, que se pode propor a designação de *cidadanias em transição* para mostrar a atual instabilidade do conceito de cidadania, agora marcado, entre muitos fatores, pela redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, pela eventual desarticulação ou reinvenção do binómio Estado-nação, pelos novos modos de regulação e *governança*, pelo efeito das migrações, guerras e movimentos de refugiados, ou por muitas outras consequências inerentes aos processos de globalização e de transnacionalização nas suas distintas dimensões.

Neste mesmo contexto, têm sido também particularmente vinculados o hibridismo, a ambiguidade e a heterogeneidade das orientações e discursos políticos, os quais tentam tornar naturais (ou propor que se assumam como tal) dimensões historicamente marcadas por fortes tensões e antagonismos, como é o caso do *capitalismo* e da *cidadania* — ainda que enunciadas, sobretudo nas últimas décadas, como combinações virtuosas entre *competitividade*, *coesão social* e *cidadania*, constituindo a *educação* um eixo articulador ou uma intermediação estruturante.

Todavia, em épocas de crise, como a que atualmente se vivencia, o pilar da economia, exacerbado na sua dimensão financeira pelas agências de *rating*, tende a maximizar o seu protagonismo e, conseqüentemente, a invisibilizar as últimas articulações atrás referidas, com o conseqüente agravamento dos constrangimentos e das condições de realização de uma conceção ampliada de cidadania, cujas conseqüências, desde logo, se manifestam na retração, nem sempre conjuntural, de direitos fundamentais legalmente consagrados. Face às atuais exigências dos (eufemisticamente) chamados *mercados*, frequentemente alheias aos direitos fundamentais consagrados e às conquistas civilizacionais mais avançadas em termos humanísticos, pode ser a própria democracia que está em risco. É, aliás, como antídoto a este cenário de incerteza e imprevisibilidade que o apelo aos *deveres* — no âmbito de uma designada *cidadania ativa* ou de um maior envolvimento da *sociedade civil* na procura de soluções alternativas — encontra eco. Mas uma justificação para uma cidadania ativa também não pode esquecer os direitos, constituindo a Escola (desejavelmente) o tempo e o espaço mais adequados para uma interpretação teoricamente sustentada e uma vivência conseqüente e pedagogicamente orientada, simultaneamente, de direitos e deveres como pilares da cidadania.

Sendo desde sempre assumida, de forma mais ou menos intencional, como função da Escola — muito embora sujeita a redefinições e reconfigurações consoante a natureza dos regimes políticos, as aquisições civilizacionais, a complexidade das sociedades e a evolução do campo pedagógico —, a educação para a cidadania faz parte (e deve continuar a fazer parte) dos *mandatos* da escola em Portugal.

Na perspetiva das políticas educativas estatais, os mandatos da escola podem ser interpretados como expectativas relativamente ao que é desejável e legítimo que a escola realize. Os mandatos, que podem ser muitos, atribuem prioridades às principais metas dos sistemas educativos, entre as quais estão a cidadania, o autodesenvolvimento e a formação (a este propósito, na esteira de Roger Dale, ver Stephen Stoer, 2008, “O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática*”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 2008, pp. 149-173).

No que à Escola diz respeito, a educação para a cidadania confronta-se, no entanto, com a frequente “dissonância entre políticas e práticas” (cf. Ana Maria Bettencourt, 2009, “Cidadania: Políticas e práticas — desencontros”. In Maria de Fátima Chorão Sanches, org., *A Escola como Espaço Social*. Porto: Porto Editora, pp. 69-93) e com a prioridade de alguns mandatos em relação a outros, não sendo a este propósito despiendas as lógicas e pressões competitivas (quase neodarwinistas) que tendem a sobrevalorizar a dimensão académica, instrucional e seletiva em prejuízo de um equilíbrio desejável (e possível sinergia) entre o científico, o técnico e o humanístico, e a promoção de práticas, atitudes e valores, nomeadamente os que decorrem da reflexividade crítica, da participação cívica, da problematização da justiça e equidade, ou que implicam a dimensão relacional solidária e ética.

