

derivam das circunstâncias inerentes ao referido aumento de atribuições do ICEP, como também do processo, entretanto encetado, de informatização dos serviços sediados em Portugal e, gradualmente, das delegações no estrangeiro.

Assim, no uso da competência que me foi delegada pelo Desp. 41/90, de 10-5, publicado no *DR*, 2.ª, 119, de 24-5, determino: O quadro do pessoal do ICEP é acrescido das seguintes unidades:

- Grupo II — 20 trabalhadores.
- Grupo III — 10 trabalhadores.

Deste modo, o quadro de pessoal passará a contemplar um total de 455 trabalhadores, distribuídos pelos grupos de qualificação da seguinte forma:

- Grupo I — 230 trabalhadores.
- Grupo II — 175 trabalhadores.
- Grupo III — 50 trabalhadores.

15-4-91. — O Secretário de Estado do Comércio Externo, *António Neto da Silva*.

## REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

### GOVERNO REGIONAL

Secretaria Regional dos Assuntos Sociais

Direcção Regional de Saúde Pública

Por despacho do Secretário Regional dos Assuntos Sociais de 31-5-91:

Celebrado contrato de avença com o Dr. Luís Romão de Sousa, por um período de 12 meses, a partir da data do referido despacho, dada a urgente conveniência de serviço, nos termos do n.º 2 do art. 3.º do Dec.-Lei 146-C/80, de 22-5. (Visto, SRTCM, 1-8-91. São devidos emolumentos.)

12-8-91. — Pela Directora Regional, *Isabel Lencastre*.

Direcção Regional dos Hospitais

Centro Hospitalar do Funchal

**Aviso.** — Nos termos do art. 2.º do Dec. Regul. Reg. 15/82/M, de 12-7, e do n.º 4 do art. 6.º do Regulamento dos Concursos para Provedimento dos Lugares de Administradores Hospitalares, faz-se público que a lista do único candidato admitido ao concurso de provimento de um lugar de administrador de 2.ª classe deste Centro Hospitalar, aberto por aviso inserto no *DR*, 2.ª, 138, de 19-6-91, se encontra afixada no átrio do Hospital da Cruz de Carvalho, onde poderá ser consultada.

29-7-91. — O Director Regional, *Manuel Eugénio Jardim Fernandes*.

### TRIBUNAL JUDICIAL DA COMARCA DE SANTO TIROSO

**Anúncio.** — Faz-se público que, no processo comum singular n.º 193/91 do 2.º Juízo, 1.ª Secção, por despacho de 15-7-91, foi o arguido João Baptista Nogueira Salgado, casado, industrial, nascido em 5-12-51, natural de Cedofeita, Porto, filho de Vítor Hugo das Dores Salgado e de Maria Helena Nogueira, com última residência conhecida no lugar de Vilar, Sobrado, Valongo, por se encontrar acusado de um crime de emissão de cheque sem provisão, previsto e punido pelos arts. 23.º e 24.º, n.ºs 1 e 2, al. a), do Dec. 13 004, de 12-1-27, declarado contumaz, nos termos dos arts. 335.º e 336.º do Código de Processo Penal, implicando para o arguido a anulação dos negócios jurídicos de natureza patrimonial celebrados após aquela data e a proibição de obter documentos, certidões ou registos junto de qualquer autoridade ou repartição públicas.

15-7-91. — O Juiz de Direito, *Manuel José Jácome*. — O Escrivão-Adjunto, *Mário Alberto Correia de Oliveira*.

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Parecer n.º 3/91. — Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas**

#### Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, e nos termos regimentais, a solicitação do Ministro

da Educação, após apreciação do projecto de parecer elaborado pela conselheira relatora professora Ana Benavente, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 10 de Julho de 1991, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte

#### Parecer

1.ª parte

#### I — Nota introdutória:

A criação de uma área de educação cívica no 3.º ciclo do ensino básico merece ser saudada como sinal de maturidade democrática da sociedade portuguesa.

Este parecer procura contribuir, com reflexões e com propostas concretas, para que a educação cívica seja, em todas as escolas do 3.º ciclo do ensino básico, um factor de melhoria e de enriquecimento da vida escolar e da formação de todos os alunos e parceiros educativos.

1 — Analisar um programa em qualquer área curricular supõe uma reflexão alargada, que procure explicitar:

- a) A concepção de escola em que se inscreve o seu sentido;
- b) O seu enquadramento legal e institucional;

As condições institucionais, organizacionais, materiais e pedagógicas do seu desenvolvimento no grau de ensino a que se destina;

Os fundamentos e coerência das opções de conteúdo e das propostas de trabalho que apresenta;

A sua articulação com os outros programas relativos aos mesmos graus de ensino, assim como aos que precedem (visto tratar-se aqui dos anos terminais da escolaridade básica obrigatória de nove anos).

No caso do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas, esta reflexão torna-se tanto mais importante e laboriosa quanto «é na área da educação cívica que a tripla missão da escola (instruir, educar, socializar) se torna mais explícita e, portanto, mais difícil e mais conflitual» (1).

Trata-se de um terreno controverso, em que os consensos não são fáceis e como, em geral, só são conseguidos em relação a grandes objectivos, a sua concretização torna-se problemática.

A educação cívica suscita debates e conflitos sobre o papel da escola em relação à família e às outras instâncias de educação e de socialização, assim como aos fins, fundamentos, conteúdos e práticas desta formação. É importante também não iludir que a educação cívica é atravessada por jogos de poder, por ideologias, por distintos projectos educativos, por «poderes de certos homens sobre outros na sociedade» (2).

Não terá a escola de clarificar/transformar o seu papel nas sociedades actuais? A «crise» da escola está na ordem do dia e envolve questões de fundo. As «crises» da escola básica são múltiplas; o preço a pagar pela sua abertura a novas classes sociais, a novas funções, à economia, às tecnologias, ao mercado de trabalho, é o da instabilidade e do conflito permanente (3).

