

2002

O ESTADO DA EDUCAÇÃO pela VOZ dos SEUS PROFISSIONAIS

ANÁLISE dos RESULTADOS da
CONSULTA NACIONAL da **FNE**



FEDERAÇÃO NACIONAL DOS SINDICATOS DA EDUCAÇÃO

Com a colaboração de



Sindicato dos Professores da Zona Norte
Sindicato dos Professores da Zona Centro
Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa
Sindicato Democrático dos Professores do Sul
Sindicato Democrático dos Professores da Madeira
Sindicato Democrático dos Professores dos Açores
Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte
Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro
Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação do Sul e Regiões Autónomas



ISET edições ISET

**O ESTADO DA EDUCAÇÃO pela
VOZ dos SEUS PROFISSIONAIS**
**ANÁLISE dos RESULTADOS da
CONSULTA NACIONAL da FNE**



FICHA TÉCNICA

1ª EDIÇÃO

Edição e Distribuição

Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET)

Rua Pereira Reis, 399, 4200-448 Porto Telefone 22 507 38 90 Email: iset@mail.telepac.pt

Coordenação

Manuela Teixeira

Autores

Manuela Teixeira

Conceição Alves Pinto

Paula Borges

Luís de Melo

José Verdasca

Colaboradores

Sindicato dos Professores da Zona Norte

Sindicato dos Professores da Zona Centro

Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa

Sindicato Democrático dos Professores do Sul

Sindicato Democrático dos Professores da Madeira

Sindicato Democrático dos Professores dos Açores

Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte

Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro

Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação do Sul e Regiões Autónomas

Capa e Arranjo Gráfico

Paula Melo

Composição

Paula Borges

Impressão e Acabamento

Tipografia Nunes

Tiragem

1500 exemplares

Depósito Legal

163977/01

ISBN

972-95436-2-3

Maio de 2002

ÍNDICE

Apresentação	7
Introdução	9
I – A Metodologia do Estudo	13
1. Os processos e instrumentos de recolha de dados adoptados	13
2. As amostras do estudo	16
2.1. Dos educadores de infância	16
2.2. Dos professores dos ensinos básico e secundário	16
2.3. Dos trabalhadores não docentes	17
2.4. Das escolas	18
3. As análises realizadas	19
II – As Reformas Curriculares	21
Introdução	21
1. A reforma curricular do ensino básico	22
1.1. A carga horária	23
1.2. A existência de equipamento adequado	24
1.3. A organização das aulas em unidades de 90 minutos	25
1.4. A formação dos professores para as novas áreas	27
1.5. Dificuldades sentidas pelos professores na execução das novas áreas	28
1.6.. Reacção dos alunos à nova organização da escola e às novas áreas	30
2. A reforma curricular do ensino secundário	30
2.1. As escolas, os professores e os programas	31
2.2. Escolas bem ou mal equipadas para responder	32
2.3. Avançar ou não com os novos currículos?	32
Conclusão	33
III – A Avaliação das e nas Escolas	35
Introdução	35
1. A avaliação dos alunos	36
1.1. Enquadramento legislativo	36
1.2. As provas globais vistas por professores e executivos	40
1.3. A avaliação aferida vista por professores e executivos	42
1.4. A avaliação de competências vista por professores e executivos	43
1.5. Os exames nacionais de 12º ano vistos por professores e executivos	43
1.6. Dificuldades sentidas na avaliação dos alunos	45

2.	A avaliação dos professores	46
2.1.	O caminho percorrido e o enquadramento legislativo actual	46
2.2.	A avaliação dos professores segundo a perspectiva dos órgãos executivos	58
3.	A avaliação dos trabalhadores não docentes	60
3.1.	Enquadramento legislativo	60
3.2.	O sistema de avaliação do pessoal não docente segundo os órgãos executivos	63
3.3.	Principais problemas sentidos pelos executivos face ao sistema de avaliação	64
4.	A avaliação das escolas	65
4.1.	A avaliação integrada no quadro de uma avaliação global das escolas	65
4.2.	A avaliação integrada das escolas vista pelos executivos	69
4.3.	A avaliação das escolas através dos resultados de provas externas dos alunos	69
	Conclusão	71
IV – Formação dos Profissionais da Educação		75
	Introdução	75
1.	A Formação dos docentes	76
1.1.	O caminho percorrido e o enquadramento legislativo actual	77
1.2.	Os temas tratados nas acções de formação contínua	85
1.3.	Os efeitos da formação contínua na acção dos professores	92
2.	A Formação dos órgãos executivos das escolas	95
2.1.	A formação específica dos órgãos executivos das escolas entrevistadas	96
2.2.	Necessidade (ou não) de formação específica para o exercício de funções de gestão	97
2.3.	Quais os temas de formação considerados mais necessários	97
3.	A Formação contínua dos trabalhadores não docentes	98
3.1.	Enquadramento legislativo	98
3.2.	Frequência da formação	101
3.3.	Qualidade da formação segundo os órgãos executivos	104
	Conclusão	104
V – A (In)Disciplina nas Escolas		107
	Introdução	107
1.	A indisciplina na sociedade e na escola actual	107
2.	O Estatuto do Aluno	109
3.	Evolução do nível de indisciplina nas escolas	112
3.1.	Evolução do nível de indisciplina nas escolas segundo o estatuto dos profissionais	113
3.2.	Evolução do nível de indisciplina segundo o sector de ensino da escola	115

4. Ocorrência de situações de violência nas escolas	118
4.1. Ocorrência de violência por sector de ensino da escola	119
5. Dificuldades em situações de indisciplina	119
5.1. Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina dos alunos	119
5.2. Dificuldades em situações de indisciplina segundo o estatuto dos respondentes	120
5.3. Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina segundo o sector de ensino da escola	121
5.4. Dificuldades dos não docentes em situações de indisciplina dos alunos	123
6. O “Estatuto do aluno” visto pelos órgãos executivos das escolas	123
6.1. Aspectos a manter no “Estatuto do Aluno”	124
6.2. Aspectos a alterar no “Estatuto do Aluno”	125
Conclusão	126
VI – A Administração das Escolas	127
Introdução	127
1. O enquadramento legislativo da Administração Escolar	128
1.1. Descrição dos modelos vigentes à data da publicação do Decreto-Lei nº 172/91	129
1.2. Do Decreto-Lei nº 172/91 ao Decreto-Lei nº 115-A/98	131
2. Escolas e Agrupamentos	135
2.1. Opinião sobre a constituição de Agrupamentos	136
2.2. A iniciativa na constituição dos agrupamentos	137
2.3. Nível de concordância com o âmbito do agrupamento	137
2.4. Critérios seguidos na constituição de agrupamentos	138
3. Autonomia das escolas e agrupamentos	139
3.1. Maior ou menor autonomia nas escolas?	139
3.2. Maior autonomia em quê?	141
4. Funcionamento das escolas e agrupamentos	141
4.1. Opinião sobre o modo de funcionamento das escolas e Agrupamentos	142
4.2. O funcionamento das escolas e dos agrupamentos segundo o estatuto dos respondentes	143
4.3. Principais dificuldades sentidas pelos órgãos executivos na gestão das escolas	147
Conclusão	147
CONCLUSÃO	151
ANEXOS	155
Inquéritos aos Professores	157
Inquéritos aos Educadores	162
Inquéritos ao Pessoal não Docente	164
Inquéritos aos Órgãos Executivos	166
Construir o Futuro da Educação em Portugal - as propostas de mudança da FNE	175

Apresentação

Todos os governos se apresentam com intenções de levar a cabo reformas no sector da educação. Quase todas as equipas ministeriais da educação legislaram, anunciando medidas que, supostamente, iriam melhorar o estado da educação.

Os governos sucedem-se, alguns a ritmos bastante mais acelerados do que seria desejável.

As escolas, essas permanecem e vão sendo o palco da aplicação das medidas legislativas.

O ciclo prossegue, e as novas equipas que chegam ao ministério da educação acabam por lançar novas iniciativas, sem terem bem a medida exacta do que se vai passando no quotidiano da escola. A lógica parece ser: intenção anunciada, legislada publicada, medida aplicada, efeito atingido.

Não havendo uma cultura de avaliação das medidas de política educativa, as decisões tomadas, sem um adequado acompanhamento, acabam, muitas vezes, por produzir efeitos bastante diversos dos que foram anunciados.

As discrepâncias entre a filosofia dos preâmbulos dos diplomas legais e as consequências do articulado desses diplomas no terreno - bem conhecidas dos actores reais da escola - acabam, muitas vezes, por ser desconhecidas de muitos e, em particular, dos autores das medidas legislativas.

Num sistema educativo caracterizado pelo centralismo - em que a própria desconcentração do ministério em direcções regionais não reduziu em nada esse mesmo centralismo - para muitos dos actores da escola, os sindicatos acabam por funcionar, não só mas também, como lugar de escuta de muitas das desilusões que as medidas anunciadas provocam nos profissionais que as têm de implementar. Um sindicalismo que pretenda responder aos anseios dos profissionais que representa tem, cada vez mais, de se preocupar com as condições que permitam assegurar uma efectiva qualidade do serviço prestado.

O estado da educação pela voz dos seus profissionais é uma publicação que parte de inquietações formuladas por dirigentes sindicais que acompanham o pulsar das escolas e que visa dar voz a actores primordiais na prossecução das políticas educativas, a saber professores, educadores, pessoal não docente e órgãos executivos das escolas.

Esta publicação corporiza, de uma forma muito particular, vertentes várias da vocação

específica do ISET. O Instituto Superior de Educação e Trabalho foi criado com a dupla vocação, por um lado, de formação de professores e outros profissionais da educação e de sindicalistas e, por outro, de investigação nas áreas da educação e trabalho.

A Consulta da FNE aqui apresentada muito deve à sinergia estabelecida entre a FNE e o ISET. Só a participação de umas dezenas largas de dirigentes dos vários sindicatos da FNE, de todos os secretariados regionais, permitiu que a consulta integrasse amostras tão significativas. As respostas obtidas aos inquéritos lançados a professores, educadores e pessoal não docente e as entrevistas realizadas a órgãos executivos das escolas dos ensinos básico e secundário dissimuladas por todo o país são expressão do seu empenhamento. A todos a recompensa de ter participado num esforço comum que permitiu que esta consulta expresse a opinião de um número considerável de profissionais da educação. Caber-lhes-á ainda restituir aos professores, educadores, pessoal não docente e órgãos executivos, que colaboraram respondendo, os resultados aqui sistematizados.

É muito gratificante para o ISET pôr ao serviço de uma iniciativa de grande alcance da FNE as suas competências científicas. É de grande interesse para a FNE poder fundamentar as suas propostas em análises consistentes do ponto de vista metodológico.

Que esta consulta permita que todos possamos compreender melhor as nossas escolas e encontrar caminhos que permitam que elas se transformem em espaços de realização de todos.

C. Alves Pinto

Introdução

A Federação Nacional dos Sindicatos da Educação – consciente dos muitos problemas com que o Sistema Educativo se confronta – deliberou proceder a uma ampla consulta aos órgãos executivos das escolas básicas e secundárias de todo o País e aos profissionais da educação: educadores de infância, professores e trabalhadores não docentes das escolas.

Através de várias reuniões dos seus órgãos, a FNE identificou o conjunto de temáticas sobre que devia incidir essa consulta e entregou ao Instituto Superior de Educação e Trabalho a condução científica do estudo.

As temáticas abordadas na consulta foram as seguintes :

- Reformas curriculares dos ensinos básico e secundário;
- Avaliação dos alunos, dos docentes, dos trabalhadores não docentes e das escolas;
- Problemática da disciplina/indisciplina nas escolas;
- Formação dos profissionais da Educação;
- Administração das escolas.

A abordagem das **reformas curriculares** estava amplamente justificada pelo mal estar sentido em muitas escolas face ao modo como foi lançada a reforma curricular do ensino básico e pelas perspectivas existentes, à época, sobre o lançamento da reforma do ensino secundário no ano 2002/2003. Embora, neste momento, se saiba já que a reforma do secundário foi suspensa não se entende menos oportuno dar a conhecer os resultados obtidos relativamente a esta questão. Foram ouvidos os órgãos executivos das escolas e os professores dos ensinos básico e secundário.

Relativamente à **reforma do ensino básico** procurou saber-se o que pensavam os professores e os órgãos executivos sobre a relação entre a carga horária e os programas das várias disciplinas, a formação recebida (ou não) pelos docentes para as novas áreas e as dificuldades sentidas na orientação dessas mesmas áreas bem como a apreciação que faziam, em termos organizacionais e pedagógicos, das aulas de 90 minutos. Os órgãos executivos foram, ainda, interrogados sobre o modo como os alunos reagiram às alterações introduzidas.

Relativamente à **reforma curricular do ensino secundário** foram inquiridos professores e órgãos executivos das escolas sobre a recepção/conhecimento dos novos programas e a formação dos docentes para os ministrar. Aos órgãos executivos foi perguntado, ainda, se as escolas estavam equipadas para os novos programas e pedida a opinião sobre se as escolas estavam preparadas para trabalhar com os novos currículos e se estes deviam ou não avançar no ano lectivo 2002/2003.

A problemática da **avaliação nas e das escolas** reporta-se à avaliação dos alunos, dos professores, dos trabalhadores não docentes e das escolas. Gostaríamos, também, de ter estudado a avaliação do Sistema Educativo mas como tal avaliação nunca foi realizada entendemos que não fazia sentido inquirir os profissionais da educação sobre este ângulo de uma problemática complexa.

A avaliação dos **alunos** foi desdobrada nos seguintes aspectos: provas globais, avaliação aferida, avaliação de competências e provas do 12º ano. Relativamente a estas questões foram interrogados os professores e os órgãos executivos das escolas. Aos órgãos executivos das escolas foi, ainda, solicitado que explicitassem quais eram as maiores dificuldades sentidas em termos de avaliação dos alunos.

Sobre a avaliação dos **docentes** foram interrogados, apenas, os órgãos executivos das escolas já que se pretendia conhecer o modo como as escolas avaliavam a aplicação do modelo de avaliação dos docentes nas suas escolas. Pretendeu saber-se: como funcionavam os mecanismos estatutários, se tinham sido atribuídas menções de “não satisfaz”, se algum professor merecera, no entendimento da direcção da escola, tal menção e esta lhe não tinha sido atribuída e porquê; finalmente, colocou-se a questão de premiar ou não a excelência através da regulamentação do mecanismo estatutário da atribuição da menção de “muito bom”, procurando saber-se se os órgãos executivos entendiam que tal devia acontecer e que opinião tinham sobre a posição dos docentes relativamente a esta matéria.

Tal como se fez com a avaliação dos docentes, também relativamente à avaliação dos **trabalhadores não docentes** foram, apenas, interrogados os órgãos executivos. Quisemos saber como analisavam o funcionamento da avaliação destes trabalhadores, que opinião tinham sobre o sistema e quais os principais problemas com que se defrontavam nesta matéria.

A avaliação das **escolas** foi analisada através do modo como professores e órgãos executivos apreciavam a situação criada de constituição de rankings a partir da exclusiva avaliação externa dos alunos (notas do 12º ano e/ou da avaliação aferida), pedindo-se-lhes que indicassem outros elementos que, na sua perspectiva, deveriam ser tidos em conta na avaliação das escolas. [Por razões que se prendem com a dimensão das amostras e por esta questão ter sido colocada através de pergunta aberta apenas se analisaram, até ao momento, as respostas dos órgãos executivos]. Aos órgãos executivos cujas escolas passaram por uma avaliação integrada pediu-se opinião sobre essa avaliação.

A formação dos profissionais da Educação integrou a formação dos docentes, dos órgãos executivos das escolas e do pessoal não docente.

A **formação dos docentes** foi analisada a partir dos efeitos que produz e dos temas tratados na formação contínua. Sobre estas questões foram ouvidos os educadores, os professores e os órgãos executivos das escolas.

Relativamente à formação dos **órgãos executivos** das escolas procuramos saber se

tinham tido formação para o exercício dessas funções, se consideravam necessária tal formação e sobre que matérias específicas consideravam mais necessária a formação.

Relativamente à **formação contínua dos trabalhadores não docentes** foram inquiridos os trabalhadores não docentes e os órgãos executivos sobre a frequência dessa formação; pedimos, também, aos órgãos executivos opinião sobre a qualidade da formação ministrada a estes trabalhadores e, no caso em que a consideraram deficiente, procuramos saber em que áreas consideravam mais necessário a formação.

A problemática da **disciplina/indisciplina nas escolas** tem sido objecto de muitas análises sociais, relatos na comunicação social e revela-se uma questão complexa nas nossas escolas. Inquirimos professores, educadores, trabalhadores não docentes e órgãos executivos sobre a evolução da indisciplina; quisemos, também, saber - através de perguntas naturalmente adaptadas para cada público inquirido – quais as maiores dificuldades com que se confrontavam face a situações de indisciplina; aos órgãos executivos das escolas perguntamos, ainda, o que entendiam que devia permanecer e o que devia alterar-se no actual estatuto do aluno.

O último grande tema abordado nesta consulta reporta-se à **Administração Escolar** que se desdobrou em três aspectos: constituição de agrupamentos, autonomia das escolas, principais dificuldades sentidas na gestão.

Quanto à constituição de **Agrupamentos** quisemos saber que opinião tinham professores, educadores e órgãos executivos das escolas agrupadas sobre a constituição e funcionamento dos agrupamentos. Aos órgãos executivos perguntamos, ainda, quem tinha tido a iniciativa da constituição dos agrupamentos e quais os critérios usados para essa constituição.

A questão da **Autonomia** das escolas foi colocada a professores, educadores, trabalhadores não docentes e órgãos executivos das escolas; quisemos saber se estes profissionais entendiam existir hoje mais, a mesma ou menos autonomia do que antes da alteração legislativa relativa à Administração das escolas. Aos órgãos executivos que disseram existir mais autonomia pedimos que nos explicitassem em que é que esta maior autonomia se expressava.

Finalmente, aos órgãos executivos perguntamos quais eram as **principais dificuldades** com que se confrontavam na gestão das escolas.

Neste trabalho, depois de se abordar a metodologia do estudo realizado, apresentam-se os resultados obtidos pela ordem das temáticas aqui apresentadas. Para uma melhor compreensão dos resultados, cada temática será contextualizada tendo em conta a legislação enquadradora.

I. A Metodologia do Estudo

De seguida apresentaremos a metodologia do estudo realizado, explicitando os processos adoptados para a recolha de dados, definindo as características das amostras utilizadas e indicando o tipo de análises que se realizaram.

1. Os processos e os instrumentos de recolha de dados adoptados

Pretendendo conhecer o pensamento dos profissionais da educação e dos órgãos executivos das escolas sobre um amplo conjunto de matérias optamos por um estudo quantitativo que nos permitisse obter um número significativo de respostas que admitimos constituírem uma base aceitável para extrapolação de resultados, respostas essas analisáveis em tempo útil.

Para tal optamos pelo processo de inquérito por questionário relativamente à recolha de opiniões de docentes e não docentes e pelo método de entrevista estruturada relativamente aos órgãos executivos das escolas.

Com o apoio dos Sindicatos membros da FNE foi possível mobilizar um conjunto de dirigentes sindicais que conduziram as entrevistas com os órgãos executivos das escolas. O protocolo das entrevistas era muito extenso tendo-se explicado aos entrevistadores que podiam/deviam ser formuladas todas ou apenas algumas questões segundo a disponibilidade dos entrevistados e as características das escolas (em termos de ciclos abrangidos e de estarem ou não integradas em agrupamentos).

Os questionários foram distribuídos com a colaboração de todos os Sindicatos, tendo-se acautelado que os mesmos fossem aplicados com ampla dispersão regional e a trabalhadores de diferentes opções sindicais (entre as quais a de não se sindicalizarem) e, quando conhecidas, de diferentes orientações políticas.

Quanto às escolas garantiu-se a dispersão geográfica e a diversidade de tipologias, como mais adiante se explicitará.

Os quatro instrumentos de recolha de dados, que se apresentam em anexo, tinham perguntas comuns, ou semelhantes, que nos permitiram fazer, posteriormente, cruzamento de dados.

Nos quadros seguintes explicitam-se essas questões, indicando o número das respectivas perguntas nos diferentes instrumentos.

Revisão curricular do ensino básico

	Inquérito aos professores	Entrevistas aos órgãos executivos
Número de horas curriculares para dar os programas	4.1	2.1.1
Existência de equipamento adequado	4.2	2.1.3
Formação dos professores para a área de projecto	4.3.a	2.1.7
Formação dos professores para o estudo acompanhado	4.3.c	2.1.7
Formação dos professores para a educação para a cidadania	4.3.e	2.1.9
Dificuldades sentidas pelos professores na área de projecto	4.3.b	2.1.4
Dificuldades sentidas pelos professores no estudo acompanhado	4.3.d	2.1.5
Dificuldades sentidas pelos professores na educação cidadania	4.3.f	2.1.6
Opinião sobre os resultados das aulas de 90 minutos a nível organizacional	4.5.	2.1.14
Opinião sobre os resultados das aulas de 90 minutos a nível pedagógico	4.4	2.1.16

Revisão curricular do ensino secundário

	Inquérito aos professores	Entrevistas aos órgãos executivos
Conhecimento novos programas	6.4	2.2
Professores receberam formação	6.5	2.2.2

Avaliação dos alunos

	Inquérito aos professores	Entrevistas aos órgãos executivos
Provas globais	5.1	3.1.1
Avaliação aferida	5.2	3.1.3
Avaliação de competências	5.3.	3.1.5
Avaliação externa no final do ensino secundário.	7.1.	3.1.7
Provas 12º ano	7.2.	3.1.9

Avaliação das escolas

	Inquérito aos professores	Entrevistas aos órgãos executivos
Avaliação das escolas através de provas externas	8	3.2.2

Indisciplina

	Inquérito aos professores	Inquérito aos educadores	Entrevistas aos órgãos executivos	Inquérito aos não docentes
Varição da indisciplina no tempo	16	16	4.1	9
Maiores dificuldades sentidas no seu controle	17	—	4.2	(10)*

* - parcialmente

Formação de professores

	Inquérito aos professores	Inquérito aos educadores	Entrevistas aos órgãos executivos
Efeitos da Formação Contínua	18	12	6.2.2
Temas tratados na Formação contínua	19	11	6.2

Formação de funcionários

	Inquérito aos não docentes	Entrevistas aos órgãos executivos
Frequência da formação contínua	11 e 11.1	6.3.3 e 6.3.4

Autonomia e administração das escolas e agrupamentos

	Inquérito aos professores	Inquérito aos educadores	Entrevistas aos órgãos executivos	Inquérito aos não docentes
Avaliação dos agrupamentos	12	6	5.1	6
Autonomia	13	8	5.3	7
Funcionamento dos agrupamentos	15	10	5.5	(8)*

* - parcialmente

A recolha de dados realizou-se entre 9 de Fevereiro e 15 de Março de 2002. O inquérito aos professores e aos não docentes foi ministrado em todos os distritos do Continente e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira; o inquérito aos educadores e as entrevistas aos órgãos executivos das escolas foram realizadas, apenas, no Continente abrangendo, também, todos os distritos.

2. As amostras do estudo

Apresentaremos discriminadamente a amostra relativa aos educadores de infância apesar de, no tratamento posterior dos dados, termos construído uma nova matriz em que adicionamos as respostas idênticas de educadores e professores. A descrição desta amostra far-se-à por idade, sexo e tipo de jardim de infância (integrado ou não em agrupamento). A amostra relativa aos docentes é apresentada segundo as idades, sexo e níveis de ensino leccionados; a amostra relativa aos trabalhadores não docentes discrimina-se por idades, sexo, categoria profissional e nível de habilitações. A amostra relativa às escolas objecto de entrevista apresenta-se segundo os níveis de ensino leccionados, pertença ou não a agrupamentos, e tipo de agrupamento, bem como pela sua localização.

2.1 Dos educadores de infância

A amostra dos educadores de Infância é constituída por 574 educadores com idades compreendidas entre os 23 e 61 anos.

A média das idades é de 39,6 e a mediana de 39 anos. A moda (idade mais vezes indicada) é de 40 anos.

Como era esperável, trata-se de uma amostra constituída esmagadoramente por mulheres (99,5%).

Quanto ao tipo de jardim de infância em que trabalham 55,4% exercem funções em jardins que se encontram agrupados com outras escolas.

2.2 Dos professores dos ensinos básico e secundário

Foram inquiridos 6017 professores dos ensinos básico e secundário com idades compreendidas entre os 21 e os 67 anos.

A média das idades é de 39,7 e a mediana de 39 anos. A moda é de 45 anos.

Por sexo, continua a verificar-se uma prevalência de mulheres (82,3%), embora não tão extrema como no caso dos educadores, o que corresponde, aliás, ao perfil geral da profissão.

A distribuição por níveis de ensino é a seguinte :

Quadro I – 1

Distribuição dos professores por níveis de ensino leccionados

Níveis leccionados	Percentagem
1º ciclo do ensino básico	42,9 %
1º e 2º ciclos do ensino básico	1,7 %
2º ciclo do ensino básico	15,5 %
2º e 3º ciclos do ensino básico	1,8 %
3º ciclo do ensino básico	12,9 %
3º ciclo do ensino básico e ensino secundário	7,4 %
Ensino secundário	17,7 %

2.3. Dos trabalhadores não docentes

A amostra dos trabalhadores não docentes das escolas é constituída por 1027 técnicos, administrativos e auxiliares de acção educativa com idades compreendidas entre os 20 e os 69 anos.

A média das idades é de 40,6 e a mediana de 40 anos. A moda é de 42 anos.

Por sexo regista-se, de novo, uma maioria de mulheres (82%).

Por categoria profissional a distribuição dos respondentes é a seguinte:

Quadro I – 2**Distribuição dos Trabalhadores não docentes por categoria profissional**

Categoria profissional	Percentagem
Auxiliares de Acção Educativa	59,9%
Assistentes Administrativos	30,0%
Chefes de Serviços Administrativos	2,5 %
Pessoal de Cozinha	4,6 %
Outro pessoal Auxiliar	0,7 %
Técnicos de Acção Social Escolar	1,3 %
Guardas nocturnos	0,6 %
Técnicos Superiores	0,2 %
Técnicos Profissionais	0,2 %

Relativamente às habilitações, os respondentes distribuem-se do seguinte modo:

Quadro I – 3**Distribuição dos Trabalhadores não docentes por habilitações**

Habilitações académicas	Percentagem
1º ciclo do ensino básico	13,6 %
2º ciclo do ensino básico	24,1 %
3º ciclo do ensino básico	20,1 %
Ensino Secundário	40,0 %
Bacharelato	1,1 %
Licenciatura	1,2 %

A análise das habilitações destes funcionários permite-nos verificar que elas são claramente mais elevadas do que o que a lei estipula. Atente-se, designadamente, no facto de existirem, na amostra, apenas 0,2 % de técnicos superiores registando-se 1,2 % de licenciados. De referir que o conjunto de bacharéis e licenciados (2,3%), para além dos dois técnicos superiores se distribui do seguinte modo:

Quadro I-4**Distribuição de bacharéis e licenciados por categorias para que possuem excesso de formação**

Habilitações literárias	Bacharelato e Licenciatura
Categoria profissional	
Assistente Administrativo	62%
Auxiliar de Acção Educativa	29%
Chefe de Serviços Administrativos	10%

Note-se que, em termos relativos, isto é tendo em conta a densidade das categorias representadas na nossa amostra, a maior percentagem corresponde a chefes de serviços administrativos. Mas o que é impressionante é a elevada percentagem de bacharéis e licenciados a exercer funções que exigem habilitações académicas muito inferiores.

2.4 Das escolas

A amostra de escolas foi construída tendo em vista garantir uma ampla dispersão regional, a consulta da maioria das escolas EB23 e Secundárias das cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, de um número significativo de escolas do 1º ciclo que se encontram agrupadas e das maiores escolas do 1º ciclo não agrupadas. Recorde-se que foram analisadas entrevistas realizadas em 599 escolas abrangendo a totalidade dos distritos do Continente.

Relativamente à **localização das escolas** a distribuição das escolas é a seguinte:

Quadro I-5**Distribuição das escolas por localização**

Localização das escolas	Percentagem
Cidades de Lisboa, Porto e Coimbra	15,2 %
Outras cidades capitais de distrito	10,5 %
Localidades fora das capitais de distrito	74,5 %

Por **ciclos de ensino** leccionados a distribuição das escolas é a seguinte :

Quadro I-6**Distribuição das escolas por ciclos leccionados**

Ciclos leccionados	Percentagens
Pré- escolar e 1º ciclo	1,3%
1º ciclo	24,1%
1º e 2º ciclos	1,7%
1º, 2º e 3º ciclos	6,7%
1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário	0,9%
2º ciclo	2,5%
2º e 3º ciclos	32,3%
2º e 3º ciclos e ensino secundário	3,9%
3º ciclo e ensino secundário	19,6%
Ensino secundário	7,0%

Das escolas do 1º ciclo entrevistadas 48,9% integram-se em agrupamentos. Considerando a totalidade das escolas entrevistadas segundo a situação de integração ou não em agrupamentos verificamos que 34,3% se encontram em agrupamento.

Das escolas que se encontram em agrupamento 32,5% estão em agrupamentos horizontais e 67,5% em agrupamentos verticais.

3. As análises realizadas

Realizaram-se análises qualitativas, às perguntas abertas, e análises quantitativas.

Dada a dimensão das amostras recolhidas e a necessidade de realizar um tratamento das respostas num prazo de tempo não muito alongado (cerca de um mês e meio) optamos por proceder à análise de conteúdo apenas das entrevistas. À medida que se apresentarem as respostas às perguntas abertas explicitar-se-ão os critérios seguidos.

Quanto às perguntas fechadas calculou-se, para cada caso, as frequências das respostas, estudou-se a ocorrência de variações significativas com o perfil dos respondentes ou das escolas e, nos casos já indicados, compararam-se os resultados obtidos através das várias amostras. Para o estudo comparativo das respostas recorreremos ao teste do χ^2 .

A análise estatística foi realizada com recurso às ferramentas informáticas próprias do Instituto Superior de Educação e Trabalho.

II . As Reformas Curriculares

Introdução

Como anteriormente referimos, uma das questões que mais tem agitado as escolas nos últimos tempos é a das revisões curriculares do ensino básico, já iniciada, e do ensino secundário, que tinha, à época da nossa consulta, início previsto para Setembro de 2002. Sobre estas revisões a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação pronunciou-se múltiplas vezes tendo realizado uma ampla reflexão sobre as mesmas; reproduz-se, de seguida, a última análise que a FNE produziu sobre esta matéria.

“As reformas curriculares dos ensinos básico e secundário realizadas em 1989 não corresponderam, sobretudo ao nível do ensino secundário, aos objectivos definidos não tendo gerado a melhoria educativa que se esperava. Várias razões estarão na origem desta realidade, das quais as menores não serão, certamente, as que se prendem com os programas definidos e com o sistema de avaliação introduzido ao nível do ensino secundário, criando-se uma relação negativa entre o termo do ensino secundário e o acesso ao ensino superior. Contrariamente ao que se desejava, esta reforma acentuou uma tendência de “licealização” do ensino que deixou sem resposta satisfatória os jovens com menos apetência e/ou aptidão para o estudo, negando-lhes uma preparação adequada para o ingresso no mundo do trabalho. Assim, mesmo os alunos que fizeram uma opção pelo ensino tecnológico vieram a confrontar-se com a obrigação de obter os mesmos níveis de proficiência escolar nas disciplinas científicas que os seus colegas que, optando pela via de ensino, se encontravam vocacionados para o ingresso imediato no ensino superior. A consequência é, hoje, manifesta: muitos alunos, depois de feito o percurso de 12 anos de escolaridade e de terem adquirido conhecimentos relevantes em áreas tecnológicas, deixam o sistema educativo sem qualquer certificação posterior à escolaridade obrigatória por não terem conseguido ultrapassar a barreira das difíceis provas nacionais de Matemática e Física.

Mas as reformas decretadas em 2001, independentemente das suas intenções, não são de molde a dar garantias de maior qualidade ao sistema. De facto :

Ao nível do ensino básico

- as novas áreas criadas (estudo acompanhado, área de projecto e educação para a cidadania) não foram acompanhadas da formação dos docentes nem de orientações consistentes que permitam aos professores ministrá-las com qualidade;
- reduziu-se o tempo lectivo de algumas disciplinas sem se produzir nenhuma redução nos programas, o que leva os professores a considerar a impossibilidade de ministrar cabalmente os programas definidos;
- entregou-se, teoricamente, às escolas a gestão de parte dos tempos

- curriculares sem que se tivesse acautelado uma formação prévia dos actores escolares para a gestão de currículos;
- as direcções regionais têm vindo a criar múltiplas dificuldades às escolas que procuram organizar os horários de modo a dar cabal conteúdo à nova organização dos tempos lectivos em unidades de 90 minutos.

Ao nível do ensino secundário :

Concordando-se com a análise que subjaze à revisão decretada e com as intenções que aí se manifestam, não pode deixar de assinalar-se que, mais uma vez e de forma particularmente aguda, se ignora a realidade existente e se estabelecem disposições que não podem ter uma resposta adequada tendo em atenção a formação recebida por docentes e administradores educativos na área da gestão curricular, para além de se estabelecer um quadro de instabilidade na definição dos planos curriculares dos diferentes cursos e de se enunciarem alguns princípios para os quais não se vislumbra capacidade de concretização, quando se analisam os correspondentes planos curriculares.

Deve, ainda, registar-se que :

- no início do mês de Março de 2002 vários programas estavam, ainda, por publicar;
- os editores, não estando seguros de que a reforma fosse por diante, não se dispõem a fazer publicar os novos manuais;
- o sub-sector mais carente - o do ensino tecnológico -, continua cheio de indefinições e, como tal, não se vê que esta reforma, a mais urgente, se possa iniciar;
- não se promoveu qualquer formação adequada dos docentes para implementar a reforma decretada.

Entretanto encerram escolas e fecham-se vagas nas disciplinas tecnológicas desincentivando os docentes a prosseguir o seu investimento na formação de alunos em áreas em que a carência é particularmente manifesta.”

Com base nesta análise, foram elaboradas algumas das questões colocadas aos professores e aos órgãos executivos das escolas. As respostas obtidas, como se poderá verificar, confirmam amplamente as perspectivas expressas pela Federação.

1. A reforma curricular do ensino básico

Escolheram-se, para a consulta realizada, as questões mais críticas, ou seja a da relação entre a carga horária, reduzida em algumas disciplinas, e a capacidade dos professores para ministrar todo o programa, a da existência ou não de equipamento adequado à execução dos novos currículos, a da organização das aulas em tempos de 90 minutos e a do modo

como foram introduzidas as novas áreas; esta questão foi analisada através da formação ministrada aos professores, das eventuais dificuldades por eles sentidas e da reacção tida pelos alunos.

1.1. A carga horária

Inquirimos, por um lado, professores e órgãos executivos das escolas sobre a relação entre as horas curriculares atribuídas às diferentes disciplinas e a dimensão dos programas; por outro lado, procuramos saber como é que as escolas distribuíram as horas lectivas de gestão directa pelo que interrogamos os órgãos executivos sobre essa matéria. São as respostas a estas duas questões que se apresentam de seguida.

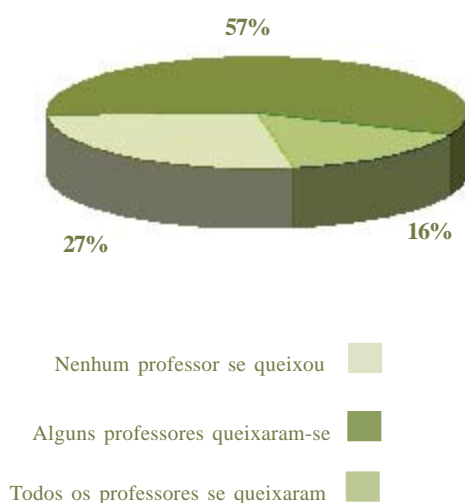
1.1.1. As horas lectivas necessárias para ministrar os programas

Perguntamos aos professores que se encontram a dar os novos currículos se as horas atribuídas à leccionação das disciplinas que ministravam eram ou não suficientes. Metade dos inquiridos afectados pela reforma curricular considerou-as suficientes, o que era esperável dado que a redução de tempos lectivos afecta, apenas, algumas disciplinas.

Aos órgãos executivos das escolas perguntamos se os professores se queixaram de falta de tempo para dar os programas. As respostas obtidas foram as seguintes :

Gráfico II-1

Tempo para dar os programas segundo os órgãos executivos



Ou seja, a maioria dos órgãos executivos das escolas abrangidas pela reforma curricular assume que alguns professores se queixaram de falta de tempo e existem mesmo 15,9% que dizem que todos os professores se queixaram.

Parece, assim, poder concluir-se que os professores que viram a sua carga horária reduzida face a programas que não foram alterados estão a sentir dificuldade em cumprir eficazmente a sua obrigação de ministrar o programa todo, o que, aliás, corresponde às queixas que se ouvem nas escolas.

1.1.2. Distribuição das horas curriculares de gestão directa

Interrogamos os órgãos executivos sobre o modo como foram distribuídas as horas curriculares de gestão directa das escolas. As respostas que obtivemos constam do quadro seguinte :

Quadro II - 1
Distribuição das horas curriculares de gestão directa das escolas

Música	38,0 %
Educação para a cidadania – Coordenação de turma – Execução do Projecto Educativo	18,0 %
Necessidades dos alunos	9,5 %
Português	5,0 %
Línguas Estrangeiras	5,0 %
Informática/TIC	4,5 %
Apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais	3,0 %
Matemática	1,5 %
Disciplinas que tiveram perda de carga horária	1,0 %
Áreas de expressão excluindo a Música	0,5 %

Número de respostas consideradas - 200

Esta distribuição permite concluir que houve pouca preocupação em compensar as disciplinas que tiveram perda de carga horária e que uma percentagem elevada de escolas não utilizou as horas de gestão directa para reforço de disciplinas, salvo no caso da Música.

1.2. A existência de equipamento adequado

Perguntamos aos professores e aos órgãos executivos das escolas envolvidas na reforma curricular do ensino básico se, nas suas escolas, existia ou não o equipamento necessário à execução dos novos currículos.

Como o quadro seguinte permite verificar a maioria dos docentes entende que a escola não possui o equipamento necessário enquanto que a maioria dos órgãos executivos entende que sim.

Quadro II - 2**Variação das opiniões sobre o equipamento segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos Respondentes Equipamento Necessário	Professores	Órgãos executivos	TOTAL
Não	62%	44%	60%
Sim	38%	56%	40%
Total de respondentes	(4975)	(420)	(5395)

Graus de liberdade=1

 χ^2 Observado=51,96

Probabilidade Observada=0,00

Note-se, por um lado, que não existe uma rigorosa relação entre os órgãos executivos das escolas e os professores inquiridos pelo que a existência ou não de equipamentos pode não estar reportada às mesmas escolas.

Pode, contudo, e por outro lado, admitir-se que os professores sejam, a este nível, mais reivindicativos ou que, uns e outros, estejam a apreciar esta questão de ângulos diversos. Tomemos o exemplo da existência de computadores: pode acontecer que os órgãos executivos considerem que existe o equipamento necessário por, de facto, haver computadores nas suas escolas e, contudo, os professores se confrontem, frequentemente, com a impossibilidade de os utilizar por existirem em número reduzido.

Parece, assim, que o mais relevante será o facto de 66% dos professores entender que não dispõe dos equipamentos necessários e de uma percentagem significativa dos órgãos executivos partilhar esta opinião.

1.3. A organização das aulas em unidades de noventa minutos

Quisemos saber como é que os professores e os órgãos executivos das escolas abrangidos pela reforma do ensino básico apreciavam, em termos organizacionais e pedagógicos, a nova organização dos tempos lectivos em unidades de 90 minutos, solicitando que justificassem a sua resposta. Relativamente ao porquê da sua opinião apenas analisamos as respostas dos órgãos executivos como já tivemos ocasião de explicar.

1.3.1. Efeitos organizacionais das aulas de 90 minutos

Como o quadro seguinte permite verificar a esmagadora maioria dos órgãos executivos das escolas considera boa a organização das aulas em períodos de 90 minutos sendo muito reduzida a percentagem dos que têm uma ideia negativa desta organização; quanto aos professores, ainda que a percentagem de opiniões favoráveis seja tripla da percentagem de opiniões desfavoráveis, a maioria das respostas situa-se ao nível do indiferente.

Quadro II - 3**Variação das opiniões sobre os efeitos organizacionais das aulas de 90 minutos segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos Respondentes A organização das aulas em tempos de 90 minutos foi, ao nível da organização da escola	Professores	Órgãos executivos	TOTAL
má	14%	02%	13%
indiferente	44%	10%	41%
boa	42%	88%	46%
Total dos respondentes	(2600)	(292)	(2892)

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=230,83

Probabilidade Observada=0,00

Das 292 escolas que se pronunciaram sobre os efeitos organizacionais das aulas de 90 minutos, apenas, 108 justificaram o sentido da sua resposta tendo a esmagadora maioria (79,1%) assumido que as aulas de 90 minutos permitiam uma melhor organização da escola - aqui se destacando uma diminuição da indisciplina - e apenas 3,7% consideraram que esta organização não era plenamente conseguida aduzindo que era difícil a conjugação de tempos de 90 minutos com outros de 45 minutos ou que era preferível ter avançado ao mesmo tempo em todos os ciclos.

1.3.2. Efeitos pedagógicos das aulas de 90 minutos

Regista-se, de novo, uma opinião muito mais favorável por parte dos órgãos executivos do que por parte dos professores. Também, de novo, as opiniões favoráveis são claramente mais fortes do que as opiniões desfavoráveis.

Se compararmos estes resultados com os do quadro anterior pode registar-se uma menor percentagem relativa de opiniões favoráveis por parte dos órgãos executivos e uma clara diminuição da opinião “indiferente” por parte de professores e executivos.

Quadro II - 4**Variação das opiniões sobre os efeitos pedagógicos das aulas de 90 minutos segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos Respondentes A organização das aulas em tempos de 90 minutos foi, ao nível da organização da escola	Professores	Órgãos executivos	TOTAL
má	24%	04%	23%
indiferente	33%	22%	32%
boa	43%	74%	45%
Total dos respondentes	(3206)	(295)	(3501)

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=118,4

Probabilidade Observada=0,00

Justificaram a sua opinião sobre os efeitos pedagógicos das aulas de 90 minutos os executivos de 133 escolas. Também aqui as respostas se concentram mas não de modo tão expressivo como na questão anterior. Assim :

- 36,8 % consideram que as aulas de 90 minutos permitem diversificar estratégias,
- 12,8% assumem que com esta organização se tornou mais fácil conjugar a apresentação teórica e a aplicação prática dos conteúdos numa mesma aula,
- 6 % entendem que com esta organização se perde menos tempo,
- 5,3 % dizem que os alunos se concentram mais. Contudo,
- 2,3 % afirmam que os alunos têm maior falta de concentração e
- 2,3 % apontam como negativo o facto de as aulas da mesma disciplina ficarem mais separadas.
- 10,5 % consideram que os resultados dependem do tipo de turmas e de professores.

Um dos inquiridos explicita : “*em turmas bem comportadas é bom; em turmas indisciplinadas é negativo*” e o órgão executivo de uma das escolas entrevistadas assume não se terem registado diferenças.

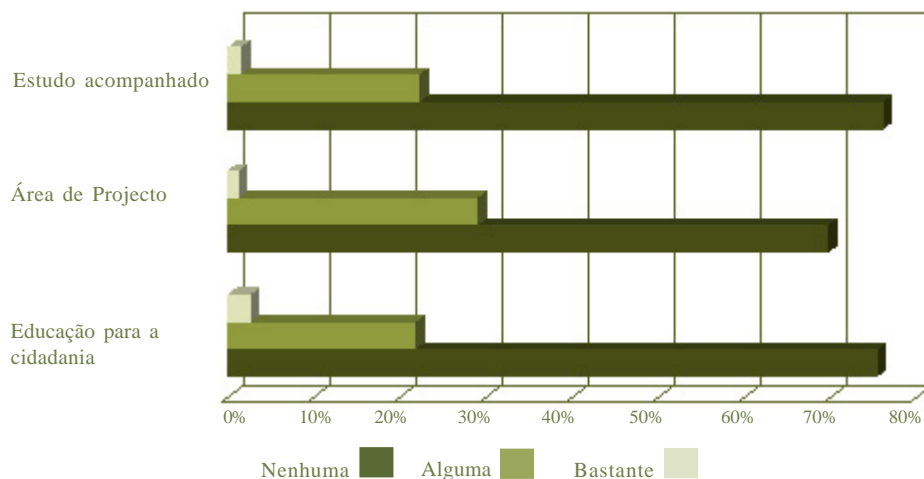
1.4. A formação dos professores para as novas áreas

Interrogamos professores e órgãos executivos das escolas sobre a formação recebida pelos professores para ministrar as novas áreas. Como as questões foram formuladas de modo diverso a professores e executivos não faremos uma análise comparativa das respostas obtidas. Apresentaremos, assim, sequencialmente as respostas dos professores e dos órgãos executivos.

1.4.1. A formação para as novas áreas vista pelos professores

O gráfico seguinte permite verificar que a maioria dos professores afirma não ter recebido qualquer formação para as novas áreas. Essa maioria é mesmo superior a 75% quando se refere ao desenvolvimento do ensino acompanhado e à educação para a cidadania.

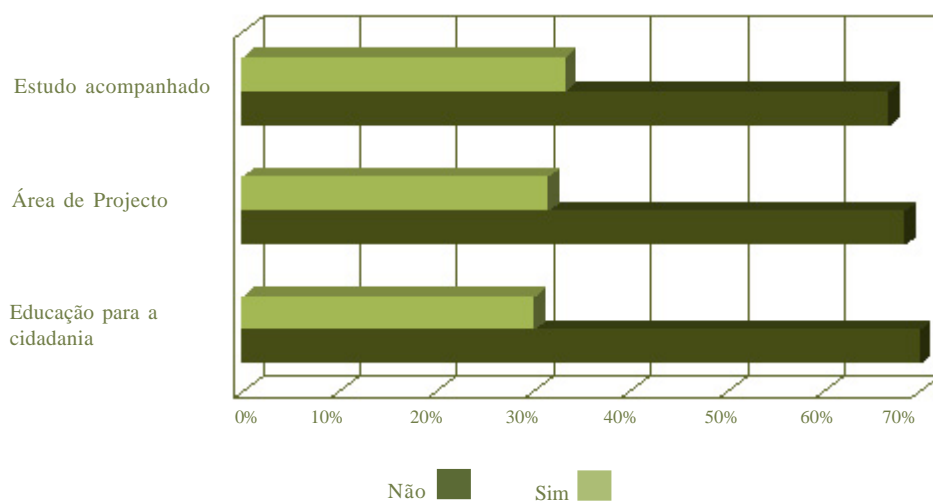
Gráfico II - 2



1.4.2. A formação dos professores para as novas áreas vista pelos executivos

Interrogados os órgãos executivos sobre se os professores tinham ou não recebido formação para as novas áreas, as respostas obtidas são de teor semelhante às que foram dadas pelos próprios professores ainda que, de novo, a opinião dos órgãos executivos seja menos desfavorável. Note-se, contudo, que é sempre superior a 65% a percentagem de órgãos executivos que afirma que os professores não receberam formação. O gráfico seguinte permite ver como se distribuíram as respostas :

Gráfico II - 3



Estes resultados reforçam tudo o que a FNE foi afirmando ao longo do tempo, tendo-se revelado completamente chocantes, sobretudo se tivermos em conta que existe um sistema de formação contínua que poderia (deveria) ter dado resposta a estas necessidades.

1.5. Dificuldades sentidas pelos professores na execução das novas áreas

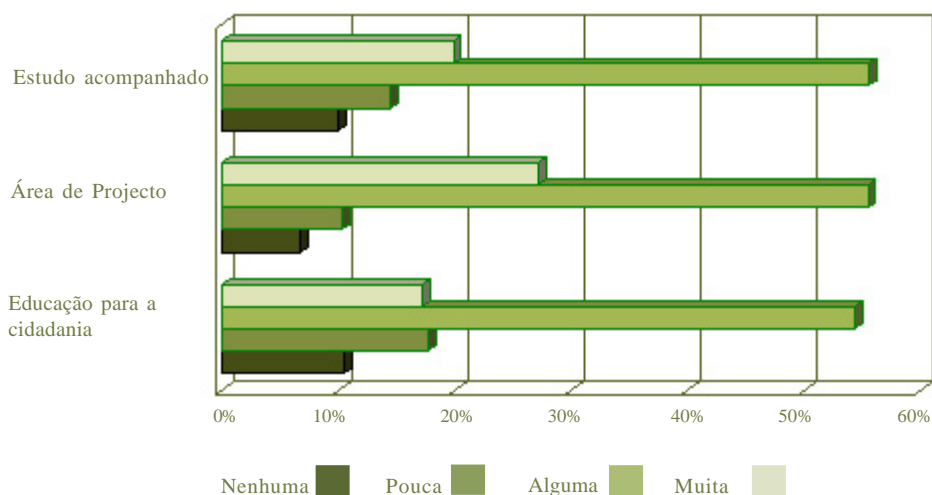
Importava, também, saber se os professores tinham sentido particular dificuldade na execução das novas áreas e se tinham manifestado ou não aos órgãos executivos essas dificuldades

De novo, apresentaremos primeiro os resultados da consulta aos professores e, a seguir, os resultados da consulta aos órgãos executivos.