Também na Escola, estamos cada vez mais confrontados com o desafio teórico, cultural e político que contribuirá para sustentar formas efetivas de construção de uma *justiça cognitiva* e de uma *cidadania cognitiva* (sobre estes conceitos ver, por exemplo, Boaventura de Sousa Santos, M.ª Paula Meneses & J. Arriscado Nunes, 2004, “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”. In B. S. Santos, org., *Semear outras Soluções. Os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais*. Porto: Afrontamento,

pp. 19-101.) Não é, também por isso, justificável continuar a manter preocupações diferenciadas (por vezes, até antagónicas) que resultam da separação artificial entre o que é transmissão e aquisição do conhecimento (considerado escolarmente digno) e o que é cidadania (ou o que são as diferentes cidadanias). Os saberes eruditos e profanos, pluricontinentais, multiculturais e pós-coloniais, portugueses, europeus e universais, técnicos, científicos e humanísticos, devem dar sentido a uma *ecologia de saberes* e ao confronto crítico com a complexidade cognitiva presente no mundo contemporâneo.

Nessa ecologia de saberes está naturalmente incluído o *saber escolar*, cuja centralidade não pode ser posta em questão. Não se trata, por isso, de recusar a excelência, necessariamente também académica, mas de abrir as portas a uma *pluralidade das formas de excelência*, não separável de uma conceção ampliada de cidadania (sobre a pluralidade de excelências, ver Collège de France/Pierre Bourdieu, 1985, “Propostas para o Ensino do Futuro”. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, pp. 101-120). Construir uma escola com qualidade científica e pedagógica, sem subordinar o conhecimento a lógicas meramente instrumentais ou adaptativas, é também promover a escola democrática e a cidadania, uma vez que as desigualdades e as exclusões — que resultam frequentemente do desrespeito pelos direitos humanos, do abandono, do insucesso e da mera gestão conjuntural das *diferenças* (de classe, género, raça, etnia, religião...) —, podem ser evitadas ou atenuadas quando é contrariada a função de reprodução social e cultural da Escola e se promove o acesso e sucesso (emancipatório) de todas e todos ao conhecimento e à aprendizagem. Dito de outro modo, a qualidade científica, a qualidade pedagógica e a qualidade democrática não são, nem devem ser, separáveis.

A educação para a cidadania, prevista e desenvolvida explicitamente no currículo escolar do ensino básico, obrigatório e universal, passou, mais recentemente, a estar contemplada na matriz curricular dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (cf. Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril). A existência desta lacuna, que agora foi suprida, talvez pudesse sugerir uma preocupação menos acentuada com a educação para a cidadania neste nível de ensino, dado o facto de as expectativas sociais e oficiais em relação ao currículo privilegiarem a transmissão de conhecimentos, num contexto de algum modo favorável à indução de uma crescente seletividade e meritocratização académicas. Torna-se, também por isso, necessário alterar estas expectativas e práticas escolares de modo que a Formação Cívica, na sua dimensão de educação para a cidadania — agora introduzida, como disciplina, no 10.º ano dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário —, não encontre obstáculos à sua plena realização.

Um estudo recente e uma proposta curricular para os ensinos básico e secundário

De acordo com estudo recente solicitado pelo ME a um grupo de trabalho coordenado pela Prof.ª Maria Emília Brederode Santos, transcrevem-se as seguintes passagens:

[...]

“A identificação de um núcleo duro de competências de cidadania pode e deve compaginar-se com a autonomia das escolas às quais caberá enquadrar esse objetivos no seu projeto educativo e definir modos de agir (modos organizacionais que podem fazer variar o tempo e o espaço, modos metodológicos de propor diferentes experiências de aprendizagem, outros temas e conteúdos a tratar para além do «núcleo duro»”;

[...]

De igual modo, uma proposta curricular de educação para a cidadania para os ensinos básico e secundário deverá considerar como competências a desenvolver, entre outras, a cooperação na prossecução de objetivos comuns e a identificação de diferentes opiniões e pontos de vista; o pensamento crítico; a comunicação, a argumentação e a participação.

As áreas nucleares e as aprendizagens esperadas deverão considerar os direitos e responsabilidades; a democracia e o conhecimento das instituições e normativos fundamentais do Estado de direito, da União Europeia e das Nações Unidas; a problemática das identidades e das diversidades; o conhecimento e análise da interdependência e mundialização.