Poderá a escola continuar a definir-se como um espaço institucional ritualizado e selectivo de transmissão de valores, de saberes e de conhecimentos, a par de outros espaços, tais como os *mass media*, a família, os «tempos livres»? Não deverá a escola básica procurar constituir um espaço privilegiado de universalização de conhecimentos, de sistematização de saberes, de elaboração crítica e de formação instrumental e metodológica dos seus alunos? Onde se poderá aprender a procurar e a tratar a informação que hoje domina as sociedades tecnologicizadas? Onde se poderá alargar de modo coerente o universo social e cultural de cada criança, num sentido histórico e universal?

O direito de todos a aprender, o direito de cidadania, o direito ao sucesso na escola básica, ainda não são uma realidade no nosso país; e estas interrogações prospectivas têm sentido para a elaboração deste parecer, se se quiser ultrapassar o comentário técnico e legislativo e fundamentá-lo social, educativa e pedagogicamente, como me parece ser a responsabilidade política e científica deste Conselho.

2 — Uma segunda reflexão introdutória refere-se ainda à importância do tema em questão: participação e democracia. Os riscos de endoutrinação e de politização existem e não podem, de modo algum, ser aceites na escola básica oficial, centrada na diversidade, nas diferenças, na universalização e não em «compromissos» centralmente definidos. A participação e a democracia são demasiado importantes para poderem ser pura retórica (4). Valores consensuais? Quais? Os dos discursos dos governantes? Os dos manuais? Os das práticas sociais? Os da experiência de vida? Será, por exemplo, a solidariedade um valor consensual, ou não será, afinal, o individualismo o verdadeiro valor na prática social de hoje? Será a paz um dos valores consensuais na escola básica? Mas assumirão as autori-

ides oficiais formar alunos pacifistas? Ou a paz é uma utopia para aprender e a guerra uma realidade para viver? Três riscos reais existem na decisão de incluir a «participação» e a «democracia» como eais curriculares num quadro de vida escolar cheio de contradições contrasensos:

- Fabricar *robots* democráticos que tudo aprenderam e que sabem reproduzir rituais. Que práticas sociais desenvolverão?
- Banalizar a democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e das regras que é preciso saber na escola, separando-a, ao mesmo tempo, da acção social individual e colectiva (5).
- Fabricar abstencionistas; crianças e jovens compreendem os códigos escolares, o que é a valer e o que não é, o que é a sério e o faz de conta. O cinismo, a descrença, o desinteresse de muitos jovens nas sociedades de hoje vem-lhes de uma escola sem qualidade, da ausência de rigor intelectual, da autoridade burocrática da instituição, da selecção, da competição, da falta de alegria com que muitos vivem uma parte da sua vida escolar.

Estes riscos, reais, não põem em causa toda a importância do papel da escola na formação cívica e democrática dos seus alunos. Valores consensuais? A tolerância, o diálogo, a comunicação. Educação cívica? Conhecimentos, informações, factos da acção e da vida individual e colectiva, das estruturas e das práticas políticas sociais. Conhecimento da sociedade em que se vive, abertura para o mundo, instrumentos de intervenção. Mas estes conhecimentos, informações e factos só têm sentido, numa sociedade democrática, num quadro de vida escolar perspectivado e concretizado de modo coerente com os conhecimentos a transmitir.

Será a escola uma instituição democrática, de participação democrática?

«Nem exortações, nem ciências, nem poesias, nem doutrinas, não são capazes de ser activos: só por meio de acções de agora, provocados pelas condições de vida, nos preparamos para acções futuras» (6). A questão das relações entre o que se aprende para saber e o que se aprende para fazer tem tido nos últimos anos um desenvolvimento científico interessante em torno das «representações sociais», matrizes de interpretação interiorizada, socialmente construídas, que utilizamos como leitura da realidade e como orientação das nossas acções. Os autores que nos últimos anos se têm preocupado com o papel da escola na educação para a paz, para os direitos humanos, para o ambiente e a ecologia, para a educação cívica, afinal, têm atribuído a importância de ter em conta as representações dos pais e dos professores nesta procura de «mudanças de mentalidades». E a verdade é que as representações não mudam com discursos, mas com acções e pela transformação das condições em que se desenvolvem essas acções (7).

Cada período histórico produz as suas representações, cada contexto de vida enraíza também as suas, cada pessoa, ao longo da sua história, constrói o seu universo de sentido. Que se passa hoje com os professores do ensino básico nestas áreas? E com os alunos? E com os pais? E os cidadãos portugueses?

Não é objectivo deste parecer teorizar sobre o tema das representações sociais e das ideologias, mas sim chamar a atenção para a importância, a exigência e a dificuldade das questões em jogo, numa tentativa de articulação entre «ciência e política», em geral tão distante entre nós.

3 — Para terminar esta nota introdutória direi ainda que o curto prazo de que dispus para a elaboração deste parecer (cerca de um mês num final de ano lectivo e uma única reunião da comissão especializada) não me permitiram considerar dois tipos de contributos cuja importância quero assinalar:

A inscrição do Programa actualmente em apreciação na história do sistema educativo português, nomeadamente no período posterior ao 25 de Abril de 1974, com a criação de uma disciplina de Educação Cívica e Politécnica, que tanta tinta fez correr;

A análise comparada de experiências e de balanços realizados noutros países, nomeadamente na Europa.

Não são claros os critérios de composição dos grupos de elaboração de programas no actual Ministério da Educação. Em que condições produziram os autores este Programa de Educação Cívica para Participação nas Instituições Democráticas? De que auditorias e supervisões especializadas (nacionais e internacionais) dispuseram? Esta observação final prende-se com o facto de o Programa em apreciação me aparecer como um bom documento de trabalho, esforçado, mas «artesanal», com boas propostas, mas alguns desequilíbrios e dificuldades, como adiante desenvolverei.

Parece-me que deveriam ser apresentados ao Conselho Nacional de Educação documentos com maior grau de elaboração e de existência.

II — *Enquadramento legal e institucional. Questões e contradições.*  
O enquadramento legal e institucional do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas pode ser assim esquematizado:

Político:

- Constituição da República Portuguesa (2.ª revisão, 1989);
- Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 47.º);
- Decreto-Lei n.º 286/89 (artigo 6.º);
- Despacho n.º 142/ME/90, anexo 1 — Plano de Concretização da Área-Escola;

Institucional:

- «Projectos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário», 1987 (Comissão de Reforma do Sistema Educativo);
- «Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo de formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário»;
- «Programas de desenvolvimento pessoal e social. Ensino básico», 3.º ciclo, Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1991.
- «Documento área-escola», Instituto de Inovação Educacional, Outubro de 1990.

A leitura atenta destes documentos de enquadramento permite identificar diversas questões e contradições.

O artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo diz o seguinte:

Os planos curriculares do ensino básico incluirão, em todos os ciclos e de forma adequada, uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, e educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Não fica claro que a educação cívica para a participação nas instituições democráticas deva constituir uma área curricular a considerar na área-escola, nem ser objecto de um programa. Esta noção de área-escola aparece na Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, contida nos «Documentos preparatórios I da Comissão de Reforma do Sistema Educativo» (1987), concebida do seguinte modo:

- 2.º ciclo — «Área-escola, na qual confluirão, em trabalho pluridisciplinar, projectos diversificados, de acordo com a natureza e inserção da escola e as suas exigências e possibilidades específicas. Será a área por excelência de convergência da actuação de alunos, docentes e comunidade, na qual se consubstanciará a identidade própria de cada escola e se poderão expressar as componentes regionais» (p. 218);
- «Área-escola, a realizar em trabalho de grupo por professores das várias áreas, segundo programa de actividades a elaborar pela escola» (p. 221);
- 3.º ciclo — «Uma área-escola para a elaboração de actividades diversas, admitindo-se que, progressivamente, assumam maior relevo a realização de pequenos projectos de índole local e regional que contribuam para a revelação de interesses e capacidades dos alunos, proporcionem sínteses e favoreçam uma intervenção mais sistematizada visando objectivos científicos, cívicos e sociais» (p. 224).

Assim, a área-escola aparece na proposta deste grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo como uma área «de liberdade», de «especificidade» e de inscrição local e regional de cada escola, o que de modo algum supõe a necessidade de elaborar programas nacionais para tal área.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, 1.ª série, relativo aos planos curriculares, diz o seguinte, nos artigos 6.º e 7.º:

Artigo 6.º

Área-escola

1 — Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário compreendem uma área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação.

2 — São objectivos da área curricular não disciplinar a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.

3 — Numa primeira fase, a área referida no número anterior será organizada de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto.

4 — Numa segunda fase e na medida do possível, a área curricular não disciplinar passará a dispor de créditos horários próprios, para além das horas lectivas das várias disciplinas.

5 — O Ministro da Educação estabelecerá em despacho o plano de concretização desta área, o qual incluirá a determinação de responsabilidades e iniciativa, bem como sugestões de metodologias e actividades.

#### Artigo 7.º

##### Formação pessoal e social

1 — Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

2 — Sem prejuízo do disposto no n.º 4 do presente artigo, é criada, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

3 — No 3.º ciclo do ensino básico, a área-escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos, depois de submetidos ao parecer do Conselho Nacional de Educação, serão aprovados por despacho do Ministro da Educação, devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica.

4 — Em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões.

5 — É obrigatória a frequência de uma das disciplinas referidas no número anterior.

6 — O Ministro da Educação estabelecerá, em despacho, o conjunto de conteúdos programáticos referentes à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, bem como o modelo de formação dos docentes encarregados da sua leccionação.

7 — A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social será proporcionada pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados.

Analisando o n.º 1 e o n.º 5 do artigo 6.º, aparece uma primeira contradição entre o poder de decisão das escolas e do Ministério. Quanto ao n.º 5, fala-se de «sugestões e metodologias» a propor pelo Ministério às escolas para a concretização da área-escola. Mas o n.º 3 do artigo 7.º explicita a necessidade de um programa de educação cívica com conteúdos a aprovar pelo Ministério da Educação e cuja avaliação é considerada para a atribuição do diploma de escolaridade básica. Quanto ao Despacho n.º 142/ME/90, retoma a definição da área-escola, das suas finalidades, âmbito, etc., e desenvolve as questões relativas à avaliação, contendo no anexo II ao despacho o modelo organizativo de área-escola e ainda no anexo III «Sugestões de estrutura do programa da área-escola», acrescentando que «estas não esgotam as múltiplas possibilidades de estruturação do mesmo».

Desta breve análise, surgem várias questões:

O que é afinal a área-escola?

Qual é a liberdade das escolas na gestão e na definição dos conteúdos desta área?

Qual o número de horas a consagrar no Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas em relação a outras possíveis actividades a contemplar na área-escola?

Se a educação cívica para a participação democrática nas instituições se enquadra na formação pessoal e social que atravessa todas as disciplinas, como foi (é) considerada nos programas de cada disciplina actualmente em experiência?

Como entender, para efeitos de orientação e de concretização, conceitos tais como: sugestões; propostas; programa obrigatório; orientações pedagógicas de organização e de avaliação?

Qual o estatuto destes diversos documentos e da legislação que hoje enquadra os programas em apreciação?

III — O Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas no contexto das escolas do 3.º ciclo do ensino básico.

Há vários anos que se publicam entre nós trabalhos e estudos (4) que evidenciam as contradições entre valores explícitos (que a escola diz querer transmitir) e práticas (os valores que realmente transmite), identificando algumas das razões, nomeadamente:

«A ausência de material, sendo os professores a fonte quase exclusiva do saber, não se formando, portanto, os alunos no tratamento e crítica de informação a que têm acesso» (5);

O peso dos programas;

O funcionamento da escola para o aluno médio, pouco atento às diferenças e diversidades;

A sobrelotação das escolas e a sua inadequada dimensão;

Os locais (qualidade, quantidade, adequação);

A formação de professores;

A inexistência de regras de convivência explícitas.

Também Bengt Thelin (10) indica, a partir da experiência sueca, o peso dos programas e as dificuldades da prática da interdisciplinaridade, assim como a questão da «adesão» e da formação dos professores e dos seus formadores como factores que afastam as propostas ideais de uma sua concretização na escola.

Numa comunicação editada na *Revista Inovação*, aqui referenciada, Bártolo Paiva Campos termina com «questões para discussão», que sintetizam as preocupações relativas à concretização da educação cívica na escola:

- 1) Como desencadear e realizar o processo de transformação do currículo escondido da escola de modo a contribuir para a educação para a democracia?
- 2) Como fazer de modo que a educação para a democracia e a formação pessoal e social não se limitem à aquisição de conhecimentos e à modelagem de normas e comportamentos, mas englobe o desenvolvimento dos processos psicológicos e das competências de vida necessários para a resolução criativa e flexível das situações concretas encontradas ao longo da existência?
- 3) Quais são os principais resultados das experiências realizadas nos diferentes países no que diz respeito à disseminação dos objectivos da educação cívica nas diversas disciplinas e ao recurso a espaços curriculares específicos?

Tanto estas interrogações com as questões abordadas na nota introdutória deste parecer se impõem quando se trata de equacionar a concretização real e diversa (e não apenas as intenções) do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas na área-escola de cada estabelecimento escolar do 3.º ciclo do ensino básico de todo o País.

Assim, se se procura de facto, tal como a legislação sugere, uma leitura optimista que os textos permitem, o desenvolvimento de projectos interdisciplinares, a participação dos alunos nesses projectos de modo autónomo e responsável, se se pretende avançar para uma ligação transversal entre disciplinas e currículo de formação no seu conjunto, se se pretende facilitar espaços de autonomia pedagógica nas escolas e a sua inscrição local e regional, se se pretende avançar cada vez mais para uma relativa coerência entre valores explícitos e práticas, surgem múltiplas questões preocupantes:

Como vai ser gerida a área-escola? Por voluntariado? Por alguns professores? Obrigatoriamente? Por todos? Qual o papel do director de turma? Deixando pairar esta ambiguidade na legislação, o Ministério da Educação em nada contribui para a valorização da profissão e do profissionalismo dos professores.

Que apoios e que condições terão os professores para novas formas de gestão e de organização do espaço e do tempo escolar e de novas formas de trabalho pedagógico (12)?

Que condições (físicas, materiais, técnicas e pedagógicas) serão criadas para o desenvolvimento consequente dos projectos da área-escola?

Como vão ser consideradas as actividades efectivas dos professores nesta área na sua carreira?

Como vão ser elaborados os horários para permitirem o trabalho de equipas de professores? Que equipas? Com que estatuto?

Que consonâncias e dissonâncias existem actualmente entre os valores explícitos e implícitos nos programas em experiência das várias disciplinas (que o Conselho Nacional de Educação não conhece)? Terão sido elaborados de modo articulado para facilitar a interdisciplinaridade e a elaboração de projectos? Será que facilitam as práticas centradas nos alunos? Será que nos programas de cada disciplina se incluem pontos de vista diferentes? Será que nos materiais e nos manuais da reforma se valorizam, por exemplo, processos e não apenas resultados (13)?

Que consonâncias e dissonâncias existem entre os valores afirmados no Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas e as práticas pedagógicas que estruturam o quotidiano de alunos e de professores? Será que se valoriza a investigação, a experimentação, a participação, o rigor, a comunicação, a diversidade de fontes e de modos de trabalhar?

Que ligação existe afinal entre a sala de aula e a área-escola? Que formação contínua de professores vai apoiar a construção de projectos interdisciplinares?

Que estratégias vão ser desenvolvidas para que a área-escola tenha prestígio e um estatuto equivalente ao das disciplinas que decidem da selecção/orientação posterior dos alunos? Nunca será através de

qualquer tipo de avaliação selectiva que esta área ganhará prestígio, mas sim através da criação de condições sócio-pedagógicas e materiais que enriquecerão a qualidade de vida escolar e social e a formação de alunos, de professores e, consequentemente, da comunidade educativa.

Que possibilidades legais têm os alunos do 3.º ciclo do ensino básico de participar realmente e democraticamente na vida das escolas?

Como conciliar as «sugestões» de avaliação contidas no Despacho n.º 142/ME/90, pesadas e múltiplas, com as finalidades da educação cívica?

Como entender que a avaliação de actividades realizadas na área-escola tenha lugar no quadro de cada disciplina e conte para os resultados finais dessa disciplina?

Sintetizando, há que interrogar o sentido do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas quanto à sua articulação com:

- O decreto relativo ao regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No 3.º ciclo do ensino básico os alunos apenas têm dois representantes no conselho pedagógico;
- O projecto de diploma relativo à formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, em que os cursos formais parecem ser mais valorizados que o investimento profissional e a auto-formação;
- Os planos curriculares actualmente em fase de experiência no quadro da reforma.
- O anteprojecto relativo à avaliação dos alunos;
- A orientação escolar e profissional dos alunos;
- As políticas quanto à rede escolar, aos edifícios e à dimensão das escolas;
- As políticas de equipamentos e de criação de estruturas de documentação e de meios pedagógicos.

Finalmente, pergunta-se: que análise tem sido feita dos trabalhos de projecto desenvolvidos entre nós (por exemplo, no âmbito da educação ambiental — iniciada pela Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário com o apoio da UNESCO)? Que análise tem sido feita às dificuldades e dos bloqueios das soluções e dos caminhos de construção da interdisciplinaridade?

O desenvolvimento do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas exige «criar condições de vivência democrática nas escolas, o que implica acções sobre as instâncias, os professores, os materiais de aprendizagem, as possibilidades e intervenção dos alunos...»<sup>1</sup> e, completando a citação, sobre as estruturas e os modos de gestão descentralizada, participada e eficaz.

Na situação actual, em que se publica múltipla e diversa legislação (ao longo de vários anos), é difícil, sem uma cuidada análise transversal, responder às questões acima formuladas, o que é causa de preocupação.

Um programa oficial de educação cívica para a participação nas instituições democráticas não pode ser caucionado sem ter em conta os contextos organizacional e pedagógico em que vai ser desenvolvido, para que se evitem perversões de duvidosa eficácia quanto à educação cívica dos alunos e à qualidade de vida escolar.

## 2.ª parte

<sup>1</sup> — O Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas no contexto das escolas do 3.º ciclo do ensino básico. *Fundamentos. Estrutura. Conteúdos e Avaliação.*

Como foi dito no início deste parecer, o Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas procurou conciliar a legislação de enquadramento e ir ao encontro do que lhe a pedido (propostas e sugestões). É um Programa que traduz o forço dos autores, com ideias criativas, com alguma preocupação fundamentada teórica (nomeadamente no que respeita ao trabalho de projecto), com abordagens interessantes. Trata-se de um bom documento de trabalho.

Considero, aliás, que no contexto actual, analisado nos pontos preterentes deste parecer (I, II, III), o Programa dificilmente poderia ter passado alguns dos aspectos críticos que a seguir se assinalam. I — Um primeiro aspecto tem a ver com a natureza do documento. Ie se entende por programa? Terá sentido elaborar um programa lizer que:

Estas indicações são sugestões em aberto, podendo os professores e alunos seleccionar outro tipo de actividades de carácter cívico, de acordo com a própria tradição da dinâmica das escolas, para as quais, em muitos casos, este tipo de actividade é já uma realidade (p. 13).

Mais adiante, a propósito do «mapa de objectivos terminais» (pp. 22, 23, 24 e 25) — não serão antes aqui os conteúdos do Programa?! — afirma-se que:

Estão enunciados, sem preocupação exaustiva, os conhecimentos essenciais a adquirir pelo aluno ao longo do 3.º ciclo. Em cada ano do ciclo de estudos serão atingidos os aspectos de cada uma destas dimensões, relacionados com o tema do projecto. Deste modo, os objectivos terminais aqui apresentados terão de ser objecto de uma clarificação/especificação que os adequa ao tema em estudo. Tal clarificação é facilitada pelas perguntas enunciadas nas etapas de diagnóstico da situação e de iniciação na vida social e política. A formulação/redacção desses objectivos terminais deve responder a três questões: o quê? (conhecer), como? (actividades), para quê? (compreender).

Não se afigura, portanto, necessário esgotar o mapa de objectivos terminais aqui poposto todos os anos, uma vez que este será retomado em cada ano. Trata-se de promover uma apropriação gradual e progressivamente mais complexa de conhecimentos, o que implicará o conhecimento por parte dos alunos dos objectivos terminais definidos de forma a permitir uma atitude avaliativa — «o que é que eu já sei?», «o que me falta saber?», «o que é preciso fazer?».

Trata-se, então, de um Programa oficial com carácter de quadro de referência, com definição de objectivos e de conteúdos mínimos comum a todas as escolas do País ou de um mero conjunto de sugestões entre muitas outras possíveis? Qual o estatuto deste Programa face a outras eventuais publicações e propostas de fontes diversas?

Um programa deve ser flexível, passível de opções e de adaptações, mas não pode deixar de dizer quais os limites de obrigatoriedade e de liberdade no seu desenvolvimento.

Se a sua organização tivesse sido feita por módulos (por exemplo), não seria difícil explicitar que um certo número desses módulos seria obrigatório, sendo outros a alterar, substituir, transformar, segundo os projectos das escolas. Só assim faz sentido a elaboração de um programa oficial: suporte regulador de orientações mínimas comuns a todas as escolas do País.

2 — Um segundo aspecto crítico tem a ver com a estrutura do documento. Após a apresentação de um esquema conceptual (?) e das finalidades, o documento apresenta uma dupla estrutura: «actividades de carácter cívico a serem desenvolvidas a nível da turma» (p. 6) e «um trabalho de projecto interdisciplinar» (id.).

Quais as respectivas cargas horárias, como se articulam estes dois tipos de tarefas? Como as tais actividades de carácter cívico são «meras sugestões», não se pode falar aqui de programa. O desenvolvimento de diversas propostas (pp. 8 a 13) contém aspectos de interesse, bastante exteriores, no entanto, às actividades pedagógicas e escolares quotidianas, insistindo-se no assinalar de dias festivos. As sugestões «3.1.1 — Participação e organização da turma» (pp. 8, 9 e 10) e «actividades ao longo do ano destinadas aos alunos que, no ano seguinte, ingressarão na escola» (p.13) são muito positivas, embora não escapem às contradições e dificuldades indicadas na 1.ª parte deste parecer.

Terá sentido os alunos organizarem-se sem disporem de real poder na gestão das escolas?

Para que os alunos sintam a escola como sua não terá também esta de ir ao encontro das suas necessidades e interesses?

Ultrapassar o «faz de conta» tem custos e exigências que este documento não explicita (o que tem naturalmente a ver com a sua procura de sugestões pragmáticas), mas que não se pode deixar de assinalar com preocupação.

Quanto à 2.ª parte da estrutura do Programa, relativa ao «trabalho de projecto na área-escola» (pp. 14 a 17), limita-se o documento a apresentar alguma teoria quanto a trabalho de projecto e uma série de princípios quanto aos modos de proceder e ao papel dos parceiros (alunos e professores).

Só a partir da p. 18, com o n.º 4, «Guia de aplicação do Programa [que até aqui ainda não se apresentou] no trabalho de projecto», se encontram questões para realizar «diagnóstico de situação» (p. 20) e «iniciação na vida social e política» (p. 21), questões, aliás, bem formuladas e de utilidade para os professores. Na p. 22 (4.2 — Mapa de objectivos terminais) aparecem finalmente os conteúdos estruturados em três pontos:

- I) Defesa dos direitos, deveres e liberdades fundamentais;
- II) Organização do Estado democrático como garante dos direitos, deveres e liberdades fundamentais;
- III) Participação na vida democrática.

São conteúdos pertinentes, bem elaborados, que merecem concordância geral e que deveriam constituir, afinal, o Programa a apreciar. Podem fazer-se, no entanto, alguns reparos:

Porque não incluir também propostas relativas às práticas cívicas quotidianas (do pagamento de facturas ao funcionamento dos serviços públicos)?

Porque não sublinhar a importância da comunicação e da intervenção (individual e colectiva)? O texto fala de «conhecer» para «compreender» e deve acrescentar-se «para intervir».

Porque não prever modalidades de negociação, com os alunos, de diversos aspectos da vida escolar?

Porque não sugerir formas de concretização dos direitos dos alunos na própria escola, à imagem do que se faz noutros países?

Estes conteúdos assim apresentados podem correr o risco de constituir aprendizagens formais, como já dissemos; o que, não deixando de ser útil e pertinente, não permite atingir as finalidades e objectivos centrais da educação cívica.

Quanto às sugestões de actividades (4.3., pp. 26 a 29), parecem adequadas, estimulantes e facilitadoras do trabalho nas escolas.

3 — Um terceiro ponto crítico prende-se com a avaliação (pp. 30 a 34).

Existe algum desfasamento entre as propostas do documento e as propostas contidas no Despacho n.º 142/ME/90.

Trata-se, no entanto, num e noutro caso, de um complicado e múltiplo processo de avaliação, com vários níveis e momentos, com diversos órgãos da escola envolvidos, que parece dificilmente exequível no quotidiano das escolas, embora as sugestões sejam perceptíveis e pedagogicamente correctas e dialogantes.

No que respeita à «avaliação do percurso individual» do aluno, considero tratar-se de domínios em que a escola não tem qualquer legitimidade e que devem ser totalmente rejeitados. Para avaliar é preciso primeiro ensinar. Avaliar competências, avaliar realizações, certamente. Avaliar «relações intra e interpessoais do aluno» (p. 30) ou «grau de autonomia desenvolvido» e «capacidade de participação» são aspectos lesivos dos direitos dos cidadãos.

As diferenças psicológicas individuais, as diversidades culturais, os modos de ser e de estar, alimentados nas famílias, não podem traduzir-se em «bons» ou «maus» resultados na educação cívica. A escola pertence criar as condições para o desenvolvimento de competências, para aprendizagens, para realizações que deverão, estas sim, ser avaliadas de modo negociado e participado. A realização de um jornal, com tarefas negociadas, com «contratos» de trabalho com os alunos, pode ser, à imagem de tantas outras realizações, um exemplo de trabalho a avaliar.

Não se vislumbra, aliás, como poderão os professores realizar, tais avaliações «intra e interpessoais» com o bom senso que, em geral, lhes assiste. Porque não procuraram os autores do Programa partir de experiências em curso entre nós, como, por exemplo, o Projecto CIMA — Compreender e Intervir no Mundo Actual, que desde 1989 se desenvolve com o apoio da Escola Superior de Educação de Setúbal, a partir de uma proposta da UNESCO? Trata-se de uma concretização conseguida e exequível que vale a pena ser analisada e considerada (como, provavelmente, muitas outras).

Finalmente, quanto à avaliação dos trabalhos realizados na área-escola, pode ler-se no Despacho n.º 142/ME/90, n.º 15.º, «Avaliação do desempenho».

- 1) O desempenho dos alunos nos projectos da área-escola deve ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto;
- 2) O desempenho excepcional nos projectos da área-escola pode ser tido em conta na propositura para os quadros de valor e de excelência.

Nada se diz quanto à avaliação das «actividades de carácter cívico» e os resultados vão, afinal, ser contabilizados nas disciplinas e não nos conteúdos programáticos da educação cívica para a participação nas instituições democráticas.

#### V — Conclusões e recomendações.

Saudando a criação de uma área de educação cívica no ciclo terminal da escola básica e reconhecendo o trabalho realizado pelos autores do Programa em apreciação; recomenda-se que:

- 1) Se parta da análise dos programas das disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e dos planos curriculares, de modo a elaborar um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas com conteúdos e com propostas concretas facilitadoras do trabalho de projecto interdisciplinar;
- 2) Se defina o estatuto deste programa — margens e limites de obrigatoriedade e de flexibilidade;
- 3) Se clarifiquem as contradições actualmente existentes na legislação de enquadramento da educação cívica;
- 4) Se explicitem as condições organizacionais e de gestão da área-escola;
- 5) Se explicitem as condições materiais e pedagógicas (da sobrelocação das escolas, dos horários, da constituição de equipas pedagógicas) de apoio ao desenvolvimento da área-escola de modo que a autonomia de cada estabelecimento de ensino não se limite a «governar-se como pode e com o que tem»;

- 6) O Ministério da Educação tenha a iniciativa e estimule outras iniciativas que ponham à disposição dos professores do 3.º ciclo do ensino básico experiências, trabalhos, documentos, materiais relativos a projectos contextualizados que os ajudem a concretizar esta nova área de actividade escolar e educativa. (Algumas das propostas contidas no Programa em discussão vão neste sentido.)

A produção e divulgação de bons materiais, o desenvolvimento de apoios e de recursos, deverão ser a base da estratégia inovadora para a transformação da qualidade das práticas escolares;

- 7) Se procure articular a diversa legislação de enquadramento da Reforma do Sistema Educativo, explicitando as consonâncias (de gestão das escolas à formação de professores e às condições de trabalho) de modo que o Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas tenha fundamentos para um desenvolvimento pleno das suas finalidades.

Em síntese, o Conselho Nacional de Educação congratula-se com a introdução da educação cívica no 3.º ciclo do ensino básico, sublinha o esforço realizado para a elaboração deste documento de trabalho-programa e propõe ao Ministério da Educação que o reformule e reenquadre à luz das recomendações aqui apresentadas.

#### Comentário final

Do conjunto das intervenções, concluo da preocupação do Conselho Nacional de Educação quanto ao processo de criação da educação cívica no quadro da Reforma Educativa, como exigindo um bom início (e não experiências piloto apressadas e sem condições). Para tal, haverá que retomar questões tão fundamentais como as das condições de enquadramento legislativo, da avaliação do Programa, do acompanhamento científico-pedagógico do processo das reformulações a introduzir num quadro de transformação qualitativa e de democratização da escola básica.

(<sup>1</sup>) Fr. Audigier, «Enseigner la Société, Transmettre des Valeurs», *R. Fr. de Pédagogie*, n.º 94, 1991, pp. 37-48.

(<sup>2</sup>) Fr. Audigier, *ob. cit.*

(<sup>3</sup>) V. sobre a crise da escola, o livro de B. Charlot, *L'École en mutation*, Paris, Payot, 1987.

(<sup>4</sup>) Como afirma o Dr. Bengt Thelin, director de Educação da Comissão Nacional Sueca de Educação, in «Socialização e educação para os direitos do homem — exemplo da Suécia», in *Inovação*, número especial, Instituto de Inovação Educacional, 1989, pp. 34-46.

(<sup>5</sup>) V. a este propósito, Alain Touraine, *Le Retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984. Na 2.ª parte do texto, pp. 107-140, o autor equaciona «oito maneiras de se desfazer da sociologia da acção», entre as quais: reduzir uma relação social a uma interacção, separar sistema e actores, falar dos valores, confundir estrutura e mudança numa filosofia da evolução.

(<sup>6</sup>) António Sérgio, *Educação Cívica*, 2.ª ed., Lisboa, Ed. Inquérito, 1954, pp. 19-20. (1.ª ed. de 1915).

(<sup>7</sup>) Como indicam diversos autores, de distintas áreas disciplinares, in D. Jodelet (dir.), *Les Représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

(<sup>8</sup>) Nomeadamente, Maria Emília Brederode Santos, Ana Maria Bettencourt, Bárto Paiva Campos, Ramiro Marques, Júlia Oliveira Formosinho (v. bibliografia).

(<sup>9</sup>) Maria Emília Brederode Santos, *Os Aprendizizes de Pigmalão*, Lisboa, IED/Ed. Rolim, col. Educação, 1985, p. 44.

(<sup>10</sup>) Dr. Bengt Thelin, *ob. cit.*

(<sup>11</sup>) Prof. Bárto Paiva Campos, «Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola», in *Revista Inovação*, número especial, Instituto de Inovação Educacional, 1989, pp. 13-33 e 28.

(<sup>12</sup>) V. «Gestão do sistema escolar», Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Seminários, ME/GEF, 1988, em que diversos autores (Maria do Carmo Climaco, João Formosinho, António Sousa Fernandes, Licínio Lima, António Almeida Costa) discutem estratégias, propostas e condições para articular a inovação e a melhoria das práticas escolares e pedagógicas.

(<sup>13</sup>) Maria Emília Brederode Santos, *ob. cit.*

(<sup>14</sup>) *Id.*, *ibid.*, p. 47.

#### Bibliografia

##### Livros e revistas:

- Aebischer, Y., Deconhchy, J. P., et Lipiansky, E. M. (1991), *Idéologies et représentations sociales*, Friburgo, Suíça, Ed. Delval.
- Audigier, F. (1991), «Enseigner la société, transmettre des valeurs; la formation civique», in *Revue Française de Pédagogie*, n.º 94, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 37-48.
- Bettencourt, A. M., e Brederode Santos, M. E. (1981), «Papel da escola na formação democrática dos alunos», in *Política Educativa num Contexto de Crise e Transformação Social*, Lisboa, IED/Edições Moraes, pp. 37-50.
- Brederode Santos, M. E. (1985), *Os Aprendizizes de Pigmalão*, col. Educação, n.º 2, Lisboa, IED/Edições Rolim.
- Charlot, B. (1987), *L'École en mutation — Crise de l'école et mutations sociales*, Bibliothèque Scientifique, Paris, Payot.
- D'Oliveira Martins, Guilherme (1991), *Escola de Cidadãos*, Lisboa, Ed. Fragmentos.
- Formosinho, J. (1989), «Para uma pedagogia do desenvolvimento», in *Revista Inovação*, n.º 4, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 467-475.

Jodelet, Denise (1989) (dir.), *Les Representations sociales*, Paris, PUF.  
Marques, Ramiro (1990), *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social, Objectivos, Conteúdos e Métodos*, Lisboa, Texto Editora.

Paiva Campos, Bártolo (1989), «Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola», in *Revista Inovação*, número especial, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-33.

Rassekh, S., et, Vaideanu, G. (1987), *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO.

Sérgio, António (1954), *Educação Cívica*, 2.ª ed., Lisboa, Ed. Inquérito.

Thelin, Bengt (1989), «Socialização e educação para os direitos do homem — o exemplo da Suécia», in *Revista Inovação*, número especial, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 34-46.

Tschoumy, Jacques-André (1989), «Entre o dizer e o fazer: porquê esta distanciação?» in *Revista Inovação*, número especial, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 63-75.

UNESCO (1981), *Les Finalités de l'éducation*, Paris, BIE, UNESCO.

Vários (1990), «Educação cívica, educação estética, ética. Política e educação cívica, Europa 1992: que valores?» *dossier* in *Revista Inovação*, vol. 3, n.º 1-2, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-66.

#### Documentos e legislação:

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986), «Projecto global de actividades. Documentos preparatórios», Lisboa, Ministério da Educação/GEP.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987), «Documentos preparatórios I. Projectos — Reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário», Lisboa, Ministério da Educação/GEP.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), «A gestão do sistema escolar. Seminários», Lisboa, Ministério da Educação/GEP.  
Constituição da República Portuguesa (2.ª revisão — 1989), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, in *Diário da República*, 2.ª série, n.º 237, de 14 de Outubro de 1986, artigo 47.º, pp. 3067-3081, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, in *Diário da República*, 1.ª série-A, de 10 de Maio de 1991, relativo ao regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pp. 2521-2530.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, relativo à área-escola, in *Diário da República*, 1.ª série, de 29 de Agosto de 1989.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, relativo ao ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 142/ME/90, Anexo 1, «Plano de concretização da área-escola», in *Diário da República*, 2.ª série, de 9 de Janeiro de 1990, pp. 9757-9759.

Despacho n.º 155/ME/89, «Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário», in *Diário da República*, 2.ª série, de 29 de Setembro de 1989.

«Documento: área-escola. Informação», Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, Departamento de Estudos de Investigação e Inovação Educacional, Outubro de 1990.

«Projecto-diploma relativo à formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário», Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação.

«Programa de desenvolvimento pessoal e social. Ensino Básico, 3.º ciclo», Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 1991.

Conselho Nacional de Educação, 10 de Julho de 1991. — O Presidente, António Moreira Barbosa de Melo.

#### Declaração de voto

Votei favoravelmente o projecto de parecer sobre o Programa de educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas, ado que reflecte as preocupações dos conselheiros sobre a matéria. Por outro lado, é um documento bem elaborado, que defende de forma explícita a reformulação do programa, no sentido de uma elhor definição.

Considero fundamental e importante a criação de um programa de educação cívica no quadro da reforma educativa, mas perfilho recomendações constantes do parecer, a fim de se evitarem disrções e para que seja assegurado o seu arranque enquadrado num recto processo pedagógico qualitativo. — António Ferreira Neto iveria.

#### Declaração de voto

Tal como aponta o parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação sobre o Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas, declaro que a minha aprovação do referido parecer pressupõe a revisão da filosofia implícita na avaliação do aluno nesta matéria, que é considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica. — Teresa Ambrósio.

#### INSTITUTO HIDROGRÁFICO

**Rectificação.** — Por ter sido publicado com inexactidão no *DR*, 2.ª, 9, de 11-1-91, a p. 376, a seguir se rectifica que onde se lê:

##### Instituto Hidrográfico

[...]

Teresa Manuel das Neves Correia, técnica superior de 2.ª classe (outro pessoal técnico superior) do quadro de pessoal civil do Instituto Hidrográfico — promovida, precedendo concurso, a técnica superior de 1.ª classe (outro pessoal técnico superior), escalão 0, índice 405, do mesmo quadro.

[...]

deve ler-se:

[...]

Teresa Manuela das Neves Alves Correia, técnica superior de 2.ª classe (outro pessoal técnico superior) do quadro de pessoal civil do Instituto Hidrográfico — promovida, precedendo concurso, a técnica superior de 1.ª classe (outro pessoal técnico superior), escalão 0, índice 405, do mesmo quadro.

[...]

12-8-91. — O Director dos Serviços de Apoio, José Fernando da Silva Frazão

#### UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**Edital.** — Faz-se saber que, nos termos legais, perante a Reitoria da Universidade dos Açores, está aberto concurso documental, pelo prazo de 30 dias a contar do dia imediato ao da publicação deste extracto no *DR*, para provimento de um lugar de professor associado do grupo de disciplinas de Organização e Gestão de Empresas, especialidade de Teoria Económica Geral, Microeconomia, a que se refere a Port. 1096/89, de 23-12.

Os candidatos deverão entregar os seus requerimentos, dentro do prazo, instruídos com os documentos mencionados no edital, afixado nas instalações da Reitoria da Universidade dos Açores, sitas à Rua da Mãe de Deus, em Ponta Delgada.

9-8-91. — O Reitor, António Machado Pires.

#### UNIVERSIDADE DE COIMBRA

##### Serviços Centrais

Por despachos de 9-8-91 do reitor da Universidade de Coimbra:

Licenciada Maria Luísa Costa Ramalho — renovado por três anos o contrato como leitora de língua francesa além do quadro da Faculdade de Letras desta Universidade, com efeitos a partir de 27-10-91.

Licenciado Manuel José de Freita Portela — renovado por um ano o contrato como assistente estagiário além do quadro da Faculdade de Letras desta Universidade, com efeitos a partir de 1-9-91.

Licenciado João Maria Bernardo Ascenso André — prorrogado por um biénio o contrato como assistente além do quadro da Faculdade de Letras desta Universidade, com efeitos a partir de 1-11-91.

Licenciado Luciano Fernandes Lourenço — prorrogado por um biénio o contrato como assistente além do quadro da Faculdade de Letras desta Universidade, com efeitos a partir de 1-10-91.

(Não carecem de fiscalização prévia do TC.)

13-8-91. — Pelo Administrador, Armando José Carvalho Rodrigues Pereira.

Por despachos de 10-7-91 do reitor da Universidade de Coimbra:

Licenciado Eduardo Luís Trincão da Conceição — contratado como assistente estagiário além do quadro da Faculdade de Ciências e Tecnologia desta Universidade, por um ano, renovável por três vezes, com início em 10-7-91.