1.5.1. As dificuldades sentidas pelos professores

Como o gráfico seguinte permite verificar, mais de 70% dos professores assume que sentiu alguma ou mesmo muita dificuldade na execução das novas áreas, sendo que a maior dificuldade parece ter sido sentida ao nível da área de projecto.

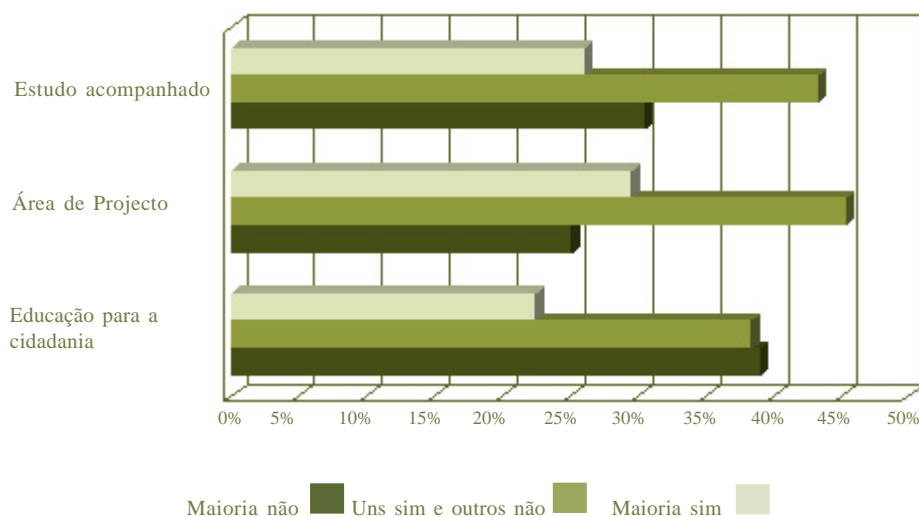
Gráfico II - 4



1.5.2. Dificuldades dos professores expressas pelos órgãos executivos

Também os órgãos executivos das escolas reconhecem maioritariamente a existência de dificuldades; de novo, os órgão executivos têm uma visão mais optimista.

Gráfico II - 5

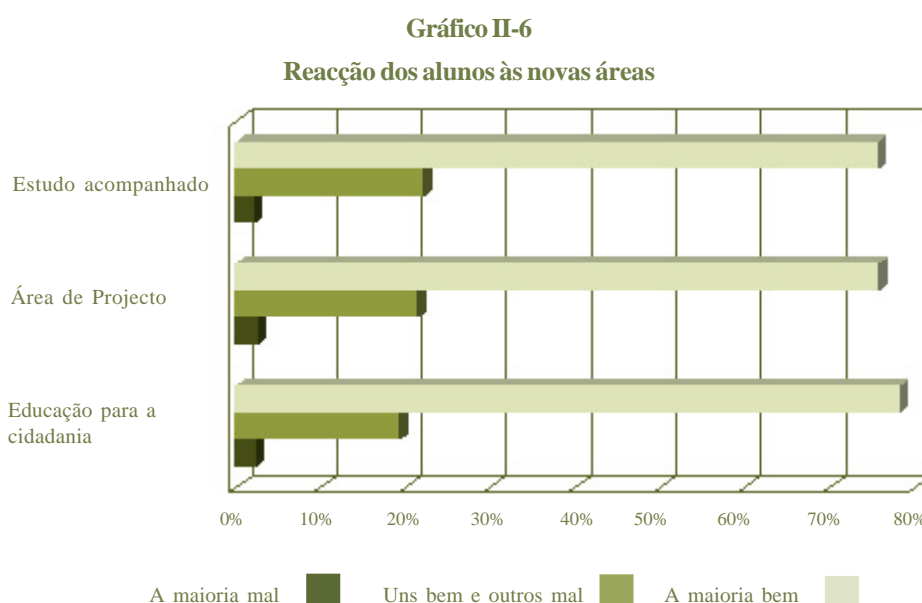


Note-se, contudo, que existe sempre uma maioria (superior a 60%) de órgãos executivos que assume que alguns ou a maioria dos professores manifestaram dificuldades nestas áreas.

Podemos, mesmo assim, interrogar-nos sobre esta diferença de opiniões. A nossa interpretação é a de que, provavelmente, uma parte dos professores que sente dificuldades não chega a expressá-las na escola.

1.6. Reacção dos alunos à nova organização da escola e às novas áreas curriculares

Pedimos aos órgãos executivos que manifestassem a sua opinião relativamente à reacção tida pelos alunos à organização das aulas em períodos de 90 minutos e às novas áreas curriculares. Mais de 70% dos órgãos executivos consideraram que os alunos reagiram bem à nova reforma, como se pode ver no gráfico seguinte.



Seria interessante interrogar directamente os alunos sobre estas questões mas isso saía do âmbito da nossa consulta. Note-se que se estes resultados se confirmarem, indicarmos que, apesar das dificuldades sentidas, os professores estarão a responder, ao menos razoavelmente, ao que se desejava.

2. A reforma curricular do ensino secundário

Não tendo entrado em vigor a reforma no ensino secundário, o que importava saber era se as escolas se encontravam ou não preparadas para aplicar a nova reforma a partir do ano lectivo de 2002/2003. Para tal procuramos saber se as escolas tinham recebido os novos programas, se os professores tinham recebido formação para os novos programas e, em caso afirmativo, que tipo de formação tinham recebido. Sobre estas questões interrogamos professores e órgãos executivos das escolas. Quisemos, ainda, saber se os órgãos executivos consideravam ter as escolas equipadas para avançar com os novos cursos, que tipo de carências sentiam existir, se entendiam ter as suas escolas preparadas para avançar e se entendiam que se devia avançar no ano lectivo próximo ou se era preferível esperar mais tempo para iniciar melhor.

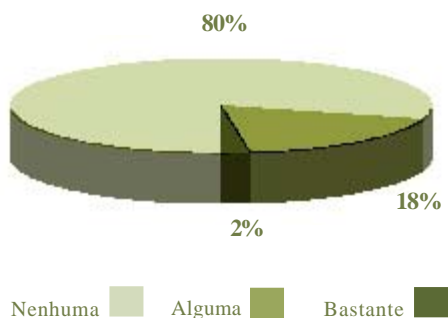
É o conjunto de respostas a estas questões que, de seguida se apresenta.

2.1. As escolas, os professores e os programas

A maioria das escolas e dos professores afirma ter recebido os programas; alguns explicitam que os foram recolhidos à Internet. Situação diferente se regista quando lhes perguntamos se receberam formação para ministrar os novos programas.

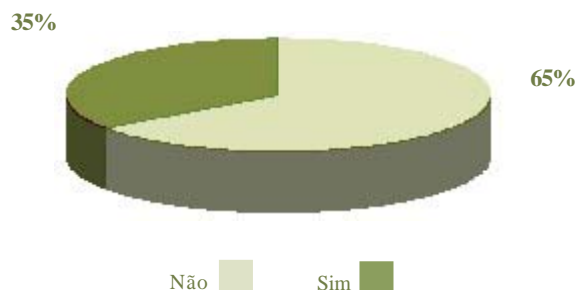
As respostas dos professores estão patentes no gráfico seguinte :

Gráfico II - 7



No mesmo sentido foram as respostas dos órgãos executivos ainda que, mais uma vez, com uma visão menos pessimista

Gráfico II - 8



Aos órgãos executivos que disseram que os professores haviam recebido formação solicitamos que nos informassem que tipo de formação havia sido ministrada. As respostas obtidas foram as seguintes :

21,0 %	assumiram que a formação tinha sido na área de Matemática,
16,8 %	referiram acção de formação em Português,
11,8 %	indicaram a formação para as Novas áreas,
10,1 %	disseram que a formação se tinha realizado através dos Centros de Formação,
10,1 %	entre colegas,
9,2 %	reportaram-se a sessões de informação/ sensibilização,
8,4 %	afirmaram que a iniciativa fora dos serviços do Ministério da Educação,
6,7 %	referiram acção de formação em Ciências Experimentais e
5,9 %	indicaram outras respostas.

Entre as “outras” respostas podem encontrar-se indicações de acompanhamento local com reuniões semanais em Matemática, livre iniciativa, ou uma bastante radical : “Foi uma farsa. Apenas se exploraram acetatos”...

Do conjunto de respostas obtidas parece poder inferir-se que houve muito pouca formação de professores dirigida aos novos currículos.

2.2. Escolas bem ou mal equipadas para responder aos novos currículos

Interrogamos os órgãos executivos das escolas sobre a existência ou não do equipamento necessário para avançar com os novos currículos. A maioria das escolas (66,7%) assumiu estar bem equipada. As que assumirem ter carência de equipamento referiram falta de equipamentos adequados às áreas tecnológicas (26,4 %), de material informático (24,5%), de equipamento de laboratório (22,6%), de equipamento de apoio às aulas de formação geral (9,4 %) e de todo o tipo de equipamento (5,7 %); 11,3 % das escolas indicou equipamento diverso.

2.3. Avançar ou não com os novos currículos?

Pedimos aos órgãos executivos que nos dissessem se as suas escolas estavam ou não preparadas para avançar com os novos currículos e se entendiam que se devia avançar no próximo ano lectivo ou esperar mais tempo para se poder iniciar melhor.

Curiosamente, apesar de reconhecerem que os professores não receberem formação e de saberem que alguns programas ainda não estavam homologados, a maioria dos respondentes considerou que a sua escola estava preparada para ministrar os novos currículos. Esta opinião foi assumida por 60 % dos respondentes. Alguns justificaram dizendo : *“nunca estaremos verdadeiramente preparados”!*

Apesar disto a maioria dos executivos (59 %) entende que se devia esperar mais tempo não avançando com os novos currículos em 2002/2003.

Como era esperável são as escolas que dizem não se encontrar preparadas que maioritariamente afirmam que se deve esperar mais um ano, enquanto que as que se dizem preparadas afirmam em maioria (55%) que se pode avançar no próximo ano. O quadro seguinte explicita melhor o que acabamos de dizer.

Quadro II - 5**Variação das opiniões sobre o momento de avançar com os novos currículos segundo a preparação que as escolas entendem ter para tal**

Estado de preparação das escolas Avançar em 2002/2003 ou não	Não preparada	Preparada	TOTAL
Avançar em 2002/2003	21%	55%	40%
Adiar por algum tempo	79%	45%	60%
Total dos respondentes	(73)	(100)	(173)

Graus de liberdade=1

 χ^2 Observado=20,79

Probabilidade Observada=0,00

Conclusão

Dos dados recolhidos parece poder concluir-se que as reformas curriculares dos ensinos básico e secundário não foram devidamente acompanhadas de acções de formação, o que leva os professores a sentir dificuldades na sua execução.

Torna-se mesmo difícil compreender como o sistema de formação contínua não deu resposta a uma mudança desta dimensão, mas debruçar-nos-emos mais detalhadamente sobre esta problemática quando analisarmos as questões da formação.

Se algumas medidas da reforma do ensino básico parecem ter tido bom acolhimento – como parece ser o caso da nova organização do tempo lectivo em unidades de 90 minutos – e se os alunos não evidenciam grandes dificuldades, a verdade é que os professores não podem sentir-se seguros face a uma reforma que lhes retira tempo lectivo sem lhes diminuir os programas, que cria novas áreas sem que nenhuma formação relevante lhes seja dada, em que os equipamentos escolares não são suficientes para responder às novas exigências. Note-se que mesmo quando os órgãos executivos têm uma opinião mais favorável do que os professores uns e outros maioritariamente afirmam as mesmas dificuldades.

No que se refere à revisão curricular do ensino secundário regista-se, de novo, falta de informação e, sobretudo, de formação dos docentes.

Parece-nos importante evidenciar que, apesar da reconhecida falta de formação de professores e considerando melhor esperar mais algum tempo para concretizar esta reforma com melhores prestações, as escolas maioritariamente entendam estar preparadas para avançar. Talvez esta afirmação corresponda a uma cultura de conformismo com as orientações do Ministério (que, à época, garantia permanentemente que a reforma avançaria em 2002/2003) de que os órgãos executivos têm dado múltiplas provas. Ora esta cultura, se frequentemente ajuda ao funcionamento do Sistema pode, também, conduzir a uma menor percepção governamental das reais condições com que as escolas se confrontam.

III – A Avaliação das e nas Escolas

Introdução

Abordar a problemática da avaliação das e nas escolas pressupõe que se tenha consciência da situação existente – situação que decorre da definição legislativa mas, também, do modo como tal legislação é levada à prática – para, a partir desse conhecimento, poder encontrar soluções que permitam atingir uma melhoria significativa da qualidade da educação, último objectivo de todo o sistema de avaliação.

Teremos em conta, como anteriormente se explicitou, a avaliação dos alunos, dos professores, do pessoal não docente e das próprias escolas.

Como se refere no documento de reflexão e propostas elaborado pela FNE :

“Ao nível da **avaliação dos alunos** as orientações têm sido contraditórias passando-se de extremos de rigor a extremos de facilitismo, de ausência de exames nacionais a exames orientados pela necessidade de seriar alunos para o ingresso na universidade, criando-se nos professores acrescidas dificuldades numa matéria que é sempre muito complexa. Também a este nível, as alterações se processam sem cuidar de dar aos professores a formação e informação necessárias sobre os fundamentos das medidas propostas.

Nos últimos dias de Fevereiro de 2002 foi anunciada a decisão do Ministro da Educação de introduzir uma prova laboratorial na conclusão do ensino secundário; ora o que está em causa não é a eventual bondade da existência de provas laboratoriais, o que está em causa é que tal se faça sem antes se criarem condições de funcionamento dos laboratórios e sem se desenvolver um programa sério de formação dos docentes nesta área quando é sabido que a formação inicial na vertente laboratorial diminuiu muito nos tempos posteriores ao 25 de Abril de 74 mercê do aumento do número de alunos nas Universidades.

No que se refere à **avaliação dos docentes**, depois de entre 1974 e 1990 não ter havido qualquer processo de avaliação dos docentes, foi possível estabelecer um sistema de avaliação que, em termos teóricos, corresponde ao que de melhor existe a nível internacional. Este sistema respeita o que ficou estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 num artigo, aliás, aprovado por unanimidade dos deputados.

As alterações introduzidas ao sistema pelo XIII Governo Constitucional (o primeiro de António Guterres) – e decorrentes do compromisso eleitoral do PS de acabar com as provas de acesso ao 8º escalão – não alterou profundamente o quadro teórico anteriormente estabelecido; contudo, ao não se ter regulamentado, posteriormente, a atribuição da menção de muito bom, retirou-se ao sistema o efeito de promoção do mérito que teoricamente se consagrou, o que é profundamente negativo porque não promove a excelência.

A **avaliação do pessoal não docente das escolas** – remetido para o esquema geral da

Administração Pública – é extremamente burocrático e carece de ser alterado.

Não existindo um sistema claro de **avaliação das escolas**, aos níveis dos ensinos básico e secundário, está a estabelecer-se uma relação indevida entre as notas obtidas pelos alunos em exames nacionais ou em provas de aferição e a qualidade das escolas. É imperativo mudar esta situação promovendo uma avaliação de qualidade que nada tem a ver com uma criação artificial de rankings escolares que induzem visões distorcidas e efeitos perversos no sistema.

O modo como todo o Sistema Educativo tem funcionado torna imperativo **avaliar as políticas educativas** assumidas pelos diferentes Governos e o modo como elas são aplicadas às escolas. De facto, a educação em Portugal tem sofrido de uma desadequação dos programas face aos objectivos definidos e, sobretudo, a uma ânsia de produção legislativa dos diferentes Governos e dos vários Ministros, sempre prontos a mudar o que anteriormente foi feito, sem cuidarem de verificar da exequibilidade de cada nova medida que impõem.”

Antes de apresentar os resultados da consulta realizada faz-se, tema a tema, uma apresentação, mais ou menos detalhada, do quadro legal em que nos situamos; em alguns casos recorda-se o caminho percorrido, caso da avaliação dos professores, ou aprofunda-se a problemática da avaliação, como acontece quando nos reportamos à avaliação integrada no quadro da avaliação global das escolas.

1. A avaliação dos alunos

Começaremos por explicitar o enquadramento legislativo da avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário para, de seguida, apresentarmos os resultados das questões colocadas a professores e órgão executivos das escolas relativamente às provas globais, à avaliação aferida, à avaliação de competências e aos exames nacionais do 12º ano. Analisaremos, ainda, as respostas dadas pelos órgãos executivos relativamente às dificuldades sentidas na avaliação dos alunos.

1.1. Enquadramento legislativo

por Luís de Melo

O enquadramento legislativo da avaliação dos alunos reporta-se aos processos de avaliação no ensino básico e no ensino secundário, às provas globais e à avaliação aferida.

1.1.1. O processo de avaliação no ensino básico

A avaliação dos alunos do ensino básico encontra-se regulada pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho. Este diploma revoga os Despachos Normativos n.ºs

98-A/92, de 20 de Junho, e 644-A/94, de 15 de Setembro, não introduzindo, contudo, alterações de fundo relativamente aos anteriores. A grande diferença residirá no facto de ser eliminada a referência à avaliação aferida.

De acordo com a legislação em vigor, a avaliação visa *“apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma (...) em função das necessidades educativas dos alunos”* (Despacho Normativo n.º 30/2001, n.º2, al. a) e *“a certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico”* (ibid, al. b).

A avaliação formativa aparece como a principal modalidade de avaliação no ensino básico; esta avaliação assume carácter contínuo e sistemático, incluindo uma vertente de diagnóstico, tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma, que deve conduzir à *“adopção de estratégias de diferenciação pedagógica”* (ibid, ponto 18).

A avaliação sumativa ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano e de cada ciclo e consiste na *“formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina (...) dando-se uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências”* (ibid, ponto 22).

No 1º ciclo a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares e nos 2º e 3º ciclos através da atribuição de uma classificação, numa escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas e de forma descritiva nas áreas curriculares não disciplinares.

1.1.2. Decisão de progressão ou retenção no ensino básico

A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, *“dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno* (ibid, ponto 35).” No final dos 2º e 3º ciclos *“a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais em Língua portuguesa e noutra disciplina ou em mais de duas disciplinas,(...) deve ser tomada por unanimidade”* do conselho de turma (ibid, ponto 39). Caso a decisão não seja tomada por unanimidade deverá realizar-se nova reunião do conselho com a presença do respectivo coordenador dos directores de turma, *“na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma”* (ibid, ponto 40).

Em situação de retenção no final de ciclo ou nos anos intercalares, compete ao professor titular da turma do 1º ciclo ou ao conselho de turma nos 2º e 3º ciclos, *“elaborar um relatório analítico que identifique as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o aluno venha a ser integrado”* (ibid, ponto 43)..

Os alunos que atingiram a idade limite da escolaridade obrigatória sem completarem o 9º ano *“podem candidatar-se à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de exames nacionais, na qualidade de auto propostos”* (ibid, ponto 45).

1.1.3. O processo de avaliação no ensino secundário

O Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário e o Regulamento dos exames estão definidos, respectivamente, pelo Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro (com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 45/96, de 9 de Outubro) e pelo Despacho Normativo n.º 13/2002, de 12 de Março.

De acordo com a legislação em vigor, a avaliação dos alunos no ensino secundário visa “*estimular o sucesso educativo dos alunos*”, “*certificar os saberes adquiridos*” e “*promover a qualidade do sistema educativo*” (Despacho Normativo n.º 338/93, ponto 2). Podemos distinguir aqui três tipos de avaliação: a “*avaliação formativa*”, a “*avaliação sumativa*” e a “*avaliação aferida*”

A **avaliação formativa** consiste na recolha sistemática de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem no que respeita aos “*conhecimentos e competências adquiridas*” e destina-se a permitir “*o estabelecimento de metas intermédias que favoreçam o sucesso educativo do aluno*”, a “*adopção de metodologias diferenciadas e a promoção de medidas de apoio educativo*” e, se for caso disso, a “*reorientação do aluno relativamente às suas opções curriculares*” (ibid, pontos 14 e 15)..

A avaliação formativa é da responsabilidade dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativo, cabendo ao director de turma a coordenação dos seus resultados. Expressa-se de forma descritiva e qualitativa.

A **avaliação sumativa** comporta uma avaliação interna, da responsabilidade conjunta dos professores que integram o conselho de turma, e uma avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação. O resultado da avaliação, quer interna quer externa, é expressa, em cada disciplina, de forma quantitativa, na escala de 0 a 20 valores.

A avaliação sumativa interna considera para a classificação da disciplina “*uma prova escrita global a realizar em todas as disciplinas, no final dos 10º e 11º anos, e nas de carácter prático e de aplicação do 12º ano, as quais não se encontram sujeitas a exame final*” (ibid, ponto 25). “*Estas provas globais são realizadas a nível de escola e elaboradas pelo departamento curricular (...)*” (ibid, ponto 26).

A classificação a atribuir na avaliação interna anual de cada disciplina, quando se realiza prova global, é a média ponderada da classificação da avaliação da frequência e da prova global em que esta tem um peso de 25%. Quando não se realiza a prova global é a classificação da avaliação da frequência do final do 3º período.

A formalização da avaliação interna é feita em conselho de turma realizado no final de cada período. Na reunião do final do 3º período, após a apreciação do trabalho desenvolvido por cada aluno, o conselho decide relativamente “*à aprovação ou progressão em cada disciplina do 10º e do 11º ano, bem como relativamente à transição do aluno para o ano seguinte ou à sua retenção no mesmo ano de escolaridade*” (ibid, ponto 29). A transição ocorre quando o aluno obteve “*classificações iguais ou superiores a 10 valores em todas as disciplinas ou em todas menos duas*” (ibid, ponto 52).

A avaliação sumativa externa tem por objectivo “*contribuir para a homogeneidade nacional das classificações do ensino secundário, permitindo a conclusão deste nível de ensino e a determinação da respectiva classificação*” (ibid, ponto 30).

Nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, a avaliação externa consiste na realização de exames finais, de âmbito nacional, constituídos por provas escritas referentes aos programas ministrados no 12º ano, excepto as da componente de formação técnica, tecnológica ou artística e as de Educação Moral e Religiosa, de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Educação Física.

Nos cursos orientados para a vida activa, cursos tecnológicos, a avaliação externa, para além das provas escritas acima referidas, “*incluirá ainda exames em todas as disciplinas da componente de formação técnica ou artística do 12º ano que não assumam carácter eminentemente prático ou de aplicação*” (ibid, ponto 32).

A aprovação em disciplinas terminais, não sujeitas a exame final, do 10º, 11º e 12º anos, verifica-se quando os alunos obtenham na avaliação interna uma classificação igual ou superior a 10 valores. No caso de disciplinas plurianuais proceder-se-á ao cálculo da média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações anuais obtidas na disciplina.

A aprovação em disciplinas do 12º ano, sujeitas a exame final, verifica-se quando os alunos obtenham uma classificação final igual ou superior a 10 valores que corresponde ao “*resultado da média ponderada, arredondada às unidades, da classificação obtida na avaliação interna final da disciplina e da classificação obtida em exame final de acordo com a seguinte formula : $CFD = (7 * CIF + 3 * CE) / 10$ em que $CFD =$ classificação final da disciplina, $CIF =$ classificação interna final e $CE =$ classificação do exame final*” (Despacho Normativo n.º 45/96, ponto 1).

A aprovação e classificação final em disciplinas terminais, qualquer que seja o ano a que pertencem, pode também obter-se pelo recurso à realização de provas de exame.

Consideram-se aprovados no ensino secundário os alunos que tenham obtido aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respectivo curso. “*A classificação final é o resultado da média aritmética simples, arredondada às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas do respectivo curso*” (ibid, ponto 58).

1.1.4. As provas globais

As provas globais no ensino secundário foram, formalmente, introduzidas no cálculo da avaliação interna dos alunos pelo Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, regulamentadas um ano depois pelo Despacho 60/SEED/94, de 17 de Setembro tendo vigorado a partir do ano de 1994 – 1995. Não constituíram, na altura, uma inovação porquanto o Despacho n.º 23/ME/83, de 10 de Fevereiro, recomendou que “*à medida que fosse sendo possível*”, a partir do ano lectivo de 1983-1984, se estenderia, “*progressivamente,*

(...) ao ensino secundário a prática das provas globais, em termos semelhantes ao que se encontrava em vigor para o ensino preparatório” (ibid, ponto 10)..

As provas globais são provas escritas, *“elaboradas a nível de escola, e constituem elementos integrantes da avaliação sumativa interna dos alunos” (Anexo ao Despacho 60/SEED/94, ponto 1). Visam contribuir para “avaliar o grau de cumprimento dos objectivos programáticos fixados para cada disciplina”, contribuir para a “formação de um juízo globalizante sobre o processo de aprendizagem (...)” e para “uma maior equidade na avaliação sumativa dos alunos” (ibid, ponto 4).*

No ensino secundário são objecto de prova global todas as disciplinas dos planos curriculares dos 10º e 11º anos do ensino secundário e as disciplinas de carácter prático e de aplicação dos cursos tecnológicos não sujeitos ao regime de exame final nacional.

Compete aos órgãos da escola, designadamente ao Conselho Pedagógico e ao Departamento Curricular, definir os critérios, a correcção e a duração das provas globais bem como designar os autores. Nas disciplinas de formação geral e específica a prova global é corrigida em regime de anonimato por professores designados pelo órgão de gestão. *“A prova global, depois de corrigida, é obrigatoriamente entregue pelo professor aos alunos em horário lectivo” (ibid, ponto 34).*

“As provas globais das disciplinas da componente de formação técnica são da responsabilidade do professor da turma em articulação com o departamento curricular” (ibid, ponto 26).

1.1.5. A Avaliação aferida nos Ensino Básico e Secundário

A avaliação aferida visa o controle da qualidade do sistema de ensino - baseado numa visão global dos níveis de desempenho dos alunos, obtida através da recolha regular de informação correspondente a cada um dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário – controle esse que permita proceder à adopção de medidas adequadas de política educativa.

A avaliação aferida consiste na realização de provas destinadas a medir o grau de consecução dos objectivos curriculares alcançados. Compete ao Ministério da Educação a elaboração das referidas provas, a análise das respostas obtidas e a subsequente tomada de decisões para a melhoria do sistema.

A avaliação aferida não tem efeitos na classificação ou na progressão dos alunos e pode ocorrer a qualquer momento do ano lectivo. [LM]

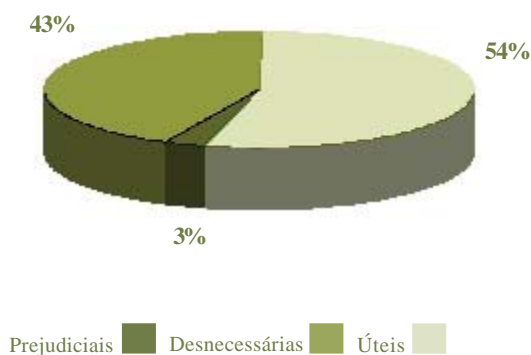
1.2. As provas globais vistas por professores e órgãos executivos das escolas

Como o gráfico seguinte permite verificar a maioria dos nossos respondentes considera as provas globais úteis; note-se, contudo, que 43% as considera desnecessárias.

Não se registando variações significativas com o estatuto dos respondentes, o

gráfico apresentado corresponde à soma das amostras constituídas por professores e órgãos executivos das escolas.

Gráfico III-1
Utilidade das provas globais



Solicitamos aos órgãos executivos que justificassem a sua resposta. Obtivemos 298 respostas que se distribuem do seguinte modo :

Não têm efeito prático, constituindo uma perda de tempo porque diminuem a actividade lectiva	23,5%
Permitem uma consolidação de aprendizagens	13,8%
Contradizem a lógica da avaliação contínua, esta é suficiente	13,4%
Exigem coordenação dos professores	7,4%
Disciplinam/ responsabilizam os alunos	6,7%
Preparam os alunos para futuras provas	6,0%
Contribuem para a uniformização de critérios	4,7%
Seriam mais úteis se realizadas de outro modo	4,7%
São mais um elemento de avaliação dos alunos	3,0%
Os alunos não lhes dão valor	1,3%
Aumentam a carga emocional, o stress dos alunos	1,3%

Entre os modos diferentes de organizar as provas globais, os órgãos executivos propõem hipóteses diferentes e por vezes contraditórias: realizá-las depois de terminadas as aulas, no final de cada trimestre, serem feitas a nível nacional, feitas pelo próprio professor, só em disciplinas terminais...

Entre os “outros motivos” indicados pelos nossos respondentes pode ler-se : “*não avaliam competências mas apenas memorização de conteúdos*”, “*nem sempre estão adaptadas à realidade*”, “*criam-se comparações ilegítimas entre escolas*”...

Passados quase 20 anos sobre a sua instauração no ensino básico e mais de oito sobre o seu alargamento ao ensino secundário, as provas globais parecem continuar a não ser muito apreciadas pela comunidade escolar.

1. 3. A avaliação aferida vista por professores e órgãos executivos das escolas

Procuramos saber o que pensam os professores e os órgãos executivos das escolas sobre as provas aferidas. A questão colocada abria para três hipóteses : uma correspondendo a uma opinião favorável (*ajudam-me a compreender o que se espera que os alunos aprendam*), outra uma opinião desfavorável (*põem causa o trabalho do professor já que colocam questões que nem sempre foram dadas*) e uma terceira referente a uma opinião neutra (*não trazem vantagens nem inconvenientes*).

Como o quadro seguinte permite verificar, as opiniões dos órgãos executivos são maioritariamente favoráveis a estas provas enquanto que as dos professores se distribuem em percentagens semelhantes entre o neutro e o favorável; a opinião negativa é, em qualquer dos casos – com particular expressão entre os executivos – a menos assumida.

Quadro III – 1

As opiniões sobre as provas de avaliação aferida segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos Respondentes Opinião sobre as provas de avaliação aferida	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Ajudam-me a compreender o que se espera que os alunos aprendam	36%	65%	39%
Põem causa o trabalho do professor já que colocam questões que nem sempre foram dadas	26%	09%	25%
Não trazem vantagens nem inconvenientes	37%	26%	36%
Total de respondentes	(4610)	(494)	(5104)

Graus de liberdade=2

$\chi^2 = 162,79$

Probabilidade Observada=0,00

Solicitamos aos órgãos executivos das escolas que formulassem outros comentários sobre a avaliação aferida. Destacam-se, de seguida, algumas opiniões:

- entre os aspectos negativos, claramente minoritários, admite-se que os alunos não se empenham por as provas não contarem para a nota (8%), que exista perigo de uma avaliação errada da escola a partir dos resultados destas provas (6,5%), lamenta-se a falta de informação atempada sobre os resultados das provas (3,6%) ou o facto de estas provas prejudicarem a organização das tarefas escolares (1,5%);

- entre os aspectos positivos assume-se que elas constituem um meio de diagnóstico (23,9%) e que ajudam os professores a repensar as suas práticas (2,2%).

1.4. A avaliação de competências vista por professores e órgãos executivos das escolas

Tal como procedemos relativamente à avaliação aferida, quisemos saber o que pensam os professores e os órgãos executivos da avaliação de competências. A questão colocada abria, tal como a anterior, para três hipóteses : uma correspondendo a uma opinião favorável (*é uma proposta positiva, obriga os professores a conhecer melhor os alunos*), outra uma opinião neutra (*é mais uma das decisões do ME que não trará quaisquer vantagens nem inconvenientes*) e uma terceira referente a uma opinião desfavorável (*é muito difícil de concretizar, a escola e os programas não estão organizados para isso*).

O quadro seguinte permite verificar como se distribuíram as respostas :

Quadro III-2

As opiniões sobre a avaliação de competências segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos Respondentes	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
A avaliação de competências que a legislação preconiza é :			
uma proposta positiva, obriga os professores a conhecer melhor os alunos	21%	44%	23%
mais uma das decisões do M.E. que não trará quaisquer vantagens nem desvantagens	26%	10%	25%
muito difícil de concretizar; as escolas /os programas não estão organizados para isto	53%	46%	52%
Total dos respondentes	4515	517	5032

Graus de liberdade=2

$\chi^2 = 157,7$

Probabilidade Observada=0,00

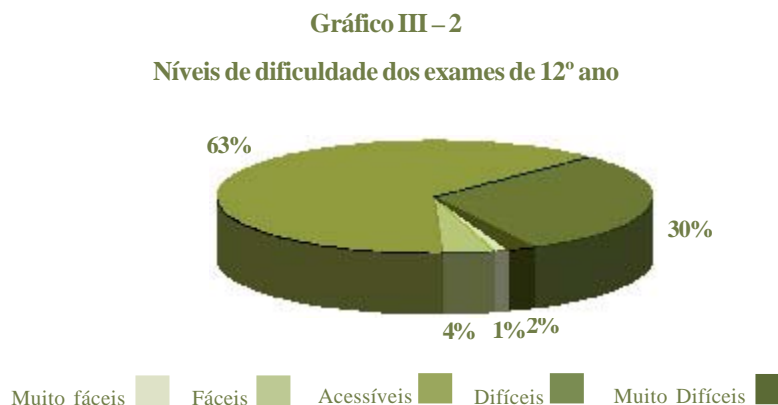
Note-se que, ainda que as opiniões dos órgãos executivos sejam, novamente, mais positivas do que as dos professores, em qualquer das situações, a percentagem de opiniões desfavoráveis é superior à das opiniões favoráveis, sendo que os professores, maioritariamente, expressam uma opinião desfavorável face a este tipo de avaliação.

1.5. Os exames nacionais do 12º ano vistos por professores e órgãos executivos das escolas

Procuramos saber que grau de dificuldade os professores e os órgão executivos das escolas atribuíam às provas de exame do 12º ano e que opinião tinham relativamente à existência ou não de provas externas para conclusão do 12º ano.

1.5.1. Exames fáceis ou difíceis?

Não se tendo registado variações significativas segundo o estatuto dos respondentes (professores ou órgãos executivos) apresentam-se de seguida, os resultados obtidos considerados os dois grupos em conjunto :



Como pode verificar-se a maioria das respostas situa-se ao nível do “acessível” seguindo-se a consideração de que as provas têm sido difíceis. Residual é a admissão de que as provas são muito fáceis (apenas 1%) ou muito difíceis (2%).

Não se registaram, tão pouco, variações significativas com a zona do país dos respondentes, nem com a localização específica das escolas (cidades do Lisboa, Porto e Coimbra, cidade capital de distrito e outra localização). Neste último caso, se admitíssemos uma probabilidade de 0,054, poderíamos admitir que nas escolas das grandes cidades as provas são consideradas mais fáceis, o que esperávamos.

1.5.2. Fazer ou não provas externas para conclusão do ensino secundário?

Conhecidas que são as dificuldades dos alunos face à existência de provas externas para conclusão do ensino secundário, consideramos oportuno perguntar aos professores e aos órgãos executivos das escolas se consideravam essa prática correcta.

Quadro III – 3
Opinião sobre a existência de provas externas para conclusão do ensino secundário segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos Respondentes Fazer depender a conclusão do ensino secundário de provas de avaliação externa é :	Professores	Órgão executivos	TOTAL
incorrecto	46%	31%	44%
correcto	54%	69%	56%
Total de respondentes	(1223)	(215)	(1438)

Graus de liberdade=1

 χ^2 Observado=16,33

Probabilidade Observada=0,00

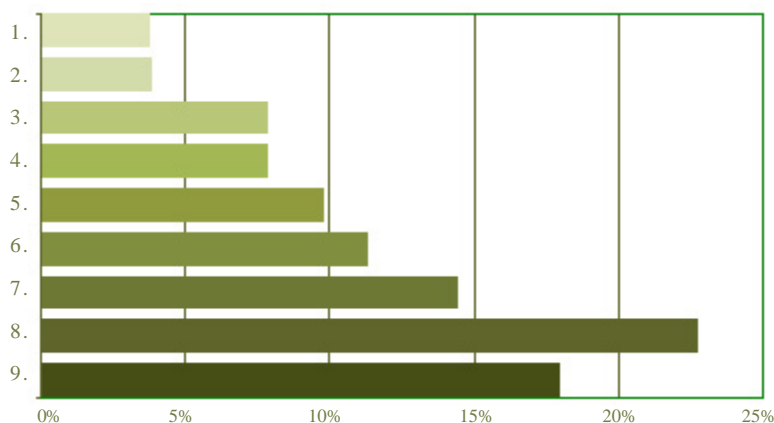
Como o quadro anterior permite verificar, a maioria dos respondentes, professores ou órgãos executivos, considera correcto fazer depender a conclusão do ensino secundário de provas de avaliação externa mas essa maioria é claramente mais forte entre os órgãos executivos das escolas do que entre os professores.

1.6. Dificuldades sentidas na avaliação dos alunos

Finalmente solicitamos aos nossos respondentes que explicitassem quais as maiores dificuldades sentidas na avaliação dos alunos. Apresentamos de seguida as opiniões expressas pelos órgãos executivos das escolas.

Gráfico III – 3

Dificuldades sentidas na avaliação dos alunos



1. professores impreparados/ resistência dos professores a mudar
2. Falta de apoios do ME
3. Heterogenidade dos alunos/ alunos com NEE
4. Definição/avaliação de competências e atitudes
5. Mudanças de critérios/modelos
6. Definir/ uniformizar critérios
7. Alunos mal preparados de ciclos anteriores/ falta de articulação entre ciclos
8. Subjectividade da avaliação
9. Outros

Como o gráfico anterior permite verificar, a subjectividade da avaliação, a má preparação anterior dos alunos e a dificuldade de definir critérios (que mudam com os modelos de avaliação definidos) constituem os maiores problemas das escolas na hora de avaliar os alunos.

Entre as *outras* dificuldades indicadas pelos órgãos executivos registe-se: a legislação permissiva (assumida por 2,5% dos respondentes), os instrumentos de avaliação (2,2%), a avaliação das novas áreas (1,9%), a intervenção dos pais (também 1,9%), turmas numerosas (1,6%), extensão dos programas (1,3%), e, ainda, o “*privilégio excessivo do domínio afectivo em detrimento do domínio do conhecimento*”, “*conciliar práticas avaliativas diferenciadas alicerçadas em rotinas antigas com as expectativas muito elevadas de alguns alunos e pais em relação às performances dos alunos*”, a falta de

interesse e de motivação dos alunos, a dificuldade de articular o programa nacional com o projecto curricular de escola ou o sistema de acesso ao ensino superior ter-se tornado determinante.

2. A avaliação dos professores

Depois de recordarmos o caminho percorrido, explicitando-se o enquadramento legal da avaliação de professores, apresentar-se-ão os resultados obtidos através da consulta aos órgãos executivos das escolas sobre esta problemática.

Intencionalmente não se interrogaram os docentes sobre esta matéria já que o nosso intuito era conhecer o modo como, em cada escola, se vivia a prática estatutária da avaliação e não se os professores estavam satisfeitos com ela.

Tal como ocorreu anteriormente, a FNE ouvirá os seus próprios associados no momento de negociar eventuais alterações à legislação vigente; não era, contudo, tal auscultação o objectivo da consulta realizada.

As questões colocadas aos órgãos executivos reportam-se tanto ao funcionamento dos mecanismos estatutários como aos motivos que conduzem a que nem sempre a legislação se cumpra; procurou-se, ainda, saber como encaram as escolas a avaliação de mérito.

2.1. O caminho percorrido e o enquadramento legislativo actual

por Paula Borges

Falar de profissionais de educação sugere desde logo a consideração de um grupo profissional que se rege por regras próprias, que segue um percurso e que, para aceder às diferentes etapas desse percurso, tem de cumprir um conjunto definido de critérios ou condições.

E porque falamos de condições ou critérios para aceder às diferentes etapas de uma carreira será necessário explicitar quais as condições que são necessárias para a transição entre os diferentes escalões da carreira docente e lembrar o percurso seguido até ao ano de 1998, ano em que foi publicado o último diploma que define os critérios e as condições de acesso. Referimo-nos ao Decreto Regulamentar nº11/98 de 15 de Maio que regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário.

No sentido, pois, de revisitarmos a avaliação dos docentes procuraremos analisar os diferentes diplomas legais que desde 1870 delinearam o exercício de uma profissão que já à época se via como uma “*questão vital de uma nação*” (Decreto de 16 de Agosto de 1870, p.458): Assim,

1º - passaremos em revista diplomas que entre 1870 e 1919 pretenderam fazer a Reforma da instrução primária (Decreto de 16 de Agosto de 1870; Decreto nº8 de 24 de

Dezembro de 1901 e o Decreto de 29 de Março de 1911);

2º - de seguida, analisarmos os estatutos que estavam em vigor em 25 de Abril de 1974: estatuto do ensino primário (capeado pelo decreto 6.137 de 1919), estatuto do ensino liceal (capeado pelo Decreto 36 508, de 1947), estatuto do ensino técnico (capeado pelo Decreto 37 029, de 1948) e estatuto do ciclo preparatório (capeado pelo Decreto nº 48572, de 1968) bem como as alterações que em 1973, lhes foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 95/73 e, por fim,

3º - analisaremos os textos legais que, entre 1974 e 1998 - ano da publicação do revisão do Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (capeado pelo Decreto-Lei nº 1/98) -, foram introduzindo alterações na avaliação dos docentes.

2.1.1. A avaliação dos docentes na Monarquia

Entendida pelos *“Ministros e Secretários de Estado das diversas repartições”* e pelo Rei que a *“questão da educação pública é (...) a questão vital de uma nação”* é publicado em 16 de Agosto de 1870 um Decreto que pretende reformar a instrução primária e que entende que as questões que se prendem com os docentes são e foram as que mais cuidados lhes mereceram.

Para o Rei e os Ministros da altura *“o professor é tudo, porque o mais ... nem há mais nada”* (1870, p. 460) e portanto houve necessidade de dotar os docentes de uma carreira. Ao fazerem-no, e após a definição das condições de acesso e de desenvolvimento da carreira, entenderam os políticos de então ser necessário criar uma instância reguladora que se preocupasse não apenas com o controlo dos aspectos burocráticos que cabiam aos docentes, mas também com o cumprimento dos *deveres* do foro pedagógico por parte dos professores. Esta instância de que falamos era a inspecção. Cabia portanto, aos inspectores e sub inspectores e às comissões escolares actuar no sentido de promover o *“bem da educação e da instrução primária”* (artº 81º), cabendo aos inspectores principais a capacidade de suspender até quinze dias os professores (devendo, no entanto, previamente ouvi-los) e instruir os processos que indiciassem uma suspensão superior a quinze dias ou a demissão.

A função de avaliar os professores continua a ser cometida aos inspectores pelo Decreto nº 8 de 24 de Dezembro de 1901. Assim o inspector ou sub-inspector deveria visitar as escolas pertencentes à sua circunscrição, por forma a conhecer o meio em que estas se inserem e as necessidades pedagógicas das escolas. Através destas visitas os inspectores ou sub-inspectores deveriam poder aquilatar da eficácia do método de ensino do professor, a sua aptidão, *“da utilidade dos seus processos, das causas próximas e remotas da grande ou pequena frequência da sua escola, do aproveitamento relativo dos seus alunos, enfim, de todos os factos que influem no bom ou mau desempenho do seu cargo oficial”* (preâmbulo do Decreto nº 8, p. 1233).

Aquando da verificação de que “*o serviço prestado é mau, considera-se findo o provimento, ficando a cadeira vaga*” (artº 36º). Apesar de a avaliação ser feita através de fiscalização, no caso da aplicação da pena de fim de provimento o docente tinha o direito de ser previamente ouvido e era indispensável o “voto afirmativo do Conselho Superior de Instrução Publica” (ibidem).

2.1.2. A avaliação dos docentes na República e no Estado Novo

Novos ventos sociais sopram em 1910 na Nação Portuguesa e é instaurada a República. As preocupações sociais eram vastas e uma que mereceu um empenho especial por parte do Governo Provisório foi a da Educação. Foi por isso, publicado o Decreto de 29 de Março de 1911 em que se afirma “*a necessidade de exigir que o professor seja competente e cumpra rigorosamente os seus deveres*” (preâmbulo, p. 574) até porque na Reforma que se inscreve neste diploma “*os professores são beneficiados*”(ibidem). Apesar de os docentes terem visto a sua carreira melhorada a avaliação continuou a fazer-se de forma externa, isto é continuaram a ser os inspectores ou sub inspectores a realizar a avaliação dos docentes (cfr. Artº 150º) através de “*inspecções d’essas escolas, sem aviso prévio, e nas condições que lhes forem prescritas pelo regulamento respectivo; registar todas as irregularidades que encontrarem no ensino e transmitti-las ao inspector da circunscrição; examinar, com o maior escrúpulo, tudo quanto nas escolas respeite ao estado material, ao desempenho dos deveres dos professores, à frequência e ao aproveitamento dos alunos*” (ibidem) . Cabia portanto, aos inspectores “*propor por motivos de carácter meramente pedagógico, técnico ou moral a suspensão, transferência ou demissão dos professores*” (artº 145º) e “*proceder anualmente a um inquérito geral sobre os serviços e actos dos (...) professores, a fim de se habilitarem a propor ao Ministro do Interior os prêmios e as penalidades que merecerem*” (ibidem).

O Decreto 6 137 que, em 1919, institui a carreira dos professores do ensino infantil e do ensino primário aponta para a **fiscalização** do serviço docente.

A tarefa de avaliação dos docentes quer ao nível pedagógico quer ao nível da execução de tarefas é cometida aos serviços da Inspeção Escolar (Decreto 6 137, artº 210º).

Assim o inspector escolar deve “*orientar e harmonizar o ensino com os princípios pedagógicos estabelecidos, quer gerais , quer especiais, de metodologia, de processologia, sem contudo impedir que as iniciativas individuais se manifestem, desde que obedeçam a critérios educativos já experimentados ou ofereçam garantia de probidade científica*” (cfr. artº 210º §1º). Deve, ainda, “*verificar se o funcionamento da escola e o desempenho das funções docentes se fazem sem ofensa das leis e regulamentos em vigor, e ainda de quaisquer resoluções ou preceitos superiormente estabelecidos*” (cfr. artº 210º §2º).

Para que o Inspector Escolar possa exercer a sua competência pedagógica e

fiscalizadora, procede ao exame dos mapas estatísticos anuais e dos mapas mensais de frequência e aproveitamento que cada professor tem de enviar (cfr. artº 112º) e ainda dos cadernos em que, cada dia, os alunos registam os exercícios feitos (cfr. artº 47º). Até 15 de Outubro de cada ano, o inspector enviará, obrigatoriamente, a cada professor o mapa de qualificação e efectividade de serviço que estes tenham anteriormente prestado (cfr. artº 96º).

Com o Estado Novo e com a promulgação do Decreto 22 369 a tarefa da Inspeção é reforçada, uma vez que são estes “órgãos de fiscalização” que deverão “*assegurar o efectivo e exacto desempenho das diversas funções*” (cfr. Preâmbulo). O professor deve ter, pois, “*ânimo de servir melhor*” cumprindo “*as orientações que mais directamente*” se inspiraram no exame das conveniências nacionais e que são dimanadas do Conselho Superior da Instrução Pública (ibidem) Para que a Inspeção possa verificar ou fiscalizar o trabalho dos professores é definida uma lista de itens utilizados pela Inspeção para classificar e graduar o serviço dos docentes.

Assim, as informações recolhidas para avaliação do trabalho dos professores reportavam-se a “*suas qualidades docentes; o valor do seu esforço; o aproveitamento dos alunos; o seu zelo pelo serviço e progresso da escola; as obras de interesse local em que haja cooperado ou para que tenha contribuído, sem prejuízo dos serviços escolares, a consideração social de que goza*” (artigo 168º).

Aos professores era reconhecido o “*direito*” de devolver ao Inspector Escolar, até 31 de Outubro de cada ano, o mapa de qualificação e efectividade declarando se se conformavam ou não com a qualificação obtida (artº 97º).

Se o professor não se conformava com a qualificação de serviço e se a sua não conformidade não tivesse resposta até 15 de Novembro podia o docente reclamar junto do Ministro da Instrução Pública, por intermédio do respectivo Inspector. As reclamações eram remetidas até ao dia 15 de Dezembro de cada ano e resolvidas até ao final do mês de Janeiro (artºs 98º e 99º).

A classificação de serviço dos professores expressava-se pelos termos Bom e Deficiente.

No caso de um professor interino ou temporário ter o serviço classificado de Deficiente nos primeiro três anos de trabalho será este professor transferido de círculo e se durante os três anos seguintes não obtiver pelo menos duas notas de Bom, o seu serviço no magistério será dado por findo podendo o professor recandidatar-se se e no caso de ter frequentado com aproveitamento um curso de aperfeiçoamento numa das Escolas Normais Primárias. Mesmo assim o professor só poderá ser provido em lugares de 4ª categoria. (artºs 93º - 95º). Considerava-se existir fundamento para instauração de processo disciplinar sempre que um professor efectivo tinha o seu serviço classificado de Deficiente.

Os professores não tinham qualquer espaço de participação nesta avaliação, nem sequer a podiam controlar dado que tudo dependia do Inspector Escolar.

O Decreto 36508 que institui a carreira dos professores do ensino liceal aponta

para a necessidade de conhecer e **fiscalizar** o serviço docente.

A tarefa de avaliação dos docentes, assim como a da graduação dos professores, do 1º ao 9º grupos, segundo o “*seu verdadeiro mérito*”, é uma tarefa que é cometida aos serviços da Inspeção do Ensino Liceal (Decreto 36 507, ponto 12º).

Para que a Inspeção possa exercer esta sua competência recebe informações sobre a qualidade do serviço dos professores através dos reitores. Para tal, os reitores enviam à Inspeção do Ensino Liceal e à Direcção Geral até 15 de Novembro de cada ano, uma ficha biográfica com referência a cada um dos professores que no ano anterior prestaram serviço no liceu, mencionando quaisquer trabalhos e iniciativas dos que tenham contribuído para maior rendimento do ensino (Decreto 36 508, artigo 18º).

A classificação do serviço dos professores será sempre fundamentada tendo em conta a competência profissional e a acção do professor. Existe, assim, uma lista de itens utilizados pela Inspeção para classificar e graduar o serviço dos professores.

A Inspeção recolhia informações através da “*observação dos sumários das lições; informação dos reitores; resultados dos exames*” (artº 183, ponto 1, al. a); essas informações reportavam-se a *exactidão e espírito de justiça no julgamento dos trabalhos e provas dos alunos sem rigor ou benevolência ou rigor exagerados; assiduidade e pontualidade; espírito de disciplina sobretudo no exemplo e no emprego de meios persuasórios; amor e zelo pelo ensino; dedicação exclusiva ou preponderante à profissão de professor, sem dispersão por outras actividades; carinho na relação com os alunos; número de faltas e licenças, verificando-se, quanto às faltas justificadas, os motivos invocados; espírito de cooperação e lealdade nas relações com o reitor e os colegas; intervenção nos trabalhos circum-escolares; respeito pelas autoridades e pelos princípios consignados na Constituição e nas leis; reputação e prestígio alcançados no meio escolar e extra escolar; competência, considerando-se como tal não só o saber, originariamente adquirido, mas o esforço contínuo para aperfeiçoamento das qualidades docentes e para aquisição de novos conhecimentos, o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos e o equilíbrio no ensino sem faltas nem excessos*” (artigo 183º, ponto 1 al. b a n).

Aos professores era reconhecido o “*direito*” (direito curioso, pois os professores são “obrigados” a esse direito!) de enviar à Inspeção, através dos reitores, durante o mês de Agosto de cada ano, um relatório circunstanciado do serviço prestado no ano escolar findo. Os professores auxiliares e agregados têm, mesmo, de enviar o relatório sob pena de não terem o serviço classificado de Bom (Decreto 36 508, artigo 184º).

A Inspeção utilizava os relatórios enviados e as informações fornecidas pelos reitores para graduar e classificar o serviço dos professores.

A classificação de serviço era comunicada aos professores pelo Director Geral, através dos reitores, podendo estes recorrer, com efeito suspensivo, da classificação no prazo de cinco dias a contar do recebimento da comunicação para o Ministro da Tutela. O recurso era apreciado pela 3ª Secção da Junta Nacional da Educação onde tinham assento, sem voto, o Inspector superior e os inspectores que prestavam as informações consideradas

pertinentes (Decreto 36 508, artigo 185º).

A classificação de serviço dos professores expressava-se pelos termos Bom e Deficiente.

No caso de um professor ter o serviço classificado de Deficiente duas vezes consecutivas ou três interpoladas considerava-se existir fundamento para instauração de processo disciplinar. O tempo de serviço classificado de Deficiente, não era contado (Decreto 36 5078 artigos 103º e 168º).

Os professores contratados - que tinham o seu serviço classificado através das informações prestadas pela Mocidade Portuguesa ou pela Mocidade Portuguesa Feminina - não podiam ser providos no caso de incorrerem em informação desfavorável (Decreto 36 508, artigo 94º).

Os professores não tinham qualquer espaço de participação nesta avaliação, nem sequer a podiam controlar dado que tudo se passava entre os reitores e a Inspeção.

O estatuto do ensino técnico (Dec 37029) não é uma excepção àquilo que o estatuto do ensino liceal define em termos de avaliação dos professores.

Também aqui é à Inspeção do Ensino Técnico Profissional que cabe fazer a graduação e classificação do serviço docente.

As fontes de informação da Inspeção continuam a ser os Directores de escola - devem enviar à Inspeção até 10 de Setembro de cada ano, uma ficha biográfica com referência a cada um dos professores que no ano anterior prestaram serviço no liceu, mencionando quaisquer trabalhos e iniciativas dos que tenham contribuído para maior rendimento do ensino -, sendo estes, no entanto, coadjuvados nesta tarefa por outros órgãos (Decreto 37 029, artigo 103º).

Assim, nas escolas em que tal se justificasse, podiam ser nomeados delegados de grupo a quem incumbia, entre outras, a função de *“fiscalizar o serviço dos professores eventuais”* e dele *“prestar informação escrita ao conselho escolar”*. Por sua vez o conselho escolar classificava o serviço do pessoal docente não pertencente aos quadros (Decreto 37 029, artigos 114º e 123º).

Nas escolas onde existiam directores de curso, incumbia a estes, no final do ano lectivo, *“prestar informação escrita (...) sobre a qualidade de serviço dos agentes de ensino eventuais que tenham a seu cargo”* as disciplinas tecnológicas e de aplicação e das oficinas correspondentes (Decreto 37 029, artigo 111º).

Em ambos os casos a informação será posteriormente enviada pelo Director à Inspeção, para que esta possa homologar as respectivas classificações.

O serviço dos professores e dos mestres é, também neste caso, classificado de Bom ou de Deficiente (Decreto 37 029, artigo 335º). E tal como no caso dos professores do liceu, a obtenção da classificação de Deficiente duas vezes consecutivas ou três interpoladas, novamente existe fundamento para instauração de processo disciplinar.

Os professores efectivos, adjuntos, auxiliares ou contratados não podiam ser

providos no caso de lhes ter sido atribuída a classificação de Deficiente num dos dois anos escolares imediatamente anteriores. A mesma situação se aplicava, aliás, aos professores provisórios que ficavam mesmo definitivamente impedidos de concorrer e ser nomeados no caso de terem visto o serviço classificado duas vezes de Deficiente (Decreto 37 029, artigo 203º).

No estatuto do técnico, como é possível observar, não está prevista a possibilidade de os professores redigirem um relatório sobre as suas actividades a enviar à Inspeccção nem se prevê, sequer, que possa haver recurso da classificação obtida.

A avaliação dos professores é feita pela Inspeccção coadjuvada pelos órgãos directivos das escolas.

Com a criação do ensino preparatório é criada a respectiva Inspeccção - no âmbito da “*Direccção de Serviços do Ciclo Preparatório*” à qual compete, designadamente, fiscalizar o ensino (cfr. Decreto-Lei 47 480, artigo 25º).

Podemos, pois, concluir que é, de novo, entregue à Inspeccção a tarefa de gradação e classificação do tempo de serviço dos professores dos quadros e a homologação das classificações dos professores provisórios propostas pelo Conselho Escolar (Decreto-Lei 47 480, artigo 25º).

Tal como no ensino técnico, os directores de escola prestam à Inspeccção informações sobre a qualidade do serviço dos professores. O processo que devem seguir é, aliás - com excepção das datas - em tudo idêntico ao previsto no estatuto daquele grau de ensino. (cfr. Decreto 48 572, artigo 136º al. aa com Decreto 37 029, artº 103, al. t).

Da mesma forma que, no ensino técnico, o director era coadjuvado por outros órgãos na classificação dos professores, também no ciclo preparatório podem existir delegados do Director, por disciplina ou conjunto de disciplinas, que **fiscalizarão** o serviço dos professores provisórios cumprindo-lhes, de seguida, a prestação das informações escritas ao conselho escolar que, por sua vez, proporá à inspeccção, através do Director, a classificação do serviço dos professores provisórios (Decreto 48 572, artigo 146º).

Novidade existe no leque de classificações, passando o serviço a ser graduado de acordo com a seguinte escala: Muito Bom, Bom, Suficiente e Deficiente (Decreto 48 572, artigo 222º).

No caso da obtenção da classificação de Deficiente duas vezes consecutivas ou três interpoladas, novamente, existe fundamento para instauração de processo disciplinar.

A classificação de Suficiente obsta a que o tempo de serviço seja contado para efeitos de melhoria de classificação profissional e para efeito de concessão de diuturnidades (Decreto 48 572, artigo 304º).

Os anos ou períodos correspondentes aos anos escolares em que a classificação de serviço tenha sido inferior a Bom não são contados para efeitos de valorização profissional (Decreto 48 572, artigo 235º) tal como ocorria nos outros níveis de ensino já referidos. Do

mesmo modo, os professores provisórios cujo serviço tenha sido classificado de Deficiente não podem concorrer e ser nomeados nos dois anos seguintes ao da classificação (Decreto 48 572, artigo 253º).

Uma outra novidade deste estatuto é o facto de se determinar que desde que as escolas não recebam comunicação em contrário, devem considerar qualificado de Bom o serviço prestado pelos professores efectivos e auxiliares.

Esta é uma novidade que acentua mais ainda o carácter burocrático desta avaliação. A Inspeção não precisa mesmo de comunicar aos interessados o resultado da sua classificação. Se não reagir, então, tudo está bem. Recurso é algo que não figura sequer neste estatuto; o relatório desapareceu.

Após a análise da avaliação prevista nestes quatro graus de ensino tentaremos apresentar esquematicamente as diferenças e semelhanças que existem entre eles:

	Primário	Liceal	Técnico	Preparatório
Inspeção gradua e classifica o serviço Docente	Sim	Sim	Sim	Sim
Subinspectores/Directores/Reitores fornecem informação através de ficha biográfica com menção de trabalhos e iniciativas	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação de outros órgãos na avaliação	Sim		Sim	
Bom ou Deficiente	Sim	Sim	Sim*	Sim
Deficiente duas vezes consecutivas ou três interpoladas fundamento para instauração de processo disciplinar, não contagem de tempo ou não contratação	Sim	Sim	Sim*	Sim
Mau desempenho significa suspensão, transferência ou demissão dos professores	Sim			
Relatório feito pelo professor		Sim		
Recurso	Sim	Sim		

* No ensino preparatório além do Bom ou Deficiente existiam, ainda as classificações de Muito Bom e Suficiente

Do que ficou dito pode-se concluir que a carreira dos professores deste sector de ensino quer durante a Monarquia e a República, quer durante o Estado Novo, se desenvolve por uma avaliação essencialmente burocrática.

2.1.3. A avaliação dos docentes entre 1974 e 1989

A partir do ano de 1974 - e fruto, por um lado, da situação revolucionária que se vivia e, por outro, do carácter eminentemente político que tinha, frequentemente, revestido a avaliação dos professores no anterior regime - deixou de se realizar avaliação dos

professores. Aliás esta foi uma reivindicação dos professores, que não aceitavam uma avaliação deste tipo, recusando uma avaliação não controlável pelo próprio.

Face a esta situação - que foi, nos primeiros tempos, uma situação de facto e não de direito - foi, posteriormente, decidido que, enquanto não fossem revistas as regras de classificação de serviço, se considerasse como Bom o serviço prestado pelos professores. (cfr. D.L. 74/78, artº 13º). Esta classificação ocorre se não existir razão grave que “*determine o contrário*” (ibidem).

No ano de 1986, em 14 de Outubro, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) que preconiza entre outros princípios o “*direito a uma retribuição e carreira compatíveis com as habilitações e responsabilidades sociais e culturais; dos professores; progressão em carreira ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas; direito de recurso das decisões da avaliação*” (cfr. artigo 36º).

No entanto, a situação mantém-se até 1992, ano em que, com a regulamentação do Estatuto da Carreira Docente, uma nova avaliação do serviço docente é definida.

Entre 1974 e 1990, embora não tivesse havido avaliação do trabalho do professor e as evoluções na carreira se tivessem resumido, como vimos anteriormente, essencialmente, a aspectos burocráticos e remuneratórios, fizeram-se múltiplos debates sobre o papel do professor, a avaliação do seu trabalho, sobre a sua carreira, afinal. A preocupação pela alteração da carreira, sobre a criação de uma carreira profissional foi, aliás, uma preocupação recorrente dos sucessivos Governos e uma preocupação, também, das organizações sindicais dos professores ¹.

Acompanhando a evolução do pensamento pedagógico o professor é encarado como um profissional, possuidor de saberes e, também, do saber fazer, que tem gosto em comunicar e utilizar na prática quotidiana os seus conhecimentos e que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 36º) é chamado a desenvolver “*a sua actividade, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino, prestando, ainda, outros serviços à comunidade*”.

Estas representações do professor e da carreira alteraram, ao menos para alguns, a concepção da avaliação. E essa alteração de concepção determina a rejeição do princípio de uma avaliação realizada através de um processo de inspecção externo e imposto, como acontecia quando estavam totalmente em vigor os estatutos do ensino primário, liceal, técnico e preparatório. A avaliação do desempenho docente em novos moldes advém, pois, de uma conjugação de opiniões entre os deputados - expresso pela votação por unanimidade do já referido artigo 36º da Lei de Bases do Sistema Educativo - os governantes e algumas organizações sindicais.

Genericamente, poderíamos dizer que um sistema de avaliação profissional surge

da necessidade de avaliar a qualidade dos projectos e dos sistemas que produzem.

Neste sentido, a avaliação é uma exigência intrínseca de aperfeiçoamento individual e colectivo, funciona como um incentivo para o desenvolvimento profissional e pessoal e permite que os próprios professores se impliquem no processo de avaliação através da elaboração da sua auto-avaliação.

2.1.4. A avaliação dos docentes a partir de 1989 – Estatuto da Carreira Docente

Tendo em conta o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, e após quase dois anos de negociações, é publicado no ano de 1989 o Decreto Lei 409/89 e em 1990 o Decreto-Lei nº 139-A/90 que consagram o Estatuto da Carreira Docente. Ambos os diplomas referem a avaliação dos docentes remetendo, no entanto para diplomas regulamentadores - os Decretos Regulamentares 13/92 e 14/92² que definem dois processos distintos de avaliação : o que se refere à progressão em carreira de escalão em escalão e o da promoção do 7º para o 8º escalão (de carácter auto, mas, sobretudo, hetero-avaliativo).

Estes diplomas – quer os Decreto Lei quer os Decretos Regulamentares foram posteriormente revistos respectivamente pelos Decreto-Lei 312/99 de 10 de Agosto e Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro. O processo de avaliação, que se refere à progressão em carreira de escalão em escalão (essencialmente de cariz auto-avaliativo) foi revisto pelo Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de Maio.

O processo de avaliação conduz a uma classificação que se expressa pelas menções **Satisfaz**, **Não Satisfaz** e **Bom**.

Vejamos, agora, com mais detenção, como o processo de avaliação de desempenho se desenvolve.

A - Avaliação de desempenho

A avaliação dos professores é entendida como um instrumento de reflexão importante sobre todas as vertentes do seu desempenho. E esta reflexão incide sobre o perfil do docente. Perfil este que privilegia o desenvolvimento do professor como pessoa-educador, com competência profissional, que exerce uma determinada autonomia profissional a nível individual e colectivo e que está aberto à formação e valorização permanentemente.

Segundo o estatuto da carreira docente, a avaliação de desempenho pode ser *ordinária*, *extraordinária* ou *intercalar* (cfr. DL 1/98 artigos 41º a 53º).

A avaliação ordinária realiza-se:

no ano anterior à mudança de escalão e refere-se a toda a actividade desenvolvida nesse período de tempo para os docentes que se encontrem no decurso normal da carreira, no final do período probatório se os docentes se encontrarem no início da carreira,

no termo de três anos de serviço para os docentes em pré carreira,
no termo de um contrato se os docentes forem contratados.

O processo inicia-se com a apresentação, pelo professor, de documento de reflexão crítica da actividade desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou ensino, acompanhado de certificação das acções concluídas para efeitos de creditação (cfr. Estatuto da Carreira Docente, artº 42º e Decreto Regulamentar nº 11/98, artº 5º, ponto 1).

O relatório deve proceder à apreciação crítica da actividade docente desenvolvida nas componentes lectiva e não lectiva (cfr. Estatuto da Carreira Docente, artigos 10º, 39º e 82º e Decreto Regulamentar nº 11/98, artº 6º).

Prevê-se que o professor, na elaboração do documento tenha em conta um conjunto de indicadores que vão da explicitação do serviço que lhes foi distribuído, ao modo como deu os programas; da relação pedagógica que manteve com os alunos à forma como “participou em projectos da escola e em actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa” passando pelos cargos que desempenhou (cfr. Decreto Regulamentar nº 11/98, artº 6º, ponto 2).

A menção de *Satisfaz* é atribuída pelo órgão de gestão do estabelecimento de educação ou ensino na sequência da apreciação do documento tomando em consideração o parecer elaborado pela comissão especializada do órgão pedagógico da escola e feita a confirmação de que não se verifica qualquer das situações previstas para a obtenção do *Não Satisfaz* no artigo 44º do ECD e que a seguir nos referimos.

A menção qualitativa de *Não Satisfaz* é atribuída por uma comissão de avaliação regional e depende da existência de uma das seguintes situações:

O órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino concluir pela existência de um insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico ; concluir ser injustificada a não aceitação ou ser deficiente o desempenho de cargos pedagógicos para os quais o docente seja eleito ou designado, ambos os casos com base em informações fundamentadas sobre factos provados e por último o professor não realizar em cada escalão acções de formação contínua a que tenha acesso (Decreto-Lei 1/98 , artigo 44º).

Se um destes factos ocorrer, o órgão de gestão deve comunicar, a título confidencial ,ao Director Regional de Educação respectivo, acompanhada de parecer da comissão especializada do órgão pedagógico, bem como de outras informações pertinentes e do processo individual do docente, para que se possa promover – no prazo de quinze dias úteis - a constituição da comissão de avaliação de âmbito regional prevista no artigo 42º do ECD. A comissão de avaliação tem âmbito regional e é constituído por um elemento designado pelo respectivo Director Regional de Educação, que preside, um docente designado pelo órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino do docente, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da Educação designado pelo docente

em avaliação.

A decisão do júri é comunicada, por escrito ao professor que dela pode recorrer (cfr Decreto Regulamentar 11/98, artigos 12º, 13º e 14º).

A atribuição da menção de *Não Satisfaz* determina que não seja considerado o tempo a que esta corresponde para efeitos de progressão na carreira e será acompanhada de proposta de formação que permita ao professor superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos durante o processo (Decreto-Lei 1/98 , artigo 48º).

O facto de se atribuir uma segunda menção de “Não Satisfaz” determina a cessação de distribuição de serviço lectivo ao docente, devendo o órgão de gestão propor a reconversão ou reclassificação profissional do professor.

Os docentes a quem tiver sido atribuída uma menção de “Não Satisfaz” não podem requerer uma avaliação extraordinária tendo em vista a obtenção da menção de Bom ou posteriormente de Muito Bom (cfr. Estatuto da Carreira Docente, artigos 48º, 49º, e D. Reg. 11/98 artigo 13º) mas é-lhes facultado - quando o “Não Satisfaz” lhes tiver sido atribuído pela primeira vez - requerer uma avaliação intercalar transcorrido que seja metade do período de tempo necessário para progressão ao escalão seguinte³ .

O professor que tenha obtido uma menção de Satisfaz pode requerer a apreciação por uma comissão de avaliação de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho para que lhe seja atribuída a menção de **Bom**. A comissão de avaliação para a obtenção do Bom é constituída, no estabelecimento de educação ou ensino em que o docente presta serviço e é composta por: o presidente do órgão pedagógico, que preside; um professor exterior no estabelecimento de educação ou ensino, designado pelo órgão pedagógico e que preferencialmente deverá pertencer ao mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação. A comissão de avaliação para além do documento de reflexão crítica que se reporta ao período de tempo da avaliação de desempenho pode solicitar a presença do docente para clarificação ou esclarecimentos sobre os aspectos referidos no documento.

Da decisão da comissão cabe recurso (Decreto-Lei 1/98, artigos 45º e 46º e D. Reg. 11/98 artigo 13º).

A *avaliação extraordinária* pode ser requerida, pelos docentes a quem tenha sido atribuída uma menção qualitativa de Bom e tenham 15 anos de serviço ou pelos docentes que tenham completado pelo menos um curso especializado, para obtenção da menção de **Muito Bom**. O docente que requerer a menção de Muito Bom deverá apresentar um documento de reflexão crítica que se reportará ao período de tempo em avaliação e será elaborado tendo em conta parâmetros definidos por despacho do Ministro da Educação ouvidas as organizações sindicais.

A apreciação do documento de reflexão crítica é feita por uma comissão de avaliação com a mesma composição das anteriores e é expressa em termos das menções de Bom ou

Muito Bom. Os docentes a quem for atribuída a menção de Muito Bom terão uma bonificação de dois anos de progressão em carreira. Das decisões da comissão de avaliação cabe recurso. (cfr. DL 1/98 artigos 49º e 50º).

Convém aqui referir que embora regulada desde 1998 a avaliação extraordinária não foi até hoje posta em prática dado que o Governo, através do Ministro da Educação não regulamentou este processo. [P.B.]

2.2. A avaliação dos professores segundo a perspectiva dos órgãos executivos das escolas

Como anteriormente referimos, pretendemos saber como estava a ser concretizada nas escolas a avaliação dos professores tendo, para isso, colocado aos órgãos executivos das escolas várias questões. São os resultados obtidos através das respostas a essas perguntas que se apresentam a seguir.

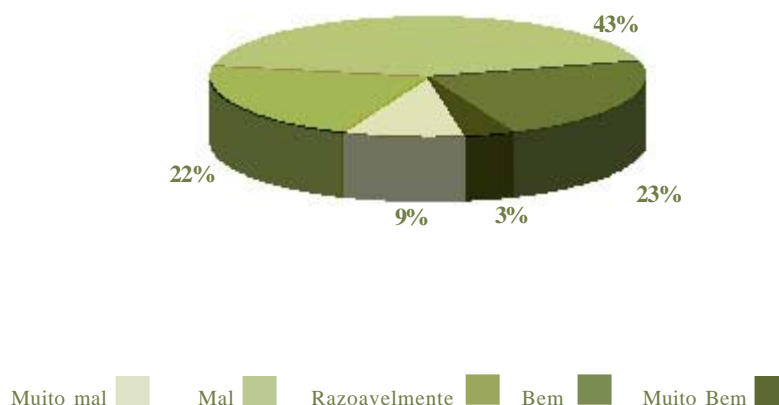
2.2.1. Funcionamento dos mecanismos estatutários

Pedimos aos executivos que avaliassem o funcionamento dos mecanismos estatutários referentes à avaliação dos professores.

Como pode ver-se no gráfico seguinte as opiniões repartem-se pelas várias hipóteses propostas, com maior concentração na posição “razoavelmente”. São, contudo, mais os respondentes que entendem que os mecanismos funcionam mal ou muito mal do que os que entendem que eles funcionam bem ou muito bem.

Gráfico III – 4

Funcionamento dos mecanismos estatutários da avaliação dos professores



2.2.2. A qualidade da avaliação

Para procurar aferir a qualidade da avaliação feita interrogamos os executivos sobre a ocorrência ou não da atribuição da menção “*não satisfaz*”, para depois os interrogarmos se algum docente teria merecido tal menção sem que ela lhe tivesse sido atribuída e, em caso afirmativo, quais os motivos porque tal aconteceu.

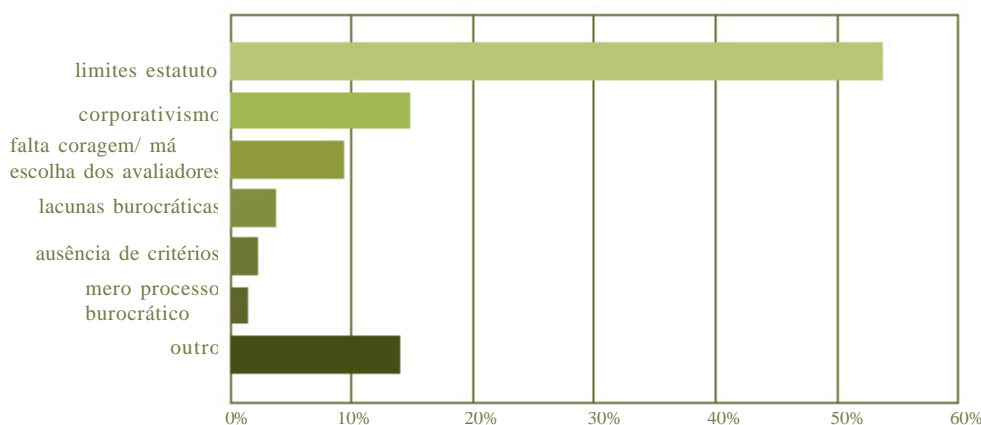
A menção “*não satisfaz*” terá sido aplicada em 4,9% das 590 escolas que nos responderam a esta questão mas 30,2% dos respondentes considera que a menção deveria ter sido atribuída mas não o foi.

As razões aduzidas para tal são as seguintes :

Gráfico III – 5

Razões da não atribuição de merecido não satisfaz

Inserir gráfico correspondente a este quadro que se retira



Note-se que a categoria “*limites do estatuto*” integra algumas questões do tipo “*não se conseguiram reunir provas*”. Na categoria “*outros*” existem indicações de que o processo é complexo, se torna difícil avaliar um trabalho autónomo, o “*sistema empurra para estas situações*” ou “*não proporciona as melhores condições de trabalho para um melhor desempenho*”. Um executivo chega a afirmar : “*perante o esforço que supõe dar aulas em escolas difíceis todos merecem satisfaz*”!

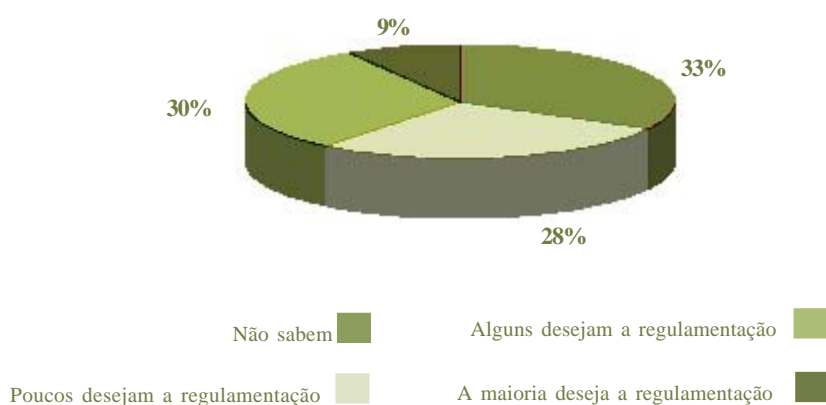
2.2.3. Premiar ou não a excelência

Mantendo-se por regulamentar a avaliação de “muito bom”, a única fórmula que permite premiar o mérito, procuramos saber se os órgãos executivos consideravam importante que tal mecanismo fosse regulamentado e que opinião tinham sobre a posição dos professores relativamente a esta matéria.

85% dos nossos respondentes consideraram importante regulamentar a atribuição do muito bom; quanto à opinião dos professores sobre esta regulamentação uma parte significativa (32,8%) dizem não saber; das restantes respostas, como pode verificar-se no gráfico seguinte, a maior percentagem de respostas incide sobre a admissão de que alguns professores desejam tal regulamentação sendo que a consideração de que poucos professores a desejam é claramente superior à de que a maioria quer ver regulamentado o reconhecimento do mérito.

Gráfico III – 6

Os professores e a regulamentação da cláusula que permite premiar o mérito



3. A avaliação dos trabalhadores não docentes

Depois de explicitarmos o enquadramento legislativo da avaliação do pessoal não docente das escolas apresentaremos os resultados da consulta aos órgãos executivos das escolas relativamente ao funcionamento do sistema e ao modo como o avaliam.

3.1. Enquadramento legislativo

3.1.1. A “classificação de serviço” :

procedimentos e objectivos

por Luís de Melo

A “*Classificação de serviço*” do pessoal não docente, das escolas básicas e secundárias, segue o modelo instituído para a Administração Pública com as adaptações que a especificidade do funcionamento das escolas e do seu calendário impôs. Assim, o processo de avaliação inicia-se, cada ano, no princípio do mês de Maio e está concluído a 31 de Agosto.

A “*Classificação de Serviço*” é anual e abrange a totalidade dos trabalhadores. O Decreto Regulamentar que estabelece a avaliação, bem como as indicações da Inspeção Geral de Ensino, explicitam que esta “classificação” não constitui um fim em si mesma,

tendo, sim, como objectivo gerir os recursos humanos com mais eficácia. Assim, tal “classificação” permitirá, ao menos teoricamente, ao superior hierárquico identificar os conhecimentos e qualidades demonstrados pelos trabalhadores no exercício das suas funções, promover a sua valorização individual e a sua eficácia profissional através da formação que revele carecer, orientá-los de acordo com as suas potencialidades e fortalecer as relações de cooperação entre os trabalhadores e os seus superiores hierárquicos.

Nos casos de promoção e progressão em carreira, de passagem à situação de nomeação definitiva e de mudança para categoria ou cargo superior àquele que ocupa a “Classificação de Serviço” é obrigatoriamente considerada.

O método utilizado para a classificação de serviço é o de “*notação*” e o seu resultado final é expresso sob a forma das menções qualitativas de “*Não satisfatório*”, “*Regular*”, “*Bom*” e “*Muito bom*”.

As fichas de notação são aprovadas por Portaria pelo membro do Governo que tem a seu cargo a Administração Pública e contêm um conjunto de itens que visam traduzir quer a capacidade quer o comportamento do avaliado na execução das tarefas da sua competência. Cada item é classificado de 2 a 10 procedendo-se, no final, ao cálculo da média aritmética das notas. A menção qualitativa a atribuir é a tradução da média obtida numa das menções qualitativas da seguinte forma :

Não satisfatório – 2 e 3 de média,

Regular – 4 e 5 de média,

Bom – 6,7 e 8 de média e

Muito bom – 9 e 10 de média

Dada a diferenciação de conteúdos funcionais entre as diferentes categorias foram aprovadas quatro tipo de fichas de notação destinadas às seguintes carreiras

do Pessoal Técnico Superior e Técnico

do Pessoal Administrativo e Técnico Profissional

do Pessoal Auxiliar

do Pessoal Operário

3.1.2. O objecto da avaliação

Explicitam-se, de seguida, os itens ou rubricas que são objecto de avaliação nas carreiras do Pessoal Administrativo e Técnico Profissional e do Pessoal Auxiliar, dado que a maioria das categorias do pessoal não docente que trabalha nas escolas pertence a estas carreiras

Carreira do Pessoal Administrativo e Técnico Profissional

QUALIDADE DO TRABALHO	Avalia a perfeição do trabalho realizado, tendo em conta a frequência e a gravidade dos erros
QUANTIDADE DE TRABALHO	Avalia a rapidez de execução das tarefas distribuídas sem prejuízo da qualidade
CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS	Avalia os conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a exigência da função
ADAPTAÇÃO PROFISSIONAL	Avalia a facilidade de ajustamento a novas tarefas e situações
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL	Avalia a facilidade de ajustamento a novas tarefas e situações
INICIATIVA	Avalia a facilidade de procurar soluções para os problemas independentemente da intervenção do superior hierárquico.
RESPONSABILIDADE	Avalia a capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos seus actos.
RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO	Avalia a facilidade de estabelecer e manter boas relações com as pessoas com quem trabalha e o interesse em criar bom ambiente de trabalho.
CAPACIDADE PARA DIRIGIR(*)	Avalia a capacidade manifestada para programar, orientar e controlar eficazmente as tarefas dos trabalhadores situados na sua dependência funcional, face aos recursos existentes.

(*) Só aplicável às funções de chefia e coordenação

Carreira do Pessoal Auxiliar

QUALIDADE DO TRABALHO	Avalia a perfeição A Avalia a perfeição do trabalho realizado, tendo em conta a frequência e a gravidade dos erros
QUANTIDADE DE TRABALHO	Avalia a rapidez de execução das tarefas distribuídas sem prejuízo da qualidade
RESPONSABILIDADE	Avalia a capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos seus actos.
CAPACIDADE PARA COORDENAR (*)	Avalia a capacidade manifestada para programar, orientar e controlar eficazmente as tarefas dos trabalhadores situados na sua dependência funcional.
RELAÇÕES HUMANAS NO TRABALHO	Avalia a facilidade de estabelecer e manter boas relações com as pessoas com quem trabalha e o interesse em criar bom ambiente de trabalho.

(*) Só aplicável à categoria de Encarregado de Pessoal Auxiliar

3.1.3. O processo da avaliação

A avaliação e a notação são da competência conjunta dos superiores hierárquicos imediato e de segundo nível, designados por notadores, desde que possuam pelo menos 6 meses de contacto funcional com o notado no período a que respeita a avaliação.

As fichas de notação são preenchidas nos primeiros cinco dias de Maio pelos notados no que diz respeito às rubricas “*Actividades relevantes durante o período em apreciação*” e “*Funções exercidas*”. As restantes rubricas devem ser preenchidas pelos notadores até ao final de Maio.

O conteúdo da ficha é dado a conhecer aos notados, em entrevista individual, pelos dois notadores na primeira quinzena de Junho.

Findos os prazos previstos para reclamações, as fichas de notação são enviados ao Presidente da Comissão Executiva para homologação.

Após tomar conhecimento do conteúdo da ficha de notação, os notados podem apresentar reclamação, por escrito, aos notadores, no prazo de cinco dias, com indicação dos factos que julguem susceptíveis de fundamentarem a revisão da classificação atribuída. Os notadores proferirão decisão fundamentada, no prazo de cinco dias após a recepção da reclamação, que será dada a conhecer aos interessados, por escrito.

Os notados, após tomarem conhecimento da decisão, poderão requerer ao Presidente do Conselho Executivo a submissão do processo de avaliação à Comissão Paritária para parecer. Esta Comissão poderá solicitar aos notadores ou aos notados os elementos que considerar convenientes para seu melhor esclarecimento, bem como convidar qualquer deles para, em audição, expor a sua posição. O parecer da Comissão, sob a forma de relatório fundamentado, deve ser proferido no prazo de quinze dias.

A Comissão Paritária é constituída, antes do início do processo de “Classificação de Serviço”, por quatro membros efectivos e quatro suplentes sendo dois membros efectivos e dois suplentes designados pelo Presidente do Conselho Executivo e os outros dois eleitos pelos notados.

A homologação tem lugar até 31 de Agosto e o despacho do Presidente do Conselho Executivo deve ser fundamentado sempre que contrarie a notação atribuída pelos notadores e/ou o parecer da Comissão Paritária.

Após a homologação, cabe recurso hierárquico dirigido ao Ministro da Educação, a interpor no prazo de dez dias úteis contados da data do conhecimento da classificação. [L.M.]

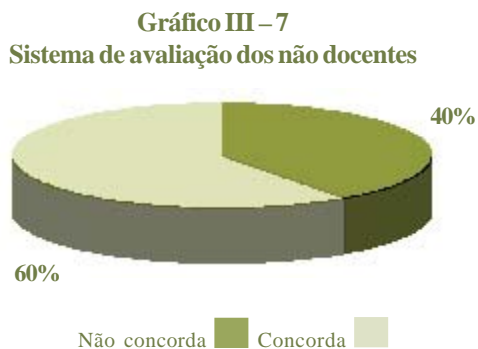
3.2. O sistema de avaliação do pessoal não docente segundo os órgãos executivos das escolas

Quisemos conhecer a opinião dos órgãos executivos das escolas relativamente ao funcionamento do sistema de avaliação dos trabalhadores não docentes. Para tal procuramos

saber se nas suas escolas se cumpria o estipulado na lei e se os executivos concordavam com o sistema existente.

A esmagadora maioria dos respondentes (97,8%) assumiu que na sua escola se cumpria o estipulado. Devemos admitir que este é um tipo de pergunta relativamente à qual é sempre difícil admitir uma resposta diferente já que dizer que não se cumpre é admitir que se está a violar a lei.

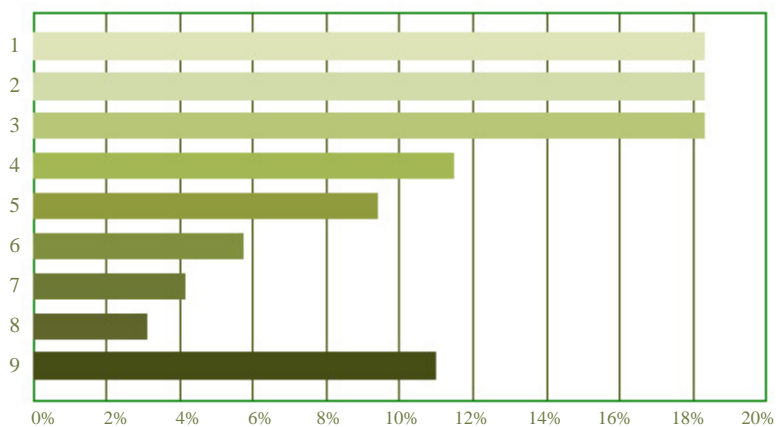
Quanto à concordância ou discordância com o sistema as respostas dividem-se mais com 40% a assumir que discorda do sistema, como pode ver-se no gráfico seguinte :



3.3. Os principais problemas sentidos pelos órgãos executivos das escolas face ao sistema de avaliação.

Pedimos, ainda, aos órgãos executivos das escolas que referissem os principais problemas sentidos ao nível da avaliação destes trabalhadores. Apenas 166 escolas responderam a esta questão; a maior incidência de respostas, como pode ver-se no gráfico seguinte, correspondeu à consideração de que os trabalhadores não aceitavam facilmente uma avaliação menos favorável de que a avaliação estava sobrevalorizada e de que possuíam pouca formação.

Gráfico III - 8
Dificuldades sentidas na avaliação dos não docentes



- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. Falta de formação de funcionários | 6. Não produção de efeitos práticos |
| 2. Avaliação sobrevalorizada | 7. Legislação desadequada |
| 3. Aceitação de avaliação menos favorável | 8. Falta de formação dos avaliadores |
| 4. Objectividade, equidade; distinguir os melhores | 9. Outros |
| 5. Parâmetros desadequados | |

Dos respondentes cujas respostas foram reunidas na categoria outros, destacamos as seguintes : cria mau ambiente (2,1%), o envelhecimento do pessoal, os funcionários não terem “*consciência das exigências respeitantes aos conteúdos funcionais*” e a rejeição de uma avaliação inferior à atribuída anteriormente quando se dá a mudança de gestão na escola. Dois executivos entendem que a atribuição da menção de muito bom deveria exigir a participação, no processo, de professores, pessoal não docente e outros parceiros educativos.

4. A avaliação das escolas

Na reflexão realizada pela FNE à volta da questão da avaliação das escolas ficou claro que a inexistência de um sistema claro de avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário tem vindo a conduzir ao estabelecimento de uma relação indevida entre as notas obtidas pelos alunos em exames nacionais ou em provas de aferição e a qualidade das escolas. Tal situação torna imperativa uma mudança devendo promover-se uma avaliação de qualidade que nada tem a ver com uma criação artificial de rankings escolares que induzem visões distorcidas e efeitos perversos no sistema.

As questões que colocamos a professores e órgãos executivos das escolas reportaram-se à avaliação das escolas através da avaliação aferida e dos exames nacionais e da avaliação integrada das escolas. Interrogamos, ainda, os órgãos executivos sobre os aspectos que devem ser tidos em conta na avaliação das escolas.

4.1. A avaliação integrada no quadro de uma avaliação global das escolas

por **José Verdasca**

O projecto de avaliação integrada lançado pela IGE no ano de 2000, tal como o projecto de auditoria pedagógica iniciado em 1997, enquadram-se nos chamados sistemas de indicadores e têm como fonte inspiradora de base sistemas internacionais de indicadores. Quer um, quer outro, consideram como factores decisivos do desempenho educativo escolar não apenas um conjunto de aspectos relacionados com o contexto demográfico, económico e social ou com os custos e recursos, mas também e especialmente, outro género de factores directamente relacionados com aspectos e processos organizacionais intrínsecos às próprias escolas, designadamente as dimensões do planeamento educativo e da organização escolar enquanto linha de estruturação da escola e as dimensões do projecto curricular e contextos educativos internos enquanto linha de aprendizagem dos alunos.

A existência de *efeitos de escola*, no sentido de que as escolas fazem diferença e influenciam de forma diferente o sucesso escolar dos alunos, parece colher de momento e em termos institucionais grande simpatia. Alguns dos trabalhos mais significativos nesta área e que, de certo modo, o Relatório Coleman viria desencadear, tinham como principal

propósito sustentar a tese de que as escolas fazem diferença e identificar as principais características dessas escolas. Especialmente as correntes mais adeptas dos sistemas de monitorização e pilotagem ³/₄ e ainda que admitindo que algumas destas pesquisas possam revelar fragilidades metodológicas e alguma obsessão porventura excessiva em termos de ideologia educativa ³/₄, tendem a reconhecer a importância e utilidade dos seus contributos em especial no delineamento e desenvolvimento de planos de intervenção e de apoio aos estabelecimentos de ensino.

No primeiro dos projectos, pelo menos no que se reporta ao tipo de estratégia interventiva preconizada, admitia-se a possibilidade e a desejabilidade de uma acção investigativa e de apoio complementares à actividade tradicional e culturalmente típica das instâncias inspectivas ou, indo-se mesmo mais longe, ao perspectivar a actividade organizacional educativa no quadro de uma certa lógica contingencialista pelo questionamento e recusa de soluções do tipo *one best way*, quando se reconhece e sugere explicitamente que “em educação, (...) não existe uma única maneira correcta de proceder” (ibid., p. 11) e, de certo modo, ao recomendá-lo, acaba por tomar a própria IGE a iniciativa do questionamento e, porventura, da própria negação da essencialidade das lógicas de orientação de conformidade processual. No segundo dos projectos, ou seja, no modelo de avaliação integrada das escolas, apesar de todo um léxico típico de estádios de desenvolvimento educativo orientados ao cliente e à inovação (Carneiro, 1994), designadamente, manifestando uma preocupação muito forte na necessidade de redução dos défices públicos e da prestação de contas da escola ou, ainda, uma forte tendência para uma certa submissão da escola à parentocracia (Estêvão 1998), regista-se a recuperação de uma certa vertente inspectiva tradicionalista e, de certa forma, um claro deixar cair da sua dimensão mais colaborativa que o projecto anterior, apesar de tudo e ainda que de um modo algo tímido, não deixava em todo o caso de admitir.

Com efeito, esta questão parece não deixar grandes dúvidas quando, a propósito dos objectivos que estão na base da avaliação integrada das escolas, se estabelece que “a grande finalidade deste programa é contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais valia, ou de valor acrescentado” (IGE, 2000a, pp. 13-14). Ao contrário do projecto anterior, em que as fontes de informação estavam de certo modo circunscritas, em termos de interlocutores, ao nível dos estabelecimentos de ensino, aos elementos da gestão de topo e da gestão intermédia e, em termos de análise documental, a actas de reuniões e a *dossiers* de grupo/disciplina, agora as fontes de informação são bastante mais alargadas, já que se deseja que passem a contemplar também, para além das vertentes anteriores, os diversos actores nos seus múltiplos papéis, os cadernos e os trabalhos dos alunos, a observação directa de aulas e se estabelece um conjunto de cronologias-tipo para condução da avaliação integrada das escolas ⁴.

No que concerne à avaliação de resultados, o nível de desempenho dos alunos

(dimensão ‘consequente’ da matriz conceptual das avaliações integradas), é obtido a partir de quatro grandes indicadores de rendimento, nomeadamente, o nível de sucesso, a qualidade do sucesso, o valor acrescentado e os fluxos escolares.

Comparativamente aos projectos mais recentes de acompanhamento e avaliação anteriores da IGE, como é por exemplo o caso dos observatórios da qualidade das escolas (Clímaco, 1992a, 1995), só a medida de rendimento ‘valor acrescentado’ e, em complementaridade, o recurso a informações disponibilizadas nos *portfolios* elaborados pelos alunos, nomeadamente utilizando-os como instrumentos da sua auto-avaliação e provocando discussão em torno dos respectivos resultados académicos (Nunes, 1999; MacBeath *et al.*, 2000) parecem constituir verdadeiramente uma novidade.

Em relação aos indicadores ‘*nível de sucesso*’ e ‘*qualidade do sucesso*’, há em relação ao primeiro uma incidência nas taxas de transição por ano e por ciclo e nas taxas de abandono real e potencial. No que se reporta à qualidade do sucesso, esta diz respeito quer a dados sobre o número de alunos transitados quer às condições em que se verifica a transição (IGE, 1998). Tais condições, e que podem traduzir situações de sucesso pleno ou de sucesso deficitário, “*têm-se revelado indiciadoras da capacidade de cumprimento da escolaridade básica, ou da permanência prolongada no sistema de ensino*” (*ibid.*, p. 26). A qualidade do sucesso é, assim, perspectivada no sentido de conduzir à questão de “*saber em que medida as escolas podem criar maiores níveis de exigência sobre os alunos*” (IGE, 2000b, p. 7) e a sua análise suscita necessariamente um conjunto de reflexões em torno de aspectos que tendem a ser equacionados como potenciais factores explicativos dessa qualidade educativa escolar⁵.

Quanto ao ‘*valor acrescentado*’ e aos indicadores potenciados pelo ‘*modelo dos fluxos escolares*’ (Verdasca, 1995, 2000), deter-nos-emos apenas no primeiro deles por ser aquele que tem vindo a servir de base ao estabelecimento dos *rankings* das escolas.

Os chamados indicadores de valor acrescentado, ao contrário das análises de fluxos, enquadram-se nas medidas sincrónicas de rendimento. Ao estabelecerem comparações entre os resultados dos alunos referenciados às classificações obtidas em exames finais, provas aferidas, provas globais, testes e um resultado teórico esperado resultante de uma média nacional ou regional dos alunos de determinado perfil sociográfico e baseado em variáveis que, antecipadamente, são de certo modo tomadas como variáveis de controlo⁶, têm por objectivo “*(...) medir os ‘ganhos’ que os alunos obtiveram durante um determinado período de permanência no estabelecimento de ensino*” (MacBeath *et al.*, 2000, p. 10).

No essencial, o valor acrescentado “*é um indicador que traduz a diferença entre o sucesso alcançado pelos alunos de uma determinada escola e o sucesso que seria de esperar se esses alunos tivessem um sucesso idêntico ao da população de referência*” (IGE, 2000b, p. 10). Enquanto medida sintética e indicativa do “*grau de aproximação do sucesso escolar obtido pela população de cada um desses estabelecimentos, relativamente*

a um valor esperado” (Fernandes *et al.*, 1999, p. 162) e não sendo, afinal, mais do que “*um valor que representa o desvio entre a taxa de sucesso bruta e o valor esperado, permitindo a cada escola avaliar o seu desempenho*” (*ibid.*, p. 168), o valor acrescentado inspira-se numa metodologia que começou por ser desenvolvida em França desde o início dos anos 90 e pode ser considerado como um indicador que avalia o desempenho das escolas a partir dos resultados escolares dos alunos, mantendo sob controlo variáveis como a idade ou o estatuto sócio-económico e cultural das respectivas famílias.

Num certo sentido, e apesar do “eixo de reflexão sobre a avaliação de uma determinada escola não [residir] na comparação do seu valor acrescentado com o de outra escola, mas sim na apreciação do seu valor acrescentado, o que é feito comparando no mesmo ano lectivo populações com níveis etários idênticos” (*ibidem*), torna-se evidente que a centralidade e responsabilidade do desempenho deixou de estar no campo do aluno para passar agora a estar claramente no campo do professor⁷.

Com efeito, na medida em que se preconiza que o valor acrescentado possa ser uma medida do desempenho de uma dada organização escolar que permite estabelecer comparações entre as prestações educativas da população de alunos dessa organização com as de outra população de referência e, designadamente, com um perfil etário e sócio-cultural semelhante, no limite está o pressuposto de que eventuais diferenças que possam vir a ser observadas nas prestações escolares desses alunos são passíveis de imputação aos modos como as escolas e os respectivos professores orientam e conduzem o trabalho escolar e não tanto ao empenhamento e disponibilidade dos alunos para aprender.

Como não poderia deixar de ser, as dúvidas são muitas e os desafios que se colocam às escolas e aos professores parecem ser igualmente grandes. E no centro da questão está não um eventual questionamento da pertinência e relevância de uma prática externa de avaliação ao serviço da totalidade das partes que participam directa ou indirectamente na construção da acção organizacional educativa mas antes uma certa legitimidade ético-organizacional para a tendencial e excessiva propensão à responsabilização e pedido de prestação de contas àqueles a quem compete ensinar e, porventura, uma eventual e excessiva desresponsabilização daqueles de quem se espera disponibilidade para colaborar e vontade e empenhamento para aprender.

Assinalaremos alguns aspectos que podem, de alguma forma, ser fragilizadores do indicador em questão:

1º - risco de circunstancialidade de resultados, decorrente de uma certa exposição a resultados acidentais e excepcionais, pelo facto desses resultados serem reportáveis a um único momento, neste caso, um determinado ano lectivo e não a um conjunto de anos lectivos;

2º - não representatividade dos perfis de alunos referenciados, decorrente de uma elencação incompleta das variáveis que devem constituir o perfil de desempenho educativo de uma dada população escolar e cujas consequências conduzem à fragilização

da consistência e da validade interna dos resultados;

3º - produção de um *corpus* de informação referenciado a um quadro axiológico que não configura um referente, um ideal desejado, um estado final necessário ou desejável e em relação ao qual um juízo de valor é emitido (Figari, 1996), mas sim uma média de resultados nacionais, regionais ou locais, apurada a partir de um total de resultados obtidos nos grupos de perfil ecologicamente semelhante e conduzindo a posicionamentos e hierarquizações relativizadas, as quais podem, potencialmente, gerar sobreapreciações ou subapreciações, com implicações imprevisíveis em termos de imagem institucional, mesmo quando, respectivamente, e em termos absolutos, a medida observada de desempenho possa para todos os efeitos ser francamente satisfatória ou plenamente insatisfatória. [J. V.]

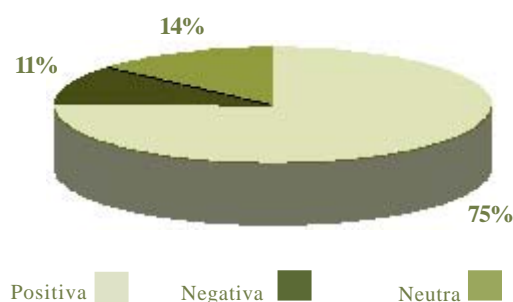
4.2. A avaliação integrada das escolas vista pelos órgãos executivos

A maioria das escolas cujos executivos entrevistamos não tinha, ainda, sido sujeita à avaliação integrada. Com efeito, apenas 26,5% referiram ter tido essa avaliação.

Às que nos responderam que tinham sido objecto de avaliação, pedimos-lhes que nos dissessem com que opinião tinham ficado. Foi possível reduzir as respostas a três categorias: opinião positiva, neutra e negativa. Integramos na categoria “neutra” a indicação de que ainda não eram conhecidos os resultados da avaliação.

O que parece mais interessante reter é a elevada percentagem de escolas que assume uma opinião positiva deste tipo de avaliação, como pode ver-se no gráfico seguinte.

Gráfico III-9
Opinião dos órgãos executivos sobre a avaliação integrada



4.3. A avaliação das escolas através dos resultados de provas externas dos alunos

Interrogamos os professores e os órgãos executivos das escolas sobre a relação que se está a estabelecer entre os resultados obtidos pelos alunos em provas externas

(avaliação aferida, notas de exames nacionais do 12º ano e a avaliação das escolas, perguntando-lhes se consideravam essa situação correcta ou incorrecta.

Como era esperável, mais de 90% dos respondentes assumem que isso é incorrecto; essa opinião é particularmente esmagadora entre os órgãos executivos das escolas, como pode ver-se no quadro seguinte:

Quadro III – 4
Opinião sobre a correcção de avaliar as escolas através de provas externas segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos Respondentes Avaliar as escolas, apenas, através de provas externas	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
É incorrecto	91%	98%	92%
É correcto	9%	2%	8%
Total dos respondentes	(5582)	(487)	(6069)

Graus de liberdade=1

$\chi^2=23,89$

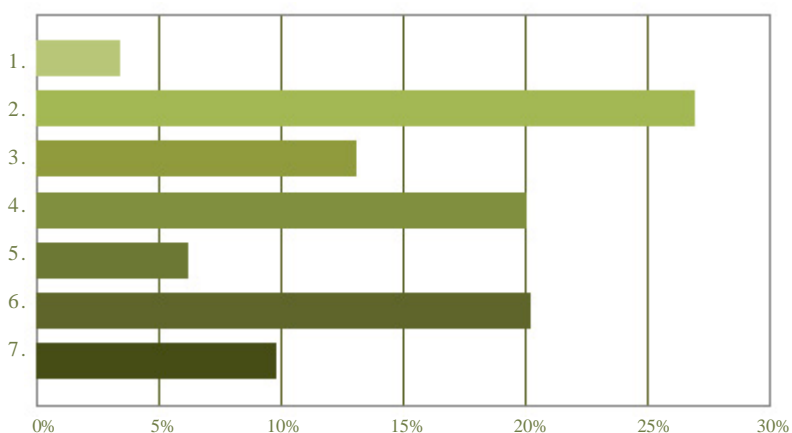
Probabilidade Observada=0,00

Esta diferença de opiniões poderá, eventualmente, explicar-se se admitirmos que os órgãos executivos têm uma perspectiva mais abrangente das escolas enquanto que alguns professores, ao formularem o seu juízo, terão presentes, essencialmente, as disciplinas que leccionam.

4.4. Nas escolas, que avaliar?

Solicitamos aos órgãos executivos que explicitassem o que deveria constituir matéria da avaliação das escolas. São os resultados da análise que fizemos que, de seguida, se apresentam.

Gráfico III - 10
Que avaliar para avaliar as escolas?



- | | |
|---|--|
| 1. Recursos disponibilizados à escola | 5. Vocação dos alunos/
dificuldades de aprendizagem |
| 2. O corpo docente (mobilidade) | 6. Origem sócio-cultural dos alunos |
| 3. O trabalho desenvolvido na escola/
capacidade de adaptação aos alunos | 7. Outros |
| 4. Meio sócio-geográfico em que a escola se insere | |

Como o gráfico anterior permite verificar as respostas polarizam-se à volta de quatro questões: o corpo docente que as escolas têm, explicitando-se a questão da mobilidade docente, a origem sócio-cultural dos alunos, o meio sócio-geográfico das escolas e todo o trabalho que se desenvolve nas escolas, aqui se inserindo os seus projectos e a capacidade de adaptação da escola aos seus alunos.

Entre as respostas referenciadas como outros, destacam-se as taxas de insucesso / progressão dos alunos (com 2,7% dos respondentes) e o “*desempenho*” dos pais (1,5%).

Conclusão

O confronto entre a legislação relativa à avaliação de alunos, docentes e trabalhadores não docentes e as opiniões emitidas pelos profissionais que inquirimos permite verificar fragilidades de execução que tornam particularmente verdadeira a asserção de Michel Crozier de que “*a sociedade não se muda por decreto*”.

Por isso mesmo talvez devam discutir-se as estratégias e as práticas organizacionais para procurar, a partir daí, melhorar a qualidade do Sistema Educativo.

No que se refere à **avaliação dos alunos** pudemos verificar que as escolas, vários anos decorridos sobre a imposição legal das provas globais, continuam a não acreditar em todas as suas virtualidades, como o indicam as respostas que obtivemos; recorde-se que pouco mais de metade dos respondentes as considerou úteis. Relativamente às provas de avaliação aferida, os professores estão longe de acreditar na sua utilidade (apenas 36% assumiram que elas os podiam ajudar a compreender o que se espera que os alunos aprendam) e a avaliação de competências é maioritariamente considerada como “*muito difícil de concretizar*”. Como referem os órgãos executivos, existem múltiplas dificuldades no processo avaliativo em que sobreleva o seu carácter subjectivo, as permanentes mudanças decretadas - que provocam grande dificuldade no ajustamento de critérios de avaliação - e a grande heterogeneidade dos alunos, que parecem sempre vir mal preparados de ciclos anteriores.

No que se refere à **avaliação dos professores**, apesar da legislação ser, teoricamente, correcta, regista-se alguma incomodidade dos órgãos executivos das escolas que maioritariamente consideram que o sistema, apenas, satisfaz. É verdade que alguns parecem desejar que o Sistema fosse mais rigoroso, chegando ao ponto de admitir que deveria poder atribuir-se a menção “não satisfaz” sem conseguir provas que fundamentem tal menção. Parece particularmente importante relevar a forte maioria (83%) que entende que se deve regulamentar a avaliação de mérito, como a FNE tem vindo, permanentemente, a reivindicar.

A **avaliação dos não docentes** encontra-se excessivamente burocratizada, apesar dos objectivos positivos que a legislação consagra. Recorde-se que 40% dos órgãos executivos discordam do sistema, apontando, de modo muito evidente a sobrevalorização, que caracteriza a classificação dos trabalhadores.

Quanto à **avaliação das escolas** deve reter-se que a maioria das escolas que foram

sujeitas a uma avaliação integrada têm uma ideia positiva da mesma e que é esmagadora a opinião de professores e executivos sobre a inaceitabilidade de avaliar as escolas, apenas, a partir dos resultados da classificação dos alunos em provas externas. Os órgãos executivos propõem que esta avaliação se faça tendo em conta todo o trabalho desenvolvido nas escolas, a origem sócio cultural dos alunos e o meio em que as escolas se inserem.

NOTAS

¹ A atestar tal preocupação estão os sucessivos Decreto Lei que foram publicados entre 1975 e 1986 que pretendiam regular a carreira dos docentes. Assim, no Decreto-Lei nº 290/75, de 14 de Junho, que institui o regime de fases afirma-se no prólogo que “a nova política educacional que urge (...) começar a definir implicará necessariamente uma reestruturação do estatuto do pessoal docente, em especial quanto ao papel inovador que, na escola e fora dela, terá de vir a desempenhar, à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e responsabilidade das funções que lhe incumbirão” pelo que se inscreve no diploma a necessidade de rever o “regime de formação do pessoal docente”, garantindo a “elevação do nível de preparação exigido à generalidade daqueles que escolham o magistério como carreira profissional” preconizando-se, ainda, a criação de cursos de formação e aperfeiçoamento para docentes sem habilitação própria.

Mas os tempos e as vontades políticas nem sempre foram de feição para a concretização de um sistema de avaliação dos docentes que tivesse em conta todo o leque de funções que o professor desempenha e, protegendo-se por detrás da impossibilidade de pôr de pé um verdadeiro sistema de formação, o Ministro Sottomayor Cardia, através da publicação do Decreto Lei 611/76 de 24 de Julho suspende a progressão na carreira de todos os docentes. A preocupação de encontrar uma definição de carreira que permitisse dignificar a profissão e os seus profissionais é expressa no preâmbulo do Decreto Lei 513 M1/79 quando se afirma que é necessário definir uma carreira com “a celeridade possível” e que a mesma deverá ter em conta “novos modelos de formação”. O grande prenúncio da alteração introduzida em 1989 é o Decreto Lei 100/86 de 17 de Maio que afirma desde logo a necessidade de se definir uma carreira que tenha em conta o disposto na Lei de Bases, carreira esta onde se desenvolverá “de modo mais consentâneo com as especificidades e exigências da carreira docente os aspectos essenciais da formação inicial e contínua, da avaliação do desempenho de funções, do exercício de actividades de gestão, do completamento de habilitações e da aquisição de maiores qualificações, fazendo corresponder as exigências de formação e de exercício de funções a uma maior dignificação da carreira” (prólogo do citado Decreto-Lei). Pretende-se, pois, “uma maior dignificação da carreira com um desenvolvimento mais próximo dos modelos europeus ... a introdução da exigência de formação complementar para acesso à fase terminal do ramos dos ensinos preparatório e secundário e a inflexão do princípio, até agora vigente, da progressão por tempo acumulado, condicionando o acesso às duas últimas fases ao exercício de funções nas fases anteriores” (ibidem).

² A promoção ao 8º escalão da carreira docente, prevista no artigo 10º do Decreto-Lei 409/89, que tinha em vista unicamente o acesso a este escalão, fazia-se mediante a apresentação do currículo profissional do docente e de um trabalho de natureza educacional que seriam submetidos a apreciação, em provas públicas, por um júri. O trabalho de natureza educacional deveria ser de carácter original, versar sobre matéria de natureza educacional e poderia traduzir a experiência vivida e colhida no exercício das suas funções pelo professor, ou incidir sobre matérias e projectos inovadores que pudessem contribuir para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo. (cfr. D. Reg. 14/92 artigo 3º). Os júris nomeados pelo Ministro da Educação, em cada uma das Direcções Regionais de Educação, eram constituídos por um presidente e quatro vogais, nomeados de entre individualidades de reconhecido mérito nos domínios da educação e do ensino. Do júri fazia, ainda, parte obrigatoriamente um professor

do mesmo nível de ensino e ou do mesmo grupo de docência do candidato que era obrigatoriamente, também, de escalão superior ao deste. Esta modalidade de avaliação dos docentes foi revogada pelo Decreto Lei nº 41/96 de 7 de Maio

³A decisão sobre esta avaliação cabe a uma comissão de avaliação constituída nos mesmos termos da comissão de avaliação de “Não Satisfaz”; o processo tem as mesmas garantias de confidencialidade e de recurso.

⁴ Este conjunto de cronologias-tipo vai ao ponto de estabelecer os tempos de duração em unidades *dias sequenciais* e *dias de trabalho* para levar a cabo processos de avaliação integrada em escolas singulares e em agrupamentos de escolas, fixando-se, respectivamente, esse tempo, em 38 e 12 dias total e em 52 e 17 dias total. Cf. IGE (2000a).

⁵ Ao nível do ensino secundário, por exemplo, os indicadores da qualidade do sucesso abrangem não só as taxas de transição e abandono, mas passam a abranger também as taxas de sucesso em exames finais de Português e de Matemática, percentagem de alunos do 12º ano dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos que ingressou no Ensino Superior, percentagem de alunos do 12º ano que ingressou no curso correspondente à 1ª opção e ainda a taxa de empregabilidade, ao fim de seis meses, dos alunos dos Cursos Tecnológicos. Cf. IGE (2000b).

⁶ Têm-se utilizado frequentemente as variáveis idade e estatuto sócio-económico dos alunos como indicadores de caracterização dos perfis sociográficos de referência, com base no pressuposto de que aqueles dois factores têm uma intervenção e influência significativas nas prestações escolares dos alunos. Todavia, tal não significa, bem pelo contrário, que não possam ser introduzidas, para além das anteriores, outras variáveis de referência e sempre que tal se venha a considerar essencial para uma caracterização mais completa dos perfis sociográficos em contraste. Com efeito, o que importa acima de tudo salvaguardar é a validade interna dos resultados, uma vez que, na base da concepção dos indicadores de valor acrescentado, está o pressuposto de que “se os resultados dos alunos de um dado estabelecimento de ensino for superior ao ‘resultado esperado’ para alunos nas mesmas condições, tende a admitir-se que, em princípio, essa escola acrescenta ‘valor’ “ (MacBeath *et al.*, 2000, p. 10).

⁷ Este aspecto não deixa de ser, aliás, uma característica já assinalada anteriormente, quando a propósito de uma tipologia referente aos estádios de evolução dos sistemas educativos, preconizada por Roberto Carneiro (1994), na transição dos modelos orientados à produção/consumo para os modelos orientados ao cliente/(inovação), ao nível da força motriz passa a ter lugar o princípio da prestação de contas da escola e da satisfação do cliente, como características principais tendem a emergir a corresponsabilização, itinerários individuais, *marketing* educativo, avaliação de resultados e de desempenho, (redesenho institucional constante e pedagogias de geometria variável e como protagonistas determinantes, pais e empregadores, associações de clientes, planeamento local (autonomia, associações de centros educativos e estratégias de antecipação).

IV – Formação dos Profissionais da Educação

Introdução

Tanto no ponto referente às reformas curriculares como no relativo à avaliação, foram evocados problemas que decorrem de uma insuficiente formação dos professores e, no ponto relativo à avaliação, também se evocou a deficiente formação contínua dos trabalhadores não docentes das escolas. Por outro lado, a necessidade de formação dos órgãos executivos das escolas para as complexas tarefas de direcção e gestão escolar é, hoje em dia, genericamente reconhecida.

A FNE tem insistido permanentemente na necessidade de formação como garantia de qualidade da prestação de serviços educativos. Na análise que fez à situação actual pode ler-se o seguinte :

“Nenhuma orientação educativa produzirá os efeitos pretendidos se aqueles que são chamados a executá-la não tiverem formação adequada para a levar à prática.

No que se refere à **formação de docentes** deve reconhecer-se a melhoria extremamente significativa que se introduziu, em geral, na formação inicial dos professores nos últimos 30 anos : hoje todos os docentes que ingressam no Sistema detêm uma formação inicial obrigatória ao nível da licenciatura - pela qual, aliás, a FNE muito se bateu -, formação que integra as componentes científicas da especialidade e as de Ciências da Educação. Ao nível da formação contínua estabeleceu-se um sistema de formação obrigatória que garante a cada docente o acesso a acções de formação contínua com uma periodicidade ajustada. Estabeleceu-se, também, a formação especializada tanto em áreas curriculares como na preparação para outras funções educativas, sendo a obtenção de novos graus incentivada pelos benefícios em carreira que produz. Assim, muitos docentes que entraram no Sistema com o grau de bacharel puderam, nos últimos anos, adquirir, em serviço, o grau de licenciatura e um número já significativo de docentes dos níveis de educação e ensino não superior adquiriram o grau de mestre ou mesmo o de doutor. Contudo é, também, imperativo reconhecer que o Sistema de Formação, tal como o Sistema Educativo, não está a saber dar resposta às necessidades de um mundo que evolui muito rapidamente, parece ignorar a existência de públicos novos e muito mais heterogéneos que tornam as escolas espaços de multiculturalidade para a qual os professores não têm sido suficientemente preparados.

Importa, ainda, assumir que :

- o sistema de **formação inicial dos professores** - com crítica relevância ao nível da formação dos professores do primeiro ciclo – não está a dotar os novos docentes de uma preparação adequada ao exercício eficaz da profissão;
- face às novas necessidades com que se confrontam as escolas, o fim dos Cursos de Estudos Superiores Especializados dirigidos a professores licenciados,

determinado por proposta de Lei do primeiro Governo do Partido Socialista, deveria ter dado lugar à criação de cursos de pós graduação destinados a estes professores. Ao não se proceder a esta expansão limitou-se a oferta de formação especializada com óbvio prejuízo do Sistema Educativo;

- o **período probatório**, como um tempo de adequação dos novos docentes à actividade educativa concreta no espaço escolar, nunca foi verdadeiramente implementado deixando os profissionais sem apoio efectivo no seu primeiro contacto com a realidade do mundo escolar quotidiano;

- o sistema de **formação contínua** não se constituiu em verdadeiro sistema, antes se transformou numa manta de retalhos de acções avulsas mais orientadas pelas disponibilidades e interesses dos formadores do que pelas necessidades dos formandos.

No que se reporta à **formação dos órgãos executivos das escolas**, ainda que se deva registar a criação de cursos de pós graduação ou de complemento de formação (ao nível da licenciatura) na área da administração escolar, torna-se evidente que um número ainda muito significativo das equipas directivas das escolas não tem formação especializada nesta área.

A formação dos trabalhadores não docentes das escolas é, ao nível da exigência da formação inicial e para algumas categorias de trabalhadores, muito baixa e a formação contínua não se tornou, ainda, num sistema consequente visando a melhoria da qualidade das prestações profissionais destes trabalhadores.”

Apresentam-se, de seguida, os resultados da consulta realizada relativamente a estas matéria, antecedendo-se essa apresentação do enquadramento legislativo actual e, em alguns casos, evocando a evolução histórica seguida até se chegar a esse enquadramento.

1. A Formação dos docentes

Depois de refazermos o caminho percorrido pela formação dos professores, desde os tempos da Monarquia até à actualidade, apresentam-se os resultados das respostas obtidas relativamente aos temas tratados na formação contínua e aos efeitos que esta formação tem produzido.

As perguntas cujas respostas se analisam foram feitas a educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário e órgãos executivos das escolas.

1.1. O caminho percorrido e o enquadramento legislativo actual

por **Paula Borges**

A formação contínua dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário foi ao longo dos anos sentida como uma necessidade pelos profissionais da educação e

pelos Governos ainda que, com demasiada frequência, a vontade expressa pelos governantes não tenha tido tradução adequada nas práticas seguidas.

Para melhor analisar a situação actual parece importante reflectir sobre o percurso percorrido até hoje. Neste sentido,

1º - procuraremos explicitar o que na Monarquia e na República se definiu como fundamental em termos da formação dos professores (Decreto de 16 de Agosto de 1870; Decreto nº8 de 24 de Dezembro de 1901 e o Decreto de 29 de Março de 1911);

2º - analisaremos o que os diplomas que vigoraram no tempo do Estado Novo preconizavam para a formação dos docentes (estatuto do ensino primário - capeado pelo decreto 6.137 de 1919 - , estatuto do ensino liceal - capeado pelo Decreto 36 508, de 1947 - , estatuto do ensino técnico - capeado pelo Decreto 37 029, de 1948 - e estatuto do ciclo preparatório - capeado pelo Decreto nº 48572, de 1968). A “primavera Marcelista” introduziu algumas inovações nesta área pelo que procuraremos ver o que se definiu, com especial incidência para os professores do primeiro ciclo em matéria de formação.

3º - analisaremos os textos legais que, a partir de 1989 - ano da publicação do ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – regulam o acesso à formação de todos os docentes.

1.1.1. A formação dos docentes na Monarquia e na República

16 de Agosto de 1870 é a data em que uma Reforma da Instrução Primária vê a luz do dia. Com o Decreto então publicado, e à luz de uma análise feita aos sistemas educativos de países como a França, a Espanha, a Holanda e Estados Unidos entre outros, institucionalizam-se as conferências escolares (Preâmbulo, p.461).

Estas conferências, que seriam reguladas pelo Decreto de 26 de Maio de 1878, eram obrigatórias e pretendiam “*proporcionar o aperfeiçoamento dos métodos e modos de ensino, divisão de classes, e maneira de resolver na escola as questões especiais da instrução*” (artº 89º).

Se a preocupação com a formação contínua dos professores era real para o Governo de 1870, ela fazia também parte das preocupações do Governo da República. Assim, no sentido de ter “*bons professores*” (Preâmbulo, p. 1231), o Decreto nº 8 de 24 de Dezembro de 1901, fixa “*as normas indispensáveis para a realização dos congressos de professores*” (ibid, p. 1235).

Estes congressos, como a legislação explicita, não sendo conferências pedagógicas – que tendo em conta as condições do país não foi possível estabelecer e *que “melhor resultado poderiam dar hoje, do que em tempo deram”* (ibidem) – delas se aproximavam dado que tinham “*exclusivamente, por objecto questões pedagógicas*” e um programa aprovado pelo Governo depois de ouvido o Conselho Superior de Instrução Pública. (artº 115º). Os Congressos só podiam realizar-se em tempo de férias e eram presididos pelo Inspector da circunscrição da escolar em que ocorriam (ibidem).

Ciente o Governo da importância das conferências escolares, prevê que, em tempo oportuno, poderá vir a ordenar a realização de “*Conferências trienais de professores, presididas pelos sub inspectores dos respectivos círculos. Essas conferências nunca se realizarão, no mesmo ano, em mais de uma circunscrição escolar, e terão por fim exclusivo o aperfeiçoamento do ensino.*” (artº 116º).

Após um período algo conturbado em termos políticos, em 29 de Março de 1911 é publicada uma nova Reforma do ensino infantil primário e normal. Pretende-se com este Decreto restabelecer “*como meio de aperfeiçoamento dos professores primários, as conferências pedagógicas*” (artº 105º) que, de novo se afirma, o Governo regulamentará em momento posterior. É, no entanto, claro que compete aos inspectores “*orientar e aconselhar pedagogicamente os professores, tanto pelo que respeita aos métodos de ensino, como aos processos de educação moral*” (artº 150º, nº 5).

1.1.2. A formação dos docentes entre a República e o Estado Novo

A regulamentação e o aperfeiçoamento deste decreto de 1911 vai acontecer em 29 de Setembro de 1919, com a publicação do Decreto 6 137, que irá vigorar, com alterações introduzidas em 1933, pelo Decreto 22 369, até 1974, no que se reporta à formação.

As conferências pedagógicas são finalmente reguladas definindo-se que:

- são públicas e obrigatórias para os professores de cada círculo;
- ocorrem em todos os círculos escolares, por cada período de quatro anos e têm a duração de quatro dias;
- são organizadas pela Direcção Geral da Instrução Primária e Normal e remetidas aos respectivos inspectores, que a elas presidem, de cada um dos círculos escolares;
- o inspector proporá um relator para cada uma das teses;
- qualquer professor do círculo poderá apresentar um trabalho original sobre metodologia ou processologia ao inspector, que será apresentado no último dia da conferência (cfr. artº 182º).

As alterações anteriormente referidas vão ocorrer em 1933, tempo do Estado Novo, e pretendem, como o Governo afirma, transformar “*as conferências de professores, os cursos de aperfeiçoamento*” nos “*grandes meios de orientação e estímulo, destinados à prossecução da formação profissional iniciada nas escolas do magistério primário, e à defesa constante da essencial condição de êxito que qualquer professor é forçoso defender a todo o custo*” (Decreto 22 369, preâmbulo, p. 415). Convirá aqui referir que este Decreto pretende reorganizar os serviços da administração, de orientação pedagógica, e de inspecção e disciplinares do ensino primário (ibid. p. 414) pelo que não será de admirar que a organização e consecução da formação esteja entregue, de novo, à inspecção. De salientar que é com este decreto que se criam os inspectores orientadores (artº 129º) que deverão “*tomar parte nas conferências de professores*”.

A regulamentação das conferências de professores é, neste Decreto, exaustiva e parece-nos ser de relevar que ao serem definidas como factores de “*aperfeiçoamento cultural*” se pretende que elas permitam a “*aquisição de conhecimentos ou correcção de conceitos*” em áreas como “*o uso oral e escrito da língua*”, “*o império colonial português e da sua integridade*”, “*a moral social, tendo particularmente em vista a defesa dos institutos da família e do Estado*” (artº142º). Quando definidas como factores de aperfeiçoamento profissional prevê-se que possam tocar assuntos como “*a história do ensino, em especial do ensino primário*”, “*os problemas da educação*”, “*os métodos de ensino utilizáveis na escola primária, segundo o seu objectivo nacional*” (ibidem). O tratamento destas matérias não admitia discussão, nem era possível realizar “*quaisquer votações e não podem ser tratados assuntos estranhos aos respectivos programas*”. Eram, no entanto, possíveis “*sessões recreativas ou outras demonstrações das boas relações entre os conferentes, sem prejuízo dos trabalhos das conferências.*” (artº 150º).

Da relativa abertura que existia nas conferências ou congressos dos professores do ensino primário preconizados na Monarquia ou na República, passamos a um tempo orientador, fechado em que não é possível sequer questionar a oportunidade e validade das ideias veiculadas.

No que respeita à formação dos professores do ensino liceal (Decreto 36 508, de1947) e do ensino técnico (Decreto 37 029, de 1948) em ambos os decretos que regulamentam estes ensinos não é possível encontrar qualquer referência à formação contínua. Grande ênfase é dado à formação inicial e profissional – estágio – parecendo que se entendia que ultrapassadas estas duas etapas o docente não necessitaria de qualquer outro tipo de formação.

O mesmo não acontece no ciclo preparatório (Decreto nº 48572, de1968) – talvez por se avizinhar já um tempo de mudança. Assim prevê-se a realização de cursos organizados pela Direcção de Serviços (Decreto nº 48572, artº 269) e da responsabilidade da Inspeção. Tal acontece até porque a Inspeção Geral do Ensino é vista como tendo para além da função de fiscalização do ensino a de orientação pedagógica, sendo portanto da sua inteira competência, o “*estimular a actualização cultural e pedagógica dos professores*” e “*promover a renovação de métodos e técnicas de ensino dentro do espírito e finalidades do ciclo*” (Decreto 47480, artº 25º). Assim, para além de “*estabelecer os planos de formação profissional e de actualização e aperfeiçoamento dos professores*” a Inspeção deveria, ainda, “*estimular a coordenação da actividade docente das diferentes escolas e a permuta dos resultados das experiências pedagógicas realizadas*” e “*animar o estudo dos problemas de adequação do ensino do ciclo às necessidades e condições de cada região, com vista à valorização cultural e social das populações respectivas*” (Decreto 47480, artº 343º).

1.1.3. A formação dos docentes na “Primavera Marcelista”

Entretanto, um vento de mudança começa a soprar na sociedade portuguesa e vive-se o tempo conhecido hoje como o da “primavera Marcelista”. A partir de 1973 e no que respeita aos professores do ensino primário introduzem-se alterações na formação contínua. Deste modo, o Governo decide criar o cargo de Animador Pedagógico para o qual são recrutados professores; estes são escolhidos pelos Inspectores ou eleitos pelos colegas no concelho onde exercem. A estes Animadores cometia-se a responsabilidade de orientar as chamadas Acções Regionais que se realizavam mensalmente.

No que respeita aos outros níveis de ensino tudo se mantém.

1.1.4. A formação dos docentes entre 1974 e 1989

No que respeita aos docentes do primeiro ciclo, e por força da publicação de novos programas, vão desenvolver-se acções de formação em todos os concelhos do país. Estas acções levadas a cabo por orientadores pedagógicos, monitores, sub-delegados pedagógicos e professores convidados pretendia sensibilizar os professores para o novo programa e para uma nova forma de trabalhar com os alunos. Constituíram-se, portanto, equipas pedagógicas que passaram a desenvolver uma acção de apoio, de formação ao longo do ano lectivo, com especial incidência para as manhãs de sábado. O debate era aberto e tinha-se quebrado a tradição de anos de silêncio imposta pelo Estado Novo.

Algo de parecido, mas sem o carácter sistemático que as equipas pedagógicas tiveram no ensino primário, aconteceu nos outros sectores e níveis de ensino. Também neles se preparam novos programas, novos conteúdos, novas abordagens e métodos de ensino. As acções foram acontecendo de forma mais ou menos esporádica não se podendo dizer que tivessem um carácter sistemático.

E foram acontecendo até porque a acção dos sindicatos junto dos vários Governos que Portugal foi tendo permitiram que nos diplomas legais que regularam a carreira, ou o seu embrião, desde 1975 a formação contínua fosse sempre citada como algo de indispensável.

Com efeito, no prólogo do Decreto-Lei 290/75 de 14 de Junho, afirma-se a necessidade de elevar a formação dos docentes através da revisão do “regime de formação do pessoal docente”, garantindo a *“elevação do nível de preparação exigido à generalidade daqueles que escolham o magistério como carreira profissional”* (Preâmbulo).

Preconiza-se, ainda, a criação de cursos de formação e aperfeiçoamento para docentes sem habilitação própria.

Entre 1975 e 1986 não se passou do preconizado e nunca foi verdadeiramente posto em prática um sistema de formação contínua dos docentes.

O ano de 1986 parece ser, no entanto, um ano chave para a concretização da tão desejada formação contínua. Assim, em 17 de Maio é publicado o Decreto-Lei 100/86. Nele se aponta para a definição de um prazo para a aprovação do estatuto da carreira docente - a realizar na sequência da Lei de Bases - onde se desenvolverá *“de modo mais consentâneo com as especificidades e exigências da carreira docente os aspectos essenciais da formação inicial e contínua, (...) do completamento de habilitações e da aquisição de maiores qualificações, fazendo corresponder as exigências de formação e de exercício de funções a uma maior dignificação da carreira”* (preâmbulo do citado Decreto-Lei).

Em Outubro deste mesmo ano é publicada a Lei 46/86, também conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e aqui sim está definitivamente consignada a constituição de um sistema de formação de professores. A LBSE define, no seu artigo 30º, que a formação de professores assenta entre outros nos princípios de uma *“formação contínua que complementa e actualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”* e que *“favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”*. É no artº 35º da LBSE consagrado pela primeira vez o direito à formação contínua direito este que será reforçado com a publicação do Estatuto da Carreira Docente em 1990 e com a sua revisão em 1998 (cfr. D.L. 1/98, artºs 6º, 12º, 14º, 15º e 16º). Para além de direito, a formação passa, também e logicamente, a ser um dever e é garantido aos docentes o cumprimento deste dever através do acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualização e aprofundamento dos conhecimentos e competências profissionais e pelo apoio à auto-formação. (Os professores tinham já desde 1982, Despacho nº 38/EAE/82 de 30 de Dezembro, direito a 6 dias de dispensa anual para formação, direito este que é ampliado, através do Despacho Normativo nº 185/92 de 8 de Outubro, para 8 dias úteis.)

1.1.5. A formação dos docentes a partir de 1989

Na sequência do disposto na LBSE, foi publicado, em 1989, o ordenamento jurídico da formação, ordenamento este que é capeado pelo Decreto Lei nº 344/89.

Para além de retomar no artigo 3º o disposto no que se refere aos objectivos da formação, já consignados na Lei, o ordenamento jurídico define a formação inicial – à qual não nos vamos referir neste momento – e a formação contínua.

De acordo com o citado Decreto Lei a formação contínua *“constitui um direito e um dever”* e visa *“promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional”* (artº 25º), *“melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo”* (artº

26º). Dois aspectos importantes, em nosso entender são desde logo consagrados neste Decreto: o facto de a formação constituir “*condição de progressão na carreira*” e o facto de poder “*contribuir para viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência ou para o exercício de actividades especializadas de natureza paradocente*” (artº 26, nº 4 e 5).

E estes dois pontos são importantes dado que, o primeiro, após a publicação em 1990 do ECD, verá a sua concretização plena no Decreto Regulamentar nº 29/92 de 9 de Novembro, que define o “número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira docente” (artº 1º). Enquanto que o segundo vai concretizar-se no Decreto Lei nº 95/97 de 23 de Abril, que define “o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular” (artº 1º).

Mas voltando ao Decreto Lei nº 344/89 parece-nos ser ainda de relevar o facto de se prever a possibilidade de as acções a desenvolver poderem ser creditadas – sendo esta creditação regulada em diploma próprio -; o facto da iniciativa da formação poder caber a um conjunto considerável de actores que variam entre as instituições para tal vocacionadas até “aos docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas” (artº 27º). E salientamos este aspecto dado que pela primeira vez veremos a iniciativa da formação cometida a outras instâncias que não a Inspecção Geral do Ensino, como era tradicional. É no ordenamento jurídico da formação que se preconiza a possibilidade de “os órgãos de gestão e administração escolar e em estreita articulação com as direcções regionais de educação”, e a possibilidade da “Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário “ de estabelecerem “protocolos de formação com instituições superiores especialmente vocacionadas para o efeito, nos quais se estabelecem os parâmetros da encomenda de formação” (artº 31º).

A total implementação deste diploma exigia a publicação dos regimes jurídicos que iriam regulamentar os aspectos da formação inicial e da formação contínua e especializada. É, portanto, por isso que no ano de 1992 é publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua – capeado pelo Decreto Lei 249/92 que será revisto em 1996 e se encontra portanto, capeado pelo Decreto Lei 207/96 de 2 de Novembro e que como anteriormente referimos será em 1997 publicado diploma que regulamente a formação especializada.

Vejamos, então, de seguida o que está em vigor quer quanto à formação contínua quer á formação especializada.

1.1.6. A Formação Contínua

No Preâmbulo do Decreto Lei 207/96 afirma-se que com este diploma se pretende assumir um “*contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova*

filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino”, contributo este que tem subjacente a ideia da *“construção de uma escola democrática e de qualidade”* que *“reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participativa do seu próprio projecto de intervenção educativa e no reforço da integração nos respectivos territórios educativos”* (ibidem). Assim, o diploma identifica “as entidades com competência para a realização das acções de formação contínua, dando particular atenção ao papel que neste domínio vêm assumido os centros de formação das associações de escola” assim como o papel desenvolvido pelas instituições de ensino superior, pelos centros de associações de escolas e pelos centros de formação das associações profissionais ou científicas (artºs 16º, 18º e 28º) e consagra “a existência de um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores, garantindo, desse modo, a criação de um espaço institucional de participação onde estão representadas as várias entidades formadoras, bem como as outras entidades directa ou indirectamente relacionadas com a problemática formativa” (Preâmbulo).

O diploma define, pois, como áreas de formação as *“ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino(...); ciências da educação; prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência; formação pessoal, deontológica e sócio-cultural”* (artº 6º) distinguindo também as diversas modalidades que podem revestir as acções de formação – cursos, módulos, frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos (cfr. artº 7º). Para além da definição das áreas e das modalidades de formação o diploma define como duração mínima a das quinze horas e consagra a creditação das acções para efeitos de progressão em carreira (cfr art. 14º). Neste caso só serão atribuídos créditos, pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (cfr artº 30º) às acções cujo número de horas seja passível de divisão pelo coeficiente 25. No que respeita às entidades formadoras o decreto lei define que podem ser entidades formadoras “as entidades de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade; os centros de formação das associações de escolas; os centros de formação das associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; os serviços da administração central ou regional” (artº15º).

Qualquer acção de formação deverá ser avaliada quer pelo formando quer pelo formador ou entidade formadora “de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua do docente” (artº 10º) pelo que a avaliação deverá ser realizada “preferencialmente, sob forma escrita” podendo ainda ser utilizados outro tipo de instrumentos tais como “relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas” (artº 11º). De notar que apesar desta avaliação nenhum formando poderá ter um certificado da acção ou acções que frequentou desde que

a sua participação não tenha correspondido a dois terços da duração da acção (cfr artº 13º).

Por último parece-nos ser de salientar quem pode ser formador e quais os direitos e os deveres do formando. Podem, portanto, ser formadores aqueles que possuem o doutoramento, o mestrado, aprovação em provas de aptidão pedagógicas e capacidade científica, realizadas no âmbito da docência do ensino superior, cursos de pós graduação ou parte curricular do mestrado, cursos de formação especializada em Educação/Ciências da Educação, Licenciatura em Educação/Ciências da Educação, Diploma de Estudos Superiores Especializados ou cursos de formação de formadores com duração superior a cento e vinte horas nas áreas da Educação/Ciências da Educação ou os docentes ou não docentes, possuidores de currículo relevante que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tenha acreditado (artº 31º). Quanto aos direitos e deveres será importante relembrar que o formando tem o direito de escolher as acções que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, de participar na elaboração do plano de formação do centro de associação de escolas a que a sua escola pertence, de cooperar com os outros formando na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou círculos de estudos, de contabilizar créditos das acções de formação frequentadas, de beneficiar de dispensas lectivas para efeito da frequência das acções de formação e de frequentar gratuitamente as acções de formação obrigatórias. No que se refere aos deveres os formandos devem participar nas acções de formação que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema e das escolas e custear as acções de carácter não obrigatório (cfr artºs 33º e 34º).

1.1.7. A Formação Especializada

Como anteriormente referimos os diplomas que desde 1986 falam da formação dos docentes focam a necessidade de, para além da implementação e do desenvolvimento de um sistema de formação contínua, se desenvolver também um sistema de formação especializada. O próprio Decreto Lei 207/96 tal reafirma no artigo 8º ponto 3 quando diz que “o regime jurídico da formação especializada de educadores e professores dos ensinos básico e secundário consta de diploma próprio”. Tal diploma, o Decreto Lei nº 95/97, foi publicado no dia 23 de Abril de 1997. Para além de recordar os grandes objectivos da formação o diploma afirma que a formação especializada, como modalidade de formação se destina a “qualificar os docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e comete às instituições de ensino superior a sua concretização” (Preâmbulo).

Neste sentido, o Decreto Lei nº 95/97 define o âmbito dos cursos de formação especializada e os requisitos do seu funcionamento. As áreas de formação especializada são pois, a educação especial, a administração escolar e administração educativa, a animação sócio cultural, a orientação educativa, a organização e desenvolvimento curricular, a supervisão pedagógica e formação de formadores, a gestão e animação da formação e a comunicação educacional (cfr. artº 3º).

Uma das condições para frequência de cursos de formação especializada é a de que, para além dos docentes serem profissionalizados, possuam pelo menos cinco anos de serviço docente (cfr. artº 4º).

Os cursos de formação especializada são acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (cfr. artº 8º) - desde que pelo menos 70% da carga horária seja efectivamente ministrada por mestres ou doutores (cfr. artº 9º) - e não podem ter uma duração inferior a 250 horas, nelas se incluindo uma componente de formação geral em ciências da educação (20% do total), uma componente de formação específica numa das áreas de especialização (pelo menos 60% do total) e uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização. (cfr artº 6º).

Os docentes que frequentem um curso de formação especializada poderão no seu final ser detentores de um diploma de estudos especializados, o grau de licenciado, um diploma de um curso de especialização de pós licenciatura, um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado, o grau de mestre ou o grau de doutor (cfr. artº 5º).

Participação, responsabilização, direito são alguns dos conceitos ou princípios que vemos consignados nos diplomas que hoje regem a formação de professores. A abertura e até autonomia que o docente tem para escolher e frequentar formação vão de par com a prestação de contas que se espera exista numa sociedade democrática. O que faz, então, falar de insatisfação na formação, será que é o facto da oferta da formação ser exígua, será que a oferta existe mas não é adequada às necessidades ou interesses dos que a procuram, será que...? Estas algumas das interrogações que precisamos de começar a tentar dar resposta para corrigir, alterar o que nos provoca insatisfação. [PB]

1.2. Os temas tratados nas acções de formação contínua

Procuramos conhecer com que frequência eram tratados determinados temas na formação contínua dos docentes. Seleccionamos as áreas temáticas que nos aparecem como de particular pertinência no contexto actual, a saber :

- Actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos nas áreas disciplinares,
- Actualização e/ou aprofundamento de técnicas e metodologias de ensino,
- Melhoria de capacidades de comunicação na sala de aula,
- Processos de controle de disciplina na turma,
- Gestão de programas,
- Resolução de conflitos ao nível da escola,
- Orientação de reuniões,
- Processos de tomada de decisão,
- Organização escolar,
- Construção de projectos educativos,

- Avaliação de projectos educativos.

(A pergunta relativa à gestão de programas não foi colocada aos educadores)

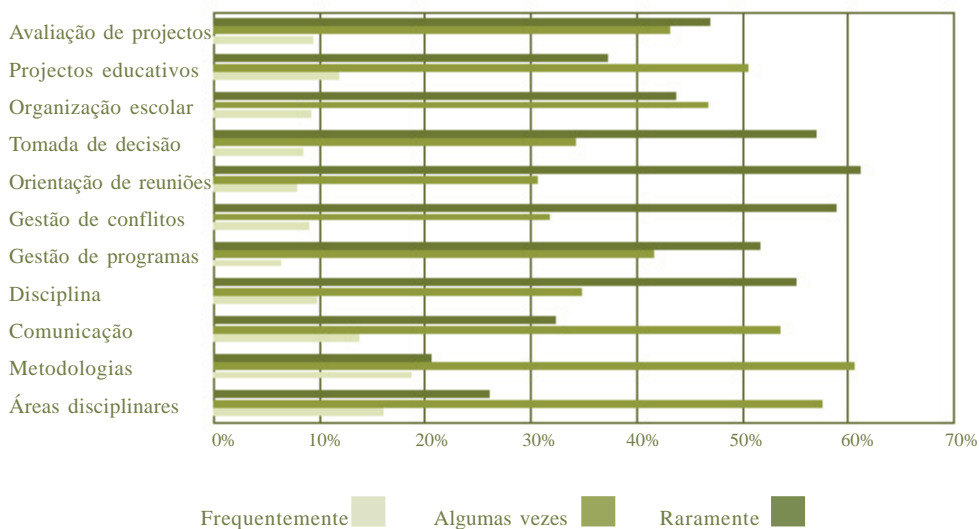
De seguida, apresentaremos as respostas obtidas e analisaremos a ocorrência (ou não) de variações significativas de opinião segundo o estatuto dos respondentes.

1.2.1. As respostas obtidas

O gráfico seguinte permite comparar as respostas obtidas relativamente a cada ítem, reportando-se à totalidade dos respondentes : educadores, professores e órgãos executivos das escolas.

Gráfico IV – 1

Frequência com que são abordados os temas de formação



Como o gráfico anterior permite verificar, a maior frequência de temáticas parece corresponder à actualização de metodologias logo seguida da actualização de conhecimentos nas áreas disciplinares. De registar, também, que a maioria dos respondentes assume que raramente (ou nunca) foram abordadas questões, por nós consideradas muito pertinentes, como sejam as que se reportam ao controle da disciplina, à resolução de conflitos ou à gestão dos programas.

1.2.2. Opiniões diferentes entre educadores, professores e órgãos executivos?

Estudando a eventual variação de opiniões segundo o estatuto dos respondentes registaram-se variações significativas de opinião entre professores, educadores e órgãos executivos das escolas relativamente às diferentes temáticas, evidenciando-se as maiores diferenças relativamente aos educadores.

A opinião de educadores, professores e órgãos executivos sobre a frequência com que são tratadas temáticas relativas ao **conhecimento nas áreas disciplinares** está longe de ser semelhante.

Quadro IV – 1

Abordagem de temáticas relativas ao conhecimento nas áreas disciplinares

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos nas áreas disciplinares				
Raramente	19%	26%	28%	25%
Algumas vezes	33%	58%	52%	55%
Frequentemente	48%	16%	20%	19%
TOTAL	(556)	(5219)	(536)	(6311)

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 317,22$

Probabilidade Observada=0,00

Como o quadro anterior permite verificar, os educadores de infância afirmam, em maioria relativa, que a abordagem de temáticas referentes ao aprofundamento ou actualização de conhecimentos em matérias a leccionar é frequente enquanto que os professores e os órgão executivos só admitem que tal ocorre algumas vezes, mostrando os órgãos executivos uma opinião mais favorável do que os professores sobre esta matéria.

No que se refere às **técnicas e metodologias de ensino** os educadores não têm uma opinião tão positiva, como relativamente ao conhecimento /actualização de matérias.

Quadro IV – 2

Abordagem de temáticas relativas a técnicas e metodologias de ensino

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Actualização e/ou aprofundamento de técnicas e metodologias de ensino				
Raramente	18%	21%	23%	21%
Algumas vezes	69%	61%	52%	61%
Frequentemente	14%	19%	25%	19%
TOTAL	(548)	(5256)	(527)	(6331)

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 33,61$

Probabilidade Observada=0,00

Como o quadro anterior permite, ainda, verificar, os órgãos executivos consideram em maior percentagem do que os docentes que é frequente a abordagem de temáticas

relativas a técnicas e metodologias de ensino.

Relativamente à frequência com que a **comunicação na sala de aula** é abordada na formação contínua, podemos verificar, no quadro seguinte, o modo como se distribuíram as respostas.

Quadro IV – 3

Abordagem de temáticas relativas a comunicação na sala de aula

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Capacidades de comunicação na sala de aula				
Raramente	19%	33%	38%	33%
Algumas vezes	58%	54%	49%	54%
Frequentemente	23%	13%	13%	14%
TOTAL	(549)	(5162)	(491)	(6 202)

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 76,21$

Probabilidade Observada=0,00

Deve registar-se que, embora a opinião dos educadores seja bastante mais favorável, é sempre baixa a percentagem dos diferentes respondentes que consideram frequente a abordagem desta temática. Se considerarmos, apenas, os professores e os órgãos executivos verificaremos que não se registam variações significativas de opinião entre estes dois grupos.

A distribuição de respostas relativas à abordagem de temáticas referentes ao **controle de disciplina** permite, de novo, verificar uma grande diferença entre as perspectivas dos educadores e as dos outros actores educativos considerados.

Quadro IV – 4

Abordagem de temáticas relativas ao controle de disciplina na turma

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Processos de controle de disciplina na turma				
Raramente	9%	60%	55%	55%
Algumas vezes	44%	34%	38%	35%
Frequentemente	48%	6%	7%	10%
TOTAL	(530)	(5095)	(487)	(6 112)

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 1085,00$

Probabilidade Observada=0,00

De facto, enquanto professores e órgãos executivos maioritariamente afirmam que estas temáticas raramente (ou nunca) são tratadas, os educadores de infância consideram-nas tratadas com bastante frequência, como pode ver-se neste quadro anterior.

A questão relativa à **gestão dos programas**, como se compreenderá, não foi colocada aos educadores de infância. O quadro seguinte permite verificar como se distribuem as respostas de professores e executivos :

Quadro IV – 5**Abordagem de temáticas relativas à gestão dos programas**

Estatuto dos respondentes	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Gestão de programas			
Raramente	51%	60%	52%
Algumas Vezes	42%	33%	42%
Frequentemente	7%	7%	7%
TOTAL	(5056)	(464)	(5520)

Graus de liberdade=2

 $\chi^2 = 15,05$

Probabilidade Observada=0,00

Os órgãos executivos e os professores apontam, maioritariamente, que a gestão de programas é uma temática raramente tratada; sendo aqui a opinião mais desfavorável assumida pelos órgãos executivos.

A **gestão de conflitos na escola** é novamente uma temática que mostra uma considerável diferença de opiniões entre educadores e professores/ órgãos executivos.

Quadro IV – 6**Abordagem de temáticas relativas à resolução de conflitos na escola**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Processos de controle de disciplina na turma				
Raramente	7%	64%	66%	59%
Algumas vezes	47%	31%	28%	32%
Frequentemente	47%	5%	6%	9%
TOTAL	(530)	(5038)	(455)	(6023)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 1215,33$

Probabilidade Observada=0,00

As respostas de professores e educadores têm distribuições semelhantes, convergindo de forma inequívoca para a opinião de que raramente esse tema é tratado nas sessões de formação contínua. Inversamente, quase metade dos educadores considera que esse tema é tratado frequentemente. Será que o conteúdo que é tratado é mesmo o da resolução dos conflitos na escola ou será antes o da resolução dos conflitos entre crianças na sala de aula?

Quanto à **orientação de reuniões** são, de novo, os educadores de infância que assumem maioritariamente que esta temática é abordada algumas vezes ou mesmo frequentemente nas acções de formação, como pode ver-se no quadro seguinte :

Quadro IV – 7**Abordagem de temáticas relativas à orientação de reuniões**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Orientação de reuniões				
Raramente	8%	66%	77%	61%
Algumas vezes	50%	29%	19%	31%
Frequentemente	42%	5%	4%	08%
TOTAL	(529)	(4958)	(393)	(5880)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 1187,78$

Probabilidade Observada=0,00

Inversamente a maioria de professores e executivos consideram que raramente (ou nunca) se tratam matérias deste tipo, sendo a posição dos executivos mais negativa do que a dos professores.

A abordagem da **tomada da decisão** nas acções de formação mais uma vez revela a mesma clivagem de opiniões; apenas 7% dos educadores assume que ela é raramente tratada enquanto a maioria de professores e órgão executivos manifestam essa opinião.

Quadro IV – 8**Abordagem de temáticas relativas à tomada de decisão**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Processos de tomada de decisão				
Raramente	7%	61%	80%	57%
Algumas vezes	51%	34%	15%	34%
Frequentemente	42%	5%	5%	8%
TOTAL	(516)	(4951)	(371)	(5838)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 1105,79$

Probabilidade Observada=0,00

Tal como no caso anterior, os órgãos executivos consideram que é mais rara a abordagem de temáticas relativas à tomada de decisão do que os professores

A organização escolar **como tema de formação** segue a mesma tendência.

Quadro IV – 9

Abordagem de temáticas relativas à organização escolar

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Processos de tomada de decisão				
Raramente	14%	46%	59%	44%
Algumas vezes	56%	47%	34%	47%
Frequentemente	29%	7%	8%	9%
TOTAL	(519)	(4944)	(394)	(5857)

Graus de liberdade=4

$\chi^2=397,02$

Probabilidade Observada=0,00

De novo, e com uma percentagem extremamente elevada, os órgãos executivos consideram que é mais rara a abordagem desta temática do que os professores. Os educadores continuam a ser os que têm respostas mais positivas.

A **construção do projecto educativo** como temática de formação, ao contrário do que esperávamos é, igualmente, considerada pouco frequente pelos nossos respondentes; só que neste caso a opinião mais negativa é a dos professores.

Quadro IV - 10

Abordagem de temáticas relativas à construção de projectos educativos

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Construção de projectos educativos				
Raramente	24%	40%	33%	38%
Algumas vezes	56%	50%	48%	50%
Frequentemente	20%	10%	20%	12%
TOTAL	(509)	(4948)	(381)	(5838)

Graus de liberdade=4

$\chi^2=103,60$

Probabilidade Observada=0,00

A avaliação de projectos educativos é, novamente, mais considerada como tema de formação pelos educadores do que pelos órgãos executivos e pelos professores, sendo

a opinião mais desfavorável a dos professores, como pode ver-se no quadro seguintes :

Quadro IV – 11

Abordagem de temáticas relativas à avaliação de projectos educativos

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Avaliação de projectos educativos				
Raramente	17%	50%	48%	47%
Algumas vezes	54%	43%	39%	43%
Frequentemente	30%	7%	12%	10%
TOTAL	(527)	(5002)	(468)	(5997)

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 395,38$

Probabilidade Observada=0,00

Uma leitura global das variações registadas permite concluir que :

1º - com excepção dos temas relacionados com a actualização ou aprofundamento de técnicas e metodologias de ensino, os educadores de infância assumem muito mais do que os outros actores educativos considerados o tratamento das temáticas propostas no âmbito da formação contínua;

2º - regista-se consonância de perspectivas entre professores e órgão executivos em alguns temas (comunicação na sala de aula, para o controle da disciplina nas turmas e para a resolução de conflitos na escola.);

3º - os órgãos executivos assumem uma posição mais favorável (considerando existir maior frequência de temáticas tratadas) do que os professores quando os interrogamos sobre perspectivas que se reportam ao trabalho directo com os alunos mas essa tendência inverte-se, sendo então os executivos que manifestam opinião mais desfavorável, quando se apreciam temáticas de intervenção global na escola. Possivelmente estas diferenças de opinião estão muito ligadas às expectativas e às necessidades sentidas por uns e outros.

1.3. Os efeitos da formação contínua na acção dos professores

Quisemos saber quais os efeitos que a formação contínua tinha provocado nos docentes e nas escolas. Seleccionamos como efeitos possíveis :

- modificar o modo de ensinar/educar,
- aumentar a disponibilidade para a auto-formação,
- estimular processos de mudança na escola,
- facilitar a aprendizagem dos alunos.

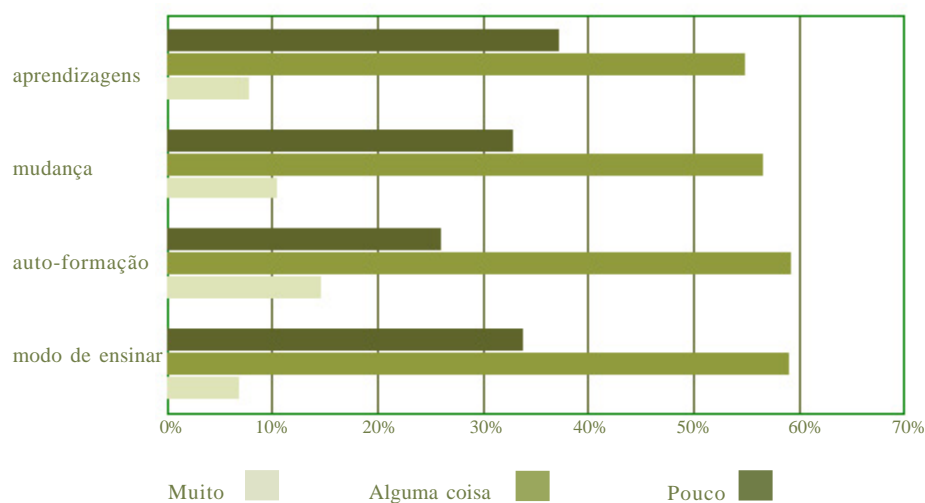
Tal como procedemos relativamente aos temas de formação, apresentaremos, de seguida, as respostas obtidas e analisaremos a ocorrência (ou não) de variações significativas de opinião segundo o estatuto dos respondentes.

1.3.1. As respostas obtidas

O gráfico seguinte mostra-nos como se distribuem as respostas de educadores, professores e órgãos executivos das escolas:

Gráfico IV – 2

Os efeitos da formação contínua



Como pode verificar-se no gráfico anterior, a maior parte das respostas situa-se ao nível do “alguma coisa”, sendo que a percentagem de respostas “pouco” é sempre claramente superior à das respostas “muito”, a indicar-nos, afinal, que a formação não parece estar a ter grande influência sobre os modos de ensinar, de facilitar as aprendizagens ou de promover processos de mudança.

1.3.2. Opiniões diferentes entre professores, educadores e órgãos executivos?

Registaram-se variações significativas de opinião entre os educadores, os professores e os órgãos executivos das escolas relativamente a todos os aspectos propostos.

Assim, no que se refere à mudança no **modo de ensinar/educar**, professores e órgão executivos não atribuem muito impacto à formação, tendo os professores uma opinião menos desfavorável do que os órgãos executivos; a grande diferença regista-se relativamente aos educadores que assumem maioritariamente que as acções de formação modificaram muito o seu modo de educar, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro IV – 12**O efeito da formação sobre o modo de ensinar/educar**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Modificou o seu modo de ensinar				
Pouco	6%	31%	39%	30%
Alguma coisa	36%	63%	55%	59%
Muito	58%	6%	5%	11%
TOTAL	(251)	(2104)	(424)	(2779)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 672,94$

Probabilidade Observada=0,00

O efeito da formação contínua sobre a **disponibilidade dos docentes para a auto-formação** não recolhe grande adesão entre os respondentes. São, contudo, os professores que lhe reconhecem maior efeito e os órgãos executivos os que mais consideram que a formação altera pouco a disponibilidade dos docentes para a auto formação. O quadro seguinte permite confirmar a análise feita.

Quadro IV – 13**O efeito da formação sobre a disponibilidade dos professores para a auto-formação**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Depois das acções de formação sente-se mais disponível para a auto-formação				
Pouco	27%	25%	33%	26%
Alguma coisa	61%	59%	59%	59%
Muito	12%	15%	8%	15%
TOTAL	(543)	(5227)	(481)	(6251)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 29,21$

Probabilidade Observada=0,00

As posições mais extremas registam-se relativamente ao efeito da formação sobre a **facilitação das aprendizagens**, com os executivos a afirmarem maioritariamente que a formação produz pouco efeito e os educadores a afirmarem, em fortíssima maioria, que a formação contribui muito para essa facilitação, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro IV – 14**O efeito da formação sobre a facilitação da aprendizagem dos alunos**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
A aprendizagem dos alunos foi mais facilitada depois das acções de formação				
Pouco	3%	36%	56%	35%
Alguma coisa	13%	57%	38%	51%
Muito	83%	8%	6%	14%
TOTAL	(565)	(5253)	(529)	(6347)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 2516,90$

Probabilidade Observada=0,00

No que se reporta à relação entre a formação contínua e os **processos de mudança**, são os educadores, novamente, a atribuir-lhe maior efeito, como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro IV – 15**O efeito da formação sobre os processo de mudança**

Estatuto dos Respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Na sua escola, e decorrente da formação contínua, estimulam-se processos de mudança				
Pouco	15%	34%	36%	33%
Alguma coisa	65%	56%	52%	57%
Muito	20%	9%	12%	11%
TOTAL	(538)	(5223)	(533)	(6294)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 121,68$

Probabilidade Observada=0,00

Note-se que as posições de professores e executivos não são estatisticamente diferentes como se pode apreciar por recurso ao teste do χ^2 aplicado ao cruzamento das respostas retiradas as relativas aos educadores.

2. A Formação dos órgãos executivos das escolas

A direcção das escolas era, até 1974, entregue a um órgão unipessoal : o director, nos casos do ensino primário, preparatório e técnico, ou o reitor, no caso do ensino liceal. Este órgão era designado superiormente e, salvo no caso do ensino técnico, era exercido por um professor. Ainda que no ensino técnico o director não fosse, obrigatoriamente, professor, a regra era que a escolha recaísse sobre um professor.

Na sequência da Revolução de 25 de Abril, a administração das escolas post primárias passou a ser exercida por um Conselho Directivo e, posteriormente, por um órgão executivo.

A partir de 1974 e até 1976 a presidência devia ser exercida por um professor, não sendo claro que este fosse necessariamente um professor profissionalizado. Só a partir da publicação, nos finais de 1976, do Decreto-Lei nº 769-A/76 se estabelece a exigência de que o presidente e o vice-presidente do Conselho Directivo sejam professores profissionalizados.

Mesmo se, com a publicação em 1991 de um novo regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91, se aposta numa gestão mais profissional, onde se explicita a necessidade de que o órgão executivo possua “*formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar*”, a regulamentação desta exigência nunca se realizou tornando-se, assim, o imperativo legal em preceito esquecido. A substituição deste diploma pelo Decreto-Lei nº 115/98 não veio alterar, a este nível, a situação existente.

É verdade que se criaram cursos especializados de administração escolar e que a lei prevê bonificações de tempo de serviço para quem exerça funções de administração das escolas se for detentor de curso de especialização, contudo, continua a ser possível – sendo, ainda, essa a situação maioritária – presidir à direcção de uma escola sem se deter formação específica nesta área.

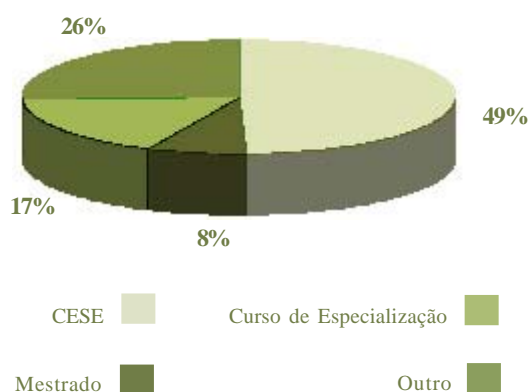
Procuramos saber como é que os órgãos executivos viam a necessidade desta formação e quais as áreas em que as consideravam mais necessária. É das respostas que obtivemos que damos conta a seguir.

2.1. A formação específica dos órgãos executivos das escolas entrevistadas

69% dos órgãos executivos que responderam à nossa consulta assumiram não ter recebido formação específica para o exercício das funções de administração escolar.

Os executivos que possuem formação específica receberam-na ao nível de mestrado, curso de estudos superiores especializados, cursos de especialização ou acções mais breves, de acordo com o que pode ver-se no gráfico seguinte :

Gráfico IV – 3
Formação específica para a administração das escolas



Como o gráfico anterior permite verificar, a maior percentagem de formação ocorreu ao nível de Cursos de estudos superiores especializados; ainda que o mestrado seja a

formação menos indicada não deve deixar de referir-se que assume, já, uma dimensão razoável sobretudo se atendermos a que este não é um grau académico exigido nos níveis de ensino a que esta estudo se reporta.

2.2. Necessidade (ou não) de formação específica para o exercício de funções de gestão

Procuramos saber se os nossos respondentes consideravam necessária formação específica para o exercício de funções executivas nas escolas. 87,8 % consideraram necessária essa formação.

Fomos analisar se essa necessidade era mais assumida por quem já tinha formação ou não. Como esperávamos, são os executivos que possuem formação quem mais fortemente reconhece a necessidade dessa formação, ainda que a grande maioria, em qualquer das situações, admita a sua necessidade, como pode ver-se no quadro seguinte :

Quadro IV – 16

O reconhecimento da necessidade de formação específica para a administração das escolas segundo a formação dos respondentes

Possui formação específica em Administração Necessidade de formação específica	Não	Sim	TOTAL
Não	16%	5%	12%
Sim	84%	95%	88%
Total dos respondentes	(379)	(176)	(555)

Graus de liberdade=1

$\chi^2 = 11,72$

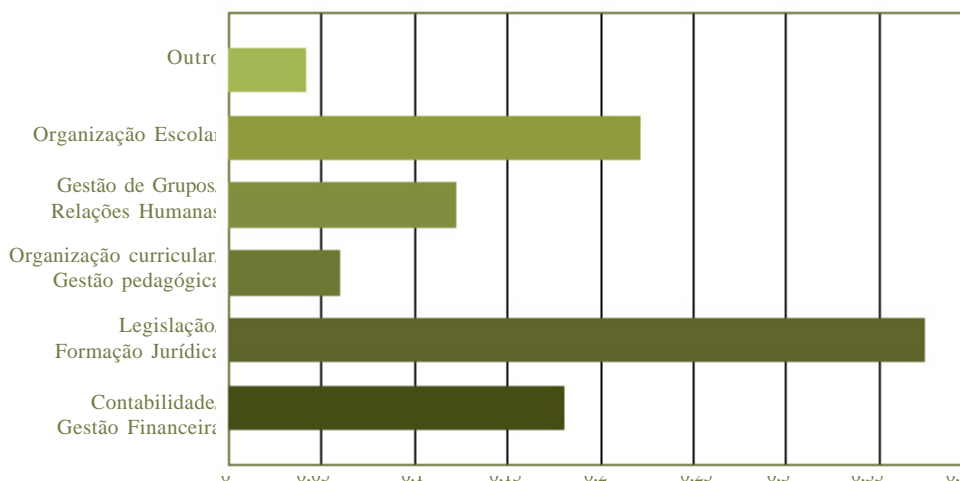
Probabilidade Observada=0,00

2.3. Quais os temas de formação considerados mais necessários?

Perguntamos, finalmente, aos órgãos executivos das escolas quais as matérias sobre que sentiam mais necessidade de formação. As respostas obtidas encontram-se expressas no gráfico seguinte:

Gráfico IV – 4

Temas necessários à formação na área da administração das escolas



Como o gráfico anterior permite verificar, a formação em matéria de legislação, gestão financeira e todas as matérias relativas à organização escolar aparecem com muito relevo.

Na categoria “*outros*” encontramos referências genéricas a “Ciências da Educação”, ou a algumas disciplinas específicas desta área (Psicologia, Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações), num total de 2,9%, e, ainda, a “liderança”, “Comunicação” ou “Construção de projectos”.

3. A Formação dos trabalhadores não docentes

Depois de evocarmos o enquadramento legislativo da formação dos trabalhadores não docentes, apresentaremos os resultados da consulta realizada a estes trabalhadores bem como aos órgãos executivos das escolas relativamente a esta temática.

3.1. Enquadramento legislativo

por Luís de Melo

O regime jurídico do pessoal do pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino não superior – Decreto Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro - prevê modalidades de formação específicas para este pessoal que deveriam ter sido regulamentadas no prazo de 180 dias após a entrada em vigor deste diploma. Mais prevê que, enquanto não entrar em vigor essa regulamentação, “*aplicar-se-á o disposto na lei geral em matéria de formação*” (ibid., art.º 52º). Como, passados mais de dois anos e meio, essa regulamentação não teve lugar a formação contínua destes trabalhadores processa-se nos termos do Sistema de Formação Profissional para os funcionários e agentes da Administração Pública, definido pelo Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de Março. Decorrente desta situação, importa explicitar a forma como se encontra organizada a esta formação.

A formação é considerada como um direito e um dever e tem como objectivos, entre outros, melhorar o desempenho profissional dos trabalhadores com vista a “*contribuir para a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços*”, “*assegurar a qualificação (...) para ingresso, acesso e intercomunicabilidade nas carreiras*” e “*contribuir para a realização pessoal e profissional*” dos trabalhadores, “*preparando-os para o desempenho de diversas missões para que estão vocacionados*”. (Dec. Lei n.º 50/98, art.º 8º).

Segundo este diploma,

- a **formação inicial** visa “*habilitar os formandos com conhecimentos e aptidões para o exercício das respectivas funções*” (ibid. n.º 1 do art.º 11º). Esta formação pode ter lugar “*em fase anterior à admissão, como condicionante da mesma*” ou “*em fase imediatamente posterior à admissão, integrando-se no período probatório*” (ibid., n.º 2 do art. 11º). A frequência da formação é obrigatória e é sempre objecto de avaliação e classificação.

A **formação contínua** visa “*promover a actualização e a valorização pessoal e*

profissional” dos trabalhadores, complementar a sua formação de base e proporcionar a sua “*adequação às inovações técnicas e tecnológicas com reflexo directo no desempenho profissional*” (ibid., art.º12º).

3.1.1. As habilitações de acesso às diferentes categorias do pessoal não docentes das escolas do ensino básico e secundário

As habilitações para acesso às diferentes categorias do pessoal não docente das escolas, previsto no Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro, são as que constam do quadro seguinte :

Licenciatura	Técnico Superior de Educação Técnico Superior de Serviço Social Psicólogo Técnico Superior de Biblioteca e Documentação
Bacharelato	Engenheiro Técnico Agrário
Ensino Secundário	Assistente de Administração Escolar Assistente de Acção Educativa Chefe de serviços de Administração Escolar Tesoureiro Técnico Agrícola Técnico Profissional de Laboratório Técnico Profissional de Acção Social Escolar Técnico Profissional de Biblioteca e Documentação
Escolaridade Obrigatória	Operário Cozinheiro Auxiliar Agrícola e Tratador de Animais Auxiliar de Acção Educativa (*) Telefonista Guarda-nocturno Operador de reprografia

(*) Esta categoria será objecto de reconversão profissional para a categoria de Assistente de Acção Educativa, mediante a frequência de um curso com a duração de 250 horas. Os lugares desta carreira serão extintos quando vagarem.

Deve recordar-se que, apesar das habilitações de ingresso serem genericamente baixas, existe hoje um número considerável de trabalhadores não docentes com habilitações superiores, como se referiu anteriormente.

3.1.2. A organização da formação contínua

A formação contínua pode assumir as modalidades de “*formação de aperfeiçoamento*”, “*formação de especialização*”, “*formação para a promoção na carreira*” e “*formação de reconversão profissional*”.

A formação de aperfeiçoamento visa o “*aprofundamento e a melhoria das capacidades já existentes*” (ibid., art.º 13º);

a formação de especialização visa conferir e desenvolver “*conhecimentos e aptidões profissionais relativamente a determinada técnica ou determinada área do*

saber” (ibidem);

a formação para a progressão na carreira, que ocorre quando o respectivo regime o preveja, visa desenvolver “*os conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade*” na mesma carreira (ibidem);

a formação de reconversão profissional, visa conferir os “*conhecimentos e aptidões profissionais indispensáveis ao exercício de tarefas e responsabilidades relativas ao conteúdo funcional de carreira diversa daquela em que o funcionário está integrado*”, suprimindo eventuais habilitações literárias e académicas que o ingresso nessa carreira exige (ibidem).

A formação pode organizar-se em cursos de pequena, média ou longa duração, em módulos capitalizáveis ou assumir a forma de seminários, encontros, palestras ou estágios e é objecto de avaliação quer em função dos objectivos de cada acção quer ao nível do desempenho profissional.

3.1.3. Entidades competentes para ministrar formação

As entidades competentes para realizar acções de formação são o Instituto Nacional de Administração e o Centro de Estudos e Formação Autárquica.

Mediada acreditação, nos termos previstos no Despacho Conjunto 421/98 de 26 de Julho, podem, ainda, ministrar formação :

- Serviços e organismos da Administração Pública;
- Entidades formadoras públicas ou privadas que sejam reconhecidas pelos respectivos ministérios de tutela e que se encontrem inseridas nos sistemas educativo, científico ou tecnológico;
- Associações sindicais e profissionais;
- Outras entidades privadas.

Os serviços e organismos da Administração “*são obrigados a elaborar e manter actualizado, anualmente, o diagnóstico de necessidades de formação (...) e a prepararem um plano de formação ou um plano e frequência de acções de formação.(...) Os diagnósticos de necessidades e os planos de frequência de acções de formação devem ser comunicados ao Instituto Nacional de Administração ou ao Centro de Estudos e Formação Autárquica até ao dia 31 de Maio do ano anterior a que respeitam*” (ibid., art.º 21º). Em cada ano, até ao dia 15 de Abril, estes serviços e organismos devem enviar à Direcção-Geral da Administração Pública, a quem cabe coordenar o sistema de formação profissional da Administração Pública, “*relatórios de actividades que contenham as acções desenvolvidas e o balanço dos resultados obtidos*” (ibid., art.º22º)

Para além da formação atrás descrita o trabalhador pode, ainda, providenciar a sua

própria formação, tendo em conta os seus interesses profissionais ou o aumento da sua qualificação. Para esse efeito “*tem direito, dentro do período laboral, a um crédito de trinta e cinco horas por ano civil para a sua autoformação, sem prejuízo de, no caso de acções formativas com relevância directa nas respectivas áreas funcionais, (...) aquele limite coincidir com a carga horária prevista para a correspondente acção de formação*” (ibid., art.º 24). A autoformação é da iniciativa do trabalhador, e por ele financiada.

A coordenação do sistema de formação é da competência da Direcção Geral da Administração Pública tendo em conta as linhas de orientação em matéria de modernização e reforma da Administração Pública. Para esse efeito compete-lhe “*estudar e propor ao Governo a definição de linhas de política e estratégias para a formação e aperfeiçoamento profissional*” dos trabalhadores, “*recolher dados que permitam avaliar o cumprimento dos planos de formação*” (...), “*promover, periodicamente, a avaliação dos efeitos da formação ministrada ao nível da eficácia dos serviços*” e proceder a “*auditorias às entidades que desenvolvam a formação profissional para a Administração Pública numa óptica de análise da contribuição da formação profissional para a modernização e reforma da Administração Pública*” (ibid., art.º 30º).

Existem dois órgãos consultivos, com a participação das organizações sindicais, de suporte ao sistema de formação profissional, a saber :

- Comissão Intersectorial de Formação dependente do membro do Governo que tiver a seu cargo a Administração Pública, a quem compete “*colaborar (...) na definição da política de formação e aperfeiçoamento profissional (...)*” e “*dar parecer sobre os planos anuais de formação do Instituto Nacional de Administração e do Centro de Estudos e Formação Autárquica*” (ibid., art.º 28º);
- Conselho Consultivo Sectorial, constituído no âmbito ministerial, a quem compete “*colaborar na determinação das necessidades de formação (...), e na definição dos princípios informadores da respectiva política de formação e na execução coordenada dos planos de formação*” (ibid., art.º 29º). [LM]

3.2. Frequência da formação

Interrogamos os trabalhadores não docentes e os órgãos executivos das escolas sobre a formação contínua destes trabalhadores. O modo como as perguntas foram formuladas não nos permitiu fazer cruzamento de dados pelo que apresentaremos e analisaremos, separadamente as respostas obtidas.

3.2.1. A formação vista pelos trabalhadores não docentes

Uma grande maioria dos trabalhadores não docentes (88,8%) afirma ter frequentado

cursos de formação. Procurando saber se havia uma relação significativa entre a frequência da formação e as habilitações dos trabalhadores não docentes (sem considerar, por razões de aplicabilidade do teste do χ^2 , a situação dos trabalhadores com habilitações de nível superior) obtivemos uma relação muito significativa, como pode verificar-se no quadro seguinte :

Quadro IV - 17

A frequência da formação segundo as habilitações dos respondentes

Habilitações	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	E. Secundário	TOTAL
Tem frequentado formação	1	2	3	4	
Não	20%	10%	9%	10%	11%
Sim	80%	90%	91%	90%	89%
TOTAL	(133)	(238)	(202)	(401)	(974)

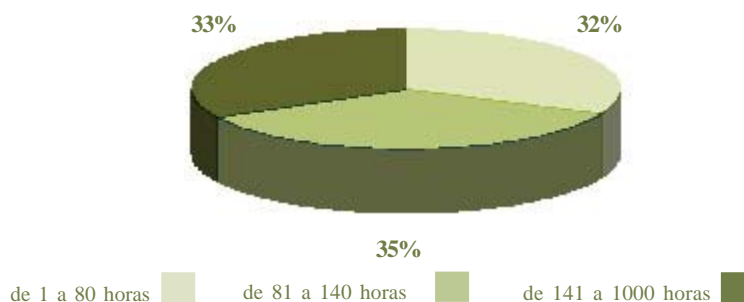
Graus de liberdade=3 $\chi^2 = 11,17$ Probabilidade Observada=0,01

Como o quadro anterior permite verificar, ainda que a maioria dos respondentes de todos os níveis de formação inicial, assumam muito maioritariamente frequentar formação contínua essa maioria é menor entre os trabalhadores que apenas possuem a 1º ciclo do ensino básico.

Interrogámo-los, ainda, sobre o número de horas de formação realizada nos últimos 4 anos. O número de horas de formação indicado variou entre 1 e 1000 horas. Como pode verificar-se no gráfico seguinte, a maioria dos trabalhadores não docentes que responderam ao nosso inquérito assumiu ter frequentado entre 81 e 140 horas de formação, não se tendo registado variações significativas com as habilitações dos respondentes.

Gráfico IV – 5

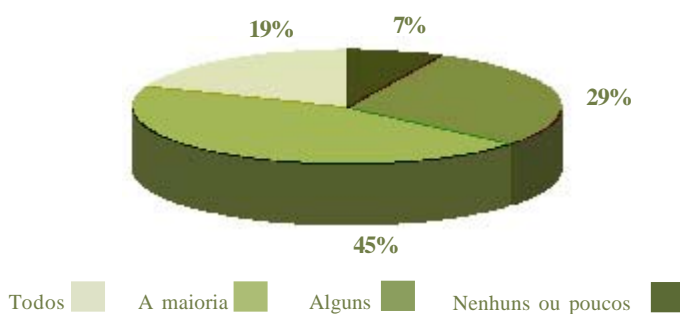
Número de horas de formação realizadas nos últimos 4 anos



3.2.2. A frequência da formação pelos trabalhadores não docentes vista pelos executivos

Perguntamos aos órgãos executivos se as escolas proporcionam formação aos seus funcionários e se eles frequentam formação ministrada fora das escolas.

Uma maioria (de 69%) afirmou que a escola proporciona formação aos trabalhadores não docentes. Quanto às respostas relativas à frequência de formação fora das escolas, 1% admitiu não saber, 2,1% considerou que poucos a procuravam e 18,7% considerou que todos a frequentavam. O gráfico seguinte permite verificar como se distribuem as respostas.

Gráfico IV – 6**Os funcionários frequentam formação**

Procuramos saber se as imagens que os órgãos executivos tinha da procura da formação pelos trabalhadores não docentes variava com o facto das escolas ministrarem ou não formação aos seus trabalhadores. Em tese, deveria esperar-se que nas escolas onde se promove formação os trabalhadores não docentes não fossem procurar fora essa formação; curiosamente a relação que se estabelece é a contrária, ou seja, mesmo se é certo que uma confortável maioria dos respondentes afirma que os trabalhadores não docentes frequentam formação fora da escola, são os executivos de escolas que não promovem formação que mais afirmam que poucos ou nenhuns trabalhadores frequentam fora tal formação, como pode ver-se no quadro seguinte :

Quadro V – 18**A frequência da formação do pessoal não docente e a promoção da formação pela escola**

A escola promove formação	Não	Sim	TOTAL
Os funcionários procuram formação no exterior			
Poucos ou nenhuns	15%	7%	9%
Alguns	25%	30%	28%
A maioria ou todos	61%	64%	63%
TOTAL	(165)	(378)	(543)

Graus de liberdade=2

 $\chi^2 = 9,12$

Probabilidade Observada=0,01

Será que quando a formação não é oferecida pela escola tal facto é menos incentivador da procura da formação pelos não docentes, ou será que, nestas escolas, a formação não é valorizada ou as escolas têm poucas condições para facultar aos trabalhadores o acesso à informação? Note-se que alguns executivos afirmaram que a existência de pouco pessoal

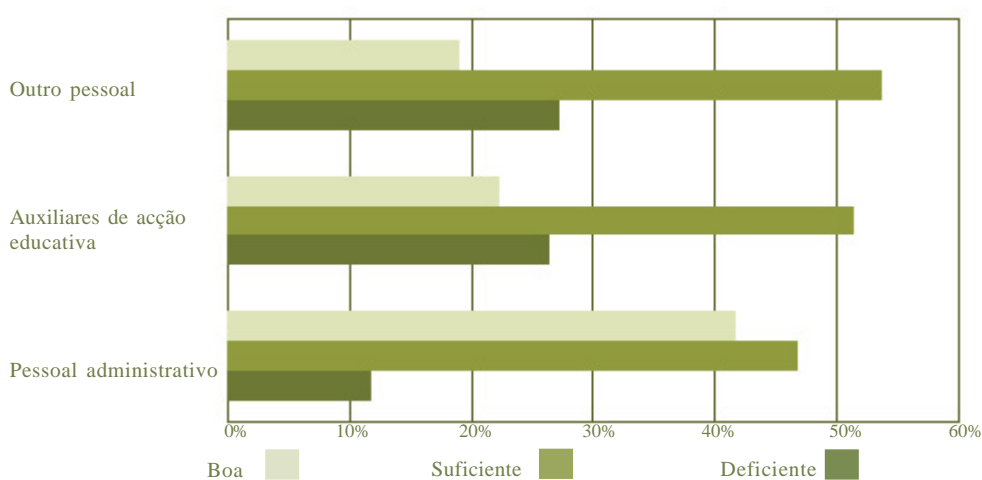
impedia o acesso do mesmo à formação.

3.3. Qualidade da formação segundo os órgãos executivos

Pedimos aos órgãos executivos que avaliassem a formação recebida pelos trabalhadores não docentes de diversas categorias, as respostas obtidas constam do gráfico seguinte :

Gráfico IV – 7

Opinião dos órgãos executivos sobre a qualidade da formação dos trabalhadores



Como o gráfico anterior permite verificar é relativamente ao pessoal administrativo que as opiniões são mais favoráveis.

Os resultados obtidos evidenciam bem a necessidade de uma aposta determinada e qualificada na formação dos trabalhadores não docentes das escolas.

Conclusão

Tendo recordado o enquadramento jurídico da formação dos docentes e dos não docentes, explicitaremos o modo como os profissionais da educação avaliam o Sistema de formação em vigor, naturalmente, à luz das perguntas que lhes colocamos.

Relativamente à **formação de professores** procuramos saber quais as temáticas sobre que incidia a formação e quais os efeitos que essa formação estava a ter no concreto da vida escolar. Para tal interrogamos educadores de infância, professores e órgãos executivos das escolas.

Como calculávamos as imagens que existem do actual sistema de formação de

professores não correspondem ao que se poderia esperar de um processo inovador e no qual foram investidas elevadas verbas por recurso a fundos comunitários. De facto, a maioria dos respondentes afirma que não mudou muito o seu modo de ensinar, a sua disponibilidade para a auto-formação e que a formação não teve grande impacto na promoção de processos de mudança. Relativamente à facilitação das aprendizagens dos alunos, a maioria dos órgãos executivos considera que foi pouco o efeito produzido pela formação. Notou-se, em todos os casos, que os educadores de infância tinham uma imagem muito mais positiva dos efeitos da formação do que os outros profissionais consultados.

Esta tendência já se notara ao nível da diversidade de matérias sobre que incide a formação. De facto, a maioria dos educadores de infância afirma que os temas por nós enunciados foram tratados frequentemente ou, pelo menos, algumas vezes nas acções de formação. Com os professores e órgãos executivos passa-se o contrário. Assim, a maioria dos professores e dos órgãos executivos assume que raramente foram tratadas temáticas relativas ao controle de disciplina na turma, à gestão dos programas, à resolução de conflitos na escola, à problemática da tomada de decisão, à orientação de reuniões ou à avaliação de projectos educativos. Mesmo a temática da construção de projectos educativos – tema obrigatório hoje nas escolas – aparece como raramente tratada na opinião de 40% dos professores. De referir, ainda, que os órgãos executivos assumem uma posição mais favorável (considerando existir maior frequência de temáticas tratadas) do que os professores quando os interrogamos sobre perspectivas que se reportam ao trabalho directo com os alunos, mas essa tendência inverte-se, sendo então os executivos que manifestam opinião mais desfavorável, quando se apreciam temáticas de intervenção global na escola.

Possivelmente estas diferenças de opinião estão muito ligadas às expectativas e às necessidades sentidas por uns e por outros. Quanto à posição, tão divergente, dos educadores de infância seria importante saber onde realizaram a sua formação já que se torna difícil admitir que o tenham feito nos mesmos centros de formação que os professores. Poderemos estar confrontados com uma formação mais ligada às instituições de formação inicial ou a associações profissionais, eventualmente mais dirigida às suas necessidades concretas.

Quanto à **formação específica dos órgãos educativos** para o exercício de funções de administração das escolas, o facto desta formação não ser, ainda, exigida como condição prévia de acesso a estas funções, não se apresenta como uma situação desejável. Mais de 80% dos executivos que inquirimos considera esta formação necessária, sendo que essa percentagem aumenta para 95% no grupo que possui tal formação. As áreas em que os órgãos executivos consideram necessitar de mais formação são as seguintes: jurídica (sobretudo, ligada ao conhecimento e à capacidade de interpretar a legislação), de organização escolar, financeira, de gestão de grupos e de organização curricular/gestão pedagógica.

A **formação do pessoal não docente** é, ainda, um problema na maioria das escolas mesmo se existe uma percentagem não depreciável de funcionários detentores de habilitações superiores, como anteriormente referimos. Só que esses trabalhadores, designadamente os que exercem funções que exigem escolaridades baixas, certamente se encontram nas escolas transitoriamente, esperando vir a encontrar um trabalho mais consentâneo com os seus estudos.

Não existindo um sistema de formação contínua obrigatória para os trabalhadores não docentes, procuramos conhecer as práticas de formação existentes. Os trabalhadores que inquirimos assumem, em percentagem superior a 80%, ter frequentado formação nos últimos anos; essa maioria é menos significativa entre os trabalhadores cujas habilitações académicas se situam ao nível do 4º ano de escolaridade. O número de horas de formação realizada nos últimos 4 anos varia entre 1 e 1000 horas; a maior percentagem de respostas situa-se entre 81 e 140 horas de formação.

Interrogados os órgãos executivos sobre a oferta ou não, pelas escolas, de formação aos seus funcionários, sobre a iniciativa por eles assumida de procurar formação fora da escola e, ainda, sobre a formação que lhes é ministrada, verificamos que a maioria dos executivos (62,4%) assume que os funcionários frequentam formação fora da escola, registando-se que são as escolas que oferecem formação aquelas que, em maior percentagem, assumem que os seus funcionários frequentam formação no exterior. Cumpre interrogarmos se a oferta de formação pelas próprias escolas não será, em si mesma, um estímulo a uma maior procura de formação. Registe-se o facto de várias escolas terem afirmado que não podem dispensar os trabalhadores para formação por disporem de poucos funcionários. Quanto à qualidade da formação oferecida aos trabalhadores a maioria das respostas situou-se ao nível do “suficiente”.

Os resultados obtidos reforçam opiniões que já tínhamos e que indicam que se torna necessário investir mais e com mais qualidade na formação dos profissionais da educação.

V – A (In)Disciplina nas Escolas

por **Conceição Alves Pinto**

Introdução

A escola é uma organização em que as relações têm um lugar muito particular. Com efeito, a criação de um espaço propício ao crescimento e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes supõe que, em muitas situações, se tenha de trabalhar não só (nem primeiramente) os conteúdos dos programas mas as próprias relações.

Ninguém nos dias de hoje tem a ilusão de que as crianças ou os adolescentes, só por entrarem na escola, vão compreender o que se espera deles em cada momento e vão estar predispostos a aceitar e a respeitar as regras explícitas e implícitas das interações escolares.

Mas, em contrapartida, já há quem pretenda ter remédio para os problemas de indisciplina com soluções que decorrem de outra ilusão: a de que seria possível organizar a escola com regras férreas que impossibilitassem a transgressão. Nesta caso trata-se não só de ilusão mas também da anulação da essência mesma da escola.

1. A indisciplina na sociedade e na escola actual

Numa sociedade democrática a escola é o primeiro espaço onde as crianças e os adolescentes, transcendendo o espaço familiar em que nasceram, são chamados a aprender a viver em conjunto, a trabalhar nas tarefas escolares e, através disso, a crescer e a prepararem-se para vir a ser adultos na verdadeira acepção do termo ou seja a assumir plenamente o seu ser pessoa na complexidade do seu devir e a exercer a sua cidadania pelo contributo pessoal à construção da «cidade» de que fazem parte.

Esta tarefa magna da escola confronta-se com dificuldades muito variadas. Referiremos, apenas, alguns dos principais aspectos que interferem na qualidade do enquadramento educativo que asseguramos aos nossos alunos. Destacaremos, por um lado, as características da sociedade em geral e da sociedade local onde a escola se insere, por outro lado, da forma como os diferentes adultos (entre os quais se destacam os pais) que interagem (ou não) com as crianças e jovens fora da escola, assumindo a sua condição de pessoas, de cidadãos e, por outro lado ainda, a forma como a escola se organiza para cumprir a sua missão educativa.

Os alunos que temos na escola são, antes de mais, crianças e jovens que vivem integrados (nem sempre de forma feliz) na sociedade. A(s) mensagem(ens) que a escola pretende transmitir encontram escolhos de vária ordem.

Na sociedade actual o relativismo de valores e, particularmente, a valorização dada a atitudes hedonistas e de consumismo, que atravessam os meios de comunicação social e

muitas das mensagens que circulam de variadas formas, encontram terreno particularmente vulnerável nas jovens gerações. A proposta que é implicitamente, quando não explicitamente, feita é a de um facilitismo exacerbado e de recompensas rápidas de qualquer esforço realizado. Aliás estamos a chegar a uma situação em que se trata mais de antecipar a recompensa ao esforço que a merece. A publicidade «*goze já e pague depois*» é disso sintoma, e está na origem do endividamento de muitas famílias portuguesas. Em contracorrente é suposto que a escola desenvolva nos alunos a ética do trabalho e do esforço, a percepção de que a verdadeira recompensa não se obtém no curto prazo mas é diferida para o momento da entrada na vida profissional.

A inserção familiar e local específica traduz-se, para muitos alunos, numa distância considerável, quando não num fosso, entre o universo cultural do meio de pertença e o universo cultural escolar. As representações da vida, de si mesmo, das interações com o outro, com os outros, da sociedade em geral e da sociedade local, e da modalidade de inserção desta sociedade são frequentemente muito distintas, quando não díspares, das que são assumidas explicitamente pela(s) escola(s). Os alunos estão, pois, no âmago de confrontos simbólicos que, por vezes, podem pôr em causa as raízes mais profundas da sua identidade pessoal e da identidade do seu grupo de pertença. Veja-se a dificuldade que os professores têm em trazer à participação escolar os pais que mais afastados estão da cultura escolar. E, muitas vezes, os maiores problemas de indisciplina na escola ocorrem com alunos cujos pais se caracterizam por isto mesmo.

A criança é chamada a participar, a ser parte integrante da escola, a assumir o seu estatuto de aluno num sistema de interações quantas vezes muito diverso do que ele experimenta no seu meio de pertença. Ele é de facto um «go-between» entre universos regidos em certos casos, por regras, valores e representações da realidade muito diferentes. E isto com crianças que, pelo facto de o serem, se encontram fortemente dependentes das representações que os adultos significativos do seu meio de pertença têm da vida e das interações sociais. E isto com adolescentes que estão a tentar percorrer caminhos de busca da sua identidade e autonomia. Busca esta que é, como todos os autores reconhecem, potencialmente conflituosa com as figuras parentais (ou seus substitutos). Ora os professores, ou os auxiliares de acção educativa, são os adultos com quem os adolescentes se podem confrontar no tactear em busca do que são e do que a sociedade espera deles. Neste sentido a transgressão faz parte do processo de crescimento de qualquer adolescente. Mas a criança por umas razões, e o adolescente por outras, para que se possam situar na sociedade, necessitam de adultos que os ajudem a viver com as regras da vida em sociedade em geral e da organização particular que é a escola. Daqui a importância da autoridade do professor. A autoridade do professor é necessária não só para a escola como organização mas também para o próprio crescimento psicológico do aluno.

Acresce, ainda, que muitos alunos se encontram desenquadrados durante a maior parte do tempo que estão fora da escola. Os adultos da família estão no trabalho. A grande maioria trabalha mais de 35 horas às quais acrescem as horas de transporte. Isto faz com que

um número considerável de crianças e adolescentes quando não estão na escola, não tenham nenhum adulto em casa. Alguns deles procuram a rua para fugir à solidão. São as crianças e os adolescentes de quem se pode dizer que estão fechados na rua. Outros estarão em casa mas abandonados à televisão. Em qualquer uma das situações aquilo que estes jovens pedirão à escola e às interações que aí possam estabelecer é muito mais complexo do que o que espera da escola a criança ou o jovem com enquadramento familiar mais próximo.

É previsível, pois, que alguns adolescentes, quando não algumas crianças, usem a escola para descarregar o mal estar que transportam consigo ou para aquilatar dos limites à transgressão. E saliente-se que um número considerável de adolescentes, em idade de escolaridade obrigatória passam dias inteiros abandonados a si mesmos, sem que interações regulares fora da escola os ajudem a interiorizar regras e a compreender as consequências das diferentes modalidades de transgressão.

Neste contexto espera-se que a escola, nomeadamente através dos seus professores apoiados pelos auxiliares de acção educativa e outros funcionários, encontre formas adequadas para levar a cabo a missão que lhe está cometida. E estas formas dependem da convergência que se estabelece entre os adultos que intervêm na escola e em casa e ainda dos instrumentos de que dispõem para reforçar o respeito pelas regras de convivência escolar. E estes vários elementos nem sempre se articulam de uma forma feliz.

Entre os adultos que são professores encontramos representações diversas não só sobre a hierarquização dos objectivos da escola como sobre as interações escolares (comportamento desejáveis, toleráveis, não toleráveis, etc...). Esta diversidade, perfeitamente normal numa sociedade democrática, quando não encontra patamares de convergência, pode pôr problemas vários na educação dos alunos. A frequente variabilidade de regras pode provocar desnorte em alunos que precisam de alguma regularidade. Também a ausência de apoio, por parte dos pais, ao que é exigido pela escola dificulta a aceitação de regras pelos alunos. Importa, pois, que os adultos que interagem com um mesmo grupo de alunos possam pôr-se de acordo sobre regras desejáveis, sobre comportamentos não toleráveis e sobre estratégias de intervenção. E estes adultos serão na escola o conjunto de professores e de funcionários e fora da escola os pais dos alunos em causa.

Mas a par da necessária convergência entre os adultos, importa que os instrumentos à disposição dos professores para intervir, incentivando o respeito por regras de convivência, sejam adequadas para os grupos etários a que se destinam.

2. O Estatuto do Aluno

Não falamos aqui do estatuto do aluno em termos sociológicos mas antes do diploma legal conhecido sob esta designação. O “*estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário*” é o instrumento legal à disposição das escolas e que

estabelece «os respectivos direitos e deveres gerais», consagra «um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa». Pode-se ler no prólogo que «em cada escola, a regulação da convivência e da disciplina deve ser devidamente enquadrada numa dimensão relacional e temporal concreta, que tome em consideração o respectivo contexto, por forma a assegurar a plena consensualização das regras de conduta na comunidade educativa».

Para além das disposições gerais, o estatuto dos alunos integra um capítulo sobre «Direitos e deveres dos alunos», outro capítulo sobre «intervenientes no processo educativo» e outro capítulo ainda sobre «medidas educativas disciplinares».

Nas disposições gerais, para além da apresentação do objecto e de uma primeira delimitação do que se entende por estatuto do aluno, prevê-se o que o regulamento interno deve conter no que refere a este aspecto (3 artigos).

No capítulo dos direitos e deveres estão consignados, por um lado, os direitos gerais assim como os direitos de participação, de representação e de convocação de reuniões de turma e, por outro, os deveres gerais (4 artigos).

No capítulo dos intervenientes no processo educativo prevê-se a intervenção dos pais, do pessoal docente e não docente, da escola e da cooperação com outras entidades (4 artigos).

O capítulo IV centra-se sobre as medidas educativas disciplinares. Basta atender à extensão deste capítulo (do artigo 12º ao artigo 34º) para nos darmos conta de que este é o capítulo central. Na Secção I, de enquadramento, tipifica-se e definem-se sete medidas disciplinares. Na secção II estabelecem-se as competências do professor, do director de turma, do conselho executivo / director e do director regional de educação. A secção III prevê a tramitação do processo disciplinar e, por fim, a secção IV deste capítulo consigna a execução das medidas educativas disciplinares e os recursos.

Tendo em conta o procedimento previsto e a quem são atribuídas competências para a aplicação das diferentes medidas educativas disciplinares, podemos agrupá-las em três categorias:

1) Medidas à disposição do professor ou do director de turma e que não exigem processo disciplinar: a) advertência ao aluno e b) advertência comunicada ao encarregado de educação; esta pode ser decidida e aplicada pelo professor da turma ou pelo director de turma sendo precedida de averiguação sumária pelo professor titular ou pelo director de turma.

2) Medidas que exigem processo disciplinar mas podem ser deliberadas no seio da escola: c) repreensão registada (consiste no registo de uma censura face a um comportamento perturbador, a qual visa promover a responsabilização do aluno no cumprimento dos seus deveres na escola); d) actividades de integração na comunidade educativa (consistem no desenvolvimento de tarefas de carácter pedagógico que contribuam para o reforço da formação cívica do aluno e promovam um bom ambiente educativo) e e)

suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis;

3) Medidas que a escola propõe no termo de um processo disciplinar mas cuja deliberação é da competência do Director Regional: transferência de escola e expulsão da escola.

Note-se que tudo o que ultrapasse a advertência comunicada ao encarregado de educação supõe um processo disciplinar, com toda a tramitação (e consequente duração) prevista na secção III.

Entre a instauração do processo e a comunicação ao aluno têm de ser cumpridas as várias fases do procedimento, a saber:

«1 – Recebida a participação, compete ao presidente do conselho executivo ou director a instauração do procedimento disciplinar e a nomeação do professor instrutor no prazo de dois dias úteis.

*2 – A instrução do procedimento **deve ser reduzida a escrito** e concluída no prazo de oito dias úteis contados da data de nomeação do instrutor, sendo realizadas as diligências consideradas necessárias e, sempre, a audiência oral dos interessados, incluindo o aluno e, sendo menor, o respectivo encarregado de educação.*

3 – A audiência é realizada nos termos do artigo 102.º do Código do Procedimento Administrativo, sendo os interessados convocados com a antecedência mínima de dois dias úteis.

4 – Finda a instrução, o instrutor apresenta ao presidente do conselho executivo ou director relatório fundamentado de que conste a qualificação do comportamento e a ponderação das circunstâncias relevantes, bem como proposta de aplicação de medida educativa disciplinar ou de arquivamento do procedimento. Artigo 26º»

Só então se pode reunir o Conselho de turma disciplinar, por convocatória do Presidente do Conselho Executivo ou Director. Saliente-se que o ponto 5. do artigo 28º prevê que *«Os elementos que detenham a posição de interessados no procedimento não podem participar no conselho de turma disciplinar.»*

Dito de forma concreta, um professor que, por exemplo, tenha apanhado um bofetão de um aluno não pode participar, incluindo participação sem direito a voto, no conselho disciplinar em que se decida sobre a medida educativa disciplinar a aplicar nesse caso...E o aluno terá diante dele nunca menos de duas semanas em que tal acto ficou sem consequências. Quando a medida disciplinar chega, já muita água passou debaixo das pontes com todas as consequências de tal facto para o clima educativo da escola.

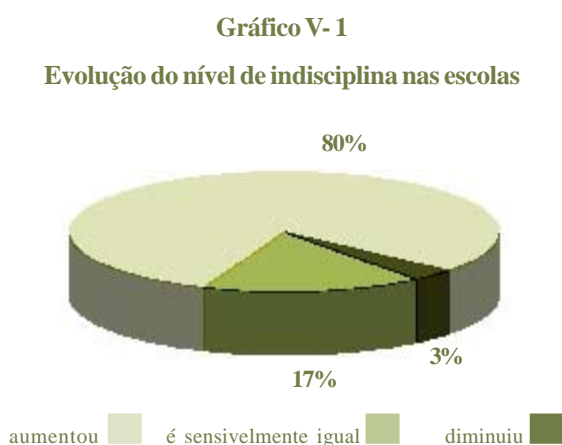
Vale a pena interrogarmo-nos se é esta «dimensão temporal concreta», referida no preâmbulo, que o legislador considera adequada para uma desejável «regulação da convivência e da disciplina» na escola.

Na consulta feita aos profissionais da educação interessou conhecer a sua opinião sobre a evolução do nível de indisciplina na escola, a ocorrência de situações de violência

na escola, as dificuldades sentidas pelos profissionais de educação em situações de indisciplina e ainda a opinião sobre o estatuto do aluno nomeadamente sobre os aspectos a manter ou a alterar.

3. Evolução do nível de indisciplina nas escolas

Quisemos conhecer a opinião de professores, órgãos executivos e funcionários não docentes sobre a evolução da indisciplina nas escolas. As respostas que obtivemos são as que constam no gráfico seguinte.



A grande maioria, perto de 4/5 das respostas referem um aumento de indisciplina nos últimos anos. Muitas poderão ser as tendências de mudanças sociais e escolares que poderão ajudar a compreender estas respostas dos profissionais de educação. Para além da evolução da sociedade actual, das famílias e das atitudes face à escola e face ao trabalho em geral, o alargamento da escolaridade até aos 15 anos trouxe para dentro da escola um conjunto importante de adolescentes cuja decisão espontânea não seria a de frequentar a escola. Dito de outro modo a própria escola é chamada a integrar no seu seio, adolescentes que se afastam fortemente do perfil tradicional de aluno e que coloca desafios muito grandes aos professores e à escola, comunidade educativa no seu todo.

E nunca é demais ressaltar que se a indisciplina na escola tem origens muito diversas também traz consigo consequências várias. Com efeito a indisciplina, perturbando o clima de trabalho, provoca normalmente uma tensão nas relações entre os intervenientes no processo escolar, com particular destaque nas relações entre alunos e professores. E esta tensão, perfigurando um ambiente pouco propício ao desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens, com reflexos bem visíveis no insucesso escolar, perturba de forma considerável os próprios professores.

Os estudos realizados e orientados por M. TEIXEIRA (2000) revelam que as causas de insatisfação na profissão docente estão a sofrer alguma alteração, nomeadamente desde 1990, ano em que se iniciaram estes estudos. Actualmente as dificuldades de relação com os alunos vão ocupando progressivamente um maior lugar nas causas de insatisfação docente.

Muitas situações de stress e de esgotamento do foro psicológico de professores decorrem de situações de indisciplina às quais os professores, individualmente ou em grupo, e a própria comunidade educativa não conseguem dar resposta. E estando as relações no âmago da actividade docente é natural que situações de excessiva tensão, a ocorrer de forma continuada, tenham efeitos devastadores na própria saúde mental dos professores.

A distribuição das respostas que acabamos de comentar referem o conjunto de profissionais da educação, professores, funcionários e órgãos executivos de escolas dos 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. Mas é de admitir que a representação que os profissionais da educação têm da indisciplina poderá variar não só com o estatuto ocupado pelo grupo a que se pertence mas também com o grupo etário com que se trabalha.

Por um lado a posição que se ocupa num sistema de interacção social, como é o escolar, não é indiferente à perspectiva que se tem sobre o que aí ocorre.

Por outro lado as escolas dos diferentes níveis de ensino integram alunos em fases diferentes de desenvolvimento pessoal. E no que concerne à disciplina, a psicologia do desenvolvimento tem sobejamente mostrado que a atitude face às regras e à transgressão têm inteligibilidades muito diferenciadas ao longo do processo que vai da infância à adolescência.

Também o alargamento relativamente recente da escolaridade obrigatória alterou substancialmente as finalidades e a lógica organizacional do 3º ciclo que, de ciclo post-obrigatório, passou a ter vocação de incluir a totalidade de um grupo etário. Grupo etário esse que ocorre corresponder a uma fase muito particular da adolescência.

Decidimos, pois, encetar uma análise destas respostas em três momentos. Num primeiro momento iremos ver que variações se registam nas distribuições das respostas segundo o estatuto escolar dos respondentes. Num segundo momento faremos a mesma análise mas em torno do sector de ensino da escola em que o profissional de educação que está a responder trabalha. Num terceiro momento vamos ver se, considerando separadamente professores, funcionários e órgãos executivos, há diferenças por nível de ensino onde trabalham.

Na análise que se segue agrupámos as escolas por sector de ensino da seguinte maneira: num extremo as escolas que só têm o 1º ciclo; no outro extremo escolas que têm o ensino secundário, leccionem ou não ciclos anteriores e na situação intermédia escolas que leccionem o 2º e/ou 3º ciclos (não leccionando o secundário mas podendo leccionar o 1º ciclo).

3.1 Evolução do nível de indisciplina nas escolas segundo o estatuto dos profissionais

Admitimos que a opinião dos profissionais de educação sobre a indisciplina poderia estar marcada pelo estatuto que cada profissional que respondeu a esta questão detém no sistema de interacções escolares. Assim iremos ver se professores, órgãos executivos e

funcionários apreciam da mesma forma a evolução da indisciplina nas escolas.

Quadro V - 1

Evolução da indisciplina segundo o estatuto do respondente

Estatuto do Respondente Evolução da indisciplina nas escolas	Professores	Órgãos Executivos	Pessoal não docente	TOTAL
diminuiu	1%	17%	8%	3%
é sensivelmente igual	11%	38%	37%	17%
aumentou	88%	45%	55%	80%
TOTAL	5610	583	990	7183

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 1230,00$

Probabilidade Observada=0,00

Os professores são os profissionais que de forma mais esmagadora consideram que a indisciplina nos últimos anos aumentou. Também o pessoal não docente partilha em maioria da opinião dos docentes, embora de forma bastante menos acentuada. Já entre os órgãos executivos o grupo que considera que a indisciplina aumentou é o mais numeroso, mas não atinge a maioria.

Estes resultados poderão ser compreendidos fazendo referência ao quotidiano da vida escolar. Por um lado temos a diferença das distribuições de respostas entre professores e funcionários, a maioria destes sendo auxiliares de acção educativa. Os professores estão mais prolongadamente do que os funcionários, em interacção directa e próxima com os alunos. Com efeito, enquanto que os professores estão na sala de aula com o objectivo de levar a turma de 25 ou 30 alunos a realizar actividades conducentes ao sucesso da sua aprendizagem - e isto quando à partida o gosto pelas aprendizagens propostas está longe de ser um adquirido para um grupo considerável e por vezes mesmo para a maioria - já os auxiliares de acção educativa contactam os alunos nos intervalos quando os alunos têm liberdade de fazer o que lhes apetece, desde que não transgridam as regras de convivência. Por outro lado, a diferença entre professores e órgãos executivos decorrerá do facto de uns e outros terem eventualmente percepções diferentes do que se passa na escola.

O professor, no tempo e espaço da sua aula vive situações de indisciplina que, perturbando o processo educativo, criam uma corrosão nas relações que lhe provocam grande desgaste. No entanto, dado a cultura profissional docente, muitas vezes estes processos, mesmo quando não resolvidos, começam por ser silenciados pelos próprios professores. Qualquer docente se sente desconfortado por não conseguir captar o interesse dos alunos para o que é suposto ser feito nas aulas. E para preservar a sua imagem profissional o professor procura, naturalmente, evitar que os próprios colegas se dêem conta dessas dificuldades. E esta estratégia de esconder os problemas pode ser muito forte numa escola em que a cultura profissional docente tem estado tradicionalmente estruturada

em torno de representações da docência como uma actividade eminentemente individualista. Neste quadro os professores parecem condenados a viver o drama da indisciplina de forma solitária. O desconforto sentido e não partilhado acaba muitas vezes por ser vivido sob a forma de culpabilização e de deteriorização da auto-imagem profissional. Diremos pois que, consoante as escolas, há níveis de indisciplina que permanecem, mais ou menos, na clandestinidade da sala de aula. A acrescentar a isto temos, como veremos mais adiante, procedimentos disciplinares muito penalizadores para os próprios professores, o que os faz afastar, até ao limite do tolerável, qualquer comunicação ao órgão directivo da escola.

É pois natural que, quando professores e órgãos executivos falam de indisciplina estejam a dar conteúdos diferentes à mesma expressão.

3.2 Evolução do nível de indisciplina segundo o Sector de Ensino da Escola

Como anunciámos iremos analisar se a representação sobre a evolução dos níveis de indisciplina varia com o nível de ensino ministrado na escola

Quadro V - 2

Evolução da indisciplina segundo o sector de ensino da escola

Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Evolução da indisciplina nas escolas				
diminuiu	1%	4%	4%	3%
é sensivelmente igual	10%	19%	22%	17%
aumentou	88%	76%	74%	80%
TOTAL	2574	2622	1923	7119

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 184,54$

Probabilidade Observada=0,00

Uma clara maioria de respondentes das escolas que ministram os diferentes níveis de ensino consideram que a indisciplina aumentou, mas essa maioria vai-se acentuando à medida que se desce o ciclo considerado. Registe-se curiosamente que são os profissionais que trabalham em escolas onde só se lecciona 1º ciclo que mais frequentemente referem um aumento de indisciplina.

Esta resposta não decorre, obrigatoriamente, de haver maiores níveis de indisciplina neste ciclo do que noutros ciclos. Poderá antes decorrer do facto de os professores do 1º ciclo, num passado relativamente recente, estarem habituados a níveis muito baixos de indisciplina.

3.2.1 Evolução da indisciplina por Estatuto do respondente e segundo o Sector de Ensino

Apresentamos agora os três quadros relativos à representação da evolução da indisciplina na escola de cada grupo de profissionais por sector de ensino da escola.

Quadro V - 3

Evolução da indisciplina segundo o sector de ensino da escola na amostra dos professores

Amostra dos Professores				
Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Evolução da indisciplina nas escolas				
diminuiu	1%	1%	1%	1%
é sensivelmente igual	8%	12%	14%	11%
aumentou	91%	87%	85%	88%
TOTAL	2396	1779	1394	5569

Graus de liberdade=4 $\chi^2 = 33,78$ Probabilidade Observada=0,00

À medida que se desce no nível de ensino leccionado na escola acentua-se a maioria de professores a dizer que a indisciplina aumentou. O grupo de professores, nas escolas dos diferentes níveis de ensino, que consideram que a indisciplina diminuiu é, em todos os casos, residual.

Quadro V - 4

Evolução da indisciplina segundo o sector de ensino da escola na amostra dos órgãos executivos

Amostra dos Órgãos de Gestão				
Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Evolução da indisciplina nas escolas				
diminuiu	9%	21%	19%	17%
é sensivelmente igual	37%	36%	41%	38%
aumentou	55%	43%	40%	45%
TOTAL	139	251	191	581

Graus de liberdade=4 $\chi^2 = 13,18$ Probabilidade Observada=0,01

Também no caso dos professores que integram os órgãos executivos à medida que se desce no nível de ensino leccionado na escola acentua-se a percentagem de quem considera que a indisciplina aumentou. No entanto importa ressaltar que só entre os órgãos executivos de escolas que apenas leccionam 1º ciclo essa opinião ultrapassa os 50%. Nas escolas com ensino secundário há grupos de dimensões semelhantes a dizer que a indisciplina se manteve e que aumentou. Curiosamente é entre órgãos executivos de escolas dos 2º e 3º ciclos que surge o maior grupo (ainda que minoritário) a considerar que a indisciplina diminuiu.

Esta tendência está de acordo com as respostas dadas pelos órgãos executivos de escolas onde já se iniciou a reforma curricular, à pergunta sobre os efeitos organizacionais da organização dos tempos lectivos em unidades de 90 minutos. A essa pergunta a resposta mais frequente é que essa inovação foi benéfica. E quando se analisa de forma mais fina as razões desta resposta verifica-se que essa opinião positiva decorre de ter havido menos indisciplina e perturbação na escola. Mas mesmo apesar disso, a maioria dos órgãos executivos interrogados consideram que a indisciplina tem aumentado. Veremos se o alargamento generalizado da organização dos horários em tempos de 90 minutos ao 3º ciclo produz o mesmo efeito benéfico.

Vejamos finalmente as respostas dos funcionários segundo os níveis de ensino leccionados nas escolas onde trabalham.

Quadro V - 5

Evolução da indisciplina segundo o sector de ensino da escola na amostra do pessoal não docente

Amostra do Pessoal não Docente				
Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Evolução da indisciplina nas escolas				
diminuiu	5%	8%	8%	8%
é sensivelmente igual	38%	33%	44%	37%
aumentou	56%	59%	48%	55%
TOTAL	39	592	338	969

Graus de liberdade=4

$\chi^2 = 11,36$

Probabilidade Observada=0,02

Os funcionários que mais frequentemente referem que a indisciplina aumentou são os que trabalham em escolas dos 2º e 3º ciclo, logo seguidos dos que exercem a sua actividade em escolas do 1º ciclo. Eventualmente, a organização dos tempos em 90 minutos, faz com que os alunos “usem” (e abusem) mais intensamente (de forma menos convencional) o menor número de intervalos que têm à sua disposição...

Vemos pois que, por detrás de tendências gerais registadas no quadro V-2 há tendências específicas quando se analisa por grupo profissional. No entanto a tendência generalizada das respostas é para a convergência de que a indisciplina têm aumentado.

Esta convergência tão generalizada sobre a evolução da indisciplina tem indiscutivelmente implicações na qualidade de vida quer de alunos, quer de professores quer de funcionários nas nossas escolas. Este facto terá necessariamente de ser encarado como um sintoma preocupante tanto pelas comunidades educativas concretas como pela sociedade em geral.

E a evolução da intensidade da indisciplina mais preocupante é aquela que toma a forma de violência. Nas entrevistas aos órgão de gestão incluímos uma pergunta sobre a frequência com que se registaram episódios de violência na escola nos últimos tempos.

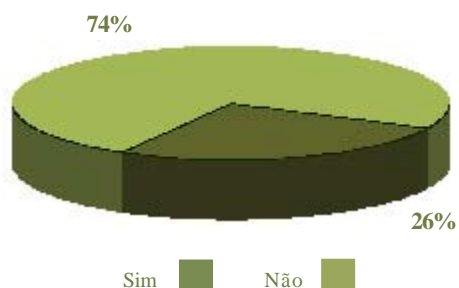
É sobre essa questão que nos deteremos, a seguir.

4. Ocorrência de situações de violência nas escolas

A opinião pública, por vezes, tem uma ideia um pouco distorcida sobre a ocorrência de situações de violência na escola. Com efeito a frequência com que actos de violência grave acontecem na escola é menor do que faria supor o eco que deles são dados nos meios de comunicação social. No entanto importa não confundir a frequência com que esses actos acontecem e a perturbação que eles provocam. Com efeito, há actos de violência extremamente esporádicos mas que difundem um sentimento de insegurança que permanece por longos períodos e que, não raramente, transborda para fora daquela escola concreta e se propaga a outras escolas.

À pergunta formulada: “Tem havido casos de violência na sua escola?” as respostas obtidas são as que constam no gráfico seguinte.

Gráfico V - 2
Ocorrência de situações de violência nas escolas



A ocorrência de violência, sendo referida de forma inequivocamente minoritária pelos órgãos executivos interrogados está longe de ser esporádica.

4.1 Ocorrência de violência por sector de ensino da escola

Quando analisamos a ocorrência de situações de violência por ciclos verificamos que ela é claramente menor nas escolas de 1º ciclo do que nos outros ciclos.

Quadro V - 6

Ocorrência de situações de violência nas escolas

Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Ocorrência de situações de violência nas escolas				
Não	85%	70%	72%	74%
Sim	15%	30%	28%	26%
TOTAL	117	242	181	540

Graus de liberdade=2 $\chi^2 = 9,39$ Probabilidade Observada=0,01

Registe-se no entanto que há cerca de 30% de membros de órgãos executivos de escolas dos 2º, 3º ciclos e do ensino secundário que afirmam que na sua escola tem havido casos de violência. Importa ainda salientar que estas respostas referem situações de violência manifesta que chegam ao conhecimento dos órgãos executivos.

Dada a distinção entre a frequência de ocorrência e a perturbação que estas situações provocam, estes dados apontam para um sintoma de um mal estar que começa a ser preocupante e a que urge dar respostas eficazes.

Prosseguiremos o nosso estudo centrando a nossa atenção sobre as maiores dificuldades que os profissionais da educação dizem encontrar para fazer face a situações de indisciplina.

5. Dificuldades em situações de indisciplina

As dificuldades a que professores e funcionários têm de fazer face são diversas. Assim as perguntas feitas ,por um lado, a professores e a órgãos executivos e, por outro, a funcionários são diferentes.

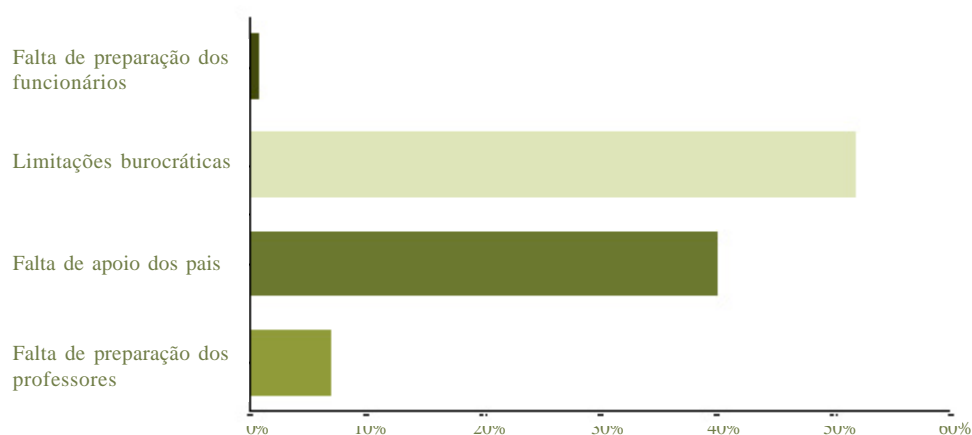
5.1 Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina dos alunos

As situações de indisciplina exigem a intervenção de vários parceiros escolares e interrogam as regras decorrentes do estatuto disciplinar em vigor. Quisemos saber, na

perspectiva de professores e órgãos executivos, quais as maiores dificuldades que encontram na resolução de problemas de indisciplina.

Gráfico V - 3

Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina



Constatamos que claramente a maioria dos respondentes considera que as maiores dificuldades decorrem do estatuto disciplinar em vigor. A falta de apoio dos pais congrega as respostas de 2/5 dos respondentes. Já a falta de preparação dos intervenientes próximos, professores e funcionários é referida por um pequeno grupo, grupo esse que é residual no que toca aos funcionários.

Também aqui iremos proceder a um estudo destas respostas em três momentos. Num primeiro momento iremos analisar que variações se registam nas distribuições das respostas segundo o estatuto escolar dos respondentes.

Num segundo momento faremos a mesma análise mas em torno do sector de ensino da escola em que o profissional de educação que está a responder trabalha.

E por fim, num terceiro momento, vamos analisar se, considerando professores e órgãos executivos separadamente, há diferenças por nível de ensino onde trabalham.

5.2 Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina segundo o estatuto dos respondentes

Vamos comparar a opinião de professores e órgãos executivos independentemente do nível de ensino leccionado.

As limitações do estatuto é maioritariamente referida no grupo dos professores como sendo a maior dificuldade encontrada. Já entre os órgãos executivos, a falta de apoio dos pais recolhe a maioria das opiniões.

Quadro V - 7**Dificuldades em situações de indisciplina segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto do Respondente	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Dificuldades em situações de indisciplina			
Limitações burocráticas decorrentes do estatuto disciplinar em vigor	53%	36%	52%
Falta de apoio dos pais	39%	54%	40%
Falta de preparação dos professores para lidarem com este fenómeno	7%	9%	7%
Falta de preparação dos funcionários para lidarem com este fenómeno	1%	1%	1%
TOTAL	4472	406	4878

Graus de liberdade=3

 $\chi^2 = 46,09$

Probabilidade Observada=0,00

A compreensão destas diferenças decorrerá, eventualmente, do momento em que cada um intervém em situações de indisciplina. Os professores na sua docência quotidiana sentem com uma acuidade particularmente intensa que a sua intervenção está limitada por procedimentos demasiadamente burocráticos para aplicação de medidas disciplinares intermédias. Lembremos que aos professores, sem entrarem em procedimentos burocráticos demasiadamente pesados, só lhes resta a advertência ao aluno ou a advertência comunicada ao encarregado de educação. Tudo o resto supõe a instauração de processo disciplinar. Já os órgãos executivos entram no processo em etapas em que, eventualmente, se torna mais patente o apoio dos pais ou a falta dele.

5.3 Dificuldades dos docentes em situações de indisciplina segundo o Sector de Ensino da Escola

Quadro V - 8**Dificuldades em situações de indisciplina segundo o sector de ensino da escola**

Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Dificuldades em situações de indisciplina				
Limitações burocráticas do estatuto do aluno	49%	56%	52%	52%
Falta de apoio dos pais	45%	36%	37%	40%
Falta de preparação dos professores	5%	7%	10%	7%
Falta de preparação dos funcionários	1%	1%	1%	1%
TOTAL	2027	1599	1223	4849

Graus de liberdade=6

 $\chi^2 = 60,69$

Probabilidade Observada=0,00

Embora a hierarquização das frequências de respostas encontradas seja a mesma nos vários ciclos, registam-se diferenças na intensidade com que foram escolhidas as diferentes respostas.

As limitações burocráticas, sendo sempre a resposta mais frequente, atingem o valor máximo entre os respondentes das escolas de 2º e 3º ciclo, seguidos dos de escolas do ensino secundário. Inversamente a falta de apoio dos pais é mais referida pelos docentes de escolas do 1º ciclo do que pelos seus colegas de outros ciclos.

A falta de preparação dos professores, embora claramente minoritária, vai aumentando à medida que se avança no grupo etário abrangido pelo sector de ensino em causa.

Passemos agora à análise das respostas a esta questão separadamente no grupo dos professores e no grupo dos órgãos executivos interrogados.

5.3.1 Dificuldades em situações de indisciplina por estatuto dos respondentes segundo o Sector de Ensino da Escola

Quadro V - 9
Dificuldades em situações de indisciplina segundo o sector de ensino da escola na amostra dos professores

Amostra dos Professores				
Sector de Ensino da Escola	Escolas só com 1º ciclo	Escolas Básicas com 2º e ou 3º ciclos	Escolas com Ensino Secundário	TOTAL
Dificuldades em situações de indisciplina				
Limitações burocráticas do estatuto do aluno	49%	58%	54%	53%
Falta de apoio dos pais	45%	34%	35%	39%
Falta de preparação dos professores	5%	7%	10%	7%
Falta de preparação dos funcionários	1%	1%	1%	1%
TOTAL	1935	1417	1092	4444

Graus de liberdade=6

$\chi^2 = 70,01$

Probabilidade Observada=0,00

As tendências das respostas encontradas no quadro anterior mantêm-se quando se faz a mesma análise restringindo-nos apenas ao conjunto dos professores.

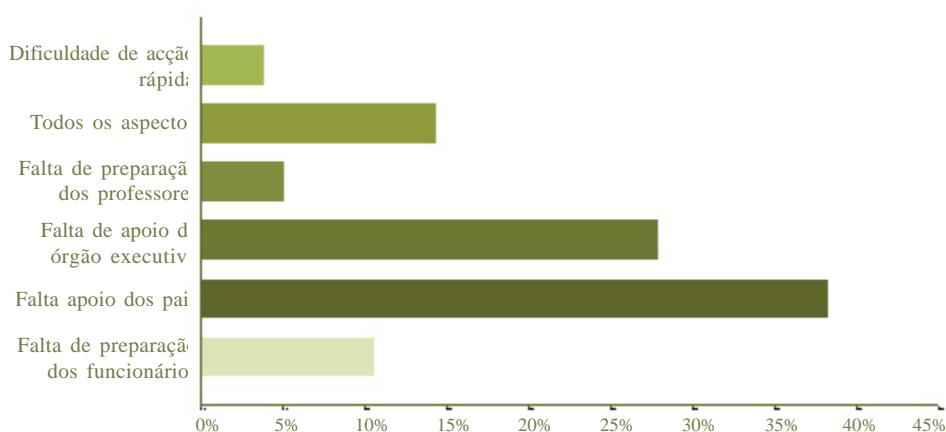
Já na amostra dos órgãos executivos não há variações das distribuições das opiniões sobre as maiores dificuldades em situações de indisciplina segundo o sector de ensino da escola (Prob Observada 0,33).

5.4 Dificuldades dos não docentes em situações de indisciplina dos alunos

A forma como os funcionários vêm as maiores dificuldades em situações de indisciplina são diversas como se apresenta no gráfico seguinte.

Gráfico V - 4

Dificuldades em situações de indisciplina na amostra dos não docentes



A dificuldade mais referenciada pelo pessoal não docente é a da falta de apoio dos pais, seguida da dificuldade de acção rápida devido às regras em vigor. Digamos que, em ordenação das frequências de resposta, o pessoal não docente está mais próximo das respostas dadas pelos órgãos executivos do que das respostas dos professores.

A falta de preparação de professores e funcionários é mais referida pelo pessoal não docente do que era referida pelos professores e órgãos executivos.

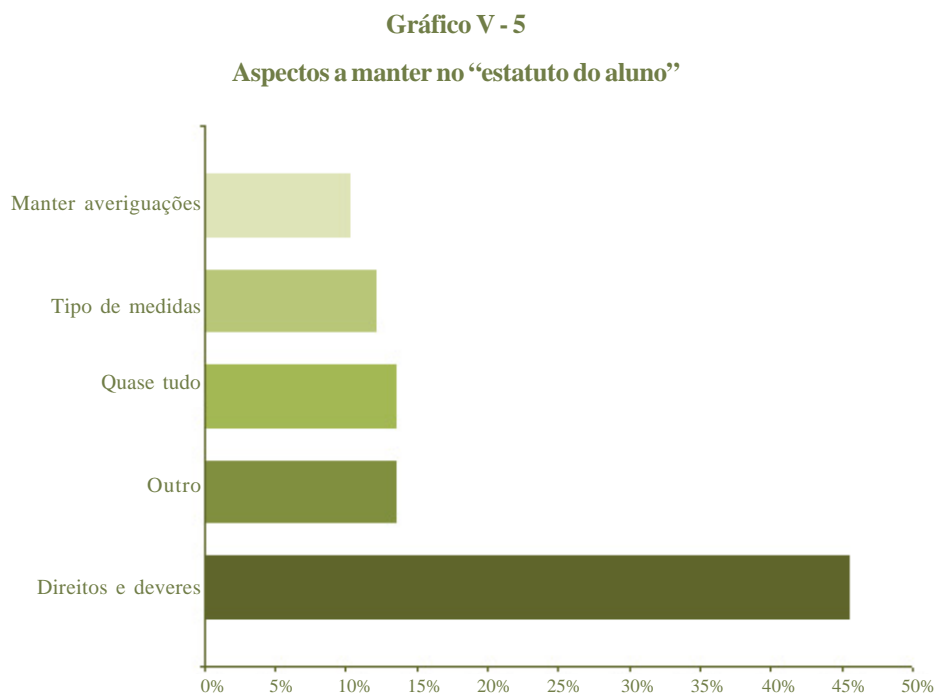
Tendo acabado de ver como o estatuto disciplinar do aluno em vigor é referido entre as maiores dificuldades sentidas na intervenção em caso de indisciplina, prosseguiremos centrando a nossa atenção nas opiniões emitidas pelos órgãos executivos sobre o referido estatuto.

6. O “Estatuto do Aluno” visto pelos órgãos executivos das escolas

As questões sobre o estatuto do aluno não foram formuladas no questionário aos professores, apenas tendo feito parte da recolha de opiniões junto dos órgãos executivos. Na entrevista realizada aos órgãos executivos procurou-se delimitar os aspectos valorizados no estatuto do aluno e cuja manutenção era desejada e os aspectos reputados de negativos e que terão de ser mudados a breve trecho.

6.1 Aspectos a manter no “Estatuto do Aluno”

Na análise das entrevistas procurou-se encontrar os aspectos referenciados como positivos e que deveriam ser mantidos. O número de propostas de manutenção de aspectos do estatuto do aluno foi de 156. O resultado da análise de conteúdo feita sobre estas respostas está sistematizado no Gráfico seguinte.



Quase metade dos entrevistados que deram sugestões salientaram que se deviam manter os direitos e deveres dos alunos. E entre os direitos e deveres, que se devem manter, explicita-se com alguma frequência, o direito de defesa. Com mais de 10% de respostas encontramos os órgãos executivos que consideram que se deve manter quase tudo ou “o próprio estatuto” e ainda os que referem o tipo de medidas previstas. Por fim alguns órgãos executivos afirmam explicitamente que se devem manter as averiguações.

Na categoria outros integram-se aspectos diversos como a acção pedagógica inerente à lógica do estatuto, que correspondeu a 1,9% das respostas; os princípios orientadores (com idêntica percentagem); e, ainda, a intervenção dos pais, a não existência de sanções físicas ou o percurso para a suspensão.

Um órgão executivo, para sintetizar o que sente relativamente aos procedimentos previstos no estatuto disciplinar do aluno afirma: *“é muito trabalhoso mas não se vê como alterar”*.

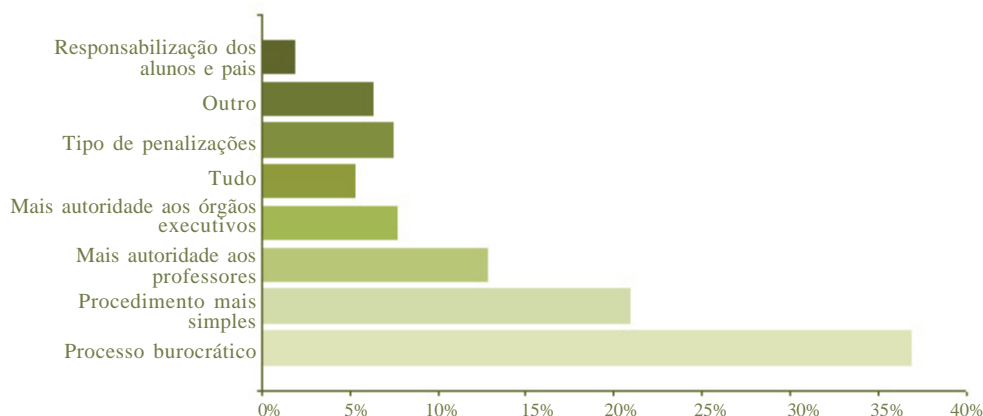
Mas se esse órgão executivo não vê como alterar, muitos outros têm ideias sobre esse assunto.

6.2 Aspectos a alterar no “Estatuto do Aluno”

As sugestões de alteração feitas nas entrevistas pelos órgãos executivos foram da ordem das três centenas (295). A análise de conteúdo permitiu organizar essas sugestões nas categorias que constam no gráfico seguinte.

Gráfico V - 6

Aspectos a alterar no “estatuto do aluno”



As sugestões avançadas para as alterações a introduzir no estatuto do aluno concentram-se fortemente no processo burocrático, propondo que ele seja simplificado atingindo estas duas propostas 58%.

Alguns dos respondentes que propõem um procedimento mais simples afirmam que a intervenção não deve exigir processo disciplinar (3,4% das respostas). Entre as propostas de alteração, no campo das penalizações há quem admita que a escola deve ter poder de expulsão (0,7%).

Na categoria “outros” é proposto que o procedimento disciplinar se adequeie ao regulamento interno da escola (1,0% das respostas) ou que se proceda a uma adequação aos diferentes ciclos. Explicitam-se, ainda, nesta categoria, a necessidade de “fazer equivaler direitos e deveres”, de ter nas escolas “técnicos especialistas que conheçam a situação e ajudem na definição da pena” e reconhece-se que é difícil implementar medidas de inserção na comunidade.

Comparando as opiniões emitidas, quanto ao que se deve manter e ao que se deve alterar no estatuto do aluno, a simples dimensão numérica das respostas é indiciador do mal estar que se sente face a este mesmo estatuto. Recorde-se que recebemos 156 opiniões relativas ao que se deve manter em contraponto das 295 do que se deve alterar. Mas às 156 temos de retirar 16 que afirmaram que nada se devia manter. Ou seja, os órgãos executivos emitiram o dobro de propostas de alteração relativamente às de manutenção do estatuto do aluno.

Conclusão

A indisciplina é um problema complexo, com raízes ramificadas por diversos campos da sociedade, pode ser encarada com sintoma de algo bem mais profundo e tem consequências bem indesejáveis.

A sociedade tem-se progressivamente desresponsabilizado da educação e enquadramento dos jovens, atirando para a escola deveres e competências que tradicionalmente eram partilhadas por várias instituições. Simultaneamente os valores que vão emergindo na sociedade actual estão muitas vezes longe de serem os mais favorecedores do trabalho e da aprendizagem escolar.

Entretanto o enquadramento jurídico da intervenção dos professores e das escolas está longe de permitir intervenções agilizadas em caso de transgressão séria e/ou reiterada. Inquiridos professores, órgãos de gestão e funcionários sobre se a indisciplina tem vindo a aumentar, a manter-se ou a diminuir, verificamos uma convergência de opiniões preocupante: a disciplina está a aumentar e isto em todos os níveis de ensino. Os dados mostram que há, dentro desta convergência, algumas variações, mas apenas de intensidade e não de sentido das respostas.

Os casos de violência já vão ocorrendo num número não residual de escolas.

Quando interrogados sobre as maiores dificuldades encontradas em situações de indisciplina, as respostas concentram-se de forma muito forte em torno do que está legislado no “estatuto do aluno” e da falta de apoio dos pais. Os professores optam mais frequentemente por razões ligadas ao estatuto do aluno, enquanto os órgãos de gestão e o pessoal não docente optam mais pela falta de apoio dos pais.

Globalmente não é a filosofia expressa, no “estatuto do aluno” em termos dos direitos e deveres, que é contestado. O que é contestado é que se proponham processos muito pesados para intervenções que se desejam mais ágeis.

O processo disciplinar, devendo existir para transgressões muito graves que incorram nas medidas disciplinares mais penalizadoras, como por exemplo transferência ou expulsão de escola, não pode ser exigido para intervenção de transgressões mais triviais. Não se pode confundir processo disciplinar com direito de audição e defesa por parte dos alunos. Este deve sempre existir, sendo dos aspectos explicitamente salientados pelos órgãos executivos que se pronunciaram.

Quando para transgressões intermédias se prevêem procedimentos pesados o efeito perverso previsível é o aumento da impunidade de certas transgressões. Com os procedimentos previstos no actual estatuto cabe perguntar, em certas situações, se a penalização é maior para os docentes ou para o aluno que transgrediu. Não admirará que professores, em certas situações, optem por se proteger, não usando de nenhuma das modalidades de intervenção que exija processo disciplinar, aumentando assim o clima de permissividade da escola. **[CAP]**

VI – A Administração das Escolas

Introdução

Como qualquer Sociólogo das Organizações nos explicará, o sucesso de qualquer organização está indissociavelmente ligado ao modo como ela é gerida. Não porque exista uma maneira melhor do que todas as outras para administrar uma organização (o procurado *one best way* de F. W. Taylor) mas porque a administração das organizações constitui a base da sua cultura e esta potencia a expressão do melhor (ou do pior) das capacidades dos seus membros.

Assim, a problemática da Administração Escolar deveria estar no centro das preocupações de quem pretende melhorar a qualidade da educação. Só que neste domínio, como em outros, fica claro que não basta legislar por grandes princípios gerais para obter os resultados desejados.

A FNE tem manifestado uma preocupação constante pela problemática da Administração das Escolas. Na análise que faz à situação actual pode ler-se o seguinte :

“Em 1998 o Governo do Partido Socialista decidiu revogar o diploma que estabelece o regime de administração escolar, criado em 1991 e nunca totalmente implementado, substituindo-o por um novo a que chamou “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respectivos agrupamentos”. Com este título pretendia-se evidenciar a dimensão da autonomia que se passaria a atribuir às escolas e paralisava-se a aplicação do anterior regime legal que, deve reconhecer-se, os Governos do Partido Social Democrata tinham instituído mas nunca tinham generalizado. Aliás o próprio modelo estabelecido em 1976, e conhecido como modelo de “gestão democrática”, não tinha de democrático senão o sistema de eleição já que qualquer análise ao regime jurídico estabelecido permite concluir que a direcção das escolas se mantinha fora delas – situada nas estruturas do Ministério da Educação -, não passando as escolas de instâncias locais da Administração Pública e da Administração da Educação totalmente centralizadas.

Note-se, ainda, que o modelo instituído em 1998 não é muito substancialmente diferente do de 1991 aparecendo, mais uma vez, como o modo de um novo Governo querer colocar a sua própria assinatura numa “reforma” do Sistema educativo. A única grande novidade é o estabelecimento de eventuais “contratos de autonomia” a celebrar entre as escolas, as autarquias e o Governo, sob determinadas condições que se previa regulamentar posteriormente. Estabelecem-se agrupamentos de escolas que apenas parcialmente constituem uma realidade nova face às áreas escolares previstas no regime estabelecido em 1991 e à criação das Escolas Básicas Integradas (EBI), datada de 1990.

Ora,

- no que se refere à construção dos agrupamentos as regras da sua constituição nunca foram transparentes ocorrendo que, em muitos casos, os agrupamentos mais não são do que uma construção burocrática não se vislumbrando valências de autêntica criação de comunidades educativas alargadas;
- muito frequentemente os agrupamentos verticais (correspondentes às anteriores EBI) são vistos pelos professores do 1º ciclo como o modo de os subalternizar retirando-lhes os poucos graus de liberdade que ainda detinham nas suas escolas já que estes agrupamentos, aos quais teoricamente nada temos a opor, se têm organizado com indiscutível predomínio dos ciclos de estudo posteriores;
- não se regulamentaram os contratos de autonomia verificando-se hoje que o centralismo mais absurdo continua a reinar sendo que a actuação das Direcções Regionais de Educação só tornou mais efectivo tal centralismo.

Parece-nos lícito admitir que a publicação do Decreto-Lei da denominada autonomia esvaziou todo o sentido a esta palavra tornando-se na prova mais evidente da enorme distância que existe entre o discurso do Governo e a prática política e criando níveis progressivos de frustração dos actores educativos”.

Depois de recordar o percurso seguido pela legislação enquadradora do regime de administração escolar desde 1974 até à actualidade - não ignorando as ligações existentes entre esta legislação (ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) e a legislação anterior, que remonta a 1947 –, apresentaremos os resultados da consulta realizada relativamente à constituição e funcionamento dos Agrupamentos de escolas, à designada “Autonomia” das escolas e agrupamentos e ao modo como os profissionais da educação analisam o funcionamento das suas escolas. Por último, apresentaremos as dificuldades que os órgãos executivos das escolas sentem face à gestão das mesmas e procuraremos retirar algumas conclusões da análise que realizamos.

1. O enquadramento legislativo da Administração Escolar

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, de aplicação diferida no tempo até ao ano lectivo 1999/2000¹, vem revogar o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que nunca chegou a ser generalizado, e, por isso mesmo também, o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.

Importa descrever o modelo actual tendo em conta a sua história (longa e, de algum

modo, atribulada) e compará-lo, de um modo breve, com os modelos que vem substituir.

1.1. Descrição dos modelos vigentes à data da publicação do Decreto-Lei nº 172/91²

O modelo criado pelo Decreto-Lei de 1991 previa a revogação - à medida em que entrasse em vigor nas diferentes escolas - de legislação que remonta, no caso do ensino primário, ao ano de 1975 e, no caso dos outros níveis de ensino, a 1976, ainda que deva dizer-se que a legislação de 1976 não difere substancialmente da de 1974 e que esta, em grande parte, se estabelece sobre as bases de legislação muito anterior.

Ocorre que o Decreto-Lei 172/91 entrou em vigor em regime experimental, tendo sido substituído antes de ser generalizado. Em todo o caso ele constitui um marco que não pode ser ignorado.

Procederemos, de seguida, à descrição dos modelos de administração escolar anteriores a 1991 e, que, em alguns casos, ainda hoje subsistem.

1.1.1. O modelo em vigor nas escolas de ensino primário desde 1974

Na maioria dos casos, a escola primária caracteriza-se por uma grande dispersão geográfica e por uma reduzida dimensão. Este facto justifica a simplicidade da sua estrutura organizativa e, possivelmente, explica a pouca preocupação manifestada pelo Governo na alteração dessa estrutura ³.

Na prática a direcção das escolas está situada fora e acima delas e a parte mais significativa da sua gestão encontra-se, também, fora, dependendo, no plano pedagógico, de múltiplas orientações da administração central e, no plano administrativo, das delegações e direcções escolares.

Ao nível da escola existem dois órgãos : o conselho escolar, constituído pela totalidade dos professores da escola, e o director da escola, eleito pelos membros do conselho escolar. Esta estrutura, com esta configuração, foi criada pelo despacho nº 68/74, de 28 de Novembro de 1974, aperfeiçoada pelo Despacho nº 40/75, de 18 de Outubro ⁴. Legislação posterior foi complementando as disposições de 1975.

O *director de escola* tem, exclusivamente, funções de gestão, competindo-lhe executar as decisões do conselho escolar, submeter a este as deliberações que excedam a sua competência e decidir sobre as matérias para que o Conselho o tenha mandatado. Compete, ainda, ao director : representar a escola, presidir ao conselho escolar e realizar a gestão corrente da escola (nº 1.10 do Despacho nº 40/75).

O *conselho escolar*, com poderes de gestão não despiciendos, é descrito como órgão de direcção da escola. As suas funções, definidas no ponto 1.9 do referido despacho de 1975, foram sendo alargadas ou limitadas em legislação posterior ⁵. As atribuições mais

relevantes do Conselho Escolar, são as seguintes:

- dirigir a escola (Despacho nº 68/74, nº 1.1., al. a);
- definir o regulamento da escola (Circular nº 9/83 da DGEB);
- decidir, dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente definidos, sobre todas as questões que interessam à vida da escola (Despacho nº 40/75, nº 1.7, al a);
- apreciar casos de natureza disciplinar (Despacho nº 40/75, nº 1.7, al d.);
- definir critérios e metodologia de avaliação dos alunos (Despacho nº 42/78, nº 2.2.1. e 3.2.1.);
- elaborar o plano pedagógico da escola (circular nº 9/83 da DGEB),
- distribuir os horários pelos professores (Despacho nº 25/SERE/SEAM/88, nº 23.1)
- alterar o horário da escola, podendo reduzi-lo no período de inverno (ibid, nº 10.2), decidindo sobre quais as turmas que funcionarão em regime normal (ibid, nº 22.7);
- escalonar o serviço docente no período de férias (Despacho 148/81, nº 3);
- gerir as verbas atribuídas pelo Ministério da Educação ou pelas Autarquias (Circular nº 215-G/83)⁶.

Este amplo conjunto de competências detidas pelo Conselho Escolar, em que tem assento a totalidade dos professores do ensino primário, pode ajudar a compreender o sentimento de perda de autonomia destes professores quando as suas escolas são integradas em agrupamentos, como mais adiante se referirá.

1.1.2. O modelo em vigor nas escolas preparatórias e secundárias

As escolas preparatórias e secundárias foram regidas, até há pouco, por um estatuto que remonta a 1947 ainda que a sua gestão tenha sofrido alterações significativas, introduzidas, primeiro, pelo Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro⁷ e, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro. A regulamentação concreta dos órgãos criados pela legislação de Dezembro de 1974 - e que o Decreto-Lei de 1976 mantém - será feita em diplomas posteriores (a Portaria nº 677/77 de 4 de Novembro e a Portaria nº 970/80, de 17 de Novembro) e várias vezes revista ou aprofundada através de Despachos e Portarias.

Tal como no ensino primário, pode dizer-se que a direcção da escola se encontra fora dela, nos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação⁸.

Os órgãos de gestão estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 735-A/74 são o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O *conselho directivo* vem substituir os antigos reitor ou director. Note-se que o Decreto-Lei de 1974 afirma-o expressamente : “*Competirá ao conselho directivo*

exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e regulamentação complementar, são atribuídas aos directores, subdirectores, reitores e vice-reitores dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário.” (artº 17º). A legislação de 1976 confirmará esta perspectiva limitando, porém, o exercício dessas funções aos membros docentes do conselho directivo (cfr. artº11º).

O **conselho pedagógico** substitui o antigo conselho de escola. A comparação de funções entre estes dois órgãos é mais complexa uma vez que os poderes dos conselhos de escola não eram os mesmos nos estabelecimento de ensino liceal, técnico ou preparatório. Não nos deteremos, por isso, sobre esta questão. As funções do Conselho Pedagógico encontram-se descritas no Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro.

O **conselho administrativo** tem, praticamente, as mesmas funções que detinham os conselhos administrativos anteriores. O Decreto-Lei de Dezembro de 1974 esclarece : *“A competência e o funcionamento do conselho administrativo rege-se-ão pelo estabelecido no Decreto-Lei nº 513/73 de 10 de Outubro, naquilo que não for alterado pelo presente diploma” (artº 30º, nº 1).* O Decreto-Lei de 1976 regulamentará o Conselho administrativo mantendo, de facto, as mesmas funções e um funcionamento semelhante ao anterior.

Uma análise detalhada da evolução da estrutura dos órgãos de gestão das escolas entre 1947 e 1991 pode encontrar-se em Teixeira, 1995, pp.48-57.

1.2. Do Decreto-Lei nº 172/91 ao Decreto-Lei nº 115-A/98

Na sequência da publicação, em 1986, da lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), e com base em propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e mediado parecer do Conselho Nacional de Educação, o Governo publica, em 10 de Maio de 1991, o Decreto-Lei nº 172/91 que estabelece o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este novo enquadramento jurídico não só dota todos os estabelecimentos de ensino de nível não superior de um mesmo regime como, pela primeira vez, explicita a diferença entre direcção e gestão, atribuindo algumas funções de direcção à escola, no quadro do Conselho de Escola que, agora, se cria.

Na nossa perspectiva, a grande diferença que existe entre os modelos anteriores e o que é criado pelo Decreto-Lei de 1991 radica na criação do Conselho de Escola. De facto, seria ilícito comparar o conselho de escola deste novo modelo, ao conselho directivo das escolas preparatórias e secundárias os quais, tal como os reitores e directores que vieram

substituir, têm funções de gestão e não de direcção, como tivemos, aliás, ocasião de explicitar melhor num outro estudo (cfr. TEIXEIRA, 1991).

Mas este designado novo modelo terá uma vida efémera. Com efeito, prevê-se que a sua entrada em vigor se realize “progressivamente” e em regime de experiência pedagógica, aplicando-se, no primeiro ano, apenas, nos estabelecimentos de ensino onde existam, “legalmente constituídas”, associações de pais, nos casos do 2º e 3º ciclos, e associações de pais e estudantes nas escolas de ensino secundário; prevê-se, ainda, que enquanto as escolas não se integrarem no novo regime se mantenham em vigor os órgãos e estruturas anteriores (arº 52º). E esta será a regra geral até à revogação deste Decreto-Lei, em 1998...

Não se julgue, contudo, que o Decreto-Lei nº 115-A/98, que substitui o Decreto Lei nº 172/91, venha estabelecer um modelo muito mais avançado do que o anterior. De facto, como procuraremos evidenciar de seguida, ele não aparece como substantivamente diferente mesmo se a sua designação (Regime de **Autonomia**, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário) o pretende indicar.

Para explicitar melhor as semelhanças e diferenças entre os dois modelos, optamos por apresentar quadros comparativos das estruturas definidas nos dois diplomas, comparando, também, as respectivas atribuições.

Órgãos de Administração e Gestão

Decreto-lei nº 115 - A/98	Decreto-Lei nº 172/91
Assembleia (artº 7º, 2 a)	Conselho de escola ou área escolar (artº 5º, 1 a)
Conselho executivo ou director (artº 7º, 2 b)	Director executivo (artº 5º, 1 b)
Conselho Pedagógico (artº 7º, 2 c)	Conselho pedagógico (artº 5º, 1 c)
Conselho Administrativo (artº 7º, 2 d)	Conselho Administrativo (artº 5º, 1 d) Coordenador de núcleo nos estabelecimentos agregados em áreas escolares (artº 5º, 1 e)

Note-se que, ainda que os órgãos sejam semelhantes, o Decreto-Lei nº 172/91 estabelece uma distinção entre órgãos de direcção (o Conselho de escola ou área escolar), órgãos de administração e gestão (o Director executivo e o Conselho Administrativo) e órgãos e estruturas de orientação educativa (o Conselho Pedagógico) enquanto que o Decreto-Lei 115 –A/98 não estabelece distinções.

Uma leitura comparada das competências da Assembleia do novo modelo e do Conselho de escola do modelo de 1991 evidencia a existência de menor poder da Assembleia

do que do anterior Conselho de Escola, como pode ver-se no quadro seguinte :

Competências comparadas da Assembleia com o Conselho de Escola ou Área Escolar

Decreto-lei nº 115 - A/98 (artº 10º, 1)	Decreto-Lei nº 172/91 (artº 8º, 1)
Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes (a)	Idêntico (a)
Aprovar o projecto educativo (p.e.), acompanhar e avaliar a sua execução (b)	Idêntico (d)
Aprovar o regulamento interno da escola (c)	Idêntico (c)
Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o p. e. (d)	Aprovar os planos anual e plurianual de actividades da escola (e)
Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades (e)	Apreciar os relatórios trimestrais (g) e aprovar o relatório anual de actividades (h)
Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico (f)	
Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento (g)	Aprovar o projecto de orçamento anual da escola (f)
Apreciar o relatório de contas da gerência (h)	Aprovar o relatório de contas da gerência (i)
Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola (i)	
Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa (j)	Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade educativa (j)
Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva (l)	Eleger o director executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato (b)
Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno (m)	Idêntico (r)

A comparação do conjunto de competências⁹ de um e outro órgão permite reconhecer que ao Conselho de escola eram atribuídas competências mais substanciais. Para o assinalar, utilizamos o tom carregado na atribuição mais forte relativa a diferentes aspectos.

Mas esta menor competência da Assembleia não se traduz em aumento de competências dos outros órgãos, como pode ver-se a seguir.

O quadro seguinte permite-nos comparar as competências do órgão executivo num e no outro modelo :

Competências comparadas do órgão executivo

Decreto-lei nº 115 - A/98 (artº 17º)	Decreto-Lei nº 172/91 (artº 17º)
Elaborar e submeter à Assembleia, ouvido o Conselho Pedagógico, a) projecto educativo da escola b) regulamento interno da escola c) proposta de celebração de contratos de autonomia (1)	Submeter ao Conselho de escola as propostas elaboradas pelo Conselho Pedagógico sobre a) regulamento interno da escola b) projecto educativo da escola c) planos anual e plurianual de actividades da escola (1)
Definir o regime de funcionamento da escola (2 a)	Semelhante (2 h)
Elaborar o projecto de orçamento (2 b)	Submeter ao C. E. o projecto de orçamento (2 b)
Elaborar o plano anual de actividades (2 c)	(cfr. 1 c)
Elaborar os relatórios periódicos e final (2 d)	Submeter ao C.E. o relatório anual (2 d)
Superintender na constituição de turmas e elaboração de horários (2 e)	Semelhante (2 i)
Distribuir o serviço docente e não docente (2 f)	Não especificada
Designar os directores de turma (2 g)	(artº 41º)
Planear e assegurar a execução das actividades de acção social escolar (2 h)	Elaborar e submeter ao C. E. as normas de acção social escolar (2 n)
Gerir os recursos educativos (2 i)	Semelhante (2 l)
Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação com outras entidades (2 j)	Contida em 2 f e 2 g
Seleccionar e recrutar pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime de concursos (2 l)	
Exercer as demais competências previstas na lei e no regulamento interno (2 m)	Idêntico (2 o)

O Decreto-Lei nº 172/91 especifica outras competência, designadamente em matéria de informação (2 m) e disciplinar (artº 17º, 3)

A única nova competência do órgão executivo, prevista no Decreto-Lei nº 115-A/98, é a de recrutar pessoal docente e não docente; contudo, a limitação que se coloca de salvaguarda do regime de concursos significa que, enquanto este regime não for alterado, esta é uma competência vazia.

Quanto às competências do Conselho pedagógico, num e no outro modelo, também não se reconhece uma maior autonomia dada ao novo Conselho Pedagógico.

Competências comparadas do conselho pedagógico

Decreto-lei nº 115 - A/98 (artº 26º)	Decreto-Lei nº 172/91 (artº 32º)
Eleger o presidente de entre os docentes (a)	Idêntico (a)
Apresentar propostas para elaboração do projecto educativo e plano anual de actividades (b)	Elaborar e propor o projecto educativo. (c) e os planos anual e plurianual de actividades (d)
Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno da escola (c)	Elaborar e propor o regulamento interno (b)
Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia (d)	
Elaborar o plano de formação do pessoal docente e não docente (e)	Elaborar e submeter ao C.E. o plano de formação do pessoal docente e não docente (f)
Definir critérios gerais relativos à informação, orientação escolar e vocacional, de acompanhamento pedagógico e avaliação (f)	Idêntico (h)
Propor a criação de áreas disciplinares/ disciplinas de conteúdo regional e estruturas programáticas (g) Definir princípios de articulação e diversificação curricular, de apoios e complementos educativos (h)	Elaborar proposta e emitir parecer no domínio da gestão do currículo, programas e actividades de complemento curricular (g)
Definir os requisitos para contratação de pessoal docente e não docente de acordo com a legislação (n)	
	Emitir parecer sobre o projecto de orçamento anual da escola (e)

O Decreto-Lei nº 115-A/98 especifica, ainda, um outro conjunto de competências na área pedagógica que estão contidos, em expressão sucinta, no Decreto Lei nº 172/91 e que nos abtemos, por isso, de enunciar.

Quanto às competências do Conselho Administrativo elas encontram-se bastante mais detalhadas no diploma de 1991 não se registando, contudo, diferenças expressivas entre os dois diplomas.

Não parece, assim, que a revisão do Decreto-Lei de 1991 se justificasse a este nível.

2. Escolas e Agrupamentos

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 115/98, o Governo abandonou a experiência da constituição de Escolas Básicas Integradas, tendo assumido a constituição de agrupamentos de escolas (cfr. Decreto- Lei citado, artº5º e 6º). O modo como os

agrupamentos se constituem não tem sido consensual, gerando-se, por vezes, sentimentos de exclusão por parte de alguns grupos de professores, designadamente professores do 1º ciclo de escolas integradas em agrupamentos verticais. Por outro lado, a constituição destes agrupamentos não tem seguido sempre critérios transparentes e a iniciativa da sua constituição é variada. Foi a consciência destes factos que nos levou a interrogar os profissionais da educação sobre a opinião que tinham relativamente à constituição do agrupamento em que a sua escola se integra. Aos órgãos executivos das escolas perguntamos, ainda, a quem pertenceu a iniciativa da constituição do agrupamento, que nível de concordância lhes merece o âmbito do agrupamento em que se encontram e quais os critérios seguidos na sua constituição.

2.1. Opinião sobre a constituição de Agrupamentos

A maioria dos nossos respondentes que leccionam em escolas integradas em agrupamentos considerou tal situação boa ou muito boa sendo os órgão executivos quem, simultaneamente, assume uma posição mais favorável (68% situam as suas respostas entre o “*bom*” e o “*muito bom*”) e mais desfavorável, já que é neste grupo que se regista a maior percentagem relativa de opiniões “*mau*” ou “*muito mau*”, como pode ver-se no seguinte quadro :

Quadro VI – 1

Opinião sobre a constituição dos agrupamentos segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Não docentes	TOTAL
Trabalhar num agrupamento de escolas é					
Mau ou muito mau	12%	10%	18%	12%	12%
Indiferente	32%	40%	13%	31%	35%
Bom	49%	45%	61%	50%	48%
Muito bom	6%	5%	7%	7%	6%
TOTAL	(259)	(2148)	(407)	(282)	(3096)

Graus de liberdade=9

$\chi^2 = 111,44$

Probabilidade Observada=0,00

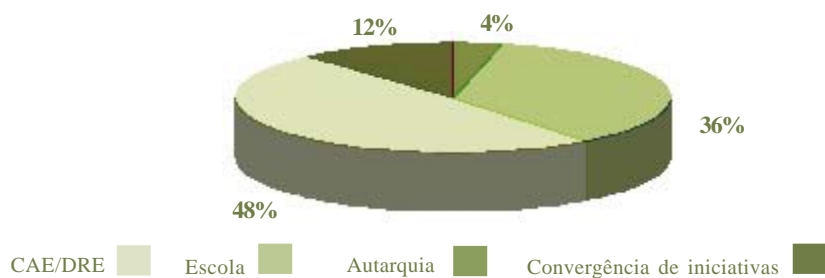
O quadro anterior permite, ainda, verificar que os professores são quem assume em menor percentagem, relativa, que trabalhar num agrupamento seja “*bom*” ou “*muito bom*”, concentrando-se uma elevada percentagem (40%) na posição “*indiferente*”.

Fomos, então, procurar saber se, dentro do grupo dos professores, as opiniões variariam com o nível de ensino e o tipo de agrupamento (horizontal ou vertical); contrariamente ao que esperávamos, não se registaram variações significativas de opinião com as características consideradas.

2.2. A iniciativa na constituição dos agrupamentos

Perguntamos aos órgãos executivos das escolas agrupadas de quem tinha sido a iniciativa da constituição do agrupamento. Como pode ver-se no gráfico seguinte, quase metade dos respondentes atribui a iniciativa às estruturas do Ministério da Educação

Gráfico VI-I
Iniciativa da constituição dos agrupamentos



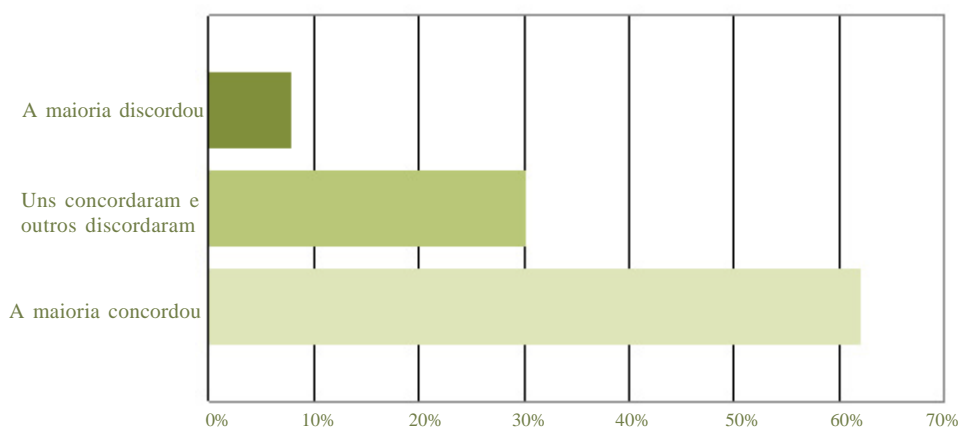
A convergência de iniciativas, nas respostas dos nossos inquiridos, corresponde à conjugação de vontades das Escolas e das estruturas do M.E. (5,2%), da Autarquia e das Escolas (2,9%), da Autarquia e das estruturas do Ministério da Educação (2,3%), ou, ainda, da convergência de todos (1,2%).

2.3. Nível de concordância com o âmbito do agrupamento

Perguntamos, também, aos órgãos executivos das escolas se concordavam com o âmbito do agrupamento em que a sua escola se inseria e qual era, em sua opinião, a posição dos professores da sua escola. 83 % dos órgãos executivos que responderam a esta questão (171) assumiram concordar com o âmbito do seu agrupamento; relativamente à posição dos professores da sua escola só 62 % admitiram que a maioria ou mesmo todos tenham concordado com esse âmbito, como o quadro seguinte permite verificar :

Gráfico VI-2

Os professores face ao âmbito do seu agrupamento segundo a perspectiva dos órgãos executivos



Procuramos ver se havia alguma consonância entre a opinião que os órgãos executivos manifestam e a que atribuem aos professores. Como esperávamos são os executivos que dizem concordar com o âmbito do seu agrupamento que mais fortemente admitem que os professores concordaram com esse âmbito, como bem explicita o quadro seguinte :

Quadro VI – 2

Concordância ou discordância relativa ao âmbito dos agrupamentos

O órgão executivo Os professores da escola :	discorda	concorda	TOTAL
Maioritariamente concordam	28%	72%	64%
Maioritariamente discordam	72%	28%	36%
TOTAL	(29)	(140)	(169)

Graus de liberdade=1

$\chi^2 = 18,93$

Probabilidade Observada=0,00

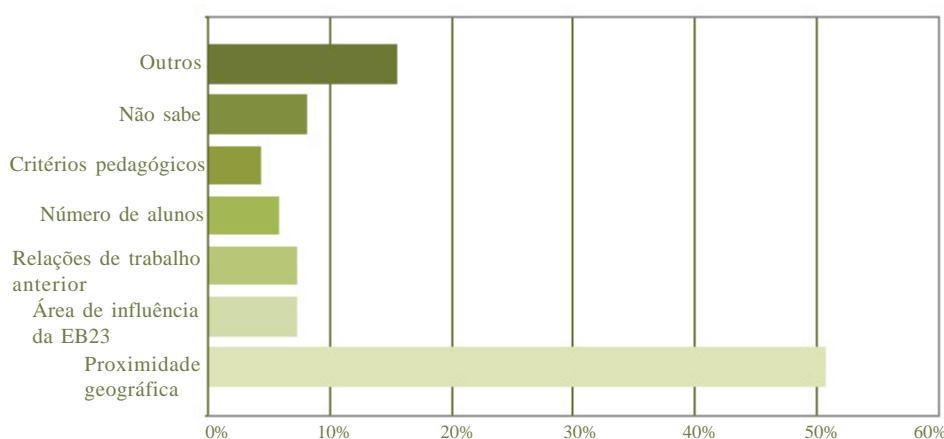
2.4. Critérios seguidos na constituição dos agrupamentos

A legislação estabelece os critérios a que se deve submeter a constituição dos agrupamentos de escolas, a saber : existência de projectos pedagógicos comuns, construção de percursos escolares integrados, articulação entre níveis e ciclos educativos, proximidade geográfica, expansão da educação pré-escolar e reorganização da rede educativa (nº 1 do artº 6º do Decreto-Lei nº 115-A/98).

Interrogamos, assim, os órgãos executivos sobre os critérios que foram seguidos na constituição do seu agrupamento. As respostas obtidas estão expressas no gráfico seguinte:

Gráfico VI – 3

Critérios de constituição dos agrupamentos



A proximidade geográfica, que aparece nos últimos lugares de indicação do Decreto-Lei, surge como o critério principal na constituição dos agrupamentos, sendo que as relações de trabalho anterior têm, ainda, um peso razoável, sobretudo se as adicionarmos às indicações de “critérios pedagógicos”. Entre as respostas que inserimos na categoria “outros” devem referir-se: a relação com a comunidade servida (6%), a concordância de todas as escolas ou a vontade dos professores (3,7%) e a decisão/imposição política (2,2%). Note-se que 8% dos respondentes afirmam não saber quais foram os critérios seguidos. Julgamos que tal facto pode decorrer de os órgãos executivos que inquirimos não estarem em funções à época da constituição do agrupamento ou de, ao eventualmente não terem sido parte da decisão, nunca terem compreendido os critérios seguidos.

3. Autonomia das escolas e agrupamentos

Como já se referiu, o Decreto-Lei nº 115-A/98 define o novo modelo de administração das escolas como um “regime de Autonomia”. E define essa autonomia como “*o poder reconhecido às escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo*” (artº 3º, nº 1). É certo que este poder fica limitado pelas “*competências*” e pelos “*meios*” que forem consignados a cada escola (ibidem) e, ainda, que o gozo da autonomia depende da celebração prévia de um “contrato de autonomia (ibid, artº 47º a 53º). Ora tais contratos, decorridos quatro anos sobre a publicação do Decreto-Lei, ainda não se encontram regulamentados e, como tal, nunca foram celebrados... Apesar deste facto, nada irrelevante, a verdade é que os discursos dos governantes, nos últimos anos, têm acentuado a dimensão de autonomia conferida às escolas, designadamente através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que no Decreto Lei nº 115-A/98 também se evoca. Pela nossa parte não nos detivemos sobre esse diploma que sempre consideramos um “decreto-discurso” (cfr. TEIXEIRA, 1995, p. 82) já que nunca foi acompanhado de instrumentos que permitissem a sua real aplicação.

Procuramos saber se os profissionais da educação que inquirimos partilhavam da nossa opinião ou se, pelo contrário, consideravam que a autonomia das escolas tinha aumentado. Aos órgãos executivos das escolas que nos disseram que a autonomia tinha aumentado, solicitámos que nos dissessem como se expressava essa maior autonomia. É dos resultados a estas duas questões que damos conta a seguir.

3.1. Maior, a mesma ou menor autonomia nas escolas?

A maioria dos nossos respondentes assumiu que a autonomia existente hoje nas escolas era idêntica à que existia antes de 1998. No quadro seguinte podemos ver como se distribuíram as respostas segundo o estatuto dos respondentes.

Quadro VI-3**O nível de autonomia das escolas segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos respondentes Nível de autonomia actual	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Não docentes	TOTAL
Menos autonomia	47%	25%	13%	7%	23%
A mesma autonomia	41%	54%	61%	58%	55%
Mais autonomia	11%	20%	26%	35%	22%
TOTAL	(249)	(2559)	(448)	(458)	(3714)

Graus de liberdade=6

 $\chi^2 = 208,93$

Probabilidade Observada=0,00

Como pode verificar-se, entre os docentes, é maior a percentagem dos que consideram ter menos autonomia do que a dos que assumem que as escolas têm mais autonomia; essa posição, inverte-se relativamente aos órgãos executivos e, mais acentuadamente, em relação aos trabalhadores não docentes.

Dada a grande diferença de perspectivas entre os educadores de infância e os professores, e tendo nós consciência de que existe algum mal estar entre os professores do 1º ciclo quando integrados em agrupamentos, como referimos anteriormente, fomos ver se se registavam variações de opinião entre os professores do 1º ciclo e os dos restantes sectores.

Confirmou-se a nossa opinião de que existiam diferenças significativas, com os professores do 1º ciclo a revelarem uma opinião muito mais negativa do que os professores dos restantes ciclo, posição essa que, aliás, aproxima as suas posições às dos educadores. Com efeito, 36% dos professores do 1º ciclo afirmam que as escolas têm, hoje, menos autonomia o que coloca as suas opiniões a meio caminho entre os educadores e a globalidade dos professores.

Quadro VI-4**O nível de autonomia das escolas segundo o sector de ensino dos professores**

Sector Ensino Nível de autonomia actual	1º ciclo	2º e 3º ciclos ensino secundário	TOTAL
Menos autonomia	36%	15%	26%
A mesma autonomia	42%	66%	54%
Mais autonomia	22%	19%	20%
TOTAL	(1233)	(1305)	(2538)

Graus de liberdade=2

 $\chi^2 = 183,40$

Probabilidade Observada=0,00

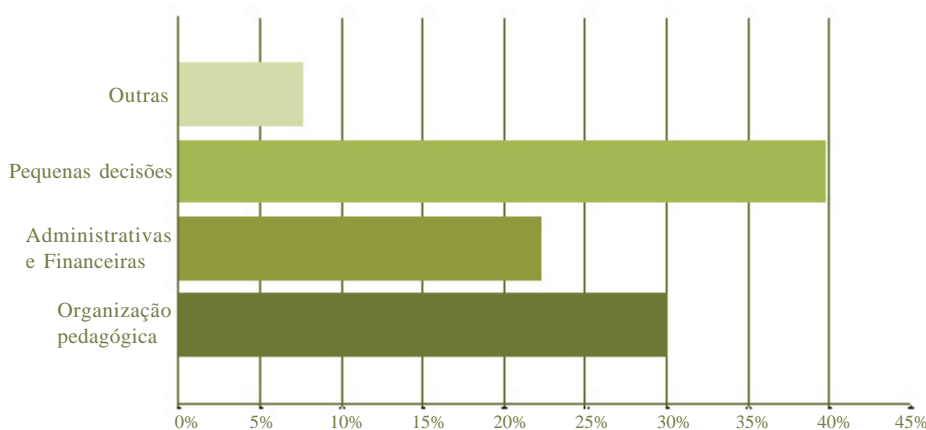
Registe-se, contudo, que em qualquer das situações analisadas, a opinião que prevalece é a de não ter havido melhoria na situação de autonomia das escolas decorridos que estão 4 anos sobre a publicação do Regime que estabelece tal autonomia.

3.2. Maior autonomia em quê?

Aos executivos que assumiram existir mais autonomia nas escolas pedimos que nos esclarecessem como é que essa autonomia se expressa.

Os resultados que obtivemos constam do gráfico seguinte:

Gráfico VI-4
Zonas de autonomia



Como podemos ver no gráfico, a maioria das respostas explicita pequenas decisões; a seguir referem-se questões ligadas à organização pedagógica da escola e algumas decisões de natureza administrativa e/ou financeira.

Entre as respostas que classificamos em “outras”, registam-se as seguintes : projecto educativo de escola (3%), obter informações mais rápidas (3%), “*organização e funcionamento dos órgãos*” ou “*maior envolvimento de docentes, auxiliares e pais*”.

A análise destas respostas, com eventual excepção das que se reportam à organização pedagógica e a maior autonomia financeira, não se nos afiguram como exemplos de uma verdadeira autonomia.

4. Funcionamento das escolas e agrupamentos

Para conhecermos a opinião dos profissionais da educação sobre o funcionamento das suas escolas escolhemos sete indicadores, a saber :

- nível de participação dos professores nas decisões tomadas,
- nível de colaboração entre professores,
- nível de colaboração com os pais,

- apoio por parte da autarquia,
- relacionamento com a direcção regional,
- nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas e
- nível de autonomia para tomar decisões administrativas.

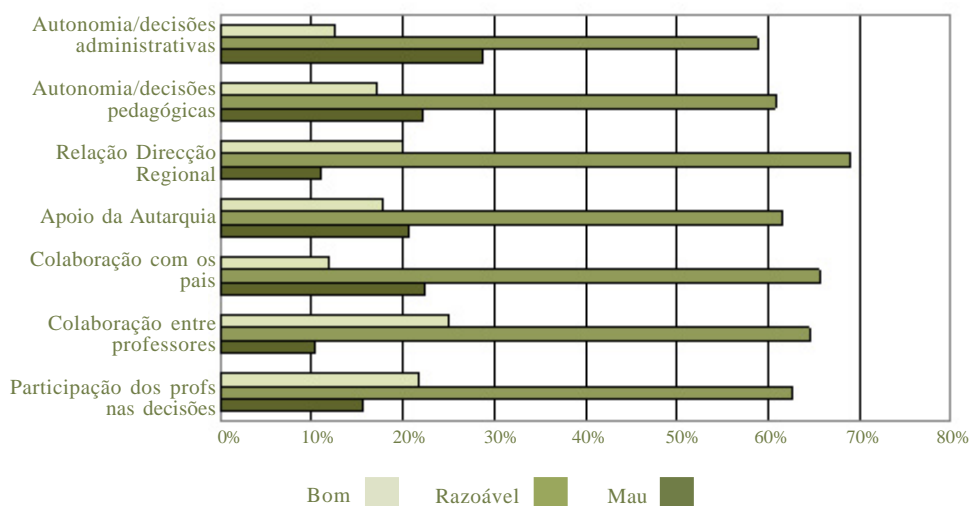
Nas perguntas colocadas aos trabalhadores não docentes substituiu-se a primeira questão por “nível participação dos funcionários nas decisões tomadas” (que não se analisa aqui), e não se integraram as questões referentes à relação entre professores e à tomada de decisões pedagógicas.

Aos órgãos executivos solicitamos, ainda, que explicitassem quais as principais dificuldades com que se têm confrontado na administração das escolas.

4.1. Opinião sobre o modo de funcionamento das escolas e dos Agrupamentos

Apresentaremos, primeiro, em gráfico o modo como as respostas se distribuíram para, de seguida, se proceder à análise das variações ocorridas segundo o estatuto dos respondentes.

Gráfico VI – 5
O funcionamento das escolas



Como o gráfico VI – 5 evidencia, a opinião mais favorável reporta-se à colaboração entre docentes e a mais desfavorável à autonomia para tomar decisões de índole administrativa. Note-se que em nenhum dos casos a consideração de “bom” atinge, sequer, um quarto dos respondentes, situando-se a avaliação maioritária ao nível do “razoável”. Assinale-se, ainda, que, na maioria dos aspectos considerados é maior a percentagem de inquiridos que avalia o funcionamento como “mau” do que como “bom”.

4.2. O funcionamento das escolas e dos agrupamentos segundo o estatuto dos respondentes

Admitimos a hipótese de que as opiniões dos inquiridos fossem diferentes segundo o estatuto que cada um detém na escola. Assim, procedemos ao cruzamento das respostas pelo estatuto dos respondentes e aplicamos aos referidos cruzamentos o teste do χ^2 . Como esperávamos, registaram-se variações significativas relativamente a todos os aspectos propostos. É o sentido dessas variações que, de seguida, apresentaremos.

São os educadores de infância quem aprecia mais negativamente o **nível de participação dos docentes nas decisões tomadas** e os órgãos executivos quem tem uma opinião mais favorável, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro VI-5

Nível de participação dos professores nas tomadas de decisão segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Nível de participação dos professores nas decisões tomadas				
mau	27%	17%	3%	15%
razoável	61%	65%	54%	63%
bom	12%	19%	43%	22%
TOTAL	(259)	(2 352)	(514)	(3 125)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 205,44$

Probabilidade Observada=0,00

Admitimos que estas diferenças, no que se refere aos órgãos executivos, tenham a ver com o que cada grupo considera desejável ao nível da participação; relativamente às diferenças entre educadores e professores elas decorrerão, possivelmente, de os professores terem mais peso numérico nos órgãos de participação dos agrupamentos do que os educadores.

Quanto à **colaboração entre os professores** o sentido da variação é idêntico ao anterior, eventualmente também por idênticas razões.

Quadro VI-6**Nível de colaboração entre os professores segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Nível de colaboração entre os professores				
mau	26%	12%	3%	12%
razoável	56%	67%	54%	64%
bom	19%	21%	43%	24%
TOTAL	(254)	(2 397)	(517)	(3 168)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 179,13$

Probabilidade Observada=0,00

Todos os grupos assumem em maior percentagem ter uma opinião negativa do que uma opinião positiva sobre o **nível de colaboração com os pais**. Ao contrário do que esperávamos é, de novo, o grupo dos educadores que revela opinião mais desfavorável (com, apenas, 7% a considerar bom o nível de colaboração estabelecido). Julgando nós que a maior colaboração dos pais ocorre, exactamente, ao nível da educação pré-escolar devemos admitir que, mais uma vez, as respostas encontradas decorrem da distância que medeia entre a realidade e as expectativas dos inquiridos.

Quadro VI-7**Nível de colaboração com os pais segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Pessoal não docente	TOTAL
Nível de colaboração com os pais					
mau	27%	23%	20%	22%	23%
razoável	67%	66%	63%	65%	66%
bom	7%	10%	17%	13%	11%
TOTAL	(258)	(2 339)	(515)	(359)	(3 471)

Graus de liberdade=6

 $\chi^2 = 26,99$

Probabilidade Observada=0,00

Relativamente ao **apoio da autarquia**, regista-se, de novo, uma maior percentagem de opiniões desfavoráveis, com excepção do grupo constituído pelos executivos das escolas para quem a avaliação de bom se sobrepõe à de mau. Note-se, ainda que os trabalhadores não docentes e os educadores de infância são os que manifestam opinião mais negativa

sobre esta aspecto. Em qualquer caso, a opinião maioritária situa-se ao nível do razoável.

Quadro VI-8

Apoio da autarquia segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Pessoal não docente	TOTAL
Apoio por parte da autarquia					
mau	15%	22%	13%	24%	20%
razoável	69%	63%	55%	61%	62%
bom	16%	15%	32%	15%	18%
TOTAL	(256)	(2 239)	(512)	(316)	(3 323)

Graus de liberdade=6

$\chi^2 = 95,73$

Probabilidade Observada=0,00

O **relacionamento com a Direcção Regional** recolhe menos opiniões negativas do que os restantes aspectos considerados, para tal muito contribuindo a posição assumida pelos órgãos executivos. Neste caso, as opiniões mais desfavoráveis são as dos professores, seguidos pelos educadores, como pode ver-se no quadro seguinte.

Quadro VI-9

Relacionamento com a Direcção Regional segundo o estatuto dos respondentes

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Pessoal não docente	TOTAL
Relacionamento com a Direcção Regional					
mau	12%	13%	4%	7%	11%
razoável	69%	74%	51%	69%	69%
bom	19%	13%	45%	24%	20%
TOTAL	(234)	(2 031)	(508)	(297)	(3 070)

Graus de liberdade=6

$\chi^2 = 284,41$

Probabilidade Observada=0,00

O **nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas** é particularmente considerado “mau” por educadores de infância (mais de ¼ das respostas deste grupo) seguidos dos professores. De novo, as opiniões dos órgãos executivos são mais favoráveis, como o quadro seguinte permite apreciar.

Quadro VI-10**Nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	TOTAL
Nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas				
mau	28%	23%	16%	23%
razoável	54%	62%	56%	60%
bom	17%	15%	28%	17%
TOTAL	(254)	(2264)	(507)	(3025)

Graus de liberdade=4

 $\chi^2 = 57,84$

Probabilidade Observada=0,00

Quando nos reportamos ao nível de **autonomia para tomar decisões administrativas**, os órgãos executivos manifestam uma opinião mais desfavorável do que os restantes grupos e, curiosamente, é a este nível que os educadores de infância fazem uma avaliação, relativa, mais favorável. Será que estes profissionais não sentem grande necessidade de tomar decisões deste tipo e, por isso mesmo, consideram que o que existe chega?

Quadro VI-11**Nível de autonomia para tomar decisões administrativas segundo o estatuto dos respondentes**

Estatuto dos respondentes	Educadores	Professores	Órgãos Executivos	Pessoal não docente	TOTAL
Nível de autonomia para tomar decisões administrativas					
mau	10%	30%	32%	17%	27%
razoável	59%	59%	53%	63%	59%
bom	30%	11%	15%	20%	14%
TOTAL	(250)	(2153)	(501)	(312)	(3216)

Graus de liberdade=6

 $\chi^2 = 120,58$

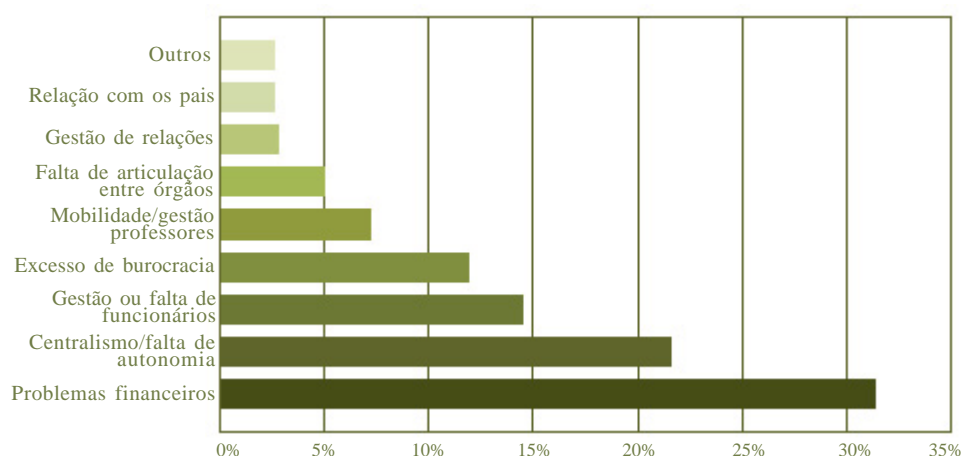
Probabilidade Observada=0,00

Em síntese, poderemos dizer que, face a todos os aspectos considerados, a maioria dos respondentes situa, sempre, a sua avaliação ao nível do razoável; com exceção do aspecto da autonomia para tomar decisões administrativas, em que a consideração de “mau” se sobrepõe fortemente à avaliação de “bom”, os órgãos executivos das escolas manifestam sempre opiniões mais favoráveis do que os restantes profissionais inquiridos.

4.3. Principais dificuldades sentidas pelos órgãos executivos na gestão das escolas

Finalmente, apresentaremos as respostas que nos foram dadas pelos órgãos executivos das escolas quando os interrogamos sobre as dificuldades que sentem na gestão das suas escolas.

Gráfico VI – 6
Dificuldades na gestão das escolas



Como o gráfico anterior permite observar, é ao nível financeiro que os órgãos executivos manifestam maiores dificuldades. Logo a seguir, contudo, aparecem dificuldades relacionadas com o grande centralismo e, conseqüente, falta de autonomia das escolas, o que reforça tudo o que anteriormente referimos.

Note-se, ainda, a elevada percentagem de respostas que apontam para excessos de burocracia o que, aliás, é bem patente quando analisamos as atribuições dos órgãos executivos.

A gestão do pessoal, ou a carência do mesmo, aparece em terceiro lugar na listagem de dificuldades a que chegamos.

Na categoria “outros”, encontram-se respostas do tipo : contínuas mudanças e incerteza legislativa (0,9%), “falta de apoio do Ministério” (0,7%), comunicação dentro do agrupamento ou dupla responsabilidade face ao Ministério e à Autarquia.

Conclusão

A análise que fizemos à legislação existente em matéria de administração escolar evidencia a discrepância existente entre o discurso político, a produção legislativa e a vontade de levar à prática essa legislação. Esta evidência torna-se particularmente chocante relativamente aos últimos dois Decretos-Lei que estabelecem o regime de Administração Escolar. O primeiro, o Decreto-Lei nº 172/91, nunca foi generalizado. Caso único no panorama

legislativo português, realizou-se uma avaliação do modelo mesmo antes de se ter generalizado a sua aplicação... Por detrás desta avaliação fica a indisfarçável intenção de não o levar à prática. Quanto ao segundo, o Decreto-Lei nº 115-A/98, vale a pena referir a opinião do autor do projecto, em entrevista dada ao jornal Publico em 9 de Fevereiro do ano em curso e que o jornal intitula “*Mudou-se Só no Papel*”!

João Barroso afirma : “*O então ministro Marçal Grilo pediu-me um estudo prévio e fi-lo enquanto investigador. A partir do momento em que o entreguei, não quis ter mais nada a ver com o processo. Não tinha qualquer expectativa de que aquilo que eu propus fosse posto em prática politicamente. E não foi. Ao nível do discurso sim, mas ao nível da prática não*”. E reconhece que o diploma “*ficou de facto muito aquém daquilo que seria um discurso promotor da autonomia das escolas*”. Pelo que, e como várias vezes tivemos ocasião de afirmar, tudo permaneceu praticamente na mesma. Barroso reconhece que “*as escolas que antes já dispunham de uma margem de autonomia clandestina - que têm um orçamento privado porque conseguem mobilizar-se de forma a conseguir receitas, que têm projectos, que tomam iniciativas com os alunos completamente diferentes da escola do lado, que cometem aquilo a que se pode chamar de infidelidades normativas, porque, em função das suas necessidades, interpretam de maneira própria os normativos - essas, continuaram a fazer o que faziam. As que não estavam em condições de ter essa autonomia não foram alvo de nenhuma estratégia por parte dos serviços centrais*”.

Poderíamos, assim dizer, que o Decreto-Lei de 1998 não trouxe contributos positivos; pelo contrário, aparecendo como um forte pretexto para não avançar com a generalização do diploma de 1991, deixou-nos dez anos depois com um modelo que não se afasta substantivamente de práticas que se desenvolvem desde 1974.

Mas a criação dos Agrupamentos de escola parece mesmo ter retirado às escolas do 1º ciclo margens de algum poder que detinham. Note-se que interrogados os profissionais da educação sobre o nível de autonomia que hoje detêm face à que detinham antes da entrada em vigor do novo modelo a maioria assume que tem a mesma autonomia; nos grupos dos educadores e dos professores do 1º ciclo as percentagens dos inquiridos que dizem que hoje existe menos autonomia sobrepõe-se à dos que consideram que existe mais autonomia. Possivelmente tal fica a dever-se aos graus de alguma liberdade que estes profissionais detinham ao nível do Conselho Escolar e que agora se diluem passando para instâncias em que muitos deles se não encontram representados.

Apesar disso a maioria dos educadores e metade dos professores, confrontados com a pergunta: “Trabalhar num agrupamento de escolas é muito mau, mau, indiferente, bom ou muito bom” refere que é bom ou muito bom. Julgamos que mais do que a bondade do agrupamento estes profissionais consideram que é bom trabalhar no quadro escolar. A maioria, também, parece ter concordado com o âmbito do seu agrupamento, como referem os órgãos executivos.

Quando interrogados sobre o funcionamento dos agrupamentos em que trabalham ou das próprias escolas a maioria situa as suas respostas ao nível do “razoavelmente”,

sendo as opiniões dos órgãos executivos mais favoráveis do que a dos restantes profissionais salvo no que respeita ao nível de autonomia na tomada de decisões administrativas em que as opiniões mais desfavoráveis se registam entre este grupo de inquiridos.

Finalmente, quando analisamos as respostas dadas pelos órgãos executivos sobre as dificuldades que sentem na gestão das escolas, a questão do centralismo, e da conseqüente falta de autonomia, parece destacada, imediatamente a seguir à evocação de problemas financeiros.

NOTAS

¹ - Note-se que em 2001/2002 ainda nem todas as escolas se encontram abrangidas pelo regime criado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98.

² - Retoma-se, neste ponto, uma análise feita anteriormente (cfr. M. Teixeira, 1995, “O professor e a escola. Uma perspectiva organizacional, Lisboa, Mc Graw-Hill).

³ - Saliente-se que a preocupação do Ministro Sottomayor Cardia em alterar a gestão das escolas dos ensinos preparatório e secundário não teve qualquer paralelo em relação às escolas do ensino primário que, apesar de uma legislação que lhes dá bastantes poderes, nunca preocupou os políticos até porque os professores alienaram, frequentemente, para os órgãos de direcção exteriores à escola, poderes que a lei lhes conferia. Esta atitude dos professores pode ficar a dever-se a uma socialização profissional que apostava na submissão às leis e às orientações da Administração.

⁴ - O despacho 40/75 - da autoria do Secretário de Estado da Administração Escolar Mário de Aguiar - que se encontra, ainda, em vigor em algumas escolas, nunca chegou a ser publicado em Diário da República.

⁵ - Consideramos que existe limitação quando, através de despachos ou circulares, as direcções gerais produzem orientações minuciosas em matérias sobre as quais, em termos genéricos, compete ao Conselho Escolar decidir.

⁶ - Para uma análise mais exaustiva das funções do Conselho Escolar do 1º ciclo, cfr. TEIXEIRA, 1995, p. 140.

⁷ - Não referimos o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, já que ele se limita a reconhecer uma situação que emerge com a Revolução de Abril (de eleição de Comissões ad-hoc para substituir Reitores e Directores que tinham sido saneados por professores e alunos) e nada regulamenta.

⁸ - O facto de, como veremos a seguir, existir um órgão que tem o nome de “Conselho Directivo” não significa que este tenha, realmente, funções de direcção. Pode assinalar-se que a primeira competência que a legislação lhe atribui é a de “*cumprir os diplomas legais e regulamentares e determinações em vigor*” (nº 3.1. da Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro)... Ou seja, os professores elegem quem representará junto deles a administração e não quem detenha um poder real para dirigir a sua escola.

⁹ - Para além das competências que colocamos em paralelo, o Decreto-Lei nº 172/91

estabelece, ainda, mais seis (alíneas l, m, n, o, p e q) de que se destaca o poder disciplinar sobre os alunos para penas de suspensão superiores a 9 dias e a de decidir sobre recursos interpostos de decisões disciplinares assumidas pelo director executivo; compete, ainda, ao Conselho de escola ou área escolar a definição dos critérios relativos à acção social escolar.

10 - Sobre esta questão os professores não foram directamente inquiridos.

CONCLUSÃO

Os dirigentes sindicais encontram-se, em Portugal como em muitos outros Países democráticos, entre os elementos mais estáveis no campo da Educação.

Com efeito, a alternância política conduz a uma mudança natural nas equipas governativas e, no quadro de uma mesma maioria política não é excepcional que, permanecendo o mesmo Primeiro Ministro, mudem as equipas que lideram o Ministério da Educação; disto foram provas evidentes o 3º Governo de Cavaco Silva e o 2º de António Guterres. É, também, frequente que a mudança de equipas, designadamente quando muda a maioria que sustenta o Governo, conduza a uma mudança dos quadros superiores da Administração. A conjugação de mudanças na governação e na direcção da administração educativa conduz, quase irremediavelmente, a duas situações que em nada favorecem a consistência das políticas seguidas. Referimo-nos, por um lado, à perda de memória das Instituições e, por outro lado, ao afã de mudança que alimenta a actividade legislativa dos novos governantes que, ainda por cima, nunca chegam a sofrer as consequências das decisões que tomam ou que adiam.

Sentindo sobre os ombros as angústias dos trabalhadores que representa e o desconforto das críticas, quantas vezes contundentes, que se abatem sobre as escolas e os seus profissionais, a FNE decidiu aproveitar o interregno político dos últimos quatro meses para desenvolver uma reflexão aprofundada sobre a situação actual das escolas, promovendo uma ampla consulta aos profissionais da educação: docentes, trabalhadores não docentes e professores que se encontram em funções executivas nas escolas básicas e secundárias.

As questões que seleccionámos como propiciadoras próximas dos problemas educativos foram as seguintes :

- Reformas curriculares dos ensinos básico e secundário;
- Avaliação dos alunos, dos docentes, dos trabalhadores não docentes e das escolas;
- Formação dos profissionais da Educação;
- Problemática da disciplina/indisciplina e
- Administração das escolas.

A apresentação dos resultados obtidos - através de uma consulta que abrangeu 8217 profissionais da educação - foi acompanhada de uma análise da legislação em vigor nos diversos aspectos abordados; relativamente a alguns dos temas recordou-se a evolução

legislativa que sofreu a sua regulamentação, como foi o caso da avaliação e da formação dos professores, onde se remontou até ao tempo do Marquês de Pombal, ou da Administração das Escolas, onde recuamos até 1974 sem deixar de ter presente legislação anterior e de que a actual mantém, ainda, grandes traços.

Ao concluir este estudo, a primeira impressão que nos assalta é a da enorme distância que separa o discurso político das práticas administrativas, e a primeira grande convicção que retemos é a da irremediável perda de tempo que decorre do facto de se mudarem as leis sem nunca se parar a avaliar as consequências das decisões tomadas.

Torna-se particularmente chocante verificar a falta de preocupação dos governantes em preparar as mudanças com um sistema de formação que assegure a eficácia dessas mudanças. E, no entanto, estabeleceu-se um sistema de formação contínua que podia dar resposta a algumas das reformas empreendidas.

Assim, **a reforma curricular do ensino básico e a reforma prevista para o ensino secundário** não foram acompanhadas de quaisquer programas consistentes de formação para as novas áreas mesmo quando se deve reconhecer que os professores nunca receberam formação para as ministrar, como em muito expressiva maioria afirmaram...

Parece-nos importante evidenciar que, apesar da reconhecida falta de formação de professores e de algumas carências manifestas de equipamento, os órgãos executivos das escolas afirmaram, maioritariamente, estar as suas escolas preparadas para avançar com os novos currículos. Esta atitude, certamente orientada por uma vontade de responder às solicitações do Ministério, pode concorrer para uma menor compreensão por parte dos governantes das reais dificuldades com que as escolas se confrontam. Registe-se, contudo, que uma expressiva maioria de escolas e, ainda maior de professores, considerou que a reforma do secundário devia ser adiada para poder concretizar-se com mais qualidade.

No que se refere à **avaliação dos alunos** pudemos verificar que os professores e os órgãos executivos se confrontam com a angústia que decorre das orientações contraditórias do Ministério, que as provas globais, implantadas há vários anos, ainda não encontraram um espaço próprio nas convicções de muitos professores e órgãos executivos que lhes apontam mais dificuldades do que vantagens (pouco mais de 50% dos respondentes as consideraram globalmente úteis), e que apenas 36% dos nossos inquiridos assumiram que as provas de aferição podiam ser úteis para o seu trabalho. Aliás, a tentativa de avaliar as escolas através dos resultados das provas dos alunos tem causado um indisfarçável mal estar entre os professores. Como referem os órgãos executivos, existem múltiplas dificuldades no processo avaliativo em que sobreleva o seu carácter subjectivo, as permanentes mudanças decretadas - que provocam grande dificuldade no ajustamento de critérios de avaliação - e a grande heterogeneidade dos alunos.

A **avaliação dos professores**, na sua aplicação prática aparece, apenas, como

satisfatória. Os órgãos executivos apontam-lhe fragilidades e uma forte maioria (83%) entende ser necessário regulamentar o mérito, que o Estatuto da Carreira Docente prevê mas que o Governo deixou por regulamentar.

40 % dos órgãos executivos das escolas discorda do processo de **avaliação dos não docentes** considerando que ele está excessivamente burocratizado. Uma maioria expressiva dos inquiridos assume que as classificações se encontram inflacionadas. Recorde-se que o sistema de avaliação dos trabalhadores não docentes segue as regras gerais da Administração Pública.

No que se refere à **avaliação das escolas** deve reter-se o seguinte: 1º - a maioria das escolas que foram sujeitas a uma avaliação integrada têm uma ideia positiva da mesma, 2º - mais de 90% dos inquiridos rejeitam um processo de avaliação das escolas fundado sobre as classificações dos alunos e 3º - os órgãos executivos apontam para a necessidade de se realizar uma avaliação que tenha em conta todo o trabalho realizado, o nível sócio-cultural das famílias e o meio em que as escolas estão inseridas bem como os recursos de que dispõem.

As imagens dos docentes e dos órgãos executivos das escolas relativamente ao **sistema de formação contínua dos professores** permite verificar que este tem sido pouco eficaz nos efeitos que produz e no leque de matérias tratadas. A melhor opinião emitida pelos educadores de infância faz-nos admitir que, possivelmente, os nossos inquiridos deste grupo terão recebido formação em Instituições de Ensino Superior ou em Associações Profissionais vocacionadas para a educação da infância.

A **formação específica dos órgãos executivos** para o exercício de funções de administração das escolas continua a não ser exigida mesmo se os profissionais reconhecem que ela é muito necessária, sendo essa opinião mais forte entre aqueles que já possuem tal formação.

A **formação do pessoal não docente** está longe de corresponder às necessidades do sistema educativo não sendo, ainda, obrigatória nem existindo como sistema de oferta generalizado. Segundo os nossos inquiridos que dirigem as escolas a maioria dos trabalhadores não docentes procura formação fora da escola; esta resposta é coerente com as que recebemos dos trabalhadores não docentes que integram a nossa amostra.

A **indisciplina** aparece como um fenómeno crescente nas nossas escolas, criando graves problemas aos profissionais que com ele se confrontam no dia a dia. O enquadramento legal da problemática da indisciplina está longe de dar resposta eficaz e atempada às situações emergentes. Os inquiridos, quando interrogados sobre as maiores dificuldades que sentem a este nível apontam para o “estatuto do aluno”. Sem pôr em causa o direito de defesa e o quadro de direitos e deveres consagrados, os profissionais da educação desejam que a escola tenha mais poder e que os processos sejam mais céleres.

A Administração das escolas tem-se pautado por reformas nunca completamente levadas à prática. Apesar da autonomia apregoada nos discursos políticos, as escolas continuam a não ser mais do que unidades periféricas do Ministério da Educação; a criação das Direcções Regionais em nada contribuiu para aproximar as decisões da realidade concreta das escolas.

A maioria dos profissionais da Educação a quem pedimos que comparassem o nível de autonomia que as suas escolas/agrupamentos detêm hoje com os que detinham antes da entrada em vigor do Decreto-Lei que estabelece o “Regime de Autonomia e Administração das escolas” afirma que têm a mesma autonomia. Educadores e Professores do 1º ciclo assumem mais ter perdido autonomia do que terem-na ganho, o que está possivelmente ligado ao facto de, nos agrupamentos de escolas, cada professor em concreto ter um nível inferior de participação nas tomadas de decisão do que aquele que detinha em escolas mais pequenas.

Apesar disso a maioria dos educadores e metade dos professores, confrontados com a pergunta: “Trabalhar num agrupamento de escolas é muito mau, mau, indiferente, bom ou muito bom” refere que é bom ou muito bom. Possivelmente mais do que apreciar o trabalho em agrupamento o que os docentes querem afirmar é que é bom trabalhar nas suas escolas concretas.

As respostas dos nosso inquiridos sobre vários aspectos do funcionamento dos agrupamentos situa-se ao nível do “razoavelmente”. Sobre vários desses aspectos a percentagem dos que consideram que funciona mal sobrepõe-se à dos que entendem que funciona “bem”.

Entre as dificuldades sentidas pelos órgãos executivos evidencia-se falta de recursos financeiros e de autonomia para tomar decisões.

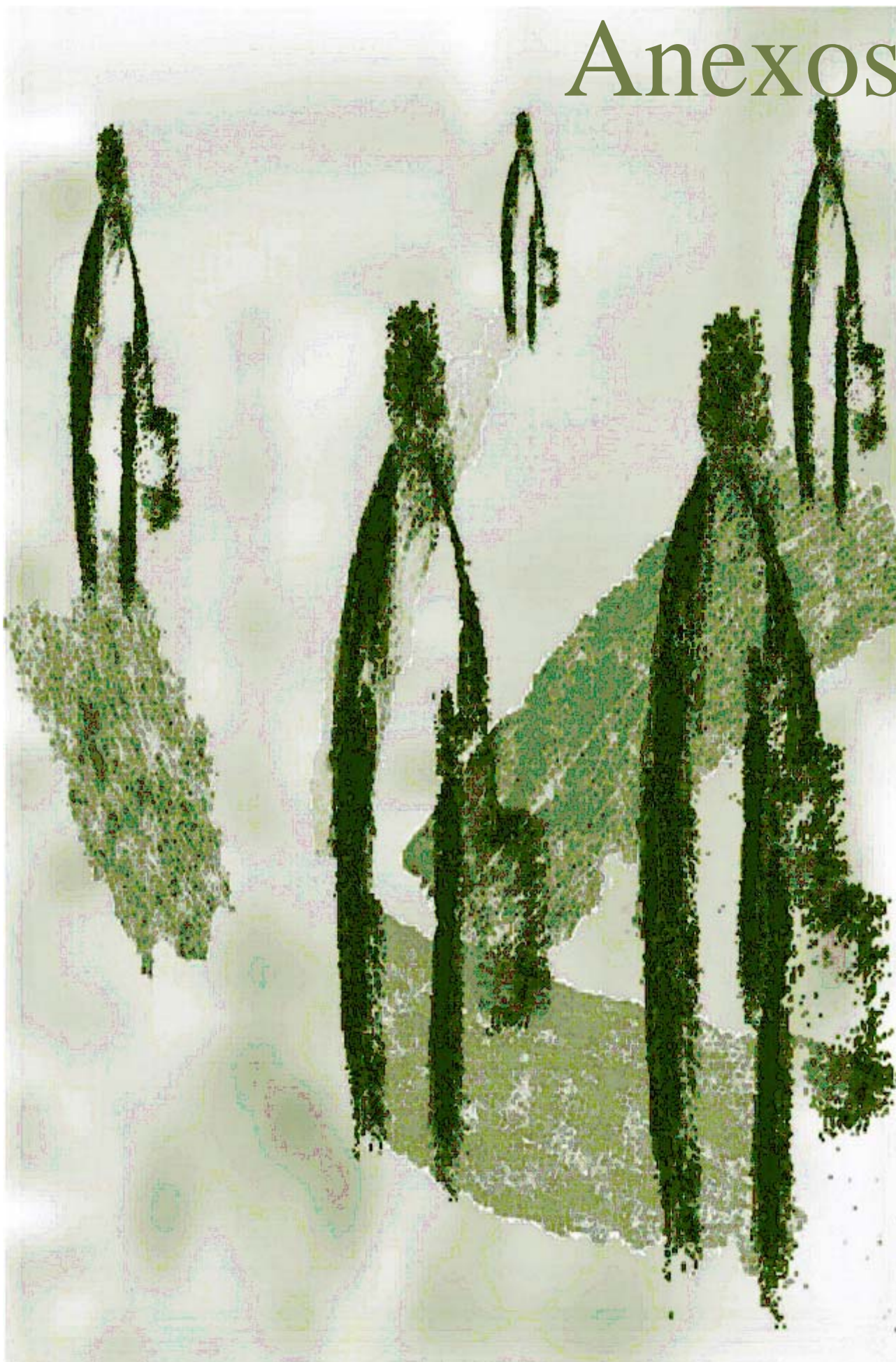
Devemos deixar claro que estas respostas vão no sentido que esperávamos - não sendo, obviamente, consonantes com o que desejávamos que ocorresse nas nossas escolas – e dão todo o sentido às propostas feitas pela Federação Nacional dos Sindicatos da Educação.

Julgámos que chegou o tempo de avaliar as políticas, de introduzir alterações às práticas antes de se avançar para novas grandes reformas.

A análise que realizamos confirma-nos na ideia de que a escola, tal como a “sociedade não se muda por decreto”. A construção de uma escola que responda aos desafios da sociedade de hoje e de amanhã supõe um esforço permanente de aprofundamento de sinergias entre a sociedade em geral e as comunidades educativas concretas.

O devir da sociedade joga-se na educação das novas gerações. Por isso urge que os vários sectores desta mesma sociedade encontrem formas de solidariedade com a escola e os seus profissionais.

Anexos



Inquérito aos Professores

A FNE tem consciência dos novos problemas com que as escolas e os seus profissionais se confrontam. Tendo em vista recolher as informações necessárias à criação de um conjunto de propostas a apresentar ao novo Governo relativamente a algumas matérias que afligem os professores e as escolas, vimos pedir que nos manifeste a sua opinião respondendo, com a maior sinceridade às seguintes questões.

Não escrever neste espaço

1. Idade _____ anos

___ B

2. Sexo (assinale com x o que corresponde ao seu caso) Masculino Feminino

___ C

3. Sector de ensino (assinale com x o sector ou sectores em que lecciona)

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo secundário

___ D

(Se é professor do ensino básico prossiga com as respostas à pergunta 4. Se só dá aulas no ensino secundário passe à pergunta 6)

4. A revisão curricular do ensino básico teve início no actual ano lectivo. Relativamente a esta revisão têm sido suscitado alguns problemas. Pretendemos conhecer a sua opinião/experiência sobre os aspectos seguintes.

(Em cada ítem assinale com x o que corresponde à sua opinião)

4.1. As horas atribuídas à leccionação das disciplinas que ministra são :

suficientes insuficientes

___ E

4.2. A sua escola possui os equipamentos necessários à boa execução dos programas?

sim não

___ F

4.3. A revisão curricular criou novas áreas de formação.

a) Recebeu formação para o desenvolvimento da **área de projecto**?

bastante alguma nenhuma

___ G

b) Tem tido dificuldade na execução da área de projecto?

muita alguma pouca nenhuma

___ H

c) Recebeu formação para o desenvolvimento do **estudo acompanhado**?

bastante alguma nenhuma

___ I

d) Tem tido dificuldade na execução do estudo acompanhado?

muita alguma pouca nenhuma

___ J

e) Recebeu formação para a **educação para a cidadania**?

bastante alguma nenhuma

___ K

f) Tem tido dificuldade na execução da educação para a cidadania?

muita alguma pouca nenhuma

___ L

4.4. A organização das aulas em tempos de **90 minutos** foi **pedagógicamente** :

bom indiferente mau

___ M

Explicite porquê _____

___ N

4.5. A organização das aulas em tempos de **90 minutos** foi, ao nível da **organização da escola**

(assinale com x o que corresponde à sua opinião):

bom indiferente mau ___ O

Explícite porquê _____ ___ P

4.6. De que modo lhe foram atribuídas as **horas da componente não lectiva** :

(assinale todas as situações que lhe correspondem):

reuniões de coordenação apoio a alunos actividades extra-curriculares ___ Q

5. Tem-se discutido muito o sistema de avaliação dos alunos. Gostaríamos de conhecer a sua opinião/ experiência sobre os seguintes aspectos :

5.1. No quadro da avaliação global dos alunos, considera as **provas globais**:

(assinale com x o que corresponde à sua opinião)

úteis desnecessárias prejudiciais ___ R

5.2. O que pensa das provas de **avaliação aferida**?

(escolha uma só das respostas propostas, a que corresponder melhor à sua opinião)

- ajudam-me a compreender o que se espera que os alunos aprendam
- põem causa o trabalho do professor já que colocam questões que nem sempre foram dadas
- não trazem vantagens nem inconvenientes

5.3. O que pensa da **avaliação de competências** que a legislação preconiza ___ T

(escolha uma só das respostas propostas, a que corresponder melhor à sua opinião)

- é uma proposta positiva, obriga os professores a conhecer melhor os alunos
- é mais uma das decisões do M.E. que não trará quaisquer vantagens nem
- é muito difícil de concretizar. A escola/os programas não estão organizados para isto

5.4. Quais as **principais dificuldades** que sente na avaliação dos alunos? ___ U

 _____ ___ V

(Se é professor no e. básico passe para a pergunta 8. As perguntas 6 e 7 destinam-se aos professores que leccionam no e. secundário)

6. Prevê-se para o próximo ano lectivo a entrada em vigor de uma nova Reforma Curricular no ensino secundário. Pretendemos que nos informe sobre os seguintes aspectos. (Em cada ítem assinale com x o que corresponde à sua situação)

6.1. É professor nos cursos de via de ensino cursos tecnológicos ___ W

6.2. É professor de disciplinas de :
 formação geral formação específica formação tecnológica ___ X

- 6.3. Conhece os novos currículos? Sim Não ___ Y
- 6.4. Conhece os novos programas? Sim Não ___ Z
- 6.5. Recebeu formação para os novos programas?
 bastante alguma nenhuma ___ AA

7. O problema da avaliação dos alunos do ensino secundário preocupa muito os professores. A ligação feita pelos órgãos de comunicação social entre as notas dos exames externos e a construção de rankings de escolas trouxe maiores dificuldades aos professores e às escolas. Pretendemos saber a sua opinião sobre os seguintes aspectos *(Em cada ítem assinale com x o que corresponde à sua opinião/situação)*

- 7.1. Fazer depender a conclusão do ensino secundário de provas de avaliação externa é : ___ AB
 correcto incorrecto

- 7.2. As provas de exame de 12º ano têm sido genericamente : ___ AC
 muito difíceis difíceis acessíveis fáceis muito fáceis

7.3. Na sua escola foram tomadas algumas medidas na sequência da divulgação dos resultados obtidos nos exames do ano passado. Se sim, quais?

- _____
 ___ AD

 ___ AE

8. Os resultados das provas de aferição no ensino básico e os resultados das provas de exames nacionais no ensino secundário está a ser a única base de avaliação das escolas. Considera esta situação correcta? ___ AF
 Sim Não

9. Se respondeu não, que outros elementos deveriam ser considerados na avaliação das escolas? Enumere os que entende serem mais importantes.

- _____
 ___ AG

 ___ AH

 ___ AI

10. A sua escola está integrada num agrupamento? *(assinale com x o que corresponde à sua opinião)*
 Sim Não ___ AJ

11. Se respondeu sim, o seu agrupamento é :
 horizontal vertical ___ AK

12. Se trabalha num agrupamento de escolas, acha tal facto *(assinale com x o que corresponde à sua opinião)*
 muito bom bom indiferente mau muito mau ___ AL

13. Por relação à situação anterior à entrada em vigor do novo regime de administração, considera que na escola/agrupamento em que se encontra tem *(assinale com x o que corresponde à sua opinião)*
 mais autonomia a mesma autonomia menos autonomia ___ AM

14. Quais as principais dificuldades/carências que sente no seu agrupamento?

_____ AN
 _____ AO

15. Como aprecia o funcionamento do seu agrupamento nos seguintes aspectos (Em cada ítem assinale com x o que corresponde à sua opinião/situação)

	Bom	Razoável	Mau	
- Nível de participação dos professores nas decisões tomadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AP
- Nível de colaboração entre os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AQ
- Nível de colaboração com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AR
- Apoio por parte da autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AS
- Relacionamento com a Direcção Regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AT
- Nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AU
- Nível de autonomia para tomar decisões administrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AV

16. Relativamente à questão da indisciplina nas escolas, considera que, nos últimos anos esta : (assinale com x o que corresponde à sua opinião)

aumentou

 é sensivelmente igual

 diminuiu

 ___ AW

17. Quais as maiores dificuldades com que se tem confrontado em situações de indisciplina (escolha uma só das respostas propostas, a que corresponder melhor ao seu caso) ___ AX

- Falta de preparação dos professores para lidarem com este fenómeno	<input type="checkbox"/>
- Falta de apoio dos pais	<input type="checkbox"/>
- Limitações burocráticas decorrentes do estatuto disciplinar em vigor	<input type="checkbox"/>
- Falta de preparação dos funcionários para lidarem com este fenómeno	<input type="checkbox"/>

18. Desde 1992 existe um sistema de formação contínua a que estão sujeitos os professores para progressão em carreira. As acções de formação contínua podem provocar ou não alterações na vida das escolas e dos seus profissionais. No seu caso concreto verificou mudanças em alguns dos aspectos seguintes : (assinale com x a coluna correspondente à sua opinião relativamente a cada um dos aspectos seguintes)

	Muito	Alguma coisa	Pouco	
A. Modificou o seu modo de ensinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AY
B. Depois das acções de formação sente-se mais disponível para a auto-formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AZ
C. Na sua escola, e decorrente da formação contínua, estimulam-se processos de mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ BA
D. A aprendizagem do seus alunos foi mais facilitada depois das acções de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ BB

19. Pense nas acções de formação contínua que frequentou e explicita até que ponto, nos programas seguidos foram tidos em conta os aspectos seguintes? (assinale com x a coluna correspondente à intensidade da mudança que sentiu relativamente a cada aspecto proposto)

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	
A. Actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos nas áreas disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BC
B. Actualização e/ou aprofundamento de técnicas e metodologias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BD
C. Melhoria de capacidades de comunicação na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BE
D. Processos de controle de disciplina na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BF
E. Gestão de programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BG
F. Resolução de conflitos ao nível da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BH
G. Orientação de reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BI
H. Processos de tomada de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BJ
I. Organização escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BK
J. Construção de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BL
K. Avaliação de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___BM

20. Exerce algum cargo na sua escola? (assinale com x o que corresponde ao seu caso)

Sim Não ___BN

21. Se respondeu sim, que cargo exerce?

_____ ___BO

22. A que concelho pertence a sua escola?

_____ ___BP

Obrigada pela sua colaboração

Inquérito aos Educadores

A FNE tem consciência dos novos problemas com que as escolas e os seus profissionais se confrontam. Tendo em vista recolher as informações necessárias à criação de um conjunto de propostas a apresentar ao novo Governo relativamente a algumas matérias que afligem os educadores e os jardins, vimos pedir que nos manifeste a sua opinião respondendo, com a maior sinceridade às seguintes questões.

Não escrever neste espaço

1. Idade _____ anos ___ B

2. Sexo (assinale com x o que corresponde ao seu caso) Masculino Feminino ___ C

3. A que concelho pertence o seu jardim? _____ ___ D

4. O seu Jardim está integrada num agrupamento? (assinale com x o que corresponde à sua opinião)
___ E

Sim Não

5. Se respondeu sim, o seu agrupamento é : _____ ___ F

horizontal vertical

6. Se trabalha num agrupamento de escolas, acha tal facto (assinale com x o que corresponde à sua opinião)
___ G

muito bom bom indiferente mau muito mau

7. Justifique a sua escolha

___ H

8. Por relação à situação anterior à entrada em vigor do novo regime de administração, considera que no jardim/agrupamento em que se encontra tem (assinale com x o que corresponde à sua opinião)
___ I

mais autonomia a mesma autonomia menos autonomia

9. Se o seu Jardim está agrupado, quais as principais dificuldades/carências que sente no seu agrupamento? _____

___ J
___ K

10. Como aprecia o funcionamento do seu agrupamento nos seguintes aspectos (Em cada item assinale com x o que corresponde à sua opinião/situação)

	Bom	Razoável	Mau	
- Nível de participação dos educadores/ professores nas decisões tomadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ L
- Nível de colaboração entre educadores e professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ M
- Nível de colaboração com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ N
- Apoio por parte da autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ O
- Relacionamento com a Direcção Regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ P
- Nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ Q
- Nível de autonomia para tomar decisões administrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ R

11. Desde 1992 existe um sistema de formação contínua a que estão sujeitos os docentes para progressão em carreira. Pense nas acções de formação contínua que frequentou e explicita até que ponto, nos programas seguidos foram tidos em conta os aspectos seguintes? *(assinale com x a coluna correspondente à intensidade da mudança que sentiu relativamente a cada aspecto proposto)*

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	
A. Actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos nas áreas disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ S
B. Actualização e/ou aprofundamento de técnicas educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ T
C. Melhoria de capacidades de comunicação com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ U
D. Processos de controle de disciplina na sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ V
E. Resolução de conflitos ao nível da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ W ___ X
G. Orientação de reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ Y
H. Processos de tomada de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ Z
I. Organização escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AA
J. Construção de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AB
K. Avaliação de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12. As acções de formação contínua podem provocar ou não alterações na vida das escolas e dos seus profissionais. No seu caso concreto verificou mudanças em alguns dos aspectos seguintes : *(assinale com x a coluna correspondente à sua opinião relativamente a cada um dos aspectos seguintes)*

	Muito	Alguma coisa	Pouco	
A. Modificou o seu modo de ensinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AC
B. Depois das acções de formação sente-se mais disponível para a auto-formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AD
C. Na sua escola, e decorrente da formação contínua, estimulam-se processos de mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AE
D. A aprendizagem do seus alunos foi mais facilitada depois das acções de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ AF

Obrigada pela sua colaboração

Inquérito ao Pessoal Não Docente

A FNE tem consciência dos novos problemas com que as escolas e os seus profissionais se confrontam. Tendo em vista recolher as informações necessárias à criação de um conjunto de propostas a apresentar ao novo Governo relativamente a algumas matérias que afligem os professores, os trabalhadores não docentes e as escolas, vimos pedir que nos manifeste a sua opinião respondendo, com a maior sinceridade às seguintes questões.

Não escrever neste espaço

1. Idade _____ anos ___ B

2. Sexo (assinale com x o que corresponde ao seu caso) Masculino Feminino ___ C

3. Qual é a sua categoria profissional ___ D

4. Quais as suas habilitações? (assinale com x o que corresponde à sua opinião) ___ E
 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário Bacharelato Licenciatura

5. A sua escola está integrada num agrupamento? (assinale com x o que corresponde à sua opinião) ___ F
 Sim Não

6. Se trabalha num agrupamento de escolas, acha tal facto (assinale com x o que corresponde à sua opinião) ___ G
 muito bom bom indiferente mau muito mau

7. Por relação à situação anterior à entrada em vigor do novo regime de administração, considera que na escola/agrupamento em que se encontra tem (assinale com x o que corresponde à sua opinião) ___ H
 mais autonomia a mesma autonomia menos autonomia

8. Como aprecia o funcionamento do seu agrupamento nos seguintes aspectos (em cada item assinale com x o que corresponde à sua opinião/situação)

	Bom	Razoável	Mau	Não sabe	
- Nível de participação dos funcionários nas decisões tomadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ I
- Nível de colaboração entre os professores e os funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ J
- Nível de colaboração com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ K
- Apoio por parte da autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ L
- Relacionamento com a Direcção Regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ M
- Nível de autonomia para tomar decisões administrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	___ N

9. Relativamente à questão da indisciplina nas escolas, considera que, nos últimos anos, na sua escola, esta : (assinale com x o que corresponde à sua opinião) ___ O
 aumentou é sensivelmente igual diminuiu

10. Quais as maiores dificuldades com que se tem confrontado em situações de indisciplina (escolha uma só das respostas propostas, a que corresponder melhor ao seu caso)

- Falta de preparação dos funcionários para lidarem com a agressividade dos alunos ___ P
- Falta de apoio dos pais
- Dificuldade de acção rápida devido às regras em vigor
- Falta de apoio do órgão executivo
- Falta de preparação dos professores para lidarem com os alunos difíceis

11. Tem frequentado cursos de formação? Sim Não ___ Q

11.1. Se respondeu sim quantas horas de formação teve, aproximadamente, nos últimos 4 anos? ___ R

11.2. Se respondeu não, diga porquê ___ S

12. A que concelho pertence a sua escola? ___ T

14. Que nível (ou níveis) de ensino funcionam na sua escola? (assinale com x o sector ou sectores existentes na sua escola/agrupamento)

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo secundário ___ U

15. Exerce algum cargo em órgãos de gestão da sua escola? (assinale com x o sector ou sectores existentes na sua escola/agrupamento)

Sim Não ___ V

15.1. Se respondeu sim, qual? ___ W

15.2 Considera a sua participação :
 Muito importante Importante Pouco importante Nada importante ___ X
 Porquê?

Obrigada pela sua colaboração

Inquérito aos Órgãos Executivos

Guião da entrevista aos órgãos executivos das escolas

Nota prévia

Importa solicitar previamente encontros com os órgãos executivos das escolas, explicando quais são os objectivos que estão na base desta consulta : recolher as informações necessárias à criação de um conjunto de propostas a apresentar ao Governo que sairá das eleições do próximo dia 17 de Março.

Os temas sobre os quais se pretende ouvir os órgãos executivos das escolas são os seguintes :

- revisões curriculares dos ensinos básico e secundário,
- avaliação dos alunos, das escolas e dos professores,
- disciplina nas escolas,
- organização e administração das escolas e agrupamentos,
- formação dos órgãos executivos, dos professores e dos funcionários.

Enviar, talvez, o jornal da FNE chamando a atenção para o texto que se refere à consulta.

O guião que se segue ajuda a encontrar as respostas às questões que nos interessam. Podem ser todos analisados ou não, dependendo da disponibilidade das escolas. É interessante ver se os órgãos executivos acrescentam algumas questões. Tomar as notas pertinentes.

1. Identificação da escola

1.1. Nome da escola _____

1.2. Concelho em que se situa _____

1.3. Ciclos leccionados :

1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário

1.4. Se a escola tem ensino secundário que tipo de cursos tem?

Via de ensino Cursos tecnológicos Outros

Se tem outros, quais?

1.5. A escola encontra-se agrupada?

Sim Não

1.6. Se a escola está agrupada, o agrupamento é :

horizontal vertical

2. Revisão curricular dos ensinos básico e secundário

(conduzir a entrevista sobre a revisão correspondente aos ciclos que existirem na escola)

2.1. No caso da revisão curricular do ensino básico

2.1.1. Os professores queixaram-se de falta de tempo para dar os programas?

Todos Alguns Nenhum

2.1.2. Se a resposta foi "alguns" em que disciplinas?

2.1.3. Existe equipamento apropriado à execução dos novos currículos?

Sim Não

2.1.3.1. Se a resposta foi "não", quais as principais carências?

Os professores manifestaram dificuldades em ministrar as novas áreas?

	A maioria Sim	Uns sim e outros não	A maioria Não
2.1.4. Estudo acompanhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.5. Área de projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.6. Educação para a cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os professores receberam formação para ministrar as novas áreas?

2.1.7. estudo acompanhado	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
2.1.8. Área de projecto	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
2.1.9. Educação para a cidadania	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Os alunos reagiram bem à nova organização da escola e às novas áreas?

	A maioria Sim	Uns sim e outros não	A maioria Não
2.1.10. Estudo acompanhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.11. Área de projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.12. Educação para a cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.13. Aulas de 90 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1.14. Como valoriza a organização das aulas em unidades de 90 minutos?Em termos de **organização de escola?**Foi globalmente bom foi indiferente foi mau

2.1.15. Porquê?

2.1.16. Em termos pedagógicos?Foi globalmente bom foi indiferente foi mau

2.1.17. Porquê?

2.1.18. De que modo foram atribuídas aos professores as horas da componente não lectiva dos seus horários?

- Predominantemente em reuniões de coordenação
- Em apoio directo aos alunos
- Em actividades extra-curriculares
- Conjugando reuniões com apoios
- Outras
- Quais?

2.1.19. Que critérios foram seguidos na atribuição das horas curriculares que são de gestão directa das escolas?

2.2. No caso da revisão curricular do **ensino secundário**

2.2.1. A sua escola recebeu os novos programas?

Sim Não

2.2.2. Os professores da sua escola receberam formação para os novos currículos/programas?

Sim Não

2.2.3. Se respondeu sim a esta questão que tipo de formação foi feita?

2.2.4. A sua escola está bem equipada para avançar com os novos currículos?

Sim Não

2.2.5. Se a resposta foi "não", quais as principais carências?

2.2.6. A sua escola está preparada para avançar com os novos currículos?

Sim Não

2.2.7. Na sua opinião, os novos currículos : *(assinalar o que corresponde)*

devem avançar no próximo ano lectivo

devia esperar-se mais tempo para iniciar melhor

2.2.8. Que dificuldades antecipa nesta revisão

3. Avaliação dos alunos, das escolas, dos professores e dos funcionários

3.1. Avaliação dos alunos

3.1.1. No quadro da avaliação global dos alunos, considera as **provas globais**:

úteis desnecessárias prejudiciais

3.1.2. porquê?

3.1.3. O que pensa das provas de **avaliação aferida**? (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

- ajudam a escola a compreender o que se espera que os alunos aprendam
- põem em causa o trabalho do professor já que colocam questões que nem sempre foram dadas
- não trazem vantagens nem inconvenientes

3.1.4. Outros comentários :

3.1.5. O que pensa da **avaliação de competências** que a legislação preconiza (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

- é uma proposta positiva, obriga os professores a conhecer melhor os alunos
- é mais uma das decisões do M.E. que não trará quaisquer vantagens nem inconvenientes
- é muito difícil de concretizar. A escola/os programas não estão organizados para isto

3.1.6. Quais as principais dificuldades que se têm sentido na sua escola ao nível da avaliação dos alunos?

3.1.7. O problema da **avaliação dos alunos do ensino secundário** preocupa muito os professores. Fazer depender a conclusão do ensino secundário de provas de avaliação externa é :

correcto incorrecto

3.1.8. O que deveria fazer-se?

3.1.9. As provas de exame de 12º ano têm sido genericamente :

muito difíceis difíceis acessíveis fáceis muito fáceis

3.2. Avaliação das escolas

A ligação feita pelos órgãos de comunicação social entre as notas dos exames externos e a construção de rankings de escolas trouxe maiores dificuldades aos professores e às escolas.

3.2.1. (*Questão a colocar, apenas, em escolas secundárias*) Na sua escola foram tomadas algumas medidas na sequência da divulgação dos resultados obtidos nos exames do ano passado. Se sim, quais?

3.2.2. Os resultados das provas de aferição no ensino básico e os resultados das provas de exames nacionais no ensino secundário está a ser a única base de avaliação das escolas. Considera esta situação correcta?

Sim Não

3.2.3. Que outros elementos deveriam ser considerados na avaliação das escolas?

3.2.4. A sua escola foi objecto de avaliação integrada?

Sim Não

3.2.5. Se respondeu sim, que opinião tem dessa avaliação?

3.2.7. Outros comentários sobre esta questão da avaliação das escolas

3.3. Avaliação dos professores

Órgãos de comunicação social, associações de pais e alguns analistas políticos vêm afirmando que os professores não são avaliados, o que não corresponde ao que o Estatuto consagra.

Em sua opinião :

3.3.1. Os mecanismos estatutários de avaliação dos professores têm funcionado : *(assinalar a alternativa que melhor se adapta)*

muito bem bem razoavelmente mal muito mal

3.3.2. Na sua escola já foi atribuído algum "não satisfaz"?

Sim Não

3.3.3. Acha que algum professor mereceu o "não satisfaz" mas tal não lhe foi atribuído?

Sim Não

3.3.4. Se respondeu sim a que atribui tal facto?

Os mecanismos de avaliação para obtenção de "bom" e "muito bom" ainda não foram estabelecidos. Acha que :

3.3.5. era importante regulamentar esta matéria?

Sim Não

3.3.6. os professores desejam que se accione o mecanismo de avaliação extraordinária?

a maioria alguns poucos não sei

3.4. Avaliação do pessoal não docente

3.4.1. O sistema de avaliação dos funcionários nem sempre se aplica nas escolas. Na sua escola este sistema é :

cumprido não cumprido

3.4.2. Concorda com o actual sistema de avaliação dos trabalhadores não docentes?

Sim Não

3.4.3. Se disse não o que alteraria?

3.4.4. Quais os maiores problemas que tem sentido ao nível da avaliação destes trabalhadores?

4. (In)disciplina nas escolas

O problema da indisciplina e mesmo da violência nas escolas tem vindo a agravar-se. Gostaríamos de saber o que pensa sobre os seguintes aspectos :

4.1 No caso concreto da sua escola, considera que a indisciplina, nos últimos anos (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

aumentou é sensivelmente igual diminuiu

4.2 Quais as maiores dificuldades com que se tem confrontado em situações de indisciplina (*assinalar o que corresponda, dando prioridades*)

- Falta de preparação dos professores para lidarem com este fenómeno
- Falta de apoio dos pais
- Limitações burocráticas decorrentes do estatuto disciplinar em vigor
- Falta de preparação dos "funcionários" para lidarem com este fenómeno
- Outras dificuldades?

4.3. Tem-se criticado muito o **estatuto do aluno** e o excesso de burocracia que estabelece. Qual a sua opinião?

4.3.1. O que deveria manter-se?

4.3.2. O que deveria alterar-se?

4.4. Quais as penalizações mais frequentemente aplicadas na sua escola?

4.5. Têm havido casos de violência na sua escola?

Sim Não

4.5.1. Se respondeu sim, indique quais e como foram resolvidos?

5. Administração das escolas

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98 avançou-se para a constituição de agrupamentos horizontais e verticais, definiram-se as condições de autonomia das escolas/agrupamentos e generalizou-se o novo modelo de gestão das escolas.

5.1. Considera que a decisão de constituir agrupamentos foi (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

muito boa boa indiferente má muito má não tem opinião

5.2. Considera preferíveis os agrupamentos : (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

verticais horizontais depende das circunstâncias

5.3. Por relação à situação anterior à entrada em vigor do novo regime de administração, considera que na escola/agrupamento em que se encontra tem (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

mais autonomia a mesma autonomia menos autonomia

5.3.1. Se assumiu que tem mais autonomia, em que é que ela se exprime?

5.4. Quais as principais dificuldades que sente na gestão da escola?

5.5 Como aprecia o funcionamento da sua escola/agrupamento nos seguintes aspectos? (*assinalar, para cada ítem a alternativa que melhor se adapta*)

	Bom	Razoável	Mau
5.5.1. Nível de participação dos professores nas decisões tomadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.2. Nível de colaboração entre os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.3. Nível de colaboração com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.4. Apoio por parte da autarquia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.5. Relacionamento com a Direcção Regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.6. Nível de autonomia para tomar decisões pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5.7. Nível de autonomia para tomar decisões administrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.6. **Se a escola está agrupada**, pretende saber-se como se constituiu o agrupamento :

5.6.1. quem teve a iniciativa?

5.6.2. que critérios foram usados na criação do seu agrupamento?

5.6.3. concorda com o âmbito do seu agrupamento?

Sim Não

5.6.4. os professores concordaram com o modo de agrupamento a que se chegou? (*assinalar a alternativa que melhor se adapta*)

- Todos ou, pelo menos a grande maioria dos professores concordaram
- Uns professores concordaram e outros discordaram
- Todos ou, pelo menos a grande maioria dos professores discordaram

6. Formação dos órgãos executivos, dos professores e dos funcionários

6.1. Formação dos órgãos executivos

6.1.1. Recebeu alguma formação especializada em Administração Escolar

Sim Não

6.1.2. De que tipo?

6.1.3. Considera necessário que os órgãos executivos das escolas tenham formação específica para o exercício desses cargos?

Sim Não

6.1.4. Que tipo de matérias considera mais importantes ter em conta na formação dos professores para o exercício de funções de conselho executivo das escolas?

6.2. Formação dos professores

6.2.1 Desde 1992 existe um sistema de formação contínua a que estão sujeitos os professores para progressão em carreira. Pense nas acções de formação contínua frequentadas pelos professores da sua escola e explicitate até que ponto, nos programas seguidos, foram tidos em conta os seguintes aspectos : *(assinalar, para cada ítem a alternativa que melhor se adapta)*

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Não sabe
6.2.1.1. Actualização e/ou aprofundamento de conhecimentos nas áreas disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.2. Actualização e/ou aprofundamento de técnicas e metodologias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.3. Melhoria de capacidades de comunicação na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.4 Processos de controle de disciplina na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.5. Gestão de programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.6. Resolução de conflitos ao nível da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.7. Orientação de reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.8. Processos de tomada de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.9. Organização escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.10. Construção de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.1.11. Avaliação de projectos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2.2 As acções de formação contínua podem provocar ou não alterações na vida das escolas e dos próprios profissionais. No caso concreto da sua escola verificou mudanças em algum dos aspectos seguintes? (*assinalar, para cada ítem a alternativa que melhor se adapta*)

	Muito	Alguma coisa	Pouco	Não sabe
6.2.2.1. Modificou o modo de ensinar dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2.2. Depois das acções de formação os professores ficaram mais disponíveis para a auto-formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2.3. Na sua escola, e decorrente da formação contínua, estimularam-se processos de mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.2.4. A formação contínua tem constituído um incentivo ao desenvolvimento de alguma investigação no campo educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2.3. Quais as principais carências de formação que entende existirem?

6.3. Formação dos "funcionários"

6.3.1. Que opinião tem da formação dos funcionários da sua escola, tendo em vista as funções que lhes cabe desempenhar? (*assinalar, para cada situação a alternativa que melhor se adapta*)

	Boa	Suficiente	Deficiente
6.3.1.1. Da maioria do pessoal administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.1.2. Da maioria dos auxiliares de acção educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.1.3. Do outro pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3.2. Se acha que a formação é deficiente, em que áreas entende que os funcionários mais necessitavam de formação?

6.3.3. A sua escola tem promovido formação do pessoal não docente?

Sim Não

6.3.4. Os funcionários da sua escola têm frequentado formação realizada fora da escola?
 todos a maioria alguns poucos nenhuns Não sabe

Construir o futuro da Educação em Portugal

As propostas de mudança da FNE

As medidas a tomar exigem uma perspectiva sistémica que pressupõe a necessidade de actuar em vários campos, simultaneamente. Assim, por exemplo, o que se propõe ao nível da reforma curricular não pode deixar de ser acompanhado por um investimento muito sério ao nível da formação dos órgãos de direcção das escolas, dos docentes e de outros profissionais da educação e de uma revisão do sistema de avaliação dos alunos, designadamente no que se refere à avaliação no ensino secundário.

Esta perspectiva sistémica e o carácter de urgência de uma mudança que se impõe, se quisermos, como queremos, ganhar o futuro, implica que se actue sobre vários aspectos praticamente em simultâneo, fugindo da tentação de alancorar um determinado sub-sector em prioridade absoluta. Perdeu-se já demasiado tempo para deixar partes do Sistema Educativo ao abandono enquanto se trata de outras partes quando é certo que em Educação todos os sectores se reclamam uns aos outros, até porque por todos eles passam os futuros professores deste país cuja formação é determinante para garantir a qualidade.

1. Reformas curriculares dos ensinos básico e secundário

Da análise feita anteriormente resulta a imperativa necessidade de reapreciar a reforma iniciada no ensino básico e de suspender a entrada em vigor da reforma do ensino secundário prevista para Setembro de 2002.

No **Ensino Básico** importa avaliar o que ocorreu em 2001/2002 e, designadamente:

- ♦ assumir a dimensão de estudo acompanhado no interior de cada disciplina, abolindo-a como tempo autónomo, e dando orientações programáticas claras para que esta importante perspectiva de formação não seja descurada no quadro de cada disciplina e de acordo com as suas especificidades;
- ♦ redefinir os tempos lectivos atribuídos a cada disciplina promovendo uma adequada dimensão dos respectivos programas;
- ♦ acabar com as margens de liberdade curricular previstas no diploma legal, promovendo margens de flexibilização curricular que permitam ajustar a progressão de saberes aos diferentes públicos desde que se garanta, previamente, a constituição de equipas constituídas por docentes com formação (anterior ou simultânea) na área da gestão curricular;
- ♦ desenvolver áreas de formação tecnológica, em alternativa à formação artística, ao nível do 3º ciclo que garantam aos alunos o contacto com diferentes tecnologias e que lhes propiciem, por esta via, condições de melhor escolha futura.

No **Ensino Secundário** é indispensável produzir uma reforma curricular consistente, designadamente ao nível dos cursos tecnológicos. A Reforma curricular não deve ser iniciada em 2002

2003, dado o atraso enorme com que decorreu o seu lançamento devendo ser reapreciada.

Na reapreciação da Reforma curricular devem, designadamente;

- ♦ reponderar-se as margens de ampla liberdade no desenho dos currículos, assumindo uma perspectiva gradualista a este nível, ligada à formação dos professores e dos órgãos de direcção das escolas na área da gestão curricular;

- ♦ corrigir-se alguns aspectos da matriz curricular dos cursos, de modo a garantir “a permeabilidade entre cursos secundários”, como se estabelece nos princípios orientadores do diploma legal aprovado;

- ♦ definir-se em simultâneo, os novos critérios de acesso ao ensino superior já que se torna patente que esta é uma matéria sempre presente na preocupação de parte muito significativa dos alunos do ensino secundário mesmo se se reconhece que se torna imperativo assumir o carácter terminal deste nível de ensino;

- ♦ incrementar-se outras formas de organização do ensino secundário, com particular relevo para as que decorrem ao nível das escolas profissionais;

- ♦ prever-se que a criação do 10º ano profissionalizante - obrigatório para todos os jovens que não atingiram os 16 anos, como consta do Acordo celebrado entre o Governo e os Parceiros Sociais - evolua para uma formação obrigatória até aos 18 anos, alargando-se, assim, a escolaridade obrigatória para os 12 anos; este alargamento muito pode contribuir para um aproveitamento dos recursos humanos e técnicos existentes, promovendo a melhoria dos níveis educacionais da população portuguesa.

2. A avaliação dos alunos, dos docentes, dos trabalhadores não docentes, das escolas e das políticas educativas.

A FNE sempre defendeu, inequivocamente, a existência de um Sistema de Avaliação tendo sido a única força sindical que postulou uma avaliação dos professores que permitisse premiar o mérito.

Na realidade, a qualidade da educação deve ser permanentemente aferida, dando indicações aos professores, ao Governo e ao Parlamento das alterações a introduzir ao nível das suas competências próprias. Esta aferição deve ser transparente permitindo à Sociedade acompanhar os progressos, os erros e os bloqueios do Sistema. Não é lícito, porém, distribuir informação não trabalhada nem devidamente enquadrada pelos condicionalismos que a suportam, como foi o caso da divulgação feita pelo Ministério da Educação em 2001 dos resultados dos exames de 12º ano que permitiu as mais variadas e distorcidas leituras da realidade escolar portuguesa.

No que se refere à **avaliação dos alunos**, defendemos:

- ♦ no **ensino básico**, a progressão deve ser a regra do percurso dos alunos, tornando-se necessário que, através de avaliações diagnósticas e formativas, se encontrem esquemas de remediação das dificuldades sentidas pelos alunos no seu processo formativo; toma, aqui, pleno sentido a criação de percursos alternativos de idêntico valor formativo que as escolas, em colaboração com as famílias, devem proporcionar àqueles que, por menor capacidade ou apetência, reajam mal ao percurso escolar geral; a retenção será, assim, a excepção mas a progressão não deve confundir-se nunca com uma mera “passagem administrativa”;

- ♦ a eventual criação de **exames no final do nono ano** deve servir de orientação para o percurso subsequente dos alunos nunca podendo funcionar como um final de estudos para aqueles que neles não

forem bem sucedidos;

- ♦ no **ensino secundário**, devem estimular-se mecanismos de transição entre percursos formativos diversos, criando-se a possibilidade de separar a obtenção do diploma de fim do ensino secundário de um diploma profissional, como ocorria com os cursos técnico-profissionais;

- ♦ sem ignorar que só aprende quem quer aprender e que só pode obter um diploma de fim de estudos secundários quem atingiu um determinado nível de proficiência escolar, deve **separar-se a conclusão do ensino secundário das provas de acesso ao ensino superior**.

No que se refere à **avaliação dos docentes**, defendemos a regulamentação urgente da atribuição da menção de muito bom aos docentes que a requeiram, nos termos previstos pela legislação em vigor. Decorrente da análise da implementação do actual sistema de avaliação dos docentes pode vir a fazer sentido promover a avaliação das equipas avaliadoras.

A **avaliação dos trabalhadores não docentes** deve ser desburocratizada, organizando-se em moldes semelhantes aos que estão previstos para os docentes e, designadamente, prevendo-se que a notação de “Muito Bom” deve ser objecto de decisão excepcional e ficar ligada a uma bonificação em carreira, que incentive a excelência.

Relativamente à **avaliação das escolas** propomos que se encomendem estudos sobre esta matéria e que se possa chegar a uma matriz de avaliação consensualizada no Parlamento num processo que tenha em conta os contributos das organizações sindicais, das associações profissionais e da comunidade científica. A matriz a aprovar deve ser efectivamente aplicada numa avaliação que, na nossa perspectiva, deve começar por se realizar de modo experimental para se encontrarem indicadores que garantam a sua fiabilidade. Avaliar mal pode ser tão pernicioso como não avaliar.

Finalmente impõe-se uma **avaliação das políticas educativas** aqui se integrando uma avaliação do modo como as orientações políticas se concretizam nas escolas, mediada a intervenção da administração educativa (nacional, regional e local). Os Governos devem responder pelas medidas que tomam e, designadamente, pelas condições que criam (ou não) para que essas medidas sejam eficazes, avaliando-se os efeitos (eventualmente, também, efeitos perversos) que produzem.

3. A formação inicial e contínua dos docentes, dos órgãos executivos e dos trabalhadores não docentes das escolas

Importa fazer um esforço determinado de formação dos agentes educativos que garanta uma significativa melhoria das prestações educativas, face às novas realidades sociais.

Ao nível da formação dos docentes torna-se imperativo reapreciar, em articulação com as Instituições de **Formação Inicial** (Universidades e Escolas Superior de Educação), os programas de formação, designadamente ao nível da formação específica dos docentes para o 1º ciclo, das didácticas das diferentes disciplinas, das tecnologias da informação e da comunicação e da gestão curricular.

Deve ser generalizada a oferta aos docentes de **cursos de especialização para outras funções educativas**. No sentido de desenvolver uma área muito carenciada na formação das crianças e jovens, deve ser perspectivada a formação especializada para a área da formação artística, potenciando-se capacidades de docentes para esta área e garantindo, assim, designadamente ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, uma formação dos alunos na área da música, do teatro ou da dança.

Propomos a **revisão profunda do estatuto do INAFOP** e a assunção plena de responsabilidades pela formação dos docentes pelas Instituições de Ensino Superior e pelo Governo.

O **ano de indução** deve ser regulamentado de modo a garantir aos novos docentes um efectivo acompanhamento formativo da sua actividade por um docente qualificado durante o primeiro ano da sua actividade profissional.

No que se reporta à **formação contínua** importa definir, com rigor, áreas prioritárias de formação, com particular relevo para as novas áreas, para a informática e para aquelas em que são mais sentidas as carências educativas. Torna-se, ainda, imperativo que qualquer alteração de currículos ou programas seja antecipada de acções de formação contínua que permitam aos professores uma actualização de conhecimentos nas áreas de mudança.

Para dotar as escolas de maior autonomia torna-se imprescindível garantir a **formação especializada para os cargos de gestão das escolas**, tanto ao nível dos órgãos executivos como dos órgãos de gestão intermédia. Esta formação, a ser ministrada por instituições de ensino superior, será uma formação pós-graduada ao nível de cursos de especialização, mestrados ou doutoramentos.

Pelo relevante papel que os **trabalhadores não docentes** devem desempenhar nas escolas torna-se imperativo investir na formação inicial e contínua destes trabalhadores.

Ao nível da sua **formação inicial** devem elevar-se os níveis de exigência garantindo que qualquer nova admissão de funcionários se faça ao nível do 12º ano sendo oferecido a todos os que ingressem nos quadros do Ministério da Educação um complementar sobre as questões educativas. Os responsáveis dos serviços de Administração Escolar devem possuir habilitação de nível superior, facilitando-se aos actuais funcionários a aquisição de novas habilitações.

A **formação contínua** dos trabalhadores não docentes deve passar a ser obrigatória, sendo assumida como um direito e um dever, organizando-se de forma articulada e sendo os próprios trabalhadores livres na escolha do seu percurso formativo.

4. A (in)disciplina na escola

O combate à indisciplina nas escolas deve ser desenvolvido em várias frentes. Não basta, neste caso, aliás como em nenhum outro, limitarmo-nos a alterar a legislação; é preciso que, feito o diagnóstico do mal que afecta progressivamente as nossas escolas, o sistema educativo disponha de mecanismos eficazes para tornar a escola um espaço, simultaneamente, de trabalho rigoroso, de convívio satisfatório, de aprendizagem democrática.

É neste sentido que a FNE propõe:

1. A revisão do decreto-lei que define o estatuto do aluno, tendo em vista:

- ♦ atribuir ao presidente do órgão executivo ou director um verdadeiro poder disciplinar eliminando-se a obrigação de instauração de processo disciplinar salvo para a proposta extrema de expulsão da escola; tal não significa retirar ao aluno o direito de defesa - que exercerá junto do órgão executivo - e o dever deste órgão de, directamente ou através do director de turma, se inteirar de todos os factos que rodearam o comportamento disfuncional do aluno averiguando factores eventualmente atenuantes desse comportamento;

- ♦ garantir que entre o caso disciplinar merecedor de sanção e a aplicação dessa sanção decorra um prazo breve;

- ♦ consolidar a autoridade dos professores e dos trabalhadores não docentes criando mecanismos de protecção adequados face a eventuais ofensas graves de que sejam objecto por parte de alunos ou encarregados de educação;

2. A criação de centros de ocupação de tempos livres que efectivem o enquadramento dos alunos no tempo que medeia entre o final das actividades lectivas e o horário de trabalho dos pais, por esta via limitando o tempo que os alunos permanecem na rua ou em casa sem qualquer enquadramento familiar;

3. A generalização de serviços de apoio psicológico nas escolas, ou a celebração de protocolos com outros serviços, do Estado ou privados, que permitam o acompanhamento de alunos com particulares dificuldades de integração escolar.

5. A administração das escolas e os agrupamentos

A capacidade de resposta das escolas aos novos desafios educativos impõe que se assumam cabalmente as alterações estabelecidas pela legislação em vigor sem prejuízo de eventuais correcções a introduzir. Assim, a FNE entende que não faz sentido interromper o processo de implementação do modelo definido em 1998 e que as eventuais e, porventura, necessárias alterações a introduzir ocorram em continuidade com a realidade actual por forma a não se verificarem retrocessos para modelos ultrapassados.

A concretização, no terreno, de um modelo de administração escolar eficaz e participado por toda a comunidade educativa (professores, pais, alunos, pessoal não docente, representantes autárquicos e comunidade envolvente) exige que:

- ♦ se discutam profundamente as relações a estabelecer entre o Ministério da Educação, os Governos Regionais, as Autarquias e as Escolas explicitando os níveis de competências de cada um, assegurando margens significativas de autonomia às escolas e garantindo a unidade nacional do sistema educativo que só o Ministério da Educação pode assegurar;

- ♦ se definam regras claras para a constituição dos agrupamentos de escolas e que essa constituição assegure uma partilha de recursos (humanos e materiais) que faça destes agrupamentos verdadeiras comunidades educativas;

- ♦ se atribuam às escolas e aos agrupamentos os recursos necessários à qualidade do seu

funcionamento e à concretização da sua autonomia;

- ◆ se regulamentem os contratos de autonomia de modo a tornar eficaz este instrumento ou, o que preferimos, se altere a legislação por forma a que a atribuição de autonomia seja uma regra e não uma excepção;

- ◆ se garanta formação especializada aos detentores dos cargos de administração escolar visando a maior qualidade do serviço prestado.

Para além das medidas propostas importa salientar que não se constróem comunidades educativas com corpos docentes instáveis. Por isso a FNE reivindica uma **revisão do sistema de concursos que privilegie o reforço dos quadros de escola** e a consideração da necessidade, na definição destes quadros da assunção de medidas de reforço educativo visando o sucesso de todos.

6. A situação da educação pré-escolar

Torna-se imperativo prosseguir o esforço de cobertura do País em rede de educação pré-escolar até atingir, potencialmente, 100% das crianças com menos de 6 anos. Este alargamento, que deve contar com uma rede pública e privada com a qualidade necessária e indispensável ao desenvolvimento harmonioso das crianças, exige medidas que passam por :

- ◆ retomar, com urgência, o programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar;
- estabelecer protocolos com as instituições do sector social garantindo aos educadores deste sector equiparação de carreira com a do ensino público;
- ◆ garantir que, em cada jardim de infância, existam boas condições de funcionamento que viabilizem o horário prolongado, em actividades diversas e o serviço de refeições;
- ◆ estudar a possibilidade de criação de modalidades alternativas de educação pré-escolar para zonas de baixa densidade populacional, aqui se inserindo o regime de itinerância.

7. O papel do ensino superior

Para conferir ao Ensino Superior o lugar que lhe cabe no desenvolvimento do país importa que se tome, com urgência, um conjunto de medidas, de que destacamos:

- ◆ Revisão da lei do financiamento do ensino superior tendo em vista garantir uma estrutura correcta dos orçamentos das instituições que, actualmente, quase se esgotam em despesas de funcionamento;
- ◆ Reapreciação da rede do ensino superior (aqui integrando as instituições de ensino superior público e privado) tendo por objectivo detectar carências e excessos;
- ◆ Publicitação anual do índice de empregabilidade dos cursos que pode servir de indicador às escolhas dos jovens que acedem ao ensino superior;
- ◆ Reapreciação dos critérios de autorização de abertura de novos cursos, designadamente permitindo ao ensino particular desempenhar um papel relevante na opção por novas áreas de ensino e de investigação;