Os temas transversais a enquadrar no âmbito da educação para a cidadania poderão incluir, entre outros, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável; a educação para o desenvolvimento; a educação para a igualdade de género; a educação para a saúde e a sexualidade; a educação para os media; a educação do consumidor; a educação inter/multicultural; a educação para a paz; a educação para o mundo do trabalho; a educação para o empreendedorismo; a educação financeira; a dimensão europeia da educação...”

No cruzamento das competências a desenvolver e das áreas nucleares, devem ser tidos em conta «perfis de saída» para cada ciclo e nível de escolaridade.

Considerando ainda a importância do estudo atrás referenciado:

“Um projeto de Educação para a Cidadania só se torna eficaz quando a organização e modo de funcionamento do contexto em que se aplica

se concebem com intencionalidade educativa segundo os mesmos princípios.

Na sequência do conceito de Educação para a Cidadania explicitado neste documento, uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania. Assim sendo, e dado que se trata de uma área transversal, ela terá de enformar as opções a inscrever nos projetos educativos das escolas, as quais por sua vez se terão de espelhar nas escolhas organizacionais que se fazem e obviamente que também nas práticas de governação e de relação.

Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisão e evite fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança.

É neste sentido que a Educação para a Cidadania tem de estar presente ao nível de toda a organização pedagógica da escola, desde a componente curricular e de socialização e bem-estar, cuja orientação pedagógica e relacional será reflexo dos princípios de cidadania definidos, a uma distribuição do serviço docente baseada em critérios educacionais que garantam a possibilidade de uma relação mais próxima e continuada dos alunos ao longo da sua escolaridade. A própria organização do tempo, do espaço, e dos recursos disponíveis não poderá ser deixada ao acaso, devendo igualmente fazer eco das opções de Educação para a Cidadania tomadas para que não obstem a processos de partilha e cooperação, de autorresponsabilização e autorregulação das aprendizagens. E o mesmo será dizer da constituição de grupos de alunos, onde mais se refletem as posições relativas à valorização da diversidade cultural e mais se jogam, a um nível micro e em contexto escolar, os processos de construção identitária.

A consciência da importância fulcral da dimensão organizacional aconselha a fase de aplicação da presente proposta curricular num número restrito de escolas contemple um processo de reconceptualização desta dimensão pelos respetivos atores, esperando-se obter como resultado uma proposta de indicadores de qualidade neste domínio, através de um processo de construção participada validado nas práticas”.

[...]

“A promoção da aprendizagem da cidadania passa, não apenas pela aquisição do conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhe estão associados, mas igualmente por viver a cidadania.

Os processos de ensino associados a esta perspectiva serão aqueles que promovem e permitem a progressiva intervenção do aluno, individualmente e em grupo, contextualizada ao seu grau de maturidade e nível de ensino.

A utilização de pedagogias centradas na aprendizagem, com enfoque na qualidade do desempenho do aluno, e a utilização de condições e situações estimulantes do ponto de vista intelectual (como a descoberta guiada, a resolução de problemas ou experiências de serviço comunitário, o ensino entre pares ou a aprendizagem cooperativa) são estratégias que, entre outras, podem facilitar ao aluno a atribuição de significado às aprendizagens de cidadania e uma consequente apropriação.

Esta proposta de aprendizagens de Educação para a Cidadania (EC) remete para um desenho curricular adequado ao contexto de cada escola e que se baseia nos seguintes princípios:

As aprendizagens estão organizadas numa lógica de ciclos de ensino, em perfis de saída, permitindo às escolas e aos docentes a sua gestão, segundo o contexto de trabalho;

A Educação para a Cidadania inclui uma componente com espaço e tempo específico no currículo — Formação Cívica;

A EC é trabalhada pela escola nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nomeadamente através de matérias integradoras, a definir de acordo com a matriz curricular de cada ciclo de ensino e com o Projeto Educativo de Escola;

A avaliação das competências de cidadania realiza-se preferencialmente em situações reais ou aproximadas à realidade, por exemplo, com o uso de um portefólio e ou de um “passaporte” e faz-se de forma integrada, na avaliação das várias disciplinas a que é transversal. Na área de Formação Cívica, a avaliação é qualitativa e obedece aos parâmetros definidos pelo Conselho Pedagógico” (cf. Maria Emília Brederode Santos, coord., 2011, *Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: ME, polic).

Recomendações

Para além do estudo anterior, aliás assumido como referencial nas recentes “Orientações Curriculares” do Ministério da Educação e Ciência, relativas à disciplina de Formação Cívica do 10.º ano dos cursos científico-humanísticos, as recomendações que se seguem não podem, como se relembrou no início deste texto, deixar de ter em consideração, direta ou indiretamente, o conjunto já vasto e significativo de estudos,

recomendações e normativos legais anteriores, nacionais e europeus, no que diz respeito à formação cívica e à educação para a cidadania.

Neste sentido, recomenda-se que:

A educação para a cidadania deve continuar a ser assumida como contributo para a construção da cidadania nacional.

A educação para a cidadania deve valorizar diferentes expressões de cidadania, considerando também o intercâmbio inter e multicultural e o diálogo inter-religioso.

A educação para a cidadania deve ser entendida, na escola, como problematização de diferentes cidadanias (nacional, europeia, cosmopolita, cocultural, participativa, ativa, cognitiva...).

Deve ser evitada, na organização curricular e em todas as atividades e práticas educativas, a separação entre a construção da excelência escolar em sentido restrito, a democracia na escola e a promoção das cidadanias.

A nova disciplina de Formação Cívica (cf. Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril) deve ser assumida como uma dimensão fundamental no ensino secundário, em adequada articulação com os processos que visam os melhores níveis de sucesso académico dos alunos.

No ensino básico, deve ser revalorizada a educação para a cidadania democrática no âmbito da Formação Cívica, resgatando-a do enclausuramento excessivo relativo à gestão quotidiana dos problemas que decorrem das funções da direção de turma.

A educação e aprendizagem da cidadania, tanto no ensino básico, como no ensino secundário, devem ser desenvolvidas, sobretudo, pela participação dos alunos e professores em atividades e projetos concretos.

A educação para a cidadania deve, sempre que possível, mobilizar igualmente a colaboração de pais e encarregados de educação.

As orientações do Ministério da Educação e Ciência e os responsáveis dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas devem criar e suscitar as condições adequadas à valorização e ao desenvolvimento da educação para a cidadania.

Para além dos professores, os coordenadores de departamentos curriculares, diretores de turma e demais responsáveis pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica devem ter um papel particularmente interventivo e articulado na educação para a cidadania.

O projeto educativo de agrupamento de escolas ou de escola não agrupada deve expressar com clareza as orientações gerais em termos de valores e educação para a cidadania, as quais serão traduzidas, de forma coerente, no regulamento interno, nos projetos curriculares e no plano de atividades.

No âmbito de atividades específicas de educação para a cidadania deve haver oportunidade para problematizar os fatores indutores de situações de risco e de vulnerabilidade social, que colidam com os direitos humanos.

A educação para a cidadania deve basear-se em metodologias racionais e participativas que apelem aos conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos, e que promovam o espírito crítico, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

7 de dezembro de 2011. — A Presidente, Ana Maria Dias Betten-court.

205609431

Direção Regional de Educação do Norte

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal

Aviso n.º 1044/2012

Procedimento concursal comum de recrutamento para ocupação de (2) dois postos de trabalho em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo a tempo parcial (para o período de janeiro a junho de 2012) para carreira e categoria de assistente operacional.

Para efeitos do disposto no artigo 50.º e n.º 2 do artigo 6.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro (LVCR), conjugado com o artigo 19.º da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro, torna-se público que se encontra aberto, pelo prazo de 10 dias úteis, a contar da data da publicação do presente aviso no *Diário da República*, procedimento concursal comum na modalidade de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo por tempo parcial (4 horas diárias/20 semanais, até ao limite de 324 horas), para dois Assistentes Operacionais.

1 — Legislação aplicável: 8 do artigo 44.º do Decreto-Lei n.º 69-A/2009, de 24 de março e Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro.

2 — Caracterização do posto de trabalho: Assistente Operacional.

2.1 — Postos de trabalho; no exercício de funções da extinta categoria de auxiliar de ação educativa.

3 — Local de trabalho: Agrupamento de Escolas Abade de Baçal.

4 — Remuneração: A remuneração horária ilíquida será de € 3,20, acrescida de subsídio de refeição por cada dia útil de trabalho prestado, de montante igual ao que se encontra fixado para a Função Pública.

5 — Habilitações literárias exigidas: escolaridade obrigatória.

6 — Requisitos de admissão: os previstos no artigo 8.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro.

7 — Composição do júri:

Presidente: — Paulo Sérgio Correia — Subdiretor

1.º Vogal: Rui Manuel da Costa Gonçalves — Adjunto da Diretora

2.º Vogal: António Gonçalves Teixeira — Encarregado Operacional

8 — Formalização das candidaturas:

8.1 — As candidaturas deverão ser formalizadas, obrigatoriamente, mediante preenchimento de formulário próprio, aprovado por Despacho n.º 11 321/2009, de 8 de maio, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 89, de 8 de maio, disponibilizado na página da Direção-Geral da Administração e Emprego Público, em <http://www.dgaep.gov.pt>, podendo ser obtido na página eletrónica ou junto dos serviços de administração escolar do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal.

8.2 — A candidatura deverá ser acompanhada de fotocópias, do bilhete de identidade ou cartão de cidadão, cartão de identificação fiscal, certificado de habilitações literárias; *curriculum vitae*, atualizado e devidamente assinado, e documentos comprovativos dos factos referidos no mesmo.

8.3 — As candidaturas deverão ser entregues até ao termo do prazo referido no presente aviso, em suporte papel, pessoalmente ou enviadas através de correio registado com aviso de receção, na seguinte morada:

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal
Avenida General Humberto Delgado
5300-167 Bragança

9 — Métodos de seleção:

Avaliação Curricular expressa numa escala de 0 a 20 valores com valorização às centésimas, sendo a classificação obtida através da média aritmética ponderada das classificações dos elementos a avaliar. Para tal serão considerados e ponderados os elementos de maior relevância para o posto de trabalho a ocupar e que são os seguintes:

Habilitação académica de base (HAB) Ou curso equiparado, experiência profissional (EP) E formação profissional (FP) De acordo com a seguinte fórmula:

$$AC = (HAB + 2EP + 2FP)/5$$

9.1 — Habilitação académica de base (HAB) Graduada de acordo com a seguinte pontuação:

- 20 valores: habilitação de grau académico superior;
- 18 valores: 11.º ano ou 12.º ano de escolaridade ou de cursos que lhe sejam equiparados;
- 16 valores: escolaridade obrigatória ou curso que lhe seja equiparado.

9.2 — Experiência Profissional (EP): a experiência profissional será pontuada com o mínimo de 10 valores a atribuir a todos os candidatos e até um máximo de 20 valores de acordo com o seguinte:

- 20 valores: período de tempo superior ou igual a 365 dias no exercício de funções em realidade escolar onde desempenhará as funções para as quais se promove o presente procedimento concursal;
- 18 valores: período de tempo superior ou igual a 180 dias e inferior a 365 dias no exercício de funções em realidade escolar onde desempenhará as funções para as quais se promove o presente procedimento concursal;
- 16 valores: período de tempo inferior a 180 dias no exercício de funções em realidade escolar onde desempenhará as funções para as quais se promove o presente procedimento concursal.

9.3 — Formação Profissional (FP): a formação profissional será pontuada com o mínimo de 10 valores a atribuir a todos os candidatos e até um máximo de 20 valores. Serão ponderadas as ações de formação profissional relacionadas com a área funcional a exercer de acordo com o seguinte:

- 20 valores: Formação num total de, pelo menos, 60 horas;
- 18 valores: Formação num total de, pelo menos, 30 horas;
- 16 valores: Formação num total de, pelo menos, 15 horas.

10 — A ordenação dos candidatos que se encontrem em situação de igualdade de valoração é efetuada de forma decrescente, tendo por referência os seguintes critérios:

- Valoração da habilitação académica de base (HAB);
- Valoração da Experiência Profissional (EP);