

Albano Barbosa da Silva Maia

Na Educação, mudam-se os tempos políticos, mudam-se as vontades?

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Porto, 2014

Albano Barbosa da Silva Maia

Na Educação, mudam-se os tempos políticos, mudam-se as vontades?

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Porto, 2014

Albano Barbosa da Silva Maia

Na Educação, mudam-se os tempos políticos, mudam-se as vontades?

Atesto a originalidade do trabalho apresentado

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa, por Albano Barbosa da Silva Maia, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, Área de Especialização: Administração Escolar e Administração Educacional, sob a orientação do Mestre Maria Manuela de Ataíde Monteiro Sampaio.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Porto, 2014

Resumo

A presente dissertação faz uma análise dos diplomas legais aprovados durante a vigência dos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais. Estes normativos mudaram o paradigma das políticas educativas e foram a fonte do “choque frontal” entre o ministério que tutela a educação e os professores. Tendo presente as diferenças políticas programáticas entre o XVII/XVIII Governos Constitucionais e o XIX Governo Constitucional no respeitante ao peso do Estado na formulação das políticas sociais, nas quais se inclui a educação, importa examinar porque se manteve, mesmo assim, persistente e combativa, a contestação às reformas educativas.

Fez-se o enquadramento teórico do conhecimento já produzido sobre políticas educativas públicas e tendo-o como referência, foi feita a análise entre este e a problemática do estudo. Dessa análise, ressaltaram-se como principais resultados: *i*) as políticas educativas implementadas tinham por objectivo modernizar a administração pública, racionalizar recursos e diminuir significativamente o volume de gastos com a educação; *ii*) a globalização hegemónica e a regulação transnacional estiveram presentes na definição das políticas educativas; *iii*) há características neoliberais nas políticas educativas das diferentes governações, através da introdução de conceitos da Nova Gestão Pública relacionados com mais responsabilidades, qualidade, eficácia, eficiência, prestação de contas, avaliação e auto-avaliação, quer para os professores quer para a gestão das escolas, tendo como consequência a alteração no modo de regulação do Estado; *iv*) as reformas introduzidas no sector da educação transformaram o ambiente escolar e a forma de exercer a profissão, contribuindo para uma nova concepção de profissionalismo docente.

Abstract

This paper aims to discuss the legal regulations approved during the 17th, 18th and 19th Constitutional Governments. These norms changed the paradigm of the educational policies and were the source of disagreements between the Ministry of Education and the school teachers. Bearing in mind the structural political differences between the 17th/18th and the 19th Constitutional Governments concerning the importance of the State in the making of social policies, in which education is included, it must be examined why a persistent and resilient protest has been always present regarding the reforms in education.

The object of study was analysed having in background a theoretical view of the common educational policies. From this we retain: *i)* the educational policies had the purpose of modernizing the civil service, rationalizing resources and reducing the costs with education; *ii)* defining educational policies using the notions *hegemonic globalisation* and *transnational regulation*; *iii)* finding evidences of neoliberal principles in education policies in different governments through the introduction of new concepts such as more responsibility, quality, effectiveness, efficiency, evaluation and self-evaluation given to the teachers and the school management and causing a change in the State regulation; *iv)* the reforms introduced in the sector of education transformed the school environment and the way of teaching, promoting a new example of professionalism for the teaching staff.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Fernando Pessoa o seu contributo para a formação de qualidade dos directores das escolas do ensino não superior contribuindo deste modo para a minha valorização profissional.

Uma palavra de gratidão a todos os meus professores do Mestrado em Administração Escolar pelo rigor científico e pela colaboração empenhada.

De uma forma muito especial, uma palavra de gratidão à minha orientadora, Mestre Maria Manuela Sampaio, pela sua orientação científico-pedagógica e disponibilidade. As suas sugestões, sempre pertinentes, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Esta tese de dissertação também é possível graças ao apoio daqueles que me ajudaram por várias formas e a quem, neste momento, testemunho o meu agradecimento.

Finalmente, uma referência muito especial à minha esposa e aos meus filhos, pelo estímulo, compreensão e incondicional apoio que sempre me ofereceram e por me terem permitido estar ausente, estando presente.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. A escolha do tema	1
2. Questões e objectivos de estudo	2
3. Orientações Metodológicas - Breves Considerações	2
4. Estrutura da dissertação	3
PARTE I – OS AMBIENTES OPERATIVOS DA EDUCAÇÃO ACTUAL	5
Estado, Neoliberalismo, Globalização, Organizações Supranacionais e Regulação	
CAPÍTULO I – A Educação no Estado-nação e no Estado Social	5
1. Estado-nação, Estado e Nação e importância dos sistemas educativos	5
2. Estado Social e a educação como direito social	6
CAPÍTULO II – Globalização, globalizações e conexão com a educação	7
1. Globalização, uma pluralidade de discursos e definições	7
2. Globalizações e os seus significados	10
3. A conexão entre globalização e educação: as abordagens CEMC e AGEE	12
CAPÍTULO III – Estado Neoliberal e a sua implicação na educação	14
1. O Estado Neoliberal como resposta ao declínio do Estado Social	14
2. A marca do neoliberalismo na educação, da pedagogia para a economia	16
CAPÍTULO IV – Organizações supranacionais	22
1. A comunhão do Estado-nação com as organizações supranacionais na construção de políticas educativas	22
2. A agenda para a educação das organizações supranacionais	23
2.1. OCDE	26
2.2. OMC	28
2.3. UE: Europeização das políticas educativas	30
CAPÍTULO V – Regulação: Conceitos, regulação burocrático-profissional, regulação pós-burocrática e Estado Avaliador	33

PARTE II – A ANÁLISE DO OBJECTO DE ESTUDO	37
CAPÍTULO I – A reforma laboral dos professores	37
1. O Estatuto da Carreira Docente nos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais	37
1.1. Estrutura da carreira docente	38
1.2. Condições de trabalho dos professores	45
2. Avaliação de desempenho e progressão na carreira	48
CAPÍTULO II – Avaliação, administração e gestão das escolas públicas de ensino não superior	54
1. Quadro normativo da administração das escolas públicas	54
2. Avaliação das escolas públicas de ensino superior	64
CAPÍTULO III – Estrutura Curricular no XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais	67
PARTE III – A ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	78
CONCLUSÃO	97
BIBLIOGRAFIA	101
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	105
DOCUMENTOS CONSULTADOS	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Carreira docente (XVI e XVII Governos Constitucionais)	38
Quadro 2: Estrutura da carreira docente (XVIII e XIX Governos Constitucionais)	41
Quadro 3: Ingresso na carreira docente (XVI e XVII Governos Constitucionais)	42
Quadro 4: Ingresso na carreira docente (XVIII e XIX Governos Constitucionais)	43
Quadro 5: Horário de trabalho dos professores (XVI e XVII Governos Constitucionais)	46
Quadro 6: Redução da componente lectiva dos professores (XVI e XVII Governos Constitucionais)	47
Quadro 7: ADD (Acordo entre XVII e XVIII Governos Constitucionais)	50
Quadro 8: ADD (Não acordo entre XVII e XVIII Governos Constitucionais)	51
Quadro 9: ADD (XVIII e XIX Governos Constitucionais)	52
Quadro 10: Progressão na Carreira (XVIII e XIX Governos Constitucionais)	53
Quadro 11: Composição e competências Assembleia e Conselho Geral (XVI e XVII Governos Constitucionais)	56
Quadro 12: Recrutamento do director (XVI e XVII Governos Constitucionais)	57
Quadro 13: Recrutamento do director (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	62
Quadro 14: Coordenadores de departamento (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	63
Quadro 15: Avaliação do currículo (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	72
Quadro 16: Indicador de eficácia educativa (XIX Governo Constitucional)	73

Quadro 17: Risco de abandono (XIX Governo Constitucional)	73
Quadro 18: Áreas disciplinares (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	74
Quadro 19: Educação para a cidadania (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	75
Quadro 20: Estratégias de ensino (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	75
Quadro 21: Carga horária e ofertas educativas (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	77
Quadro 22: Formação de turmas (XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)	77
Quadro 23: Medidas de diminuição de despesas com os professores no sector público da educação	79
Quadro 24: Outras medidas de diminuição de despesas no sector público da educação	80
Quadro 25: Cargas horárias totais antes e depois da revisão da estrutura curricular (2º e 3º ciclo)	81
Quadro 26: Número de alunos matriculados no ensino público entre 2005 e 2013	82
Quadro 27: Número de professores afectos ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino público entre 2005 e 2013	82
Quadro 28: Importação de valores do sector privado para a gestão pública	83
Quadro 29: Evidências da prestação de contas no sector público educativo.	84
Quadro 30: Centralidade do currículo no XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais	85
Quadro 31: Indicadores de algumas metas do quadro estratégico Educação e Formação 2020, da UE e do Projecto Metas Educativas 2021 da Organização Estados Ibero-americanos	87
Quadro 32: Análise da continuidade ou ruptura de políticas educativas nos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais	89

LISTA DE ACRÓNIMOS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ALV – Aprendizagem ao longo da vida

BCE – Banco Central Europeu

BM – Banco Mundial

CE – Comissão Europeia

CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATS – General Agreement on Trade in Services

(Acordo Geral de Tarifas e Comércio)

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

MAC – Método Aberto de Coordenação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PISA – Students achievement indicators on a regular basis

TEL – Teachers Exercising Leadership

UE – União Europeia

NOTA PRÉVIA:

Por vontade do autor a presente dissertação não foi escrita ao abrigo do novo acordo ortográfico.



INTRODUÇÃO

1. A escolha do tema

A partir do ano lectivo 2005/2006, durante a vigência dos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais, foram aprovadas alterações ao quadro normativo legal na área da educação que provocaram mudanças significativas no ambiente escolar e na forma de exercer a profissão. As alterações mais relevantes e fracturantes foram aprovadas pelos XVII e XIX Governos Constitucionais e originaram uma forte e extremada contestação sindical.

As alterações foram aprovadas por governos com diferentes posicionamentos ideológicos relativamente ao papel do Estado na definição de políticas sociais, nas quais se inclui a educação. Os XVII e XVIII Governos Constitucionais, apesar de defenderem políticas de consolidação das contas públicas, defendem um envolvimento substancial do Estado nas questões sociais para combater as desigualdades, pois

(...) a agenda política do Governo não se esgota nas questões económicas. Portugal é um dos países da Europa onde a desigualdade de rendimentos é maior e (...) onde os níveis de ensino e qualificação são mais insuficientes. O Governo desenvolverá, portanto, um amplo conjunto de políticas sociais que são mais do que políticas de coesão social. (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 6)

O XIX Governo Constitucional reserva austeridade para a despesa pública e, para o Estado, uma diminuição do seu peso em áreas sociais pois acredita que

(...) é possível fazer uma utilização mais eficiente dos recursos, pressuposto absolutamente necessário para preservar e viabilizar a maior parte dos serviços públicos e o exercício das legítimas funções do Estado.(...) Sendo necessário reduzir custos do Estado e procurar novos modelos mais eficientes de funcionamento (...). (Programa do XIX Governo Constitucional, p. 13)

Logo, importa reflectir porque se manteve persistente e extremada a contestação às reformas educativas, quando os actores governativos vêm de forma diferente o papel do Estado no sector educativo. Deste modo, a presente dissertação procura analisar se a mudança de ciclo político em Portugal, entre os XVII/XVIII e o XIX Governos Constitucionais correspondeu ou não a uma mudança de vontade na definição das políticas educativas e tentar esclarecer as razões que presidiram a essas vontades e se essas mesmas foram abandonadas/aprofundadas relativamente às políticas já implementadas ou se foram ou não expandidas a outros campos da área educativa. Daí a pertinência da presente dissertação estar visível no seu título, “ Na Educação, mudam-se



os tempos políticos, mudam-se as vontades?”

2. Questões e objectivos de estudo

É oportuno estudar as alterações aprovadas pelos normativos que estiveram na origem do “choque frontal” entre a tutela e os professores: Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente), Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) e Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (Revisão da Gestão dos Currículos do Ensino Básico e Secundário). Os fundamentos que motivaram as alterações das políticas educativas, consubstanciadas no quadro legal dos normativos citados, devem ser enquadrados no ambiente operativo em que elas florescem, que é constituído pelas forças de globalização representadas pelas organizações supranacionais no enfraquecimento do Estado Social e consequente fortalecimento do Estado Neoliberal e as alterações ao modo de regulação das políticas educativas. Do mesmo modo, o ambiente operativo em que a educação se desenvolve funciona como quadro conceptual teórico de base para o desenvolvimento da dissertação, que irá ser estudado, para averiguar qual o seu contributo e interferência na definição das políticas educativas. Como já se intuiu, a presente dissertação tem como um dos seus grandes objectivos esclarecer, se existe ou não, similaridade entre as políticas educativas tomadas por Governos Constitucionais com matrizes ideológicas diferentes. Tendo em conta a problemática do estudo, surgem as seguintes questões de investigação:

- 1- A mudança de ciclo político, traduzida na alternância democrática dos XVII /XVIII Governos Constitucionais para o XIX Governo Constitucional, correspondeu a uma continuidade ou ruptura das políticas educativas e quais as alterações na regulação das mesmas?
- 2- O XIX Governo Constitucional aprofundou/estancou as políticas dos XVII/XVIII Governos Constitucionais ou redefiniu novas políticas?
- 3- Qual a influência das organizações educativas supranacionais na definição das políticas educativas?

3. Orientação Metodológica – Breves Considerações

Definiu-se uma abordagem qualitativa entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação. Este método tem lugar



(...) quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o conhecimento é descrever ou interpretar mais do que avaliar. (Freixo, 2012, p. 173)

Para Bodgan e Bilken (*cit. in* Freixo, 2012, p. 173), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

- 1) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados;
- 2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- 3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- 4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- 5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Características essas presentes nesta dissertação, pois o autor da tese é o principal responsável pela recolha de dados; investigação descritiva onde os resultados da investigação contêm transcrições dos documentos analisados; esforço em esclarecer o “porquê” da problemática baseada num quadro teórico conceptual e interesse no processo e resultado final, privilegiando-se a compreensão das causas e as motivações.

Na primeira fase, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, optando-se por uma revisão da literatura como um dos caminhos mais adequados para orientar o investigador a definir o seu problema de estudo, desenvolver e interpretar os resultados, tal como refere Alves–Mazzotti (*cit. in* Lima e Pacheco, 2006, p. 30), “*a revisão da literatura servirá dois aspectos básicos: a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e b) análise do referencial teórico*”. Os numerosos dados obtidos em livros da especialidade – privilegiando-se aqui os “consagrados” nacionais que se dedicam ao estudo da problemática ou problemáticas similares –, em artigos de revistas e outras publicações permitiram recolher ideias, clarificar conceitos, opiniões e perspectivas de alguns autores/investigadores e tornaram a investigação exequível em termos de recursos a afectar.

Numa segunda fase apoiámo-nos num conjunto vasto de leis que emergiram nos últimos anos relacionadas com a problemática da tese, com o propósito de melhor compreender as mudanças operadas nas organizações educativas e no seu ambiente de trabalho, para as relacionar com o quadro teórico e assim responder às questões da investigação.

4. Estrutura da dissertação

Para além da introdução geral, conclusão e referências, esta dissertação organiza-se em três partes, tendo as duas primeiras um número específico de capítulos. Na primeira



parte, faremos um enquadramento teórico conceptual sobre os conceitos de Estado, Estado-nação, características do Estado Social e o surgimento da educação como um direito social; a globalização, com a sua pluralidade de discursos e definições e os diferentes posicionamentos sobre a influência das forças da globalização na diminuição da soberania dos Estados e na definição das políticas públicas; a conexão entre globalização e educação nas abordagens CEMC e AGEE; as circunstâncias que levaram ao surgimento do Estado Neoliberal, caracterizando-o, e as alterações que ele provocou na definição das políticas educativas; o papel das organizações supranacionais nas políticas educativas nacionais, analisando a sua agenda para a educação, com a caracterização da OCDE, OMC e UE e finalmente, analisaremos o conceito e os tipos de regulação.

Na segunda parte, composta por três capítulos, analisa-se o objecto de estudo recorrendo aos normativos legais. O primeiro capítulo analisa essencialmente os diferentes estatutos da carreira docente e as alterações à estrutura da carreira, condições de trabalho, avaliação de desempenho docente e progressão na carreira. O segundo capítulo analisa os normativos ligados à avaliação, administração e gestão das escolas públicas de ensino não superior e no terceiro capítulo compara-se a revisão da estrutura curricular levada a cabo pelo XIX Governo Constitucional com os normativos sobre estrutura curricular aprovados pelos dois governos anteriores. Nestes capítulos procura-se descrever, comparar e mostrar as alterações que levaram à mudança do paradigma das políticas educativas através da reforma laboral da profissão professor, reforma da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior e da revisão da estrutura curricular.

A terceira parte procura, através das ferramentas teóricas estudadas na primeira parte e com os dados da investigação entretanto recolhidos na segunda, responder às questões da investigação.

Na conclusão, tentaremos sintetizar as ideias e reflexões que fomos concebendo ao longo desta dissertação resultantes dos dados da investigação, deixando em aberto algumas questões para futuras investigações.



PARTE I – OS AMBIENTES OPERATIVOS DA EDUCAÇÃO ACTUAL

Estado, Neoliberalismo, Globalização, Organizações Supranacionais e Regulação

CAPÍTULO I – A Educação no Estado-nação e no Estado Social

1. Estado-nação, Estado e Nação e importância dos sistemas educativos

Para Bresser-Pereira (2012), no actual panorama político mundial, o globo terrestre está povoado de Estados-nação ou países, no entanto, existe confusão entre os conceitos de Estado e de Estado-nação, pois “*não sendo consensuais os seus significados e atributos, também não o são os processos históricos que explicam a génese e desenvolvimento de cada um.*” (Afonso e Ramos, 2007, p. 78). Para dissipar a confusão, designa-se por Estado-nação ou país, uma unidade político-territorial soberana, enquanto o Estado moderno é a principal instituição normativa e organizacional de cada país. Para Bresser-Pereira (2012, p. 7) “*O Estado é a ordem jurídica e a organização que a garante*”, possuindo um sistema de direito baseado no Estado de direito e uma administração pública que actua em seu nome, preservando o interesse público e que executa as leis e políticas públicas, resultando daí que o Estado é um sistema constitucional-legal e é a administração pública que o garante. O Estado é

(...) a instituição organizacional e normativa dotada de poder coercitivo. É, por um lado, a ordem jurídica à qual cabe o papel de coordenar e regular toda a actividade social, e, por outro, o aparelho formado por oficiais públicos (políticos e burocratas e militares) dotados do poder exclusivo e extroverso de legislar e tributar; “exclusivo” porque apenas o Estado tem o monopólio da violência legítima; e “extroverso” porque o Estado é uma organização que tem poder para regular a vida social, económica e política de quem não é seu membro directo, de quem não faz parte da administração pública: dos próprios cidadãos que não são oficiais públicos, e dos indivíduos que não são membros do Estado, não são cidadãos, mas estão no território do Estado-nação e a ele se submetem. (Bresser-Pereira, 2012, p. 7)

Para Bresser-Pereira (2012) o Estado não deve ser confundido com governo, porque este é o topo do Estado, tendo por principal competência dirigir o Estado e governar o Estado-nação. O governo aplica as leis e políticas públicas do Estado através do poder executivo e judiciário, e empreende a sua reforma através do poder legislativo. A política é a prática social de administrar o Estado – seu aparelho e suas instituições – tendo em vista os valores e objectivos socialmente partilhados ou acordados.

Nação, para Bresser-Pereira (2012) é a sociedade politicamente organizada que compartilha uma história e um destino comuns e logra dotar-se de um território e de um



Estado e assim, formar um Estado-nação que lhe garanta autonomia, segurança e desenvolvimento económico.

Os Estados-nação estão organizados tendo por finalidade o seu desenvolvimento económico.

O Estado-nação sabe que convive e compete com outros Estados-nação e, para esta competição, precisa ser economicamente forte, precisa aumentar permanentemente a produtividade, e para isso desenvolve uma série de políticas, entre as quais salienta-se a educação pública. (Bresser-Pereira, 2012, p. 2)

Destacando-se assim, a importância dos sistemas educativos para o desenvolvimento económico do Estado. De facto, a partir do século XIX, a educação começou a ser uma preocupação do Estado e instituíram-se os sistemas estatais de ensino, com o surgimento da escola de massas dirigida e controlada pelo Estado, tendo por princípios o laicismo, a gratuitidade e a obrigatoriedade. O Estado passa a ser o principal regulador e fornecedor da educação e a escola um serviço público.

Além do desenvolvimento económico, segundo Afonso e Ramos (2007, p. 81), existem outros factores na construção dos modernos Estados-nação pois

(...) não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias.

2. Estado Social e a educação como direito social

Depois da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se na Europa Ocidental um conjunto variado de regimes ou formas de Estado, defendendo a gestão estatal das políticas económicas, ao mesmo tempo que se desenvolvia e construía o chamado Estado Social (Welfare State).

O Estado Social teve as suas origens nas propostas do economista britânico John Maynard Keynes, por isso é que o Estado Social é denominado muitas vezes por Estado keynesiano, visando acelerar o crescimento económico dos países no pós-guerra. No campo político-económico, afirma-se um Estado como agente indispensável no controlo da economia com o objectivo de conduzir a um sistema de pleno emprego, implementando uma política de regulação da economia, da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos económicos e para reparar as falhas de mercado. O Estado Social define-se por um conjunto de



medidas interventivas com a intenção de atenuar as desigualdades sociais criadas pelo desenvolvimento económico capitalista e reúne, desde medidas relacionadas à regulação da produção e distribuição de bens privados, até a produção e distribuição de uma série de bens e serviços públicos, destacando-se nestes, as áreas da saúde e da educação. Segundo Santos (1993), o Estado Social apoia-se em quatro elementos estruturais:

(...) um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal. (Santos, 1993, p. 43 e 44)

O Estado Social promoveu a implantação de políticas sociais públicas, tendo fomentado uma série de serviços sociais de carácter público e reconhecidos como direitos sociais, nomeadamente a criação do salário mínimo, do subsídio de desemprego, a redução do número de horas de trabalho, a assistência médica gratuita, a segurança e a educação como um direito social. Para Libâneo et al. (2003, p. 84), a educação para o Estado Social vai “(...) *permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades (...)*”, portanto, o Estado Social é o provedor da educação, sob sua exclusiva regulamentação e administração como um direito universal e igualitário de todos. Para Afonso e Ramos (2007), a educação escolar pública, sobretudo a correspondente à escolarização básica, pôde ser reivindicada como um direito universal e repercutiu-se

(...) positivamente na consolidação da cidadania democrática, tendendo a facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a mobilidade social ascendente e o usufruto de bens materiais e simbólicos, como, igualmente, permitiu ampliar as bases de legitimação política e a coesão social. (Afonso e Ramos, 2007, p. 90)

CAPÍTULO II – Globalização, globalizações e conexão com a educação

1. Globalização, uma pluralidade de discursos e definições

Segundo Teodoro (2010), a modernização dos Estados-nação encetada após o fim da Segunda Guerra Mundial, estava alicerçada em iniciativas resultantes de um processo, em que, apesar de os planos nacionais e internacionais se apresentarem interligados, era o Estado-nação o centralizador e mobilizador de políticas de desenvolvimento. Nas últimas décadas do século XX, perante a queda do Muro de Berlim, a derrocada do bloco económico soviético e o fim da guerra fria, originaram-se uma série de outras



transformações que modificaram totalmente o modelo de desenvolvimento das sociedades. Neste sentido, os Estados-nação reorientaram as suas políticas para objectivos e metas, de modo a equilibrar a economia nacional com o mercado mundial, multiplicando as interdependências entre os Estados, fazendo assim deslocar os termos do desenvolvimento de uma perspectiva eminentemente nacional para uma perspectiva progressivamente global.

Por globalização, os discursos dominantes e mais comuns entendem o crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais. (Azevedo, 2007, p. 14)

Assim, o projecto de desenvolvimento deixa de ser monopólio do Estado-nação para depender, cada vez mais, dos mercados mundiais, apelidando-se este projecto de desenvolvimento global, isto é, a globalização. Hoje em dia, a globalização, palavra que por si só traduz um relacionamento com o mundo, movimentações globais de pessoas e coisas, não apresenta uma definição totalmente consensual. A globalização afecta todos os domínios da vida humana, pois citando Estevão (2002, p. 9),

a globalização é um fenómeno complexo que mobiliza um conjunto de factores multidireccionais de ordem económica, política e cultural, cujos efeitos não deixam igualmente de ser problemáticos em termos de natureza, de magnitude ou de resultados.

A globalização assumiu uma maior velocidade com duas revoluções de imenso impacto social, a das tecnologias da informação e a dos mercados financeiros, que criaram as condições para que o fenómeno da globalização ganhasse uma nova dimensão e maior ritmo, aumentando a interdependência das economias a nível mundial, permitindo assim, que diversas estruturas mundiais, entidades transnacionais e empresas, operassem livremente à escala mundial.

O impacto da globalização na economia é talvez o mais marcante e visível, assistindo-se ao aparecimento de uma nova economia, alicerçada nas tecnologias de informação e de comunicação, cujo produto – o conhecimento – é o novo factor de produção e motor de desenvolvimento. A globalização é assumida como um processo político, pressionando os Estados-nação a reorientarem as suas políticas para objectivos e metas económicas, de modo a equilibrar a economia nacional com o mercado mundial, multiplicando as interdependências entre os Estados. Os impactos desta globalização económica resultaram numa série de transformações nas relações sociais provocadas por uma tendência para a internacionalização, liberalização e universalização de valores e modos



de vida, que aproximam os cidadãos que deixam de estar identificados apenas com os espaços físicos que habitam. Emerge, assim, uma cultura global, onde nada é isolado, e onde todos os aspectos sociais ou individuais estão inter-relacionados sistemicamente, em todo o planeta. Giddens (1991, p. 60) enfatiza o relacionamento social da globalização ao afirmar,

A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.

O que é comum a ambas as perspectivas, económica ou social, é o divórcio entre o espaço e o tempo, resultado das comunicações instantâneas com o conhecimento e a cultura poderem ser partilhados em todo o mundo ao mesmo tempo. Segundo Giddens (1991, p. 60)

...a vida social é ordenada através do tempo e do espaço — na problemática do distanciamento tempo-espaço. A estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço dirige nossa atenção às complexas relações entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interação através de distância (as conexões de presença e ausência). Na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente alongadas.

Segundo Teodoro (2010), perante o vasto campo de autores trabalhando as questões da globalização, estabeleceram-se diferentes tipologias, sendo a mais conhecida, a que foi adoptada por Giddens (2004) que dividiu as questões respeitantes à globalização em três escolas de pensamento: hiperglobalizadores, cépticos e transformacionalistas.

Os hiperglobalizadores ou globalistas consideram que o poder dos governos nacionais está em declínio ou erosão, dado que, por um lado, deixam de poder controlar as suas economias – as forças do mercado têm mais poder do que as forças nacionais – e detêm cada vez menos controlo sobre as questões de variada índole que atravessam as fronteiras dos seus países e por outro lado, o seu poder também está a ser posto em causa por instituições regionais e internacionais, como por exemplo; a UE, a OMC, o BM, o FMI, a OCDE, entre outras, devido ao amplo crescimento do mercado mundial, chegando mesmo a advogar o fim do Estado-nação.

Os hiperglobalizadores assumem assim que a globalização está a transformar a natureza e as formas do poder político, verificando-se uma acentuada e clara perda de soberania dos estados nacionais e suas instituições representativas. (Teodoro, 2010, p. 27)

Para os cépticos, os Estados-nação continuam a ser figuras chave, dado o seu papel na



regulação e coordenação da actividade económica, já que são eles as forças impulsionadoras de muitos acordos de comércio e de políticas de liberalização económica. Boyer e Drache (1996) apesar de constatarem também o enfraquecimento do Estado, acreditam que o Estado-nação não poderá ser facilmente substituído pelo mercado, pois o Estado é a única instituição que organiza, protege e salvaguarda os interesses e valores sociais, que não poderão ser tratados como mercadorias.

Os transformacionalistas adoptam uma posição intermédia entre os hiperglobalizadores e os cépticos, posição assumida por Giddens (2004), ao afirmar que a ordem global está a ser transformada, mas continuam a existir muitos padrões tradicionais. Nas questões de soberania dos estados e apesar da interdependência global, os transformacionalistas não consideram uma diminuição da sua influência, mas sim a reconfiguração das suas funções e modos de governação, defendendo que os estados estão a reestruturar-se para responder às novas formas de organização social e económica que não possuem base territorial (empresas transnacionais, movimentos sociais e organismos internacionais).

2. Globalizações e os seus significados

Santos (2001, p. 62) defende a reformulação do conceito de globalização para o plural, afirmando que aquilo que habitualmente chamamos de globalização

(...) são de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais, diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural.

Deste modo, Santos (2001) distingue quatro modos de produção da globalização, dos quais dois são predominantemente hegemónicos, impondo-se de cima para baixo — como são os casos do localismo globalizado e do globalismo localizado — e outros dois, apresentam-se como predominantemente contra-hegemónicos, afirmando-se de baixo para cima — como são os que designam de cosmopolitismo e de património comum da humanidade.

Globalização hegemónica é o conjunto das interacções globais dos mais para os menos poderosos. Neste tipo de globalização há a prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado, a economia é de cariz neoliberal, defendendo um conceito economicista das relações humanas e do bem público, visando limitar a esfera social à esfera económica, tendo como principais intervenientes o FMI, o BM, a OMC e



empresas multinacionais. Como tradução da globalização hegemónica, temos o localismo globalizado – processo que globaliza com sucesso um fenómeno local, como por exemplo a transformação da língua inglesa em língua franca, a acção das multinacionais, o *fast food* e a música norte-americana – e o globalismo localizado – expressam-se pelo impacto de práticas e imperativos transnacionais na acção do local, que, na maioria das vezes, é obrigado a reestruturar-se face à necessidade imediata urgente de responder aos desafios do global, como por exemplo a eliminação do comércio de proximidade e o ajustamento das políticas educativas nacionais às directrizes da UE.

Por globalização contra-hegemónica define-se o conjunto de interacções transnacionais, de resistência à globalização hegemónica por parte dos excluídos e seus aliados. Como significação da globalização contra-hegemónica, temos o cosmopolitismo, que segundo Santos (2001, p. 73),

trata da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interacção transnacional criadas pelo sistema mundial em transição,

tomando como exemplos fóruns mundiais e movimentos científicos e o património comum da humanidade, processo que integra as “*lutas transnacionais pela protecção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária*” Santos (2001, p. 75), tomando como exemplo as lutas ambientais e pelos direitos humanos.

Santos (2001) define diferentes graus de intensidade da globalização. Desta forma, pode-se distinguir a globalização de alta intensidade, respeitante “*aos processos rápidos, intensos e monocausais*” (Santos, 2001, p. 91), havendo uma tendência para prevalecer quando as diferenças de poder são grandes. Para Santos (2001, p. 91) a globalização de baixa intensidade, que diz respeito aos “*processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade*”, que tende a prevalecer quando as diferenças de poder são pequenas. Segundo Teodoro (2003, p. 94),

Na educação, a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas, condicionados em geral por fortes movimentos sociais internos, conduz a que se possa argumentar que estamos perante um possível caso paradigmático de uma globalização de baixa intensidade.



3. A conexão entre globalização e educação: as abordagens CEMC e AGEE

No âmbito da construção de políticas educativas e curriculares, importa reflectir nas implicações que a globalização hegemónica provoca. Relativamente à relação entre globalização e educação importa salientar duas abordagens importantes desta dualidade: por um lado, a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) desenvolvida por John Meyer e, por outro, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), estudada por Roger Dale.

Na tentativa de perceber e delimitar as características das sociedades modernas foram desenvolvidas várias teorias – nas quais figura a Teoria da Cultura Mundial, defendida por John Meyer – tendo por fim objectivar e tornar mais inteligíveis as mudanças operadas nos domínios políticos, culturais e educativos. Segundo Mendes (2007), a Teoria da Cultura Mundial parte do pressuposto de um processo, que decorre há mais de um século e que no e pelo tempo, deu origem à criação e desenvolvimento de diversas instituições modernas, despoletadas pela formação e difusão de uma cultura dominante (ocidental) construída através de valores – progresso, igualdade ou direitos humanos –, crenças e mitos legitimadores globalmente partilhados. Segundo a Teoria da Cultura Mundial

(...) as instituições do Estado-nação, do próprio Estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldadas a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas. (Dale, 2004, p. 426)

Através da Teoria do Sistema Mundial, a educação sai da dominação única e exclusivamente nacional, para passar a ser organizada num contexto de uma economia política global, impulsionada por poderes, interesses e necessidades do próprio sistema global. Para os defensores da CEMC, o Estado-nação e as demais instituições tornam-se mediadores de uma política global que é transferida, pela acção governativa desses Estados no seu território nacional, sendo a maior demonstração dessa tese a “*surpreendente homogeneidade das categorias curriculares disseminadas em todo o mundo*”. (Dale, 2004, p. 429)

A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos externamente. (Dale, 2004, p. 435)

Essa prescrição externa no tocante à estrutura, organização e conteúdo dos sistemas educativos é, para Azevedo (2007, p. 30), caracterizada por:



“...uma organização administrativa geral fundada e controlada pelo Estado; um sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos, cursos e correspondentes exames finais; a organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, em função de distintos grupos etários e de unidades de tempos uniformes; a regulação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, através de requisitos inscritos em programas, directivas e provas de exames; a edificação de papéis distintos para professores e alunos e a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino; o uso de certificados, diplomas e credenciais para ligar as carreiras ocupacionais, conectando a selecção escolar com a estratificação social; (...) a disciplinarização dos saberes, a atomização dos espaços e tempos lectivos, e a divisão dos alunos por turmas.”

Em contrapartida, a abordagem denominada por AGEE, define globalização, como

(...) um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. (Dale, 2004, p. 436)

A AGEE enquadra a globalização no seio de um conjunto de mecanismos coligados com a política e a economia que condicionam toda a acção de uma organização, sendo a adesão aos pressupostos da globalização veiculada por pressões económicas, cumprimento de critérios de convergência e interesse nacional.

A globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio. (Dale, 2004, p. 425)

Para a AGEE, a condução das políticas educativas permanece em grande parte sob controlo do estado; apesar de este ceder a sua soberania e autoridade, continua a ter um papel preponderante na acção política nacional, inclusive nas agendas educativas, sendo também um agente da globalização; mas paulatinamente passam a ser elaboradas de acordo com as agendas definidas pela economia global.

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e determinados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (Dale, 2004, p. 441)



CAPÍTULO III – Estado Neoliberal e a sua implicação na educação

1. O Estado Neoliberal como resposta ao declínio do Estado Social

Harvey (2005) (*cit in* Teodoro, 2010, p. 35) defende que os [*futuros historiadores olharão para os anos de 1978 a 1980 como um “ponto de viragem revolucionário” na história económica e social do mundo*], significando isto que o padrão económico de regulação keynesiana, que ocasionou o Estado Social, iniciou o seu declínio a partir de uma crise económica originada de factores como: a crise do petróleo; a revolução da microelectrónica; o início da automação industrial; a mundialização dos circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro, virtualmente livre de qualquer acção dos governos nacionais; a crise do socialismo; a eleição de Ronald Reagan como Presidente dos Estados Unidos da América, a eleição de Margaret Thatcher como Primeira Ministra britânica e os altos índices inflacionários.

A crise económica foi atribuída ao Estado Social, pois segundo os seus críticos, o Estado Social inibe os investimentos, visto que drena através dos impostos, um montante excessivo de recursos financeiros; sob o Estado Social, os sindicatos, procurando garantir a estabilidade no emprego, tendem a levar a um acomodamento dos trabalhadores, prejudicando assim o seu desempenho e diminuindo a sua produtividade; o Estado Social leva a um "crescimento decrescente" que, por sua vez, vem, desgraçadamente, acompanhado de um "crescimento de expectativas"; o Estado Social, possuindo uma legislação social onerosa, afugenta algumas grandes empresas que, por seu turno, deixam de se instalar e de investir, fugindo para Estados-nação mais acolhedores, onde a legislação social não é tão onerosa.

Surgiu assim o modelo neoliberal, com a introdução da economia de livre mercado como o modo dominante de organização da vida política e social. O mercado, para os neoliberais, tem a sua lógica própria e qualquer intervenção que não seja apenas para garantir que estas regras sejam cumpridas deve ser combatida e, mesmo a intervenção do Estado nas actividades económicas, deve ser vista com cuidado, pois a sua intervenção pode favorecer uns em detrimento de outros. Daí se conclui que o eixo primordial político-ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de alçar o mercado ao grau máximo de regulação da vida social. Segundo Friedman (2012), a existência de um mercado livre não elimina a necessidade do Estado, antes pelo contrário, o Estado é essencial para determinar as “regras do jogo” e um árbitro para



interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas, assim [o papel apropriado para o Estado era criar e preservar um quadro institucional que garantisse condições para que o mercado funcionasse de forma eficaz]. (Harvey, 2005 *cit. in* Teodoro, 2010, p. 36)

Nesta perspectiva, o mercado passa a ser o interventor do sector político e social, freando e enfraquecendo o Estado e estando a intervenção deste limitada aos momentos de ameaça aos interesses da agenda neoliberal. Desta forma, o mercado – noção que é obtida a partir das ideias de Adam Smith – é a única instituição que tem a capacidade de organizar e coordenar quaisquer problemas, seja de ordem económica, seja de ordem política e social, reduzindo sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar directamente do jogo. Para Smith (2006), o mercado seria regulado por uma "mão invisível", naturalmente justa que controlaria paixões e desejos individuais, lançando as bases para a construção do bem comum, sendo o ser “mercado”, imune de paixões e desejos humanos a governar a sociedade. Desse modo o Estado Neoliberal tem como pressuposto primordial, que o Estado não deve fornecer as funções básicas, mas apenas regulá-las, cabendo às empresas privadas a responsabilidade pela realização desses serviços essenciais, de modo a prover a sociedade, dentro da regulação estabelecida pelo Estado. Para tanto, os países devem subordinar as suas políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade nova de um mercado globalizado.

O neoliberalismo, que privilegia princípios como disciplina, eficiência e competitividade – a ênfase é sempre posta na liberdade de escolha, no indivíduo, no mercado e no governo mínimo – consiste num modelo cujas características destacáveis são: a flexibilização do mercado e dos processos de trabalho; a desregulamentação dos direitos do trabalho; a flexibilização dos produtos e dos padrões de consumo; a globalização, um veículo de mundialização das mercadorias e ideologias; a fragmentação das políticas estatais proteccionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os sectores público e privado destinadas à criação de eficiência; a saída do Estado de actividades económicas e sociais, com a privatização de uma série de antigas actividades estatais e seu redimensionamento e diminuição significativa de despesas com as funções do Estado Social, tendo como consequência que o estatuto especial das



actividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado. Reforcemos esta linha de palavras-chave sobre o neoliberalismo, citando Teodoro (2010, p. 37).

Depois dos anos 1970, multiplica-se um discurso sobretudo ao nível de instituições intergovernamentais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou a OCDE, mas também de muitos think tank, centrado sobre algumas palavras-chave: desregulação, privatização, recuo do Estado nos sectores sociais, como a saúde e a educação, apresentados como serviços e não como instituições tendo um papel ao nível do respeito pelo cumprimento de direitos humanos fundamentais.

Com o surgimento do Estado Neoliberal, começaram a desenvolver-se políticas de reforma na administração pública e nas suas relações de emprego, denominadas por Nova Gestão Pública (New Public Management). Este paradigma parte da ideia segundo a qual as organizações do sector público e do sector privado podem e devem ser geridas através de princípios similares na sua essência, apesar de as organizações públicas não perseguirem o interesse principal do lucro e da rentabilidade, mas sim, o interesse público como objectivo e fim das suas actividades e de serem relativamente controladas pelo poder político.

A Nova Gestão Pública procura uma maior racionalização dos custos, maior eficiência e eficácia dos serviços prestados. Para Pereira (2009) as principais características desta Nova Gestão Pública podem ser resumidas nos seguintes elementos: redução do tamanho do sector público, qualidade na prestação dos serviços públicos, orientação para os clientes, delegação e descentralização, modificação dos termos de contrato e emprego (fim dos contratos “vitalícios”), gestão de recursos humanos mais flexível e individualizada, introdução de avaliação de desempenho individual, remunerações de acordo com desempenho e produtividade, fim da progressão na carreira de acordo com a antiguidade no serviço, ênfase nos resultados e na necessidade de serem medidos (indicadores de avaliação) e da satisfação do “cliente-utente”, possibilidade de despedimento em caso de desempenho insuficiente, reforço da mobilidade funcional e numérica, gestão por objectivos e transparência da informação (accountability).

2. A marca do neoliberalismo na educação, da pedagogia para a economia

De acordo com Gentili (2010), na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais provenientes do Estado Social, vivem uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, derivada da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e de gestão da



grande maioria dos estabelecimentos escolares, além de absorverem uma quantidade significativa de recursos públicos.

O argumento central na retórica neoliberal consiste em: mesmo nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.

(Gentili, 2010, http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=956&id_cat=1)

Já Friedman (2012, p. 235), fundador do neoliberalismo afirma:

Estamos convencidos de que o papel crescente que o Estado tem vindo a desempenhar no financiamento e gestão do sistema escolar tem conduzido não apenas a um enorme desperdício de dinheiro dos contribuintes, mas também a um sistema muito mais pobre (...)

Para ultrapassar esta situação na educação, Gentili (2010) afirma que o Estado Neoliberal vai tentar transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado; vai preconizar a substituição da gestão pública por processos e técnicas do sector privado, introduzindo deste modo no campo educacional termos empresariais, tais como eficácia, eficiência e qualidade total; vai reduzir o peso do Estado, fortalecendo a concepção de Estado mínimo, segundo a qual ele deixa de ser o único promotor das políticas sociais básicas, transferindo essa responsabilidade para a própria sociedade e não vai atender ao reconhecimento da universalidade do direito à educação para todos. Este novo paradigma educacional não é obtido através

(...) de um grande consenso educativo e pedagógico, ou a afirmação de uma determinada corrente do pensamento educacional adoptada pelo poder político e protagonizada pelo Estado, como sucedeu tantas vezes ao longo da história; mas sim aquilo que poderia ser designado como uma espécie de *economismo* educacional, ou seja, a influência decisiva da ciência económica e da economia capitalista global nas políticas públicas de educação. (Lima, 2005, p. 72)

Marrach, (2004, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3037>), afirma que o neoliberalismo atribuiu o seguinte papel estratégico à educação:

- 1) Preparar o indivíduo para se adaptar ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;
- 2) Fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;
- 3) Incentivar o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adoptando técnicas de gerenciamento empresarial.



Já para Libâneo (2003, p. 84), o Estado Neoliberal vê a “(...) *educação para o desenvolvimento económico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais (...)*”. Nesta lógica, a educação está ao serviço do sistema produtivo, oferecendo aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessárias para uma posterior adequação às necessidades do mercado. Robertson (2007, p. 25), no tocante ao mandato da educação, afirma que:

(...) a economia foi priorizada acima de tudo. Os sistemas educativos foram mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva, enquanto os professores tinham que demonstrar o que ensinaram aos seus jovens alunos, através de sistemas nacionais (SATS) e globais (e.g., PISA, TIMMS) demonstrativos do “valor acrescentado”.

Também Lima (2005, p. 72) afirma:

A economia, e não a pedagogia, constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar;

sublinhando a subordinação da educação à economia e competitividade, ao realçar:

Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica. (...) A educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição. Espera-se que, em termos de resultados e de processos de gestão a educação possa, finalmente, adaptar-se cabalmente à «economia do conhecimento» e enfrentar com sucesso os requisitos da competitividade internacional. (Lima, 2005, p. 73 e 81)

O neoliberalismo reformulou a teoria do capital humano, visto que para esta, a educação era considerada um investimento (individual e social) e, para aqueles que beneficiassem dela, o mercado dispunha de uma oferta considerável de empregos e proporcionava um aumento geral da riqueza. O neoliberalismo impõe um outro desafio à educação: formar pessoas, para que tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente eles, conseguirão ter sucesso económico (ou uma oportunidade de emprego).

O neoliberalismo acredita na privatização do ensino, que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o sector privado as suas responsabilidades na área da educação e deve dar o direito aos pais e encarregados de educação (consumidores) de matricular os seus filhos/educandos numa escola que assegure os seus interesses. Este movimento para o privado gera, no entendimento neoliberal, uma disputa entre as escolas



(competição), no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus “consumidores” (pais e alunos), o que acaba por qualificar o processo educativo.

A educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição. Espera-se que, em termos de resultados e de processos de gestão a educação possa, finalmente, adaptar-se cabalmente à «economia do conhecimento» e enfrentar com sucesso os requisitos da competitividade internacional. (...) A educação privada aparece, conseqüentemente, como mais próxima do princípio ideal do mercado competitivo, princípio que deve ser alargado à educação pública (...) (Lima, 2005, p. 81)

Por isso, no modelo neoliberal, a educação passa a ser vista como uma mercadoria, um bem de consumo e não como um direito social. Para Gentili(2010, http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=956&id_cat=1), com a transferência da educação da esfera pública para a esfera do mercado, a educação “*deixa seu carácter de direito e passa a condição de propriedade*” isto é, a educação converte-se em mercadoria e não num direito social. Whitty (2002) também alinha nesta convicção, sublinhando a crença dos neoliberais, de que a eficácia e eficiência

do sector privado é superior à que é tradicionalmente adoptada no sector público; forçar as instituições do sector público a operar mais como as do sector privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático. Por outras palavras, a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos. (Whitty, 2002, p. 17)

Convém referir que a delegação da oferta escolar para a iniciativa privada cria mecanismos de exclusão social, aos quais estão submetidas, maioritariamente, as classes sociais de rendimentos na vizinhança do limiar da pobreza, minimizando a garantia de acesso à educação como direito de todos, como salienta Santomé (2001, p. 115).

As classes médias mais favorecidas e as classes altas têm informação e meios suficientes para beneficiar das políticas de escolha; com efeito, as escolhas que realizam os grupos sociais com menos recursos e menos capital cultural muito dificilmente os conduzem a sair dos núcleos habitacionais em que vivem.

Deve-se ter especial cuidado com o significado “privatização da educação”, pois não pode ser entendido no sentido estrito, como o fazemos em relação às privatizações de empresas do Estado, porque o “mercado escolar” não é semelhante ao mercado da livre concorrência, daí ter nascido a designação de quase-mercado. Tal conceito procura elucidar e diferenciar práticas mercantilistas adoptadas no sector educacional, das práticas de mercado de livre concorrência. Apesar de o mercado assumir um papel de



destaque na oferta dos serviços, na mesma proporção, o Estado impõe-se como força determinante de controlo e regulação dessa relação. Para Whitty (1996, p. 119),

(...) as políticas de quase-mercado em educação, não são uma privatização do sistema educativo, mas requerem que as instituições do sector público operem mais como instituições do sector privado e que as famílias tratem as decisões educativas de forma similar a outras decisões do consumo privado.

O quase-mercado é “mercado” porque substitui o monopólio estatal com a introdução da competitividade na prestação de serviços públicos; é quase, porque difere dos mercados tradicionais em alguns aspectos, por exemplo, as organizações educativas competem por alunos (clientes), mas não visam, necessariamente, a maximização dos seus lucros, o poder de compra dos consumidores não é expresso em termos monetários, mas sim na oferta de qualidade do serviço educativo da organização. O quase-mercado educacional concebe os pais/alunos como consumidores, assim, é necessário introduzir medidas que respeitem a possibilidade do consumidor poder escolher livremente a escola. A concretização de tal escolha implica a necessária informação para os consumidores e é a esta que, por exemplo, a publicação dos rankings, bem como dos relatórios elaborados pelos serviços centrais de inspecção, procuram responder.

O discurso educacional neoliberal está centrado na expressão *qualidade total* e introduz na administração pública modelos de gestão da qualidade total das empresas do sector privado, como é salientado por Barroso (2005, p. 741).

Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

A presença de modelos de gestão de qualidade total no sistema educativo introduz uma gestão orientada para os resultados, focalizada no cliente e valorização das lideranças, originando uma nova linguagem em que os alunos são vistos como “clientes”, os professores como “colaboradores”, a aprendizagem como um “produto”, o sucesso académico como um indicador de “qualidade total”, o planeamento pedagógico como “acção de empreendedorismo”, a gestão escolar como “liderança orientada para os resultados” e os pais e a comunidade como “stakeholders” e o investimento como um “custo orçamental”.



A sociedade moderna do Estado Neoliberal está fortemente marcada pela revolução tecnológico-científica, curiosamente, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação.

[Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento económico. São, portanto, bens económicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho económico. A educação é, portanto, um problema económico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.] (Oliveira, 1998, p. 602 *cit. in* Santos, 2005, p. 4).

Para (Pacheco, 2009, p. 117). “ *o neoliberalismo reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico*”. Segundo alguns autores, incluindo Pacheco (2009), as marcas do neoliberalismo na educação e no currículo, podem ser apresentadas da seguinte forma: centralidade do currículo como veículo de conhecimento; reforço dos conteúdos e das competências; valorização do currículo como um recurso económico; cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada para a educação; focalização em padrões de eficiência, qualidade e competitividade; privatização de serviços educativos; foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional); discursos políticos a colocar ênfase na descentralização e em termos de reforma; introdução de conceitos-chave, tais como: qualidade, prestação de contas, aprendizagem ao longo da vida, economia do conhecimento, competência, eficiência; ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas e fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas como por exemplo à Matemática e às Ciências.



CAPÍTULO IV – Organizações supranacionais

1. A comunhão do Estado-nação com as organizações supranacionais na construção de políticas educativas.

A educação era de todas as actividades sociais, a que permanecia intocável e pertencia ao domínio nacional, pois os Estados-nação sempre foram apresentados como entidades soberanas e únicas responsáveis pelas políticas de educação. Nos últimos anos, como já foi dito, essa soberania e responsabilidade foi modificada; o papel do Estado na formulação das políticas educativas sofreu uma redefinição, estando esta relacionada com o processo de globalização e a crescente influência das organizações internacionais na regulação das políticas educativas. Essa redefinição está subjacente em Antunes (2007, p. 426), ao afirmar:

Vivemos hoje tempos de transição em que o campo da educação vem ganhando coordenadas que demoramos ainda a perceber:

- muitas decisões fundamentais têm lugar em fóruns supranacionais;
- os modelos, as orientações, os programas tomam forma e emanam de organizações internacionais e
- por sua vez, as acções públicas e colectivas ganham força através de movimentos, alianças, campanhas que envolvem as opiniões públicas e populações de âmbito global.

Algumas organizações internacionais, como a UE ou o BM, foram criadas inicialmente e essencialmente por objectivos económicos, para ajudar à reconstrução europeia após a Segunda Guerra Mundial e no sentido de impedir novos conflitos mundiais, mas com a globalização, elas foram ganhando outros contornos ao longo da sua construção, incluindo objectivos políticos, culturais e educativos. As organizações internacionais e regionais tendo vindo a assumir um papel mais interventivo e activo na definição de políticas, nomeadamente nas políticas educativas, como por exemplo, na

(...) União Europeia, são agora definidos os objectivos, as metas e os procedimentos de controlo, assumindo aquelas o estatuto e o papel de entidades responsáveis pela regulação geral dos sistemas de educação e formação; nessa medida, tornam-se também a fonte de fixação dos padrões a considerar, dos procedimentos de monitorização a operacionalizar e dos métodos de fabricação dos resultados. (Antunes, 2007, p. 427)

e também na OCDE, dado que se

(...) constituem hoje fóruns onde, (...) orientam influentes formas de pensar e poderosas actuações políticas de envergadura continental ou transcontinental de reestruturação de todo um sector de ensino e da formação profissional ou de definição dos parâmetros de avaliação, organização e



funcionamento dos sistemas de ensino, como testemunhamos, respectivamente, com (...) os estudos PISA. (Antunes, 2007, p. 427)

As organizações supranacionais, pela sua influência, vão diminuindo, em algumas áreas, o papel dos estados na construção dessas políticas educativas, pois segundo Antunes (2005, p. 1345):

O campo da decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos: ampliou-se e complexificou-se, por um lado, para incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (e subnacional); está hoje reduzido e esvaziado, ao nível nacional e para algumas áreas, em que os processos e procedimentos, as instâncias, espaços e *fora* legítimos de decisão se viram contornados, ultrapassados, ignorados, e reactivados sob um outro estatuto, designadamente enquanto esferas de ratificação, desenvolvimento (corporização) ou implementação das opções e decisões formadas em níveis supranacionais.

Mas não são só as organizações supranacionais que interferem nas políticas nacionais. Para Marinis (2008, p. 28)

No que tange aos aspectos políticos da globalização, houve recentemente mudanças relevantes no sistema interestatal. Os Estados hegemónicos e os organismos internacionais que eles controlam reduziram a soberania dos países semiperiféricos e periféricos.

Como nos podemos aperceber, existem duas forças de controlo global, os organismos internacionais e os Estados hegemónicos ou centrais, isto é, os mais desenvolvidos economicamente. Estes, devido ao facto de serem países mais desenvolvidos, usam o seu poder de interferência nas políticas nacionais, geralmente nas dos países de menor poder económico – ditos de periféricos ou semiperiféricos –, usando os mecanismos institucionais que possuem nas organizações internacionais.

Para Fátima Antunes (2005), organizações como a OCDE, o BM e o CE têm uma grande continuidade em termos de influência nas políticas educacionais, a UE, que nas últimas três décadas ampliou significativamente o seu campo de acção no domínio da educação e, desde 1994, há ainda que contar com a OMC. Consequentemente, estas organizações alteraram e fizeram nascer novas formas e modos de governação das políticas públicas educativas.

2. A agenda para a educação das organizações supranacionais

A globalização hegemónica, como já foi dito, gerou um novo processo de desenvolvimento, transferindo o poder e a responsabilidade na gestão dos bens públicos e serviços, outrora do Estado, para o mercado, através de uma estratégia de liberalização dos meios de produção e de serviços e por outro lado, a afirmação do axioma das



vantagens competitivas, com a inclusão de novos conceitos no campo educativo, como por exemplo: "qualidade", "prestação de contas", "aprendizagem ao longo da vida", "economia do conhecimento", "competência" e "eficiência" (Pacheco, 2009). Assim, nas questões formais da governação global verifica-se uma sobredeterminação do domínio económico em detrimento do político.

Neste contexto, as políticas educativas passam a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na modernização da economia e na resposta aos imperativos de competitividade, da modernização e dos processos de inovação. (Mendes 2007, p. 110)

Na mesma linha, Robertson (2007) afirma que o que é comum às organizações supranacionais, é a valorização da dimensão económica em detrimento da social, uma visão global baseada no domínio económico, a existência de um mercado global e a necessidade em o expandir. Do mesmo modo, a educação passa a ser um assunto privilegiado para as organizações internacionais, como instrumento que pode promover o crescimento económico, por meio da formação de “capital humano” que possa servir sobretudo os interesses do mercado, assumindo deste modo, uma importância fulcral por contribuir para o desenvolvimento económico.

A agenda para o campo da educação das organizações supranacionais, ao assumir o desafio de transformação dos sistemas educativos, tem duas prioridades fundamentais: o conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida (ALV). Para elas, o conhecimento é visto como a chave para o desenvolvimento económico, e a sua produção tornou-se central para o trabalho dos sistemas educativos. Robertson (2007, p. 20) reforça essa importância, ao afirmar:

As tecnologias digitais são também importantes nos regimes neoliberais porque possuem a capacidade de fornecer rapidamente informação para os lugares de mercado. Para os mercados trabalharem efectivamente precisam que os que escolhem sejam capazes de responder a sinais como preço, qualidade, validade ou flexibilidade. Então, não é surpreendente que a posição proeminente do conhecimento e da ideia da “economia do conhecimento” e da “idade da informação” coincidam com o projecto político neoliberal.

A ALV, que surge como resposta ao desemprego crescente, gira em torno da ideia de que existe a necessidade de reestruturar os sistemas de educação que se foram desenvolvendo para servir um vasto leque de necessidades, e que agora não se ajustam à nova economia. A ALV surge como a pedra basilar para a política da produção social, que responsabiliza a força do trabalho e a própria capacidade do indivíduo de manter o seu emprego através da aprendizagem ao longo da vida.



Os papéis das organizações internacionais na definição das políticas educativas apresentam-se, segundo Robertson (2007), como uma estrutura formal e adicional de autoridade e soberania, que fornece directrizes aos Estados, sem que por isso afecte directamente a sua própria autoridade dentro do território nacional. No entanto, temos de realçar que existem dificuldades em reformar os sistemas educativos nacionais, uma vez que estes estão intrinsecamente arraigados nos estados nacionais. A implementação de directivas supranacionais, implica sempre algumas pressões das organizações internacionais sobre os Estados-nação, a que estes respondem com resistências a essas influências externas, constituindo assim um obstáculo ao desenvolvimento de uma governação global. Para contornar esta tendência, as organizações internacionais ao invés de tentarem modificar os sistemas educativos e consequentemente desafiar a autoridade e soberania nacionais, procuram oferecer alternativas, construindo mecanismos, metas e indicadores para avaliar e comparar os diferentes sistemas educativos, que acabam quer por pressionar, quer por legitimar as políticas dos estados, do qual o PISA é o melhor exemplo. Observe-se a legitimação da política educativa do XVII Governo Nacional, usando o PISA:

O sucesso económico joga-se no domínio do conhecimento. Veja bem o que aconteceu entre 2005 e 2009, o progresso que fizemos na aprendizagem dos nossos alunos, revelado pelos dados do PISA. O progresso que fizemos em termos de escolaridade, entre os 15 e os 19 anos, nós atingimos a média da OCDE, 81% dos nossos jovens entre 15 e 19 anos estão hoje na escola, 35% dos jovens com 20 anos. (Entrevista ao Diário Noticias do Primeiro-ministro do XVII Governo Constitucional, 11 de Dezembro de 2010)

As organizações internacionais, além das publicações dos seus relatórios e revistas, investem em grandes eventos internacionais como políticas de disseminação dos seus estudos comparados contando os seus indicadores, sobretudo, para a educação. Segundo Teodoro (2010, p. 54),

(...) a escolha dos indicadores constitui uma questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, com enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente nos países situados na semiperiferia dos espaços centrais.

A finalidade dos indicadores é fornecer evidências dos sistemas educativos aos governantes políticos, para que desta forma se faça uma análise e avaliação desses sistemas, extraindo conclusões e definindo novas orientações para a política educativa, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

Organizações como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia, produzem sistematicamente projectos estatísticos internacionais, que reúnem um conjunto de indicadores que



servem de referentes as pilotagens das reformas, permitindo, assim “assinalar mudanças da qualidade e dos resultados; chamar a atenção para aspectos que devem ser melhorados; avaliar a influência dos esforços do sistema; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas; catalisar novas ideias”. (Neves, 2008, p. 82).

Os indicadores são, entre outros, e na sua grande maioria, centrados nos resultados, nos vários índices de acesso à educação, nas qualificações dos professores, nos recursos financeiros e humanos, nos aspectos organizacionais e de administração, remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem.

As organizações internacionais que se debruçam sobre as temáticas da educação, nos seus relatórios e publicações promoveram e promovem

(...) uma normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (Teodoro, 2001, p. 128)

Assim, a política educativa nacional está dependente das “produções” e decisões de entidades supranacionais situadas ao nível dos países centrais, que recomendam regras e estabelecem as linhas orientadoras aos países periféricos, ficando estes numa posição de dependência e subordinação em relação a um centro instituído, que hoje em dia influenciam claramente os caminhos a seguir ao nível da gestão educativa. Já Antunes (2008) observa que no contexto europeu, grande parte das orientações e decisões tomadas nos encontros supranacionais é incorporada pelos diferentes Estados em forma de normativos legais, usando argumentos aparentemente técnicos para justificar a adopção de uma série de medidas económicas e políticas, não recorrendo aos mecanismos usuais das democracias europeias, ou seja, as instituições educativas nacionais acabam por não ter uma participação efectiva na tomada de decisão sobre as políticas e prioridades de actuação. As pressões e regulações supranacionais que se têm vindo a fazer sentir acabam por determinar o “comportamento aconselhável” que as organizações educativas e os seus actores deverão revelar.

2.1. OCDE

A OCDE conta com 34 Estados-membros, nos quais se inclui Portugal, empenhados em promover a democracia e a economia de mercado. Tem como missão: apoiar o crescimento económico, aumentar o emprego, melhorar a qualidade de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar outros países no seu desenvolvimento económico e



contribuir para o crescimento do comércio mundial. No campo da coesão social tem como objectivos: garantir o acesso à educação para todos, promover sistemas de saúde efectivos e acessíveis, lutar contra a exclusão social e o desemprego e reduzir a desigualdade entre ricos e pobres. Propõe-se trabalhar com os Estados-membros através de uma partilha de informação e experiências, desenvolvendo programas de cooperação a nível nacional e regional e fazendo um exame comparativo e de controlo.

A organização é um agente da globalização que tem adquirido importância nas últimas décadas, principalmente, por oferecer instrumentos e subsídios para pensar a educação numa base mundial. Há a preocupação em tratar a educação como mercadoria e não como direito humano, mas há também a preocupação em pensar num currículo mundial, que desenvolva competências globais e não conteúdos, mas que atendam às exigências da economia global.

Das actividades desenvolvidas pela OCDE, destacam-se duas de carácter permanente:

1) Os exames às políticas nacionais de educação dos países membros que nos últimos anos revestem a forma de exames temáticos, numa base comparativa – o último respeitante à educação em Portugal foi publicado em 2012, na revista *Education at a Glance* – ;

2) A recolha e análise de estatísticas e indicadores do ensino, a cargo do Projecto INES, e cujos resultados são publicados nas publicações *Education at a Glance* e *Analyse des Politiques Educatives*.

A OCDE é um actor central nas políticas de educação mundial, pois é a fonte de onde são difundidos e desenvolvidos os modelos, as metodologias, as categorias que têm vindo a tornar-se dominantes no campo da educação. Desde 1970, que a OCDE tem vindo a desenvolver um sistema de indicadores da educação e entre 1980 e 1990, a função informativa desses indicadores ganhou uma enorme importância na área da avaliação dos sistemas educativos, sendo posteriormente adaptados e desenvolvidos pelos países, como referentes de linhas de acção que promovessem a qualidade na educação.

Neste contexto, a OCDE desenvolveu o Projecto INES – Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos –, com a intenção de por um lado, criar instrumentos para apoiar os vários países na concepção e desenvolvimento de dispositivos de monitorização dos seus sistemas educativos e por outro, esses indicadores mostrarem a eficiência e a



eficácia dos sistemas educacionais de modo a garantir a competitividade das economias nacionais. Para o suporte científico e estratégico a este sistema de indicadores foi criada uma estrutura organizada em rede e constituída por representantes dos Estados-membros da OCDE. No âmbito dos indicadores de desempenho dos alunos foi criado o Programa PISA – Students achievement indicators on a regular basis - que visa recolher de três em três anos, numa base comparativa entre países, indicadores sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos domínios da leitura na língua de ensino, das matemáticas e das ciências.

Em 2001, a publicação *Education at a Glance* reuniu indicadores em torno de um consenso dos Estados-membros que gerou um pensamento profissional para conseguir medir o estado actual da educação, a nível internacional. Esses indicadores estão divididos em quatro capítulos: o capítulo A – produto dos estabelecimentos de ensino e impacto da aprendizagem – examina os resultados da educação e da aprendizagem em termos de resultados das instituições educativas; a participação da população adulta; a qualidade dos resultados de aprendizagem e como estes variam entre escolas e alunos; e os retornos da educação para os indivíduos e para a sociedade; o capítulo B revê os recursos humanos e financeiros investidos na educação em termos de: recursos que cada país investe na educação relativamente ao número de estudantes matriculados, PIB e dimensão total do orçamento público; o capítulo C centra-se no acesso à educação, participação e progressão e o capítulo D estuda o ambiente de aprendizagem e organizacional dos estabelecimentos de ensino.

2.2. OMC

A OMC é um organismo internacional que tem como principal objectivo promover a liberalização do comércio mundial, diminuindo ou extinguindo as barreiras comerciais e alfandegárias para facilitar as trocas económicas em âmbito internacional. Todos os Estados-membros da UE são por inerência membros da OMC. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, mais conhecido pelo acrónimo em inglês GATS – General Agreement on Trade in Services – foi assinado pelos 123 países que instituíram a OMC em Abril de 1994 e entrou em vigor em Janeiro de 1995. O acordo foi criado para alargar o sistema multilateral de comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias. O documento retrata a importância crescente do comércio de serviços em



contexto de uma economia cada vez mais globalizada e, nesse sentido, estabelece um quadro de princípios e regras, responsável pela regulação do sector de serviços ao nível mundial.

Com base nas regras do GATS, Uruguay Round Agreement (1994), a noção de serviço é definida como sendo “*qualquer serviço em qualquer sector, excepto aqueles prestados no exercício da autoridade governamental*”, logo, a educação passa a ser alvo de reformulação conceitual, constituindo-se como um serviço como qualquer outro, passível de ser regulado pela lógica do lucro e da competição.

(...) no seio da Organização Mundial do Comércio, que agrega cerca de cento e cinquenta países, vigora desde 1994 o Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS) que inclui a educação como objecto passível de ser submetido às regras aplicáveis a qualquer outro serviço comercializável internacionalmente podendo, nessa medida, ser financiado, fornecido, possuído e regulado à escala supranacional, o que, de resto, acontece já. (Antunes, 2007, p. 427)

Este processo discreto de comercialização dos serviços públicos está em marcha em todos os países membros da OMC, assumindo diversas formas, desde a linguagem cada vez mais empresarial com que são caracterizados e estruturados os diferentes serviços, até ao aumento significativo – evidente no campo da saúde – da parte privada do seu funcionamento. Neste quadro, direitos universais reconhecidos como a educação, a saúde, o acesso a água potável, entre outros, têm passado, uns mais do que outros, a serem considerados como serviços prestados às populações.

Por outro lado, no sentido de dar cumprimento às recomendações do GATS, a UE aprovou a Directiva 2006/123/C, mais conhecida pela Directiva Bolkestein, relativa aos serviços do mercado interno da UE, estabelecendo um quadro jurídico que suprime os obstáculos à livre circulação de serviços, conforme o exposto no seu ponto 2 :

Um mercado de serviços competitivo é essencial para promover o crescimento económico e a criação de emprego na União Europeia. Actualmente, um grande número de entraves no mercado interno impede muitos prestadores, especialmente empresas de pequena e média dimensão, de se expandirem para além das fronteiras nacionais e de beneficiarem plenamente do mercado interno, o que enfraquece a competitividade a nível mundial dos prestadores da União Europeia. Um mercado livre que imponha aos Estados-membros a eliminação das restrições à prestação de serviços transfronteiras, em conjugação com uma maior transparência em matéria de informação dos consumidores, dará aos consumidores europeus uma maior escolha e serviços de melhor qualidade a preços mais baixos.



2.3. UE: Europeização das políticas educativas

Segundo Barros, R. e Belando-Montoro, M. (2013, p. 1), o conceito de europeização designa “ *um processo de articulação entre os sistemas políticos nacionais e o sistema político comunitário*”, da responsabilidade da UE, assumindo as dimensões de absorção e acomodação – progressiva implementação de normas comuns aos vários Estados-membros e a uma nova agenda política, contribuindo para a formação de um espaço público europeu de políticas – e a transformação interna, como resposta às exigências decorrentes da adesão à UE. A europeização, estando directamente relacionada com o projecto de integração europeia, deve ser vista como um processo, uma vez que é algo que não está concluído, mas que se vai construindo ao longo dos tempos. Em muitas matérias, na qual se incluiu a educação, o centro de diagnóstico, de discussão e decisão política deixa de ser a autoridade nacional, para passar a ser uma autoridade comum a diversas nações, nomeadamente a UE. Para Antunes (2005 , p. 125)

No que toca à educação, há uma concordância significativa entre os autores, no sentido de considerar que: (i) o início dos anos 70 constitui o momento em que se regista o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário; (ii) em meados dos anos 80, com o Acto Único Europeu, assistimos à intensificação dessa intervenção; e (iii) o Tratado da União Europeia (TUE) (1992) representa um marco decisivo neste percurso, dada a consagração, com a integração do artigo 126, da legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo.

Com a assinatura do Tratado de Maastricht – pela primeira vez em toda a história da União Europeia, incluindo um artigo sobre educação – ficaram definidas no artigo 126.º (mais tarde, incluído como artigo 149.º do Tratado de Amesterdão, assinado em 1997) competências específicas da União Europeia na área da educação. O artigo 126º define então que:

“A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.” (Tratado de Amesterdão, Comissão Europeia, 1992).

Como se intui, o artigo prevê a intervenção no desenvolvimento da dimensão europeia da educação excluindo qualquer tipo de harmonização de leis e regulações nos Estados-membros, sendo esta última evidência relevante, uma vez que o artigo do Tratado de Maastricht não veio criar uma estrutura legal para a educação ao nível europeu, mas sim definir competências específicas da própria União Europeia na área da educação. Nesta



linha de pensamento, afirma Antunes (2005, p. 126 e 127), ainda que as competências para a educação

(...) sejam definidas como complementares, de apoio, encorajamento, contribuição para o desenvolvimento da acção dos estados-membros, que permanecem plenamente responsáveis pelo conteúdo e organização do sistema de ensino, a inclusão formal no tratado deste novo domínio de actuação cria condições, quer para legitimar a intervenção que vinha sendo desenvolvida, quer para ampliar o seu alcance.

Ainda segundo Antunes (2005), com o Livro Branco sobre o *Crescimento, Competitividade e Emprego Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI*, de Jacques Delors em 1994 e o Livro Branco *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* em 1995, a UE colocou uma considerável ênfase no papel dos sistemas de educação e formação profissional no contexto das prioridades e das políticas da UE.

Em 2000, é realizada a ratificação da Estratégia de Lisboa que tem como objectivo, tornar a Europa na *“economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social”* (CE, 2000), através do aumento dos padrões de aprendizagem melhorando a qualidade da formação de professores, na promoção da aprendizagem ao longo da vida, na actualização da definição de competências básicas, especialmente através das tecnologias da informação; na facilitação da mobilidade laboral e na introdução de mecanismos de garantia de qualidade para uma melhor compatibilização entre recursos e necessidades. Com a ratificação da Estratégia de Lisboa e até 2005, inicia-se uma outra fase de europeização das políticas educativas, segundo Dale (2008), caracterizada por uma governação educacional dirigida pelo Método Aberto de Coordenação (MAC). Dale (2008, p. 24) diz-nos que o MAC foi concebido para apoiar e coordenar a actuação dos Estados-membros a desenvolverem as suas políticas e consiste numa série de fases estabelecidas pelo Conselho Europeu, assim sintetizadas:

- 1) Definir linhas directoras para a UE em calendário de objectivos definidos e fixados pelos Estados-membros;
- 2) Estabelecer indicadores qualitativos e quantitativos, bem como critérios de avaliação, adaptados às diferentes necessidades dos Estados-membros de maneira a poderem ser comparados;
- 3) Traduzir essas linhas directoras em políticas nacionais e regionais, fixando objectivos específicos e respeitando a diversidade de cada contexto;



4) Fazer um acompanhamento periódico e uma avaliação pelos pares, por forma a destacar as melhores práticas.

A partir de 2005, segundo Dale (2008), entra-se numa outra fase de europeização que corresponde à pós-revisão da Estratégia de Lisboa, dado o seu fraco desenvolvimento entre os cinco anos prévios. Este período é marcado por um modo de governação, através de um quadro de referência único, especificamente o programa Aprendizagem ao Longo da Vida. O programa, com o intuito de acelerar as reformas através de metas rígidas, enfatiza a necessidade de se melhorar a governação, estabelecendo para o efeito metas de investimento, assim como a introdução de novos métodos de trabalho.

Para Antunes (2008), o programa Educação e Formação 2010 expressa a institucionalização de uma instância supranacional onde está claramente patente a sua influência na elaboração das políticas públicas nacionais. Mais recentemente foi aprovado o quadro estratégico do Programa Educação e Formação 2020, com os seguintes objectivos: fazer ao longo da vida de aprendizagem e mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação; promover a equidade, a coesão social e a cidadania activa e incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação. Foram delineados os seguintes parâmetros de referência da UE para 2020:

- 1) Pelo menos 95% das crianças (entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória) devem participar na educação pré escolar;
- 2) Menos de 15% dos jovens de 15 anos devem estar subqualificados em leitura, matemática e ciências;
- 3) Menos de 10% dos jovens devem abandonar a educação e formação;
- 4) Pelo menos 40% das pessoas com idades entre 30-34 deveria ter concluído alguma forma de ensino superior;
- 5) Pelo menos 15% dos adultos devem participar de aprendizagem ao longo da vida;
- 6) Pelo menos 20% dos diplomados do ensino superior e 6% dos 18-34 anos de idade com uma qualificação profissional inicial deveria ter passado algum tempo estudando ou ter formação no estrangeiro;
- 7) A percentagem de diplomados empregados (20-34 anos de idade ter concluído com êxito o ensino secundário ou terciário superior) que abandonam o ensino de 1-3 anos deve ser de pelo menos 82%. (FONTE: Jornal Oficial da União Europeia C 119/2 PT, de 28/05/2009)

A 20 de Novembro de 2012, a CE publicou a comunicação “Repensar a Educação: Investindo em competências para alcançar melhores resultados”. Esta comunicação apresenta uma estratégia destinada a promover uma mudança radical nos sistemas educativos dos Estados-membros, que os leve a adaptar-se e a actualizar-se perante as exigências de um mercado laboral cada vez mais competitivo. Segundo a CE,



(...) na actualidade, 23% dos jovens na Europa está desempregada, enquanto existem mais de dois milhões de postos de trabalho que não podem ser ocupados devido à falta de capacitação, paradoxo que não é mais do que a constatação do fracasso de uns sistemas educativos que não foram capazes de se adaptar às mudanças sociais e económicas que nos últimos vinte anos derivaram da globalização.

Neste contexto, o documento publicado assinala que é fundamental melhorar notavelmente as capacidades básicas de leitura, as capacidades de escrita e de argumentação de forma clara, e as capacidades relativas à matemática ou à estatística. Em definitivo, capacidades que permitam aos futuros trabalhadores manejar da forma mais eficiente informação, dados, símbolos e ideias, independentemente do trabalho que vierem a desempenhar.

Tendo em atenção toda esta dinâmica de europeização das políticas educativas, é interessante atentar nas afirmações de Lício Lima e Almerindo Afonso (2002, p. 7):

não obstante os distintos condicionamentos políticos, culturais e económicos de cada Estado-nação, verifica-se uma relativa sintonia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adoptados, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças.

CAPÍTULO V – Regulação: Conceitos, regulação burocrático-profissional, regulação pós-burocrática e Estado Avaliador.

O fortalecimento do Estado Neoliberal e a influência das organizações supranacionais trazem alterações ao modelo de regulação das políticas educativas, alterações essas que serão analisadas neste capítulo. O conceito de regulação está normalmente associado à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, (Maroy ,2005 *cit. in* Maués 2009, p. 3) define regulação como:

[Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controlo e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a acção dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições.]

e Barroso (2005, p. 733) define-a como

(...) um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.



A regulação contextualiza-se pela legislação e princípios hierárquicos – regulamentação – e é assimilada por regras e procedimentos, sendo formulada ou executada por um poder – a quem é reconhecido autoridade para tal – que representa o Estado, o governo, ou a nível local, o director da escola/agrupamento. Logo, regulação e regulamentação interligam-se, já que não são diferentes na sua finalidade, uma vez que ambas estabelecem o cumprimento das regras que operacionalizam os objectivos. Barroso (2005, p. 728) afirma que a regulamentação é,

(...) um caso particular da regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso.

Barroso (2006) define três níveis de regulação diferentes mas complementares, a saber: regulação transnacional, regulação nacional e a microregulação local. A regulação transnacional, segundo Barroso (2006, p. 44), representa o

conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como 'obrigação' ou 'legitimação' para adoptarem ou proporem decisões ao nível de funcionamento do sistema educativo.

Esta regulação pode resultar ainda da existência de estruturas supranacionais que controlam e coordenam a execução das políticas nesse domínio, mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão, como por exemplo, no acordo firmado entre o assinado com o FMI, BCE e UE e o Governo Português em Maio de 2011, relativamente às políticas educativas do ensino secundário:

O Governo irá prosseguir a sua acção no sentido de combater a baixa escolaridade e o abandono escolar precoce e de melhorar a qualidade do ensino secundário e do ensino e formação profissional, tendo em vista o aumento da eficiência no sector educativo, o aumento da qualidade do capital humano e a facilitação da adaptação ao mercado de trabalho. Para este fim, o Governo irá: i) criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de modo a avaliar com rigor os resultados e os impactos das políticas de educação e de formação, nomeadamente os planos já implementados (por exemplo, relativos a medidas de redução de custos, ensino e formação profissional e políticas para melhorar os resultados escolares e limitar o abandono escolar precoce); ii) apresentar um plano de acção para melhorar a qualidade dos serviços do ensino secundário, nomeadamente através: (i) da generalização dos acordos de confiança entre o Estado e as escolas públicas, definindo autonomia alargada e um enquadramento de financiamento baseado numa fórmula que inclua critérios de evolução do desempenho e de responsabilização; (ii) um quadro de financiamento simples orientado para os resultados para as escolas profissionais e privadas com contratos de associação baseado em financiamento fixo por



turma e incentivos associados aos critérios de desempenho; (iv) um papel reforçado de supervisão da Inspeção-geral. (Memorando da Troika, 2011, p. 24)

Quanto à regulação nacional para Barroso (2006, p. 55) trata-se de uma regulação institucional, ou seja o modo como as

(...) autoridades públicas (Estado e sua Administração), exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientado através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e os seus resultados.

Para Barroso (2006), a micro regulação local traduz um conjunto de estratégias, negociações e acções exercidas por um grande número de actores, que colocam em prática as normas da regulação nacional, ajustadas localmente. É o processo de coordenação da acção dos actores no terreno, resultante da interacção e do compromisso entre interesses, lógicas e estratégias numa perspectiva vertical entre administradores e administrados e numa perspectiva horizontal entre diversos ocupantes de um mesmo espaço de interdependência como por exemplo escolas/agrupamentos.

Até ao aparecimento do Estado Neoliberal, Barroso (2005) observa que a regulação do sistema educativo foi dominada por um modelo burocrático-profissional, composto por uma componente burocrática – que privilegiava a racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado – e uma componente profissional docente – que privilegia a racionalidade pedagógica, isto é, segundo Barroso (2005, p. 74)

em que a escola é vista como “um serviço do Estado” (...) e corporativa de tipo profissional e pedagógico, em que a escola é vista como “uma organização profissional”.

Segundo Barroso (2005), coexistia uma regulação estatal e uma regulação corporativa, existindo assim uma política de compromisso que, na gestão da escola, se traduziu na coexistência e interface entre a zona de influência dos administradores e a zona de influência dos professores, na qual os sindicatos e associações de professores passaram a dominar a decisão política. Para o autor, a vivência deste tipo de regulação explica o protagonismo que as associações dos professores adquiriram no processo político.

Com o surgimento da globalização hegemónica, a emergência dos ideais neoliberais e as políticas educativas a terem de incorporar orientações das organizações supranacionais, o Estado vê-se obrigado a realizar mudanças caracterizadas por descentralizações do ponto de vista político e administrativo, norteadas pela intenção de se obter a racionalidade administrativa e a modernização dos processos da gestão escolar, implementando um outro tipo de regulação a que se chamou de regulação pós-



burocrática. Nesta, o Estado não desaparece,

(...) muito embora o discurso público se manifeste cada vez mais no sentido de convencer a população de que existe uma grande descentralização no mundo da educação, é necessário reconhecer que, na realidade,...(...) existe uma espécie de recentralização do poder, não obstante apoiado numa certa devolução de poderes às escolas e aos professores, porém, dotando-os de autonomia apenas para se organizarem com vista a serem mais eficazes na garantia do aproveitamento dos alunos numa série de aprendizagens escolares, a maioria das quais decididas a partir do centro, pelo Governo” (Santomé, 2001, p. 48).

Com a regulação pós-burocrática o Estado passa a governar pelos resultados, criando mecanismos de controlo dos resultados através da instituição de um sistema de avaliação externa da *performance* dos estabelecimentos e um sistema de incentivos para favorecer a realização ou a melhoria do contrato realizado entre o Estado e a educação.

É possível identificar nesta variedade de políticas e de medidas concretas um conjunto central de efeitos estratégicos relacionados com uma mudança do papel do Estado no governo da educação. Esta mudança anuncia a transição de um Estado que, por intermédio da burocracia governamental, desempenhava o papel de provisor e administrador directo da educação, para um Estado que, agora, tende a assumir o papel de definidor de objectivos e, sobretudo, de fomentador e gestor de mecanismos de avaliação e de prestação de contas no sector educativo. E essa “macropolítica” de reconfiguração das funções e das responsabilidades do Estado que nos coloca num espaço de confrontação de projectos entre um Estado Educador e um Estado Avaliador. (Barroso, 2007, p. 10)

O novo papel do Estado, - o Estado Avaliador – , não corresponde a uma retirada do Estado da educação, mas a adopção de:

(...) um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções, que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo. (Lessard, 2002, *cit. in* João Barroso, 2005, p. 732).

Percebe-se assim, ao analisar a problemática da regulação pós-burocrática, a importância da avaliação dos sistemas educacionais como um mecanismo e instrumento de controlo. Neste sentido, estabelece-se um vínculo forte entre a avaliação e a qualidade do ensino público, pois a avaliação propicia a visibilidade da realidade educacional através dos resultados, fornecendo elementos para a superação dos problemas detectados, atribuindo-se-lhe a capacidade de melhorar a qualidade do ensino. Afonso (2005) destaca o controlo do Estado nos resultados escolares,



Por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado Avaliador) mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros 'clientes' ou 'consumidores' (...). Produz-se assim um mecanismo de quase mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objectivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado. (Afonso, 2005, p. 121)

PARTE II – A ANÁLISE DO OBJECTO DE ESTUDO

Finalizada a pesquisa do enquadramento teórico e tal como está expresso na estrutura da dissertação, vamos agora fazer o estudo detalhado dos normativos que motivaram as mudanças de paradigma das políticas educativas: Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente), Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) e Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (Revisão da Gestão dos Currículos Ensino Básico e Secundário). Irão ser feitas as cronologias dos processos legislativos, desenvolvidas e comparadas as alterações significativas aprovadas e os aprofundamentos verificados, recorrendo-se frequentemente a quadros comparativos, pois permitem uma visão mais abrangente das alterações efectuadas.

CAPÍTULO 1 – A reforma laboral dos professores

1. O Estatuto da Carreira Docente nos XVI, XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais

O emprego dos professores portugueses é regulado por um estatuto profissional específico, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (sumariamente referido como Estatuto da Carreira Docente, ECD), um complexo legislativo que contempla todas as disposições relativas à actividade profissional dos professores. Assim, as condições de emprego dos professores públicos estão definidas no seu ECD e se uma revisão do mesmo alterar aspectos relacionados com a estrutura da carreira docente, horário de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho, assume-se como uma reforma laboral neste sector.



A entrada em vigor do ECD, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, pelo XVII Governo Constitucional e posterior regulamentação da avaliação de desempenho docente (ADD), trouxeram alterações profundas na profissão e carreira docentes e representam uma das mais importantes iniciativas de reforma laboral jamais realizadas neste sector. O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro diz claramente ao que vem, apresentando fundamentações para alteração do paradigma educacional, nomeadamente, no fim do tempo de validade do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro;

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, (...) Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, (...) Para tanto, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira, (...) Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. (...) À indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres. Nestes termos, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola.

1.1. Estrutura da carreira docente

Compara-se o articulado legal relativo à estrutura da carreira docente conforme os Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Quadro 1: Carreira docente

(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 1/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 15/2007</i>
<p>Artigo 34.º Carreira docente O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única.</p>	<p>Artigo 34.º Natureza e estrutura da carreira docente 1—O pessoal docente que desempenha funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, constitui, nos termos da lei geral, um corpo especial da Administração Pública dotado de uma carreira própria. 2—A carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de: a) Professor; b) Professor titular. 3—À categoria de professor titular, além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade.</p>

Fonte: Autor



Como se observa, o XVII Governo Constitucional altera a estrutura da carreira docente, passando de carreira única para duas categorias hierarquizadas, professores titulares e professores, com o seguinte argumento:

Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira.(...) a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão. Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública (...). (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)

Esta diferenciação tem por finalidade dotar cada estabelecimento de ensino

de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)

estando subjacente o grande enfoque que o ECD dá à competência e mérito dos docentes para acederem à categoria de professor titular.

Esta alteração significativa pôs fim à carreira única e provocou diferenciação e verticalização da função docente. Esta medida hierarquiza o percurso profissional dos professores e atribui aos professores titulares, além do conteúdo funcional da função de professor, o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos docentes, correspondendo o número de professores titulares por escola/agrupamento, a um terço dos professores do quadro (artigo 26.º do ECD). O acesso à categoria de professor titular, sujeito a procedimento concursal e existência de vaga existente no quadro do agrupamento ou escola não agrupada e destinada à categoria e departamento ou grupo de recrutamento respectivo, faz-se através de uma prova pública com incidência na actividade profissional desenvolvida pelo docente e que possibilitasse evidenciar a competência dos professores para o desempenho das funções associadas à referida categoria (art.º 38.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Contudo, este articulado legal de acesso à categoria de professor titular não permitia um recrutamento célere de professores titulares para o ano lectivo 2007/2008. Assim, o próprio normativo prevê no artigo 15.º do Capítulo III, Disposições Finais e Transitórias, um regime transitório de recrutamento para a categoria de professor titular. É aprovado então o Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, que define as regras especiais que irão enformar o primeiro concurso de provimento para esta categoria. Pretendia-se seleccionar os professores com as melhores condições para o exercício das funções correspondentes à categoria de titular, através da análise dos elementos do currículo profissional de cada candidato, valorizando para o efeito, a experiência



profissional do período compreendido entre o ano escolar de 1999/2000 e 2005/2006 (Prefácio do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio). A classificação final da análise curricular está definida no artigo 18.º do normativo legal e incluiu, entre outras, as seguintes pontuações significativas no exercício das seguintes funções: coordenadores, entre 2 a 6 pontos; directores de curso, entre 2 a 4 pontos; director de turma, 2 pontos e representante dos docentes na assembleia de agrupamento/escola ou da assembleia constituinte, 2 pontos. Até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, muitos dos cargos assumidos pelos professores eram mais numa base de rotatividade do que meritocracia, por exemplo: o fecho de horários era realizado com atribuição de horas de cargos de supervisão pedagógica para que ele fique completo – de que o cargo de director de turma é o mais evidente – e disponibilidade para ir às reuniões, no caso do representante na assembleia de escola, dada a dificuldade em formar listas, aspecto que o próprio XVII Governo Constitucional reconhece, ao afirmar

Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)

Esta fornada de professores titulares originou a não-aceitação dos professores titulares como uma categoria reconhecida, na medida em que os critérios de acesso estabelecidos foram fundamentalmente administrativos e não baseados no mérito, exigência e qualidade. Desta forma, a avaliação que os professores titulares tinham de fazer aos seus pares ficou seriamente comprometida. Este factor, aliado ao choque inicial da aprovação do ECD, aumentou as resistências à implementação da categoria de professor titular, estando na base de inúmeras contestações por parte dos professores e dos sindicatos, instalando-se, desta forma, intranquilidade nas escolas. Esta intranquilidade fez com que o XVIII Governo Constitucional, através da revisão e aprovação do ECD, Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, fizesse alterações à natureza e estrutura da carreira, conforme se afirma no seu preâmbulo:

(...) a carreira docente passa a estruturar -se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo-se como mecanismos de seleção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório.

Esta decisão também foi mantida pelo XIX Governo Constitucional, conforme se observa pelo quadro 2, apesar da alteração que realizou ao ECD, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro.



Quadro 2: Estrutura da carreira docente

(XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2010</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 41/2012</i>
Artigo 34.º Natureza e estrutura da carreira docente 1 — O pessoal docente que desempenha funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, constitui, nos termos da lei geral, um corpo especial da Administração Pública dotado de uma carreira própria. 2 — A carreira docente estrutura -se na categoria de professor. 3 — <i>(Revogado.)</i> 4 — Cada categoria é integrada por escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados, de acordo com o anexo I do presente Estatuto, que dele faz parte integrante.	Artigo 34.º Natureza e estrutura da carreira docente Igual ao Decreto-Lei n.º 75/2010

Fonte: Autor

No entanto, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, ao afirmar no seu preâmbulo:

Em quarto lugar, valoriza -se a senioridade na profissão, ao propiciar -se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas,

mantém, de forma camuflada, o princípio da diferenciação de funções previsto inicialmente no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro:

4 — As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. (...); 6 — Os docentes dos dois últimos escalões da carreira, desde que detentores de formação especializada, podem candidatar -se, (...) a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar,...). (Artigos 34.º e 35.º do Decreto Lei n.º75/2010, de 19 de Janeiro)

Este articulado foi mantido pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro.

Tendo em conta o quadro 3, antes da tomada de posse do XVII Governo Constitucional, o ingresso na carreira docente fazia-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, através de concurso para os candidatos que eram portadores de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, a situação foi alterada, e além da certificação académica e profissional, até aqui da responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior de formação inicial de professores, os candidatos à docência devem realizar uma prova de avaliação de conhecimentos e competências.



Quadro 3: Ingresso na carreira docente

(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional</i> <i>Decreto-Lei n.º 1/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional</i> <i>Decreto-Lei n.º 15/2007</i>
<p>Artigo 2.º</p> <p>Pessoal docente</p> <p>1 — Para efeitos de aplicação do presente Estatuto considera-se pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático.</p> <p>Recrutamento e selecção</p> <p>Artigo 17.º</p> <p>Princípios gerais</p> <p>1 — O concurso é o processo de recrutamento e selecção normal e obrigatória do pessoal docente, sem prejuízo do disposto em legislação especial.</p>	<p>Artigo 22.º</p> <p>Requisitos gerais e específicos</p> <p>1—São requisitos gerais de admissão a concurso: (...)</p> <p>b) Possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam; (...)</p> <p>f) Obter aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e competências, tratando-se de concurso para lugar de ingresso. (...)</p> <p>7— A prova de avaliação de conhecimentos e de competências prevista na alínea f) do n.º1 visa demonstrar o domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respectiva área de docência, e é organizada segundo as exigências da leccionação dos programas e orientações curriculares da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p> <p>8—As condições de candidatura e de realização da prova de avaliação de conhecimentos e competências são aprovadas por decreto regulamentar.</p>

Fonte: Autor

O XVII Governo Constitucional aprovou por meio do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, a regulamentação da prova de avaliação de conhecimentos e competências onde afirma no seu preâmbulo

A prova de avaliação de conhecimentos e competências que o presente diploma vem regulamentar, sendo uma prova nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/domínio de habilitação, separa a fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes, da fase de selecção e recrutamento realizada pelo empregador interessado.

Dispensa da realização da prova, através do Artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro

1 — O docente que tenha celebrado contrato, em qualquer das suas modalidades, em dois dos últimos quatro anos imediatamente anteriores ao ano lectivo de 2007/2008, desde que conte, pelo menos, cinco anos completos de serviço docente efectivo e avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*, está dispensado da realização da prova para efeitos de admissão a concursos de recrutamento e selecção de pessoal docente.

Posteriormente, o XVII Governo Constitucional aprovou o Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro, alterando o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro somente na definição da dispensa dos candidatos à realização da prova. No entanto, o XVII Governo Constitucional não implementou a prova de avaliação de conhecimentos e competências, assim como o XVIII Governo Constitucional, que alterou o ECD para clarificar as situações de dispensa e a designação da prova,



passando a chamar-se prova de avaliação de competências e conhecimentos. O XIX Governo Constitucional, que alterou o articulado do ECD relativo à prova de avaliação de competências e conhecimentos, conforme apresentado no quadro 3, alterou também o Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro, fazendo aprovar o Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de Outubro.

Quadro 4: Ingresso na carreira docente

(XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2010</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 41/2012</i>
<p>Artigo 22.º</p> <p>Requisitos gerais e específicos Igual ao Decreto-Lei n.º 75/2010</p> <p>Artigo 4.º</p> <p>Dispensa da prova de avaliação de competências e conhecimentos</p> <p>Estão dispensados da realização da prova de avaliação de competências e conhecimentos os candidatos à admissão a concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, promovidos no território continental, que ainda não tenham integrado a carreira e que, no momento da entrada em vigor do presente decreto -lei, se encontrem numa das seguintes situações:</p> <p>a) Candidatos que, no âmbito de um contrato de serviço docente em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, incluindo os estabelecimentos de ensino público das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, tenham já obtido na avaliação do desempenho menção qualitativa não inferior a <i>Bom</i>; (...)</p>	<p>Artigo 22.º</p> <p>Requisitos gerais e específicos</p> <p>1—São requisitos gerais de admissão a concurso: (..)</p> <p>f) Obter aprovação em prova de avaliação de competências e conhecimentos. (...)</p> <p>7 — A aprovação na prova prevista na alínea f) do n.º 1 constitui requisito exigível aos candidatos a concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que ainda não tenham integrado a carreira.</p> <p>8 — A prova a que se refere o número anterior visa verificar o domínio de competências fundamentais para o exercício da função docente.</p> <p>9 — A prova de avaliação de competências e conhecimentos tem obrigatoriamente uma componente comum a todos os candidatos que visa avaliar a sua capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares, podendo ainda ter uma componente específica relativa à área disciplinar ou nível de ensino dos candidatos.</p> <p>10 — As condições de candidatura, de realização e avaliação da prova são aprovadas por decreto regulamentar.</p>

Fonte: Autor

O Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de Outubro, afirma no seu preâmbulo:

O Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, estabelece o regime da prova prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (...) Esta prova, contudo, nunca chegou a ser realizada. Importa, assim, proceder a uma revisão e actualização das condições técnicas e logísticas indispensáveis à sua implementação, bem como regulamentar as condições da realização das suas componentes comum e específica.

Esta prova pretende comprovar a existência de requisitos mínimos de conhecimentos e capacidades transversais à leccionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, como a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e crítico ou a resolução de problemas em domínios não disciplinares, bem como o domínio dos conhecimentos e capacidades específicos essenciais para a docência em cada grupo de recrutamento e nível de ensino. (...)

Considera-se pertinente que a prova seja generalizada a todos os que pretendam candidatar-se ao exercício de funções docentes pois, de outra forma, devido ao redimensionamento do sistema, não



seria abrangida a parte mais significativa dos candidatos com perspectivas de integração na carreira. Pretende-se valorizar a escola pública e a qualidade do ensino aí ministrado, cientes de que os conhecimentos e capacidades evidenciados pelos professores constituem uma variável decisiva na qualidade da aprendizagem dos alunos.

E destina-se, segundo o artigo 2.º do normativo,

A prova destina-se a quem, sendo detentor de uma qualificação profissional para a docência e não tendo ingressado na carreira docente, pretenda candidatar-se ao exercício de funções docentes nos concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, num dos grupos de recrutamento previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, no âmbito dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do ensino não superior na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

Revoga também o artigo 20.º Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro e admite transitoriamente que

Os candidatos com cinco ou mais anos de serviço docente que não obtenham aprovação na prova podem ser admitidos aos concursos de selecção e recrutamento de pessoal docente que se realizem até 31 de Dezembro de 2014.

A prova, que tem periodicidade anual, é realizada no ano lectivo de 2013/2014 num clima de grande tensão e conflitualidade, o que originou que só se realizasse a parte respeitante à componente comum e, mesmo esta, necessitou de duas aplicações. Segundo dados do IAVE,

A componente comum abrangeu um universo de 13551 inscritos. Na primeira aplicação foram realizadas 7699 provas válidas e na segunda aplicação foram realizadas 2521 provas válidas, perfazendo um total de 10220 provas validadas. (...) Os resultados agora conhecidos revelam que foram aprovados 8747 candidatos, o que corresponde a 85,6% do total de candidatos com provas classificadas.

(http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=578&fileName=PressRelease_PACC.pdf)

Devem ser referidos os congelamentos da carreira docente que os XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais aprovaram, significando congelar a carreira a não contagem do tempo de serviço para efeitos da progressão. O XVII Governo Constitucional efectuou o primeiro congelamento pela Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto e que determinou a não contagem do tempo de serviço entre 30/08/2005 e 31/12/2006. Posteriormente aprovou a Lei n.º 53-C/2006, de 29 de dezembro, prorrogando os efeitos da primeira por mais um ano, até 31/12/2007. Ainda durante a vigência do XVII Governo Constitucional, a carreira docente foi descongelada, prolongando-se esta decisão durante o XVIII Governo Constitucional. No entanto, o XVIII Governo Constitucional, através da Lei n.º 55-A/2010, de 31 de Dezembro – orçamento de



Estado 2011 – voltou a congelar a carreira a partir de 01 de Janeiro 2011. O XIX Governo Constitucional prorrogou por mais quatro anos, para já até ao final de 2015, o congelamento da carreira através da aprovação dos sucessivos orçamentos de Estado.

O XVIII Governo Constitucional através da Lei n.º 55-A/2010, de 31 de Dezembro introduziu também reduções às remunerações totais líquidas a professores com vencimento total ilíquido superior a €1.500, oscilando estas entre 3,5% e 10%, decisão que foi mantida pelo XIX Governo Constitucional.

1.2. Condições de trabalho dos professores

Como já foi salientado, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro introduziu uma reforma laboral importante na área da educação, logo ela tem de ser sentida nas condições de trabalho dos professores.

Da análise do quadro 5, que compara o horário de trabalho dos professores entre o XVI e o XVII Governos Constitucionais, conclui-se que os professores que leccionavam só disciplinas do ensino secundário, tinham vinte horas lectivas, bonificação esta que foi eliminada posteriormente. Além disso, o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, já refere a existência de uma componente não lectiva nos mesmos moldes que o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, subdividida em duas componentes: uma destinada a trabalho individual e outra destinada a trabalho de escola. No entanto, o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, apesar de enumerar as actividades do trabalho de escola, não a regulamenta em termos do horário dos professores, logo até ao surgimento do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, os horários dos professores só incluíam as horas da componente lectiva. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, a fixação de horas para componente não lectiva ficou a cargo da direcção de cada agrupamento de escolas, resultando daqui uma diferenciação significativa entre os horários de trabalho dos professores, em agrupamentos diferentes, situação que foi resolvida ao longo dos tempos, fixando-se agora, de acordo com o artigo 7.º do Despacho n.º 6/2014, de 26 de Maio,

O director estabelece o tempo mínimo a incluir na componente não lectiva de estabelecimento de cada docente de todos os níveis e ciclos de educação e ensino, desde que não ultrapasse 150 minutos semanais (...)



Quadro 5: Horário de trabalho dos professores

(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 1/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 15/2007</i>
<p>Artigo 76.º Duração semanal</p> <p>(...) 2—O horário semanal dos docentes integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva e desenvolve-se em cinco dias de trabalho.</p>	<p>Artigo 76.º Duração semanal</p> <p>(...) 2—O horário semanal dos docentes integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva e desenvolve-se em cinco dias de trabalho. 3—No horário de trabalho do docente é obrigatoriamente registada a totalidade das horas correspondentes à duração da respectiva prestação semanal de trabalho, com excepção da componente não lectiva destinada a trabalho individual e da participação em reuniões de natureza pedagógica, convocadas nos termos legais, (...)</p>
<p>Artigo 77.º Componente lectiva</p> <p>1 — A componente lectiva do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de vinte e cinco horas semanais. 2 — A componente lectiva do pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é de vinte e duas horas semanais. 3 — A componente lectiva do pessoal docente do ensino secundário, desde que prestada na totalidade neste nível de ensino, é de vinte horas semanais. 4 — A componente lectiva dos docentes da educação e ensino especial é de vinte horas semanais.</p>	<p>Artigo 77.º Componente lectiva</p> <p>1—A componente lectiva do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico é de vinte e cinco horas semanais. 2—A componente lectiva do pessoal docente dos restantes ciclos e níveis de ensino, incluindo a educação especial, é de vinte e duas horas semanais.</p>
<p>Artigo 82.º Componente não lectiva</p> <p>1 — A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino. 2 — O trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica. 3 — O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve integrar-se nas respectivas estruturas pedagógicas com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender(...)</p>	<p>Artigo 82.º Componente não lectiva</p> <p>1—A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino. 2—O trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica. 3—O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, (...) 4—A distribuição de serviço docente a que se refere o número anterior é determinada pelo órgão de direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico e as estruturas de coordenação intermédias, de forma a: a) Assegurar que as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos são satisfeitas; b) Permitir a realização de actividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar.</p>

Fonte: Autor

Relativamente aos artigos 76.º, 77.º e 82.º, os XVIII e XIX Governos Constitucionais mantiveram-nos na íntegra.

Da análise do quadro 6 depreende-se um aumento da idade e do tempo de serviço para os professores poderem beneficiar da primeira redução da componente lectiva e esse



escalonamento de reduções não permite exceções como a definida no ponto 2 do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. Além disso, as reduções na componente lectiva a que o professor tenha direito, não determinam uma redução do seu horário de trabalho, de acordo com o ponto 6 do artigo 79.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e o exercício de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica, deixam de dar lugar a redução da componente lectiva. Relativamente ao artigo 79.º, os XVIII e XIX Governos Constitucionais mantiveram-no na íntegra.

Quadro 6: Redução da componente lectiva dos professores

(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 1/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 15/2007</i>
<p>Artigo 79.º</p> <p>Redução da componente lectiva</p> <p>1 — A componente lectiva a que estão obrigados os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário e do ensino especial é sucessivamente reduzida de duas horas, de cinco em cinco anos, até ao máximo de oito horas, logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos e 20 anos de serviço docente e 55 anos de idade e 21 anos de serviço docente.</p> <p>2 — Aos professores que atingirem 27 anos de serviço docente será atribuída a redução máxima da componente lectiva, independentemente da idade.</p>	<p>Artigo 79.º</p> <p>Redução da componente lectiva</p> <p>1—A componente lectiva do trabalho semanal a que estão obrigados os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é reduzida, até ao limite de oito horas, nos termos seguintes:</p> <p>a) De duas horas logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente;</p> <p>b) De mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente;</p> <p>c) De mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente.</p> <p>2 — Os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico em regime de monodocência, que completarem 60 anos de idade, independentemente de outro requisito, podem requerer a redução de cinco horas da respectiva componente lectiva semanal.</p>
<p>Artigo 80.º</p> <p>Exercício de outras funções</p> <p>(...)</p> <p>2 — O desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica, dá lugar a redução da componente lectiva, sem prejuízo de, por opção do docente, a referida redução ser substituída pela atribuição de suplementos de carácter remuneratório, a fixar nos termos do artigo 60.º do presente Estatuto. (...)</p>	<p>Artigo 79.º</p> <p>Redução da componente lectiva</p> <p>6—A redução da componente lectiva do horário de trabalho a que o docente tenha direito, nos termos dos números anteriores, determina o acréscimo correspondente da componente não lectiva a nível de estabelecimento de ensino, mantendo-se a obrigatoriedade de prestação pelo docente de trinta e cinco horas de serviço semanal.</p>

Fonte: Autor

O XIX Governo Constitucional aprovou a Portaria n.º 332-A/2013, de 11 de Novembro, relativa à rescisão amigável do contrato de trabalho, que afirma no seu preâmbulo:

O actual quadro regulador das relações laborais existentes na Administração Pública confere às partes a liberdade de fazerem cessar a relação jurídica de emprego com recurso ao mútuo acordo. (...) Inserido no âmbito do cumprimento de uma gestão racionalizada dos recursos humanos da Administração Pública e no desígnio do interesse público imanente, a presente portaria insere -se num conjunto de medidas que o Governo tem vindo a aplicar com vista à adequação da dimensão do Estado às reais necessidades e capacidades financeiras existentes. (...) Pretende -se, também,



com esta medida conferir um impulso adicional à modalidade de rescisão voluntária sectorial por mútuo acordo, salientando as áreas onde se verifica uma desproporção entre a disponibilidade da oferta docente e as reais necessidades do sistema educativo.

De acordo com o Ministério da Educação, 3306 professores entregaram o requerimento para a rescisão amigável, tendo a tutela notificado para a rescisão 1889 professores.

(<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-actualizado/20140830-mec-rescisoes-professores.aspx>)

2. Avaliação de desempenho docente e progressão na carreira

O processo de avaliação de desempenho docente, segundo o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, deve estar

subordinado a parâmetros que salvaguadem perfis mínimos de qualidade, deve, por outro lado, assumir um sentido iminente formativo, contribuindo, desse modo, para a melhoria do desempenho profissional do docente, procurando superar o que se revelou como negativo e valorizar e aprofundar os aspectos mais positivos da sua actividade. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro)

O processo de avaliação de desempenho docente desenrola-se através da realização de um documento de reflexão crítica apresentado, pelo professor, ao órgão de gestão da escola onde exerce funções, acompanhado da certificação das acções de formação frequentadas e concluídas. Posteriormente, o documento de reflexão crítica, será objecto de apreciação pelo órgão de gestão, que se traduzirá na atribuição das menções de Não Satisfaz ou Satisfaz.

À época, não eram supervisionadas de perto as práticas dos docentes em situação de sala de aula, sendo a validade e a fidelidade deste modelo questionada por alguns autores, entre eles Machado e Formosinho (2010), dado que este modelo assenta na utilização de um único instrumento de avaliação, o relatório crítico elaborado pelo professor e também, este regime de avaliação de desempenho, se ter transformado num mero procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo, continuando o acesso ao topo da carreira a depender, fundamentalmente, do tempo de serviço docente. Machado e Formosinho (2010, p. 99), sustentam que “*os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação era de Satisfaz e a progressão era automaticamente atribuída*”.



O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro altera significativamente os princípios da avaliação de desempenho do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, como se depreende no seu preâmbulo,

(...) ser indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente. (...) Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, (...) que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, (...) No sentido de assegurar que se trata de uma avaliação efectivamente diferenciadora, determina-se (...) a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho.(...) A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente (...)

Nesse sentido, o XVII Governo Constitucional faz aprovar o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. A aplicação deste modelo não foi pacífica, devido à sobrecarga de trabalho a que ele obrigava – observação de três aulas, definição de objectivos individuais para todos os avaliados, elaboração de diversos instrumentos de registo, um processo burocrático “muito pesado” e acima de tudo, a maioria dos avaliadores não pertencia ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados – e que tinha de estar concluído num curto espaço de tempo, em Junho de 2008 e também, devido ao facto de os resultados escolares obtidos pelos alunos do avaliado contarem para a sua avaliação, levou que a tutela viesse a proceder a um conjunto de correções que, do seu ponto de vista, melhorariam o processo quanto à adequação à realidade das comunidades escolares. Por conseguinte, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, que estabeleceu o regime transitório de avaliação do desempenho do pessoal docente para o ano lectivo de 2007/2008, constituindo-se como o primeiro procedimento simplificado de avaliação. Nele se previa o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação e o registo do nível de assiduidade, o cumprimento de serviço distribuído e acções de formação contínua frequentadas. No entanto, os focos de instabilidade mantinham-se, dado que a mudança de paradigma da ADD continuava a não ser aceite pelo corpo docente, obrigando a que surgisse o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que viria a ser conhecido como “Modelo Simplificado” e que pretendia corrigir as dificuldades de implementação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, nomeadamente ao nível da existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes da do avaliado, burocracia dos procedimentos previstos e



sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação. Garantia-se pelo “Modelo Simplificado” que os professores eram avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar; dispensava o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono; dispensava as reuniões finais entre avaliadores e avaliados, sempre que existisse acordo tácito; tornava facultativa a avaliação da componente científico-pedagógica/observação de aulas; reduzia de três para duas o número de aulas a observar e dispensava da avaliação os professores em situação de aposentação próxima ou antecipada, os docentes contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas não integradas em grupos de recrutamento.

O XVIII Governo Constitucional decidiu alterar o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, fazendo aprovar o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. No quadro 7, apresenta-se uma comparação da organização do regime de avaliação do desempenho docente do XVII Governo Constitucional, entre 2007 e 2009 e o regime de avaliação do desempenho docente entre 2009 e 2011, na vigência do XVIII Governo Constitucional, somente no tocante às dimensões que não são alteradas.

Quadro 7: ADD (Acordo entre XVII e XVIII Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional Decreto Regulamentar nº2/2008</i>	<i>XVIII Governo Constitucional Decreto Regulamentar nº2/2010</i>
Dimensões da avaliação 1) Vertente Profissional Social e Ética; 2) Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; 3) Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar; 4) Desenvolvimento e Formação Pessoal ao Longo da Vida	Dimensões da avaliação <i>Mantém</i>
Periodicidade Dois anos	Periodicidade <i>Mantém</i>
Resultados do processo de avaliação 1 — O resultado final da avaliação do docente é expresso nas seguintes menções qualitativas, correspondentes às classificações de: a) <i>Excelente</i> — de 9 a 10 valores; b) <i>Muito bom</i> — de 8 a 8,9 valores; c) <i>Bom</i> — de 6,5 a 7,9 valores; d) <i>Regular</i> — de 5 a 6,4 valores; e) <i>Insuficiente</i> — de 1 a 4,9 valores. As duas menções superiores estão sujeitas a um sistema de quotas na sua atribuição.	Resultados do processo de avaliação <i>Mantém</i>

Fonte: Autor

O quadro 8 apresenta uma comparação da organização do regime de avaliação do desempenho docente do XVII Governo Constitucional, entre 2007 e 2009 e o regime de avaliação do desempenho docente entre 2009 e 2011, na vigência do XVIII Governo Constitucional, somente no tocante às dimensões que são alteradas.



Quadro 8: ADD (Não entre acordo XVII e XVIII Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional Decreto Regulamentar n.º2/2008</i>	<i>XVIII Governo Constitucional Decreto Regulamentar n.º2/2010</i>
Intervenientes no Processo 1) Avaliado; 2) Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho; 3) Avaliadores: Coordenador de Departamento ou professor titular do Departamento do avaliado e director; 4) Se o avaliado assim o pretender, pode ser requerida a apreciação dos pais e encarregados de educação;	Intervenientes no Processo 1) <i>Mantém.</i> 2) <i>Mantém</i> 3) Avaliadores: Relator (da mesma área disciplinar do professor com posicionamento na carreira e sempre que possível, ser detentor de formação especializada em avaliação de desempenho). 4) <i>Revogado</i>
Observação de Aulas 1) Obrigatória para todos os professores; 2) Três em cada ano do ciclo de avaliação.	Observação de Aulas Obrigatória para a a) Obtenção das menções qualitativas de <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> ; b) Progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. 3 — A observação abrange, pelo menos, duas aulas leccionadas pelo avaliado em cada ano lectivo.

Fonte: Autor

Com a chegada ao poder do XIX Governo Constitucional, faz-se a 11.^a alteração ao ECD com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, que define as grandes linhas de orientação do novo regime de ADD,

O presente diploma define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino. (...) Neste sentido, promove -se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional. (Preâmbulo do Decreto-Lei 41/2012, de 21 de Fevereiro)

A materialização destes princípios orientadores faz-se pelo Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 Fevereiro onde

(...) a avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores (...) promovem -se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas (...) Potencia -se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam -se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna. (...) A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. (Preâmbulo do Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de Fevereiro)

O quadro 9 compara os regimes da ADD do XVIII e XIX Governos Constitucionais, evidenciando-se diferenças na forma mas não ao nível dos conteúdos



Quadro 9: ADD

(XVIII e XIX Governos Constitucionais)

XVIII Governo Constitucional Decreto Regulamentar n.º2/2010	XIX Governo Constitucional Decreto-Regulamentar n.º 26/2012
Dimensões da avaliação 1) Vertente Profissional Social e Ética; 2) Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; 3) Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar; 4) Desenvolvimento e Formação Pessoal ao Longo da Vida	Dimensões da avaliação 1) Científica e pedagógica; 2) Participação na escola e relação com a comunidade; 3) Formação contínua e desenvolvimento profissional.
Periodicidade Dois anos	Periodicidade Os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente.
Intervenientes no Processo O avaliado, a Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho e os avaliadores: Relator (da mesma área disciplinar do professor com posicionamento na carreira e sempre que possível, ser detentor de formação especializada em avaliação de desempenho)	Intervenientes no Processo O presidente do conselho geral, o director, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores externos e internos e os avaliados. 1 — O avaliador externo deve reunir os seguintes requisitos cumulativos: estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. 3 — O avaliador externo integra uma bolsa de avaliadores constituída por docentes de todos os grupos de recrutamento.
Observação de Aulas a) Obtenção das menções qualitativas de <i>Muito bom</i> e <i>Excelente</i> ; b) Progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. 3 — A observação abrange, pelo menos, duas aulas leccionadas pelo avaliado em cada ano lectivo.	Observação de Aulas A observação de aulas é obrigatória nos seguintes casos: a) Docentes em período probatório; b) Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente; c) Para atribuição da menção de <i>Excelente</i> , em qualquer escalão; d) Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de <i>Insuficiente</i> . A observação de aulas corresponde a um período de 180 minutos, num dos dois últimos anos escolares anteriores ao fim de cada ciclo de avaliação .
Resultados do processo de avaliação 1 — O resultado final da avaliação do docente é expresso nas seguintes menções qualitativas, correspondentes às classificações de: a) <i>Excelente</i> — de 9 a 10 valores; b) <i>Muito bom</i> — de 8 a 8,9 valores; c) <i>Bom</i> — de 6,5 a 7,9 valores; d) <i>Regular</i> — de 5 a 6,4 valores; e) <i>Insuficiente</i> — de 1 a 4,9 valores. As duas menções superiores estão sujeitas a um sistema de quotas na sua atribuição.	Resultados do processo de avaliação 1 — O resultado final da avaliação a atribuir em cada ciclo de avaliação é expresso numa escala graduada de 1 a 10 valores. 3 — As classificações quantitativas são convertidas em menções qualitativas nos seguintes termos: a) <i>Excelente</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 95, não for inferior a 9 e o docente tiver tido aulas observadas; b) <i>Muito Bom</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior ao percentil 75, não for inferior a 8 e não tenha sido atribuída ao docente a menção <i>Excelente</i> ; c) <i>Bom</i> se, cumulativamente, a classificação for igual ou superior a 6,5 e não tiver sido atribuída a menção de <i>Muito Bom</i> ou <i>Excelente</i> ; d) <i>Regular</i> se a classificação for igual ou superior a 5 e inferior a 6,5; e) <i>Insuficiente</i> se a classificação for inferior a 5.

Fonte: Autor

A progressão na carreira, antes do XVII Governo Constitucional, estava definida no Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto, que afirma logo no seu preâmbulo:



Através do presente decreto-lei, a duração da carreira docente é progressivamente reduzida por forma a estabilizar em 26 anos, a partir de Outubro de 2001, o que significa uma redução de três anos na estrutura anteriormente definida (...).

O artigo 4.º afirma que os professores do ensino não superior são um corpo especial e estão integrados numa carreira única com 10 escalões. A progressão nos escalões da (...) carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação. (artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 Agosto)

O quadro seguinte compara a progressão na carreira nos XVIII e XIX Governos Constitucionais.

**Quadro 10: Progressão na Carreira
(XVIII e XIX Governos Constitucionais)**

<i>XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2010</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 41/2012</i>
<p>Artigo 37.º Progressão</p> <p>1 — A progressão na carreira docente consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão.</p> <p>2 — O reconhecimento do direito à progressão ao escalão seguinte depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:</p> <p>a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efectivo no escalão imediatamente anterior;</p> <p>b) Da atribuição, nas duas últimas avaliações do desempenho, de menções qualitativas não inferiores a <i>Bom</i>;</p> <p>c) Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que correspondam, na média do número de anos de permanência no escalão, a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.</p> <p>3 — A progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões depende, além dos requisitos previstos no número anterior, do seguinte:</p> <p>a) Observação de aulas, no caso da progressão aos 3.º e 5.º escalões;</p> <p>b) Obtenção de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões.</p>	<p>Artigo 37.º Progressão</p> <p>1 — <i>Mantém</i></p> <p>2 — <i>Mantém</i></p> <p>a)</p> <p>b) Da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a <i>Bom</i>;</p> <p>c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a:</p> <p>i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente;</p> <p>ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente.</p> <p>3 — <i>Mantém</i></p>

Fonte: Autor

Podemos afirmar que o modelo de avaliação praticado durante a vigência do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, pressupõe total confiança nas escolas e nos professores, contribuindo para tal o modelo de regulação ser do tipo burocrático-profissional, feita conjuntamente entre o Estado e os professores, como está evidenciado no preâmbulo,

Pode dizer-se, em conclusão, que a revisão do Estatuto da Carreira Docente aprovada pelo presente decreto-lei, que resulta de um longo processo de negociação com as organizações sindicais e em que os parceiros envolvidos procuraram construir uma solução amplamente consensual, se configura como um marco importante na dignificação e valorização da profissão docente e na construção de uma escola democrática e de qualidade.



A entrada em funções do XVII Governo Constitucional dá corpo a um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores que acaba com as promoções “automáticas” nos escalões da carreira e faz depender a evolução das remunerações dos professores, do mérito e da avaliação do seu desempenho individual; mais complexo, mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira. São introduzidos factores de “meritocracia” na determinação das remunerações e progressão na carreira, tais como prémios para desempenhos de “Muito Bom” e “Excelente”. Como se depreende da análise dos quadros comparativos, as alterações do modelo, implementadas pelos XVIII e XIX Governos Constitucionais, basearam-se essencialmente na diferença das dimensões a avaliar, perfil dos avaliadores, periodicidade e número de aulas assistidas. Significa isto, que os ajustamentos introduzidos por estes Governos, devido aos constrangimentos iniciais da sua implementação, não alteraram o essencial, que a avaliação de desempenho mudou para ser mais exigente, com observação de aulas e diversidade de documentos e, com reflexos na carreira dos professores.

CAPÍTULO 2 – Avaliação, administração e gestão das escolas públicas de ensino não superior.

1. Quadro normativo da administração e gestão das escolas públicas

Até à entrada em funções do XVII Governo Constitucional, a administração e gestão das escolas regia-se pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, cujo modelo organizacional assentava numa Assembleia, na Direcção Executiva constituída pelo Conselho Executivo ou pelo director, num Conselho Pedagógico e num Conselho Administrativo. O XVII Governo Constitucional admitia no seu programa de governo:

Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direcção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão. (Programa do XVII Governo Constitucional, p. 45)

Para concretizar essa intenção, fez aprovar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 Abril, normativo relevante para a mudança do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos estatais da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que se manteve no XVIII Governo Constitucional. O normativo começa por afirmar que a única forma de garantir a plena concretização da missão do sistema educativo é através da organização da governação das escolas da forma mais eficaz e eficiente possível, garantindo a prestação de contas àqueles que a escola serve. O preâmbulo



fundamenta as três linhas de força que levaram à publicação do normativo – reforço da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica da escola, reforço da liderança e reforço da autonomia da escola – quando afirma:

Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino; (...) Em segundo lugar, com este diploma, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar; (...) criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa; (...) Finalmente, o presente diploma corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas. (...) tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

Para a concretização destes três objectivos essenciais foram consagrados quatro órgãos de direcção, administração e gestão das escolas, dois dos quais novos – o Conselho Geral e o director – e os outros dois iguais aos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O reforço da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica da escola, tem como argumento a participação dos agentes do processo educativo, “ (...) *que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola.* “ (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). Cria-se assim, um órgão colegial de direcção estratégica, o Conselho Geral, onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos – no caso dos adultos e do ensino secundário –, os representantes das autarquias e os representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas, cooptados na comunidade local. Atendendo à participação de representantes da comunidade educativa no Conselho Geral, a prestação de contas passa a ser feita de forma mais imediata. Ao Conselho Geral cabe: a aprovação das regras de funcionamento da escola constantes no regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento incorporadas no projecto educativo, o acompanhamento da sua execução através do plano anual de actividades, o definir de linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, apreciação dos resultados do processo de avaliação interna e eleger ou destituir o director. É ainda este órgão que tem poderes para eleger ou destituir o director que lhe está obrigado a prestar contas.



Quadro 11: Composição e competências Assembleia e Conselho Geral
(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional</i> <i>Decreto-Lei n.º 115-A/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional</i> <i>Decreto-Lei n.º 75/2008</i>
<p>Artigo 9.º Composição</p> <p>1 — A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.</p> <p>2 — O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.</p> <p>3 — A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.</p>	<p>Artigo 12.º Composição</p> <p>1 — O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respectivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21.</p> <p>3 — O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral.</p> <p>6 — Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico.</p>
<p>Artigo 10.º Competências</p> <p>1 — À assembleia compete:</p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;</p>	<p>Artigo 13.º Competências</p> <p>1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete:</p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;</p>

Fonte: Autor

Analisando o quadro 11, destacam-se:

- No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os corpos profissionais que exercem a actividade no agrupamento tinham a maioria absoluta dos lugares, no Decreto-Lei n.º 75/2008 nenhum dos grupos representados pode ter, por si mesmo, a maioria dos lugares, logo o pessoal docente e não docente não detêm no seu conjunto, a maioria dos lugares no conselho.
- No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o presidente, eleito por maioria absoluta dos votos dos membros deste órgão, é um membro do pessoal docente enquanto que no Decreto-Lei n.º 75/2008 não tem necessariamente que ser um dos elementos docentes.
- No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, os representantes da comunidade local passam a fazer parte deste órgão por direito próprio e não por opção da escola, conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Portanto, um dos aspectos mais marcantes no Conselho Geral é a diminuição do poder dos professores na gestão das escolas, por meio da não obrigatoriedade do presidente da assembleia ser professor e pela perda da maioria, conjuntamente com o pessoal não docente, de representação no órgão.



Para concretizar o objectivo de reforçar as lideranças nas escolas, pois até então considerava-se que o quadro legal não favorecia a emergência de boas lideranças e de lideranças fortes, é criado o cargo de director, com o seu carácter unipessoal, a quem são confiados amplos poderes, em contraste com a existência de um órgão colegial, até aí em vigor. Ao director, responsável máximo dotado de autoridade para desenvolver o projecto educativo e executar localmente as medidas de política educativa, devem ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Ao director é confiada a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, assumindo a presidência do Conselho Pedagógico e sendo responsável por designar os coordenadores dos departamentos curriculares, que são as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

As qualificações para o cargo de director estão definidas no quadro 12, não existindo diferenças de maior nos dois modelos, a não ser a inclusão de regras para os professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, presentes no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Quadro 12: Recrutamento do director

(XVI e XVII Governos Constitucionais)

<i>XVI Governo Constitucional Decreto-Lei n. 115-A/98</i>	<i>XVII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2008</i>
<p>Artigo 19.º Recrutamento</p> <p>Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:</p> <p>a) Sejam detentores de habilitação específica [frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, nas seguintes áreas: Administração Escolar e Administração Educacional] para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, (...)</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.</p>	<p>Artigo 21.º Recrutamento</p> <p>4 — Consideram -se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:</p> <p>a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; [frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, nas seguintes áreas: Administração Escolar e Administração Educacional]</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, (...)</p> <p>c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.</p>

Fonte: Autor



O director é eleito pelo Conselho Geral, através de um procedimento concursal ao qual são opositores os docentes do quadro de nomeação definitiva do ensino público – não tendo obrigatoriamente que estar em exercício de funções no agrupamento de escolas a que se candidatam – e os professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com pelo menos cinco anos de serviço, em ambos os casos. Este processo é de grande ruptura relativamente à prática anterior de gestão das escolas, já que os candidatos tinham de ser obrigatoriamente do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar.

As competências do director podem ser divididas em dois tipos. As primeiras são competências que carecem da aprovação ou parecer de outros órgãos;

2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:

a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: *i)* As alterações ao regulamento interno; *ii)* Os planos anual e plurianual de actividades; *iii)* O relatório anual de actividades; *iv)* As propostas de celebração de contratos de autonomia;

b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. (artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

As segundas competências são caracterizadas pelo elevado nível de autonomia que o director possui para tomar decisões no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial:

4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:

a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; d) Distribuir o serviço docente e não docente; e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma; g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;

i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea *p)* do n.º 1 do artigo 13.º; *j)* Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;

l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.



5 — Compete ainda ao director:

a) Representar a escola; c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. (artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

Mais do que o representante da comunidade educativa nas diferentes relações de poder, o director é o representante do ministério, junto da comunidade educativa, para executar localmente as medidas de política educativa. O conceito de accountability (avaliação, prestação de contas e responsabilização) surge como central nas preocupações do director. A publicação dos resultados da avaliação externa, a prestação de contas feita directamente no topo da hierarquia da administração, a responsabilização pelos resultados escolares, os “ranking” das escolas face aos resultados dos exames nacionais, aparecem como novas formas de controlo, em nome da qualidade, da eficácia e da eficiência. Para Lima (2011, p. 15),

O director escolar poderá, portanto, ser um líder executivo subordinado, no contexto de uma administração centralizada, embora, por outro lado, mais poderoso perante a generalidade dos professores, agora vistos como seus subordinados, sobre quem passa a concentrar mais poderes em diversos domínios, como a nomeação para o exercício de cargos, a distribuição do serviço lectivo, a avaliação de desempenho docente, o exercício de certos tipos de poder disciplinar, ou mesmo a decisão sobre a continuidade de certos professores na escola.

O último objectivo e tendo em conta que maior autonomia corresponde uma maior responsabilidade, concretizar-se-á ao nível do Conselho Geral, da avaliação interna e da avaliação externa das escolas, esta última a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. A concessão de autonomia está subordinada ao princípio da contratualização e deriva, essencialmente, da capacidade comprovada do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, em função dos resultados da avaliação interna e externa, ao assegurar um funcionamento de excelência. A atribuição de competências, no âmbito da contratualização da autonomia, está definida no artigo 58.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril:

1 — O desenvolvimento da autonomia processa -se pela atribuição de competências nos seguintes domínios: *a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; b) Gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente lectiva, não lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação; c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços; d) Recrutamento e selecção do pessoal*



docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; e) Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas; h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir; i) Associação com outras escolas ou agrupamentos de escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

O Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, prevê no artigo 6.º, a reorganização da rede escolar, viabilizando assim o encerramento de escolas e a criação de agrupamentos escolares, tendo como finalidade a redução da despesa pública com educação e uma maior eficiente gestão dos recursos disponíveis.

Para Patacho (2013, p. 575),

Tal como foi publicamente defendido por todas as associações sindicais e por muitos académicos, este Decreto-Lei de 2008 consagra aquilo que foram as grandes apostas dos últimos anos em Portugal: a imposição a todas as escolas de um órgão de gestão unipessoal; a concentração de poderes no director, que pode ser um profissional oriundo do ensino particular; o estabelecimento de uma rígida cadeia hierárquica que começa na administração central e acaba nos coordenadores das estruturas intermédias, designados pelo director e a ele subordinados; restrições à participação dos educadores e dos professores na direcção e gestão das escolas. Toda a retórica com que se tece este articulado fez-nos perceber a consolidação de uma verdadeira concepção mercantilista da educação. Eficácia, eficiência, governação, liderança, missão, estratégia, prestação de contas, autoridade, são termos e expressões que atravessam o regime jurídico da autonomia das escolas e que deixam transparecer de uma forma muito clara o grau de comprometimento com uma visão mercantil da educação.

Em 2012, o XIX Governo Constitucional, fez publicar o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho – republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril –, onde a administração e a gestão das escolas são assumidas como «*instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo*» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho). Este Decreto-Lei justifica, no seu preâmbulo, a revisão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pela necessidade de

(...) dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas.(...) O aprofundamento da autonomia das escolas e a conseqüente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respectiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos



(...). Mantêm -se os órgãos de administração e gestão, mas reforça -se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.(...) Adicionalmente, procede -se ao reajustamento do processo eleitoral do director, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direcção, de gestão e de gestão intermédia.(...) Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

Como se observa do preâmbulo, o diploma prevê a celebração de contratos de autonomia entre as escolas, o Ministério da Educação e outros parceiros da comunidade, na mesma linha ideológica do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, possibilitando às escolas a transferência de competências em áreas como a diferenciação da oferta educativa, a organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão de recursos humanos, mantendo o artigo 58.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e ampliando-o com as seguintes novas atribuições:

b) Oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objectivos do sistema nacional de educação; (...) j) Adopção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação.

A nível da rede escolar, intensifica-se a ideia de que o agrupamento permite melhorar a qualidade e coerência do sistema educativo, proporcionando aos alunos de um território educativo “um percurso sequencial e articulado” e “uma transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”, dando continuidade e concluindo a política do XVII e XVIII Governos Constitucionais nesta matéria, conforme o afirmado no artigo 7.º-A do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho:

1 — No âmbito da reorganização e consolidação da rede escolar do ensino público em curso, o Ministério da Educação e Ciência conclui, até final do ano escolar de 2012/2013, o processo de agregação de escolas e a consequente constituição de agrupamento;

com o seguinte regime de excepção

(...) a) As escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária; b) As escolas profissionais públicas; c) As escolas de ensino artístico; d) As escolas que prestem serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais; e) As escolas com contrato de autonomia.

Relativamente ao reforço das competências do Conselho Geral, esta faz-se ao nível da participação na avaliação de desempenho do director, análise de recursos que lhe são



dirigidos e no mandato para dirigir recomendações aos restantes órgãos da escola e também, a obrigatoriedade desses órgãos prestarem esclarecimentos ao Conselho Geral, sempre que este o exige. O reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função de director é visível no quadro 13.

Quadro 13: Recrutamento do director

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2008</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 137/2012</i>
<p>Artigo 21.º Recrutamento</p> <p>4 — Consideram -se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:</p> <p>a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; [frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, nas seguintes áreas: Administração Escolar e Administração Educacional]</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, (...)</p> <p>c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.</p>	<p>Artigo 21.º Recrutamento</p> <p>4 —</p> <p>a)</p> <p>b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de director, subdirector ou adjunto do director, presidente ou vice -presidente do conselho executivo, director executivo ou adjunto do director executivo ou membro do conselho directivo e ou executivo, nos termos dos regimes (...)</p> <p>c)</p> <p>d) Possuam currículo relevante na área da gestão e administração escolar, como tal considerado, em votação secreta, pela maioria dos membros da comissão prevista no n.º 4 do artigo 22.º</p> <p>5 — As candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior.</p> <p>Disposição final e transitória</p> <p>5 — O disposto no n.º 5 do artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, na redacção dada pelo presente decreto-lei, não é aplicável aos procedimentos concursais abertos até final do ano escolar de 2014-2015, aos quais podem ser opositores, em igualdade de circunstâncias, os candidatos que preencham os requisitos previstos nas alíneas a), b), c) e d) do n.º 4 do mesmo artigo.</p>

Fonte: Autor

Dado que o exercício da função de director exige o confronto diário de factores de diversa ordem – domínio dos normativos quer pedagógicos quer administrativos, resolução de problemas com a comunidade educativa, criatividade no uso dos recursos financeiros, planeamento estratégico, relacionamento com outros órgãos da administração educativa, entre outras situações – logo o director deve possuir competências técnicas e conceptuais/estratégicas, que devem ser adquiridas através de formação de cursos de administração escolar, daí a ênfase dada neste normativo à exigência de habilitação específica para o exercício da função, a partir do ano lectivo de 2015/2016 em detrimento de todas as outras. As competências técnicas consistem em



usar os conhecimentos, métodos, técnicas, equipamentos e experiências de aprendizagem para a realização de tarefas, enquanto as competências conceptuais/estratégicas só podem ser assumidas se o administrador tiver conhecimentos, isto é, o acervo de conceitos e informações sobre as teorias de administração escolar, da relação destas com a prática, da gestão de recursos humanos e das metodologias de intervenção. Estando os conhecimentos em constante actualização, o director deve estar sempre actualizado, logo é-lhe exigida uma atitude e conhecimentos muito mais abrangentes do que aqueles que se esperam de uma gestão meramente técnica e instrumental, como até aí tinha vigorado. Deve-se salientar que o director também tem de possuir competências humanas, já que estas são importantes na gestão pedagógica e psicopedagógica das escolas e apontam para o discernimento de trabalhar com pessoas, elegendo-se para tal a capacidade de comunicar, motivar, liderar e resolver conflitos.

No quadro 14 observa-se que o XIX Governo Constitucional reforça os requisitos de formação e recupera a legitimidade eleitoral dos coordenadores de departamento.

Quadro 14: Coordenadores de departamento

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 75/2008</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 137/2012</i>
<p>Artigo 43.º Articulação e gestão curricular 4 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores (...), designados pelo director.</p>	<p>Artigo 43.º Articulação e gestão curricular 4 — <i>(Revogado.)</i> 5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. 6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade: <i>a)</i> Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação. Formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; <i>b)</i> Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento; <i>c)</i> Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função. 7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respectivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo director para o exercício do cargo.</p>

Fonte: Autor



Na mesma linha de exigências para o director, caminha-se para a exigência de habilitação específica para o exercício das estruturas intermédias, apesar dessa exigência poder não ser cumprida por ausência de formação dos candidatos a coordenadores dessas estruturas. Recupera-se a eleição dos coordenadores, mas em respeito das diretrizes definidas no normativo, satisfazendo algumas preocupações da classe docente que viam na nomeação do director destes elementos, a possibilidade destes serem correia de transmissão e porta-vozes das políticas do director.

2.Avaliação das escolas públicas de ensino não superior

Clímaco (*cit. in* Dourado, 2012, p. 29-30) dá conta de influências

internacionais no sentido de “estimular” o interesse pela avaliação das escolas, realçando três “forças impulsionadoras”: “a pressão para o melhor serviço educativo”; “a reorganização da administração” dando especial relevância às políticas de descentralização e à autonomia das escolas (tal como outros autores que a seguir se referem); “os contributos da investigação sobre a eficácia escolar”, salientando-se a importância da avaliação como estratégia de desenvolvimento da escola.

Também a recomendação do Parlamento Europeu de 13 de Novembro de 2000, sobre “a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário”, dirigida aos Estados-membros, para que estes na base do seu contexto económico, social e cultural específico e tendo simultânea e devidamente em conta a dimensão europeia, apoiem a melhoria da avaliação da qualidade do ensino básico e do ensino secundário. A recomendação assentava em cinco pontos:

1 – O apoio e, se adequado, o estabelecimento de sistemas transparentes de avaliação da qualidade; 2 – O incentivo e o apoio, se for caso disso, à participação da comunidade educativa, nomeadamente professores, alunos, gestores, pais, peritos, no processo de auto – avaliação e avaliação externa das escolas, de modo a promover a co-responsabilização pela melhoria do ensino; 3 – O apoio à formação na gestão e utilização de instrumentos de auto-avaliação; 4 – O apoio à capacidade das escolas para aprenderem reciprocamente, a nível nacional e europeu; 5 – O incentivo à cooperação entre todas as autoridades que intervenham na avaliação da qualidade do ensino básico e secundário e a promoção da sua integração em redes europeias.

(in, Posição Comum adoptada pelo Conselho em 9 de Novembro de 2000 tendo em vista a aprovação da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário).

Esta necessidade de avaliação das escolas resulta de vários factores, entre os quais, a redefinição das funções do Estado, a regulação transnacional e a necessidade da escola



prestar contas. Deste modo a avaliação das escolas tem como objectivo dois domínios fundamentais: o controlo – administrativo e prestação de contas - e a melhoria.

De acordo com o estabelecido no artigo 5.º, da Lei 31/2002 de 20 de Dezembro, a avaliação das escolas estrutura-se na avaliação externa - artigo 8.º - e na auto-avaliação – artigo 6.º –, sublinhando que esta última é obrigatória e deve assentar na análise da concretização do Projecto Educativo, das actividades do Plano Anual de Actividades, no desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas, sucesso escolar e na prática de uma cultura colaborativa. Define-se ainda, no artigo 9.º do mesmo normativo legal, os parâmetros a que deve obedecer a avaliação externa e no artigo 10.º determina-se o sentido em que se devem orientar os resultados da avaliação, de modo a serem interpretados de forma integrada e contextualizada.

A auto-avaliação ou avaliação interna da escola, é um processo desenvolvido por professores e outros elementos da comunidade educativa, através da recolha sistemática de informação, para efectuarem o diagnóstico dos pontos fortes e dos pontos fracos, com o objectivo de encontrar respostas para problemas detectados e promover a melhoria da escola. Os objectivos da avaliação interna passam a ser a melhoria do funcionamento da organização e também, a melhoria do ensino e a aprendizagem, preparando assim a avaliação externa.

O programa do XVII Governo Constitucional afirma na página 43,

Enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas. (...) Ao mesmo tempo, lançará um programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho e não se reduza a uma ordenação sumária e acrítica baseada unicamente em notas de alguns exames, potenciando um modelo que tenha em conta os padrões adoptados no âmbito da União Europeia.

Para dar resposta à Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, o XVII Governo Constitucional, nomeou um grupo de trabalho, para elaborar um modelo de avaliação externa, a aplicar nos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este modelo deveria conter referenciais não só para a avaliação externa mas também para a auto-avaliação das escolas, promovendo assim a complementaridade dos processos. Em 2006, o XVII Governo Constitucional lançou o 1.º ciclo de avaliação externa das escolas que durou até Junho de 2011. A avaliação incidia sobre dezanove factores respeitantes a cinco domínios: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolares; liderança e capacidade de auto-regulação e melhoria da



escola. Concluída a avaliação externa é fornecido à escola um relatório com os resultados da avaliação, a partir do qual, a escola tinha a possibilidade de apresentar um contraditório, com os fundamentos da sua contestação.

Terminado o primeiro ciclo avaliativo no final de Junho de 2011, tornava-se necessário reflectir sobre a evolução do processo desenvolvido. Em Março de 2011 foi criado, sob a coordenação da IGE (Inspecção Geral de Educação), um grupo de trabalho, cuja função seria a de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa Avaliação Externa das Escolas. Em Julho de 2011, esse grupo de trabalho apresentou à tutela o relatório final onde se delinea o modelo a aplicar no novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

O segundo ciclo de avaliação das escolas iniciou-se em 2011 e continua nos tempos que correm, não sendo parado, nem modificado pelo XIX Governo Constitucional. Apesar de algumas diferenças de pormenor relativamente ao 1º ciclo de avaliação, os objectivos deste programa mantêm-se sensivelmente os mesmos relativamente ao programa anterior. A avaliação externa de todas as escolas é feita por equipas do IGEC (Inspecção Geral da Educação e Ciência), assentando a metodologia de trabalho da avaliação externa em: análise documental (documentos relevantes apresentados pela escola); aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes); observação directa (nomeadamente instalações e equipamentos; ambientes educativos e contactos com diferentes intervenientes do processo educativo) e entrevistas de painel (grupos de entrevistados - membros representativos da comunidade educativa).

O quadro de referência para a avaliação externa das escolas tem como objectivos: promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; fomentar a participação, na escola, da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das mesmas; contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. Os domínios são: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, abrangendo um total de nove campos de análise. Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas



equipas de avaliação. Explicitemos os campos de análise: nos Resultados, surgem os resultados académicos, resultados sociais e o reconhecimento da comunidade. Na Prestação do Serviço Educativo incluem-se o planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens. Na Liderança e Gestão temos a liderança, a gestão, a auto-avaliação e a melhoria.

Após a escola ser sujeita a avaliação externa, a IGEC atribui uma menção qualitativa a cada dimensão e elabora um relatório de avaliação com a identificação dos pontos fortes e pontos fracos. Após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola deverá elaborar um plano de melhoria, que deve conter a acção que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a auto-avaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria.

CAPÍTULO 3 – Estrutura Curricular no XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais

O programa do XVII Governo Constitucional afirmava relativamente ao ensino básico, o propósito de “*integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante*”(p.42) e quanto à transmissão de conhecimentos, o que se pede à escola é que não se deve preocupar

(...) apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas. De um lado, há que centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores. (p. 47); (...) entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a formação cívica, incluindo o conhecimento das instituições democráticas, o estímulo da participação cívica, a cultura da paz, a valorização da dimensão europeia, a capacidade empreendedora individual e de grupo, o diálogo entre civilizações e culturas; e o aprender a viver em conjunto, a educação para a saúde, para a sexualidade e os afectos, a prevenção contra o tabagismo e a toxicodependência. (p. 48)

No tocante à avaliação dos alunos, esta “*deve privilegiar a aquisição de competências e capacidades, deve ser contextualizada no quadro de cada escola* “ (p. 47) e o

(...) **aperfeiçoamento do sistema de avaliação nacional** por provas aferidas, como o sistema mais adequado para avaliar o desenvolvimento do currículo nacional e a prestação das escolas, no ensino básico; (p.46).

Por conseguinte, continuou em vigor o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que sistematiza a organização e gestão do currículo do ensino básico e o documento Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, que clarifica as competências essenciais a alcançar no final do ensino básico e operacionaliza-as para



cada área curricular. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, assume no preâmbulo que a escola

(...) precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo; (...) a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica –, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.

e, no artigo 2.º, define currículo como o conjunto “*de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, expressas em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação*”, orientações essas que

definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

O XVIII Governo Constitucional, manteve as grandes linhas orientadoras do XVII Governo Constitucional, com o objectivo de consolidar a organização curricular do ensino básico e manteve em vigor o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. No entanto existem ligeiras mudanças no tom das orientações relativamente à avaliação das aprendizagens e autoridade dos professores, conforme se extrai do programa do XVIII Governo Constitucional:

Monitorizar e aperfeiçoar o sistema de avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário; estabelecer referenciais e objectivos claros para as aprendizagens e prosseguir o esforço de melhoria de qualidade das provas de avaliação(...) pela **valorização dos exames nacionais** de final do ensino básico e do ensino secundário(...); e, sobretudo, pela promoção activa, junto das escolas e dos professores, de uma **atitude de exigência e responsabilidade**, capaz de fixar metas ambiciosas e garantir as condições necessárias à plena realização das capacidades dos alunos, de ser rigoroso na sua avaliação (p.49) (...) Prosseguir o **reforço da autoridade dos professores** na escola e na sala de aula, bem como o reforço das competências e do poder de decisão dos directores na imposição da disciplina (p.52).

Os referenciais para as aprendizagens foram concretizados através da introdução de metas curriculares para as áreas disciplinares do ensino básico, como se pode extrair das afirmações da ministra da educação do XVIII Governo Constitucional:

O projecto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e



progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. (in <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>)

A carga horária semanal do 1.º ciclo era de 25 horas, afectas às áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras e áreas não disciplinares de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto. A gestão das 25 horas ficava a cargo do professor da turma, que leccionava todas as áreas disciplinares e não disciplinares, denominado regime de monodocência.

O 2.º ciclo, no 5.º e 6.º anos, era composto por oito disciplinas pertencentes às denominadas áreas disciplinares e três – Estudo Acompanhado, Área de Projecto (cada uma delas asseguradas por dois professores da turma de áreas disciplinares diferentes) e Formação Cívica – pertencentes às áreas não disciplinares. Note-se que a disciplina Educação Visual e Tecnológica era assegurada por um par pedagógico. Deste modo, a carga horária por cada ano de escolaridade era de 1440 minutos (16 blocos de 90 minutos) e as escolas dispunham de um tempo opcional de 45 minutos, para cada ano, sendo este gerido de acordo com a escola. Logo, a carga horária total obrigatória para os alunos do 2.º Ciclo era de 2880 minutos.

O 3.º ciclo, no 7.º, 8.º e 9.º anos, era composto por onze disciplinas pertencentes às denominadas áreas disciplinares e três – Estudo Acompanhado, Área de Projecto (cada uma delas asseguradas por dois professores da turma de áreas disciplinares diferentes) e Formação Cívica – pertencentes às áreas não disciplinares, perfazendo um total de 1530 minutos (17 blocos de 90 minutos). Note-se que era obrigatório o modo de funcionamento dos tempos escolares, em cada ano de escolaridade. Neste ciclo, como no 2º ciclo, as escolas dispunham de um tempo opcional de 45 minutos, para cada ano, sendo este gerido de acordo com a escola. Logo, a carga horária total obrigatória para os alunos do 3.º Ciclo era de 4590 minutos.

Relativamente ao ensino secundário, o XVII Governo Constitucional manteve em vigor o Despacho 74/2004 de 26 de Março, introduzindo a avaliação sumativa externa da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais nos anos terminais, das disciplinas sujeitas a tal, que no tocante ao ensino regular, consta no ponto 4 do artigo 11.º do Despacho n.º 74/2004, de 26 de Março:



- a) Em todos os cursos, na disciplina de Português; c) Nos cursos científico-humanísticos, incluindo de ensino recorrente, na disciplina trienal e numa das disciplinas bienais estruturantes da componente de formação específica.

O XVIII Governo Constitucional introduz alterações no Despacho 74/2004, de 26 de Março, através do Despacho 50/2011, de 8 de Abril, procedendo à eliminação da disciplina de Área de Projecto da matriz dos cursos científico -humanísticos, à criação da disciplina de Formação Cívica na matriz dos cursos científico – humanísticos, somente no 10.º ano e introduz

o exame final nacional optativo na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, mantendo -se o número de quatro exames obrigatórios para conclusão do ensino secundário para os alunos dos cursos científico -humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior. (Despacho n.º 50/2014, de 8 Abril, introdução)

O XIX Governo Constitucional afirma no seu programa de governo na página 119, relativamente à educação do ensino básico:

A Educação é uma área que determina, de forma indelével, o nosso futuro colectivo. Só se obtêm resultados com determinação e rigor, com a cooperação dos pais, professores e alunos e com a criação de um ambiente de civilidade, trabalho, disciplina e exigência. (...) O Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia. A necessidade de melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, (p. 111) (...) Apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais, no reforço da autoridade efectiva dos professores e do pessoal não docente (p.112) - Generalização da avaliação nacional: provas para o 4.º ano; provas finais de ciclo no 6.º e 9.º anos, com um peso na avaliação final; - Reforçando a autoridade do professor; (p.115) - Conferir estabilidade, autonomia técnica e funcional ao serviço de provas e exames nacionais, credibilizando estes instrumentos de avaliação (p 116); Reforçar, no 1.º ciclo, a aprendizagem das duas disciplinas estruturantes: Língua Portuguesa e Matemática (p 118); Redução da dispersão curricular do 3.º Ciclo.

No tocante ao currículo, uma das primeiras medidas do XIX Governo Constitucional foi a iniciativa legislativa, consubstanciada no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, para revogar o documento Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, atribuindo a este documento falta de clareza e orientações pedagógicas prejudiciais para aprendizagens disciplinares, menorização do papel do conhecimento da transmissão do conhecimento e

por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações



gerais com determinações dispersas tornaram-no num documento curricular pouco útil. (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro)

Desse modo, revogou os normativos legais que estipulavam a estrutura curricular para o ensino básico e secundário, nomeadamente o Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com as sucessivas alterações e implementou o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, iniciativa legislativa que define as orientações curriculares para o ensino básico e secundário. Este normativo clarifica no preâmbulo as opções ideológicas referidas no programa do XIX Governo Constitucional ao afirmar:

(...) tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário; (...) flexibilidade à duração das aulas, eliminando -se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos lectivos de 45 minutos ou seus múltiplos; (...) A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos; (...) pretende -se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória; (...) No ensino secundário, pretende-se ver reforçado o ensino do Português no 12.º ano de escolaridade, que passará a contar com uma carga lectiva mais adequada à importância desta disciplina; (...) Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina.

e, no artigo 2.º, define currículo como

(...) o conjunto de conteúdos e objectivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objectivo.; (...) Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino.

Relativamente ao ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, não faz alterações significativas relativamente ao Despacho 50/2011, de 8 de Abril, sendo essas, além do reforço da carga horária a Português, já referido, a definição de condições em que a disciplina de Educação Física é considerada para a média de ingresso no ensino superior e reduz a carga horária das disciplinas de opção do 12ºano.



Analisemos agora, a avaliação do currículo prevista no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.

Quadro 15: Avaliação do currículo

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 6/2001</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 139/2012</i>
AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	
b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;	c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino; l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico; k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;

Fonte: Autor

Durante a vigência dos XVII e XVIII Governos Constitucionais, a avaliação externa era realizada no 9.º ano, a Português e Matemática e no ensino secundário, nas disciplinas bienais do 11.º ano e no 12.º ano a Português e à disciplina trienal. O XIX Governo Constitucional aumentou a prestação de contas através do controlo dos resultados escolares, com o reforço da avaliação sumativa externa, alargando as provas de avaliação externa no ensino básico, a Português e Matemática para o 4.º e 6.º anos, cumprindo assim a sua linha programática, “*Implementar uma política de avaliação global, incidindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a escola, os alunos e os currículos*” (Programa do XIX Governo Constitucional, p. 116). Esta orientação para os resultados escolares está patente no acréscimo de créditos de horas lectivas que o XIX Governo Constitucional concede às escolas que tenham bons resultados escolares como está no artigo 2.º do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de Maio, que fornece as orientações para a organização do ano lectivo de 2014/2015 e em despachos anteriores similares a este, por exemplo o Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de Junho. Os créditos são dados em função de indicadores de eficácia educativa e possibilitam a aquisição de professores para a implementação de actividades de apoio – o conhecimento, novamente – com os alunos, como está definido no artigo 11.º do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de Maio:

1. As horas resultantes (...) destinam -se à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono escolar, designadamente as de:
 - a) Apoio a grupos de alunos, tanto no sentido de ultrapassar dificuldades de aprendizagem como de potenciar o desenvolvimento da mesma; (...)
 - c) Reforço da carga curricular em disciplinas com menor sucesso escolar; (...)
 - d) Coadjuvação, quando necessária e devidamente fundamentada, em



disciplinas estruturantes do ensino básico;(…) g) Outras, a desenvolver pela escola, com idêntico objectivo de promover o sucesso escolar e combater o abandono escolar.

Atenda-se ao quadro 16, como exemplo do afirmado, no tocante a escola com provas finais ou exames nacionais nos ensinos básico e secundário.

Quadro 16: Indicador de Eficácia Educativa

(XIX Governo Constitucional)

<i>XIX Governo Constitucional Despacho normativo n.º 6/2014</i>	
A média das provas finais ou exames nacionais realizados supera a média nacional em 0,45 no ensino básico e em 25 no ensino secundário	+ 30 horas
A média das provas finais ou exames nacionais realizados supera a média nacional em 0,40 no ensino básico e em 20 no ensino secundário.	+ 20 horas
A média das provas finais ou exames nacionais realizados supera a média nacional em 0,30 no ensino básico e em 10 no ensino secundário	+ 10 horas
Nas restantes situações	0 horas

Fonte: Autor

Relativamente ao abandono escolar também são atribuídos créditos às escolas que consigam reduzir efectivamente o abandono escolar, conforme quadro 17.

Quadro 17: Risco de abandono

(XIX Governo Constitucional)

<i>XIX Governo Constitucional Despacho normativo n.º 6/2014</i>	
A percentagem de alunos em situação de abandono ou risco de abandono reduziu -se, no 3.º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário, da seguinte forma: a) 50% de um ano lectivo para o outro e b) a diferença associada a essa redução foi superior a 2 pontos percentuais.	+ 30 horas
Nas restantes situações	0 horas

Fonte: Autor

A referência à promoção do rigor à avaliação deixa subentendido “ *Conferir estabilidade, autonomia técnica e funcional ao serviço de provas e exames nacionais, credibilizando estes instrumentos de avaliação*” (Programa do XIX Governo Constitucional, p. 114). A ligação da avaliação como referente de sistematização do que se ensina e do que se aprende, prende-se com a centralidade do currículo como veículo do conhecimento e ainda, ir ao encontro dos conceitos de esforço, trabalho e rigor científico definidos no programa do XIX Governo Constitucional.

Relativamente às áreas disciplinares, na realidade o XIX Governo Constitucional extinguiu as áreas não disciplinares, justificando assim o fim da dispersão curricular como se pode ver no quadro 18.



Quadro 18: Áreas Disciplinares

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 6/2001</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 139/2012</i>
ÁREAS DISCIPLINARES	
c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;	d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais;

Fonte: Autor

O 2.º ciclo, 5.º e 6.º anos, ficou com nove disciplinas em vez de onze, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica foi desdobrada em duas, Educação Visual e Educação Tecnológica. Foi introduzido o Apoio ao Estudo, de oferta obrigatória para a escola mas de frequência facultativa para os alunos. O 3.º ciclo ficou com onze disciplinas em vez de catorze, sendo a carga horária a disciplinas tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais sido reforçada. As escolas dispõem de um tempo lectivo opcional, para cada ano, sendo este gerido de acordo com a escola quer no 2.º ciclo quer no 3.º ciclo. A carga horária que anteriormente estava afecta às áreas não disciplinares, foi redistribuída pelas disciplinas fundamentais do conhecimento, segundo a perspectiva do XIX Governo Constitucional: Português, Matemática, História, Geografia, Físico – Química, Ciências Naturais e Inglês. No tocante ao 1º ciclo manteve-se as 25 horas no currículo, mas posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, introduziu-se tempos mínimos para leccionar as diversas componentes do currículo, incluindo nestes, as componentes mais vocacionadas para a criação de hábitos de trabalho e reforço às disciplinas fundamentais, como é o caso do Apoio ao Estudo. Assim, no 1º Ciclo, abriu-se a porta à saída da monodocência e permitiu-se a entrada da disciplinarização do currículo. Tal não deixa margens para dúvidas no artigo 2º do Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 Maio, ao definir “ *professor titular de turma como o professor que assegura, pelo menos, a leccionação das disciplinas de Matemática, de Português e de Estudo do Meio a uma turma*” podendo as outras componentes do currículo serem atribuídas a outros professores. Salienta-se a fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas do que a outras e a diminuição do número de horas por ciclo.



A educação para a cidadania consta nos dois decretos mas de modos diferentes. No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro constava como disciplina obrigatória incluída nas áreas não disciplinares, e no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho não existe tal área disciplinar, mas sim a orientação pedagógica para ser abordada de modo transversal nas diferentes áreas disciplinares, prevalecendo assim a ênfase nas disciplinas do conhecimento.

Quadro 19: Educação para a cidadania

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 6/2001</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 139/2012</i>
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	
<i>d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;</i>	<i>m) Reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória;</i>

Fonte: Autor

No tocante às estratégias de ensino, os princípios orientadores dos dois decretos-leis reflectem as duas visões diferentes para o currículo, como se pode observar no quadro 20.

Quadro 20: Estratégias de ensino

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 6/2001</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 139/2012</i>
ESTRATÉGIAS DE ENSINO	
<i>h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;</i>	<i>o) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares; p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de actividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projecto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola;</i>
ENSINO EXPERIMENTAL	
<i>e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;</i>	<i>j) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;</i>

Fonte: Autor

A linha condutora de currículo, expressa no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, situa-se no desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a utilização dos conhecimentos, centraliza-se no aluno e em actividades de aprendizagem, com o propósito do desenvolvimento de atitudes de valores e cidadania, obscurecendo



as aprendizagens disciplinares. O conhecimento escolar é assumido em termos de desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências, não permitindo que se considere o conhecimento como conhecimento, daí a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem. As orientações educativas defendem o princípio que todo o conhecimento é construído pelo aluno e a aprendizagem depende do envolvimento do sujeito, sendo o professor um facilitador da aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, torna claro o deslocamento de um currículo centrado no aluno para um modelo mais centrado nos conhecimentos, no professor, enfatizando que não basta acentuar o que professores e alunos devem fazer, é preciso realçar o que os alunos devem saber, isto é, a valorização do conhecimento. Realça a importância do conhecimento escolar, por vezes secundarizada em propostas curriculares direccionadas para a educação, para a cidadania e para os valores. Daí as diversas actividades serem vistas como um enriquecimento da aprendizagem dos conteúdos programáticos e não serem a própria aprendizagem, como sucedia anteriormente. O professor desempenha um papel mais estruturante na aprendizagem e relevante na transmissão de conhecimentos, afirmando o seu valor e a sua capacidade de bem liderar o processo de ensino-aprendizagem e respondendo pelo processo pedagógico. Esta visão diferente do currículo está também presente no conteúdo dos princípios orientadores do ensino experimental.

Quanto à carga horária, conforme se pode observar no quadro 21, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho dá liberdade às escolas para se organizarem em termos de tempos lectivos, exigindo um cumprimento de tempos mínimos por disciplina e total por ciclo. A respeito das ofertas educativas, o XVII e XVIII Governos Constitucionais punham a tónica na criação de ofertas para que os alunos pudessem concluir a escolaridade obrigatória, prevenindo assim o abandono escolar. O XIX Governo Constitucional mantém estes pressupostos mas acrescenta dois relevantes: a reorientação do percurso escolar e dado que os alunos não têm sucesso num currículo normal, devem frequentar currículos que também tenham em conta o desenvolvimento económico do país. Estes dois pressupostos podem fundir-se num, ou seja, a reorientação do percurso escolar tem em conta as necessidades económicas do Estado. Assim, implementou as iniciativas legislativas – Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de Setembro e Despacho n.º 4653/2013, de 3 de Abril –, que consistiam na implementação do ensino vocacional, com o objectivo:



Estes cursos devem garantir uma igualdade efectiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, que preparem os jovens para a vida, dotando -os de ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro, também, os desafios do mercado de trabalho. (Introdução da Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de Setembro)

Quadro 21: Carga Horária e Ofertas Educativas

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 6/2001</i>	<i>XIX Governo Constitucional Decreto – Lei n.º 139/2012</i>
CARGA HORÁRIA	
f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;	f) Flexibilidade da duração das aulas; g) Eficiência na distribuição das actividades lectivas e na racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
OFERTAS EDUCATIVAS	
i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.	a) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País; i) Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;

Fonte: Autor

O XIX Governo Constitucional aprovou o Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de Abril, revogando o Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho relativo à matrícula dos alunos e formação de turmas, reservando para estas, alterações relevantes conforme quadro 22.

Quadro 22: Formação de turmas

(XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Despacho n.º 14 026/2007</i>	<i>XIX Governo Constitucional Despacho n.º 5048-B/2013</i>
<p>5.2—As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 24 alunos, não podendo ultrapassar esse limite.</p> <p>5.3—As turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos.</p> <p>5.5—No 9.º ano de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as componentes curriculares artística e tecnológica é de 10 alunos.</p> <p>5.6—Nos cursos científico-humanísticos, nos cursos tecnológicos e nos cursos artísticos especializados, nos domínios das artes visuais e dos áudio-visuais, incluindo de ensino recorrente, no nível secundário de educação, o número mínimo para abertura de um curso é de 24 alunos e de uma disciplina de opção é de 10 alunos.</p>	<p style="text-align: center;">Artigo 19.º</p> <p>1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 20.º</p> <p>1- As turmas dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos.</p> <p>2- Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as de oferta de escola é de 20 alunos.</p> <p style="text-align: center;">Artigo 21.º</p> <p>1- Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado, nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, no nível secundário de educação, o número mínimo para abertura de uma turma é de 26 alunos e o de uma disciplina de opção é de 20 alunos.</p>

Fonte: Autor



PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO.

Até ao momento, os capítulos integrantes que constituem a segunda parte foram dedicados a descrever e mostrar as principais alterações às políticas educativas que provocaram mudanças significativas no ambiente escolar e na forma de exercer a profissão. Chegou a hora de interpretar as mudanças, relacionar as vontades dessas alterações com as ferramentas teóricas resultantes da pesquisa efectuada e descritas na primeira parte da dissertação, analisá-las à luz das mesmas e deste modo, responder às questões de investigação.

Como sabemos, o Estado-nação procura sempre o desenvolvimento económico, mas no momento actual, as forças da globalização pressionam para que esse desenvolvimento esteja mais de acordo com os princípios do Estado Neoliberal, forçando o Estado a reconfigurar as suas funções e modos de governação. Assim, o Estado lança reformas estruturais que abraçam os princípios da Nova Gestão Pública, tendo em vista a redução do sector público, implementando políticas de uma maior racionalização dos custos e diminuição significativa de despesas com as funções do Estado Social, neste caso da educação. Esta diminuição significativa de custos teve por matriz, a reforma da Administração Pública que começou a ser implementada, de forma mais integrada e abrangente pelo XVII Governo Constitucional e insere-se no espírito da resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto. Esta resolução afirma no seu preâmbulo

(...)um dos seus objectivos é tornar a Administração Pública amiga da cidadania e do desenvolvimento económico (...) de forma a melhorar a qualidade do serviço a prestar a cidadãos, empresas e comunidades, por via da descentralização, desconcentração, fusão ou extinção de serviços,(...) a sua determinação em reorganizar a administração central para promover economias de gastos e ganhos de eficiência pela simplificação e racionalização de estruturas. Finalmente, a política de modernização da Administração Pública, segundo o Programa do Governo, deve ser conduzida de forma a ajustá-la aos recursos financeiros do País e a melhorar a qualidade do serviço a prestar a cidadãos, (...) Tais propósitos associam-se igualmente à necessidade de reduzir o volume da despesa pública, para a qual contribui de forma relevante a Administração Pública com as suas dimensões actuais.

Esta resolução do Conselho de Ministros, surge na sequência do desequilíbrio das contas públicas apresentado por Portugal nos últimos anos, levando a UE a tecer um conjunto de recomendações no sentido de serem instituídas medidas conducentes a uma rápida redução da despesa do sector público, com a adopção de restrições orçamentais.



O facto de o ministério que tutela a educação ser um ministério com elevado número de funcionários e ao qual o governo dispensa uma das maiores verbas do orçamento de Estado, a diminuição de despesa neste ministério é muito relevante para a redução da despesa do sector público. O quadro 23 transmite a ideia de quão significativa foi a redução de gastos com os recursos humanos docentes iniciada com o XVII Governo Constitucional e que teve continuidade no XVIII e XIX Governos Constitucionais.

Quadro 23: Diminuição de despesas com os professores no sector público da educação.

	<i>XVII Governo Constitucional</i>	<i>XVIII Governo Constitucional</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES			
Eliminação de reduções na componente lectiva devido ao exercício de cargos de supervisão pedagógica (excepto director de turma)	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Aumento das horas de trabalho na escola, através da regulamentação da componente não lectiva.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Aumento dos 40 para os 50 anos da idade, para beneficiar da primeira redução da componente lectiva.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Criação de escalões sujeitos a observação de aulas para seleccionar professores para a progressão.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Criação de escalões sujeitos a quotas para seleccionar professores para a progressão.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Divisão da carreira docente em duas categorias e criação de exame para acesso à categoria de professor titular.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	NÃO	NÃO
Rescisões amigáveis de professores.	NÃO	NÃO	SIM Portaria n.º 332-A/2013
Congelamento da carreira docente.	SIM Lei n.º 43/2005	SIM Orçamento Estado 2011	SIM Orçamento Estado 2012, 2013 e 2014
Reduções às remunerações mensais dos professores.	NÃO	SIM Orçamento Estado 2011	SIM Orçamento Estado 2012, 2013 e 2014

Fonte: Autor.

Como já foi dito, a não inclusão de redução da componente lectiva no desempenho de cargos de orientação educativa e de supervisão pedagógica, faz com que essas horas figurem no horário da componente não lectiva, fazendo com que os professores tenham mais actividade lectiva com os alunos e deste modo, o Estado evita contratar professores. A regulamentação da componente não lectiva e o transporte das reduções na componente lectiva a que o professor tinha direito, para a componente não lectiva, como já foi anteriormente afirmado, faz obviamente com que a tutela não precise de contratar professores. Na redução da componente lectiva pelo artigo 79.º do ECD do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, transparece uma redução significativa de



custos com despesas de pessoal que esta medida acarreta, dado que o número de professores tem a primeira redução muito mais tarde, originando que os professores com reduções significativas na componente lectiva vão diminuindo ao longo da carreira. O congelamento da carreira docente e as reduções às remunerações dos professores também contribuíram, em larga medida, para a contenção da despesa pública no sector educativo.

Também existem imperativos de ordem financeira no modelo de avaliação de desempenho docente introduzido pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, pois a estratégia de selecção qualitativa dos professores para a progressão nos escalões – por via da obrigatoriedade de aulas assistidas e das quotas – possibilita também o pagamento de salários mais elevados em menor escala, já que a proporção de professores que ocupam as posições salariais mais elevadas se vai tornando cada vez menor. As rescisões amigáveis, iniciadas no ano lectivo de 2013/2014 são mais uma medida para a poupança de custos com o pessoal docente.

O quadro 24 apresenta outras medidas de redução de custos no sector público da educação além dos recursos humanos.

Quadro 24: Outras medidas de diminuição de despesas no sector público da educação.

	<i>XVII Governo Constitucional</i>	<i>XVIII Governo Constitucional</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS			
Criação de novos agrupamentos de escolas.	SIM Decreto Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Flexibilização do horário de trabalho dos professores.	SIM Decreto Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Professores podem leccionar outras disciplinas fora do seu grupo de recrutamento, desde que tenham habilitação.	SIM Despacho n.º 19117/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Redefinição do professor titular de turma do 1º ciclo.	NÃO	NÃO	SIM Despacho normativo n.º 6/2014
ESTRUTURA CURRICULAR			
Aumento do número de alunos por turma.	NÃO	NÃO	SIM Despacho n.º 5048- B/2013
Aumento do número de alunos para formar turmas nas disciplinas de opção.	NÃO	NÃO	SIM Despacho n.º 5048- B/2013
Revisão da estrutura curricular conducente a menos horas lectivas para o 2º e 3º ciclo.	NÃO	NÃO	SIM Decreto – Lei n.º 139/2012

Fonte: Autor



O objectivo quantitativo de redução de custos e estabilização das contas financeiras do Estado, também é sentido pela estratégia de racionalização de estruturas – criação dos agrupamentos e encerramento de escolas – e da flexibilização do horário de trabalho através da possibilidade de ter componente lectiva num grupo de recrutamento que não é o seu, mas para o qual tenha habilitação e pela possibilidade de ter o seu horário de trabalho em várias escolas do agrupamento. No tocante ao aumento do número de alunos por turma e para formar uma disciplina de opção, constata-se que o facto de aumentar dois alunos por turma e dez alunos nas disciplinas de opção, traduz-se numa diminuição do número de professores para prestar o mesmo serviço lectivo.

Relativamente à revisão da estrutura curricular e tendo em conta o já enunciado nesta dissertação, analisemos as cargas horárias do 2.º e 3.º Ciclo.

Quadro 25: Cargas horárias totais antes e depois da revisão da estrutura curricular (2.º e 3.º ciclo)

<i>XVII Governo Constitucional XVIII Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 1/2006</i>		<i>XIX Governo Constitucional Decreto-Lei n.º 139/2012</i>	
2ºCiclo	3ºCiclo	2ºCiclo	3ºCiclo
Carga horária total obrigatória para os alunos (*)		Carga horária total obrigatória para os alunos	
2880 minutos	4590 minutos	3100 minutos	4500 minutos
Carga horária total obrigatória dos professores (*)		Carga horária total obrigatória dos professores	
3195 minutos	4995 minutos	3100 minutos	4500 minutos

(*) No 2.º Ciclo, atendendo ao par pedagógico em Educação Visual e Tecnológica e para as áreas não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto, que também funcionam em par pedagógico. Para o 3.ºCiclo as áreas não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto funcionam em par pedagógico.

Fonte: Autor

Observa-se na carga horária dos professores, uma diminuição de 95 minutos por turma no 2.º ciclo e de 495 minutos por turma no 3.º Ciclo, correspondendo a uma diminuição de 7,2% do número de horas lectivas para o serviço do 2.º e 3.º ciclo.

Analise-se também o número de alunos matriculados no ensino público – 1.º, 2.º e 3.ºciclo – entre 2005 e 2013 (quadro 26) e o número de professores do ensino público afecto a esses ciclos (quadro 27). A análise dos quadros 26 e 27, confirma que ao decréscimo do número de alunos, a diminuição de professores foi além dessa taxa e é a partir de 2012 que existe uma diminuição mais significativa da redução do número de professores, pois a partir daí já está em vigor o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.



Quadro 26: Número de alunos matriculados ensino público entre 2005 e 2013.

<i>Anos</i>	<i>1ºCiclo</i>	<i>2ºCiclo</i>	<i>3ºCiclo</i>	<i>Total de alunos</i>	<i>Varição relativamente ano anterior (%)</i>
2005	504.412	267.742	380.903	1.153.057	
2006	495.628	256.252	393.354	1.145.234	-0,68%
2007	500.823	255.766	398.592	1.155.181	0,87%
2008	498.592	263.324	425.268	1.187.184	2,77%
2009	488.114	271.924	523.155	1.283.193	8,09%
2010	479.519	273.248	503.695	1.256.462	-2,08%
2011	464.620	278.263	463.833	1.206.716	-3,96%
2012	454.003	266.095	437.713	1.157.811	-4,05%
2013	440.378	252.667	400.478	1.093.523	-5,55%

Fonte: Autor com dados obtidos em Pordata, www.pordata.pt em 26-10-2014

Quadro 27: Número de professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino público entre 2005 e 2013.

<i>Anos</i>	<i>1ºCiclo</i>	<i>2ºCiclo</i>	<i>3ºCiclo</i>	<i>Total de professores</i>	<i>Varição relativamente ano anterior (%)</i>
2005	40.619	63.529	73.347	177.495	
2006	39.396	64.540	69.462	173.398	-2,31%
2007	34.499	58.972	70.884	164.355	-5,22%
2008	35.228	60.369	72.221	167.818	2,11%
2009	34.361	60.619	74.451	169.431	0,96%
2010	34.572	62.359	74.533	171.464	1,20%
2011	33.044	60.591	72.492	166.127	-3,11%
2012	30.692	55.742	67.748	154.182	-7,19%
2013	30.200	48.940	61.835	140.975	-8,57%

Fonte: Autor com dados obtidos em Pordata, www.pordata.pt em 26-10-2014

Como primeira conclusão e no tocante às medidas levadas a cabo para diminuição de despesas com o sector público da educação, com excepção do desencontro da divisão da estrutura da carreira em professores e professores titulares, que foi alterada pelo XVIII Governo Constitucional, conclui-se que o XIX Governo Constitucional manteve todas as medidas dos XVII e XVIII Governos Constitucionais no tocante à redução de custos, aprofundando algumas e introduzindo novas medidas significativas para a diminuição da despesa. Neste aspecto, a vontade manifestada pelas governações anteriores manteve-se no XIX Governo Constitucional e foi aprofundada no tocante à reforma laboral dos professores e administração e gestão das escolas. Com a revisão da estrutura curricular, designadamente para o 2.º e 3.º ciclo, o XIX Governo Constitucional implementou mais medidas para a diminuição da despesa.



As expressões “boas e fortes lideranças” e “liderança com autoridade” presentes no Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, remetem-nos para os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade e da gestão da qualidade total, para a eficácia, eficiência, qualidade, como podemos constatar no quadro 28.

Quadro 28: Evidência da importação de valores do sector privado para a gestão pública.

				<i>XVII</i> <i>Gov</i> <i>Constitucional</i>	<i>XVIII</i> <i>Gov</i> <i>Constitucional</i>	<i>XIX</i> <i>Gov</i> <i>Constitucional</i>
VALORES – RESPONSABILIDADE, QUALIDADE e/ou EFICÁCIA e/ou EFICIÊNCIA						
RESPONSABILIDADE						
V A L O R E S	Criação do cargo de director, responsável máximo a quem devem ser imputadas as responsabilidades pela gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
	Atribuição de competências específicas aos professores titulares	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	NÃO	NÃO		
	Atribuição de competências específicas aos professores que estejam posicionados no 4º escalão ou mais.	NÃO	SIM Decreto-Lei n.º 75/2010	SIM Mantém a medida anterior		
	Obrigatoriedade de habilitações específicas para o exercício de cargo de director.	NÃO	NÃO	SIM Decreto-Lei n.º 137/2012		
	Obrigatoriedade de habilitações específicas para o exercício de cargo de estruturas intermédias.	NÃO	NÃO	SIM Decreto-Lei n.º 137/2012		
QUALIDADE						
	Regulamentação de prova pública para acesso à carreira de professor	SIM Decreto Regulamentar n.º 3/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
	Implementação de prova pública para acesso à carreira de professor	NÃO	NÃO	SIM Decreto Regulamentar n.º 7/2013		
	Avaliação de desempenho com base nos resultados escolares, taxa de abandono dos alunos e possibilidade do encarregado de educação avaliar o professor.	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	NÃO	NÃO		
	Avaliação de desempenho com observação de aulas, apoiado numa diversidade de documentos e com reflexos na carreira dos professores	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
	Introdução de factores de “meritocracia” na progressão na carreira, para desempenhos de “Muito Bom” e “Excelente”..	SIM Decreto-Lei n.º 15/2007	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
	Avaliação da qualidade das escolas (auto-avaliação e avaliação externa)	SIM Decret- Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
EFICIÊNCIA						
	Racionalização das redes escolares. (agrupamentos de escolas)	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior		
	Flexibilidade da duração das aulas	NÃO	NÃO	SIM Decreto-Lei 139/2012		

Fonte: Autor



Igualmente a prestação de contas, a qualidade na prestação dos serviços públicos, a orientação para os clientes, são termos e expressões que deixam transparecer uma alocação da educação a conceitos ligados à esfera económica empresarial, estando esses conceitos presentes nas políticas educativas dos governos em análise, como se depreende do quadro anterior e do quadro 29.

Quadro 29: Evidências da prestação de contas no sector público educativo.

	<i>XVII Governo Constitucional</i>	<i>XVIII Governo Constitucional</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
PROCESSOS – PRESTAÇÃO DE CONTAS À COMUNIDADE EDUCATIVA			
Colegialidade na direcção estratégica e participação de outros actores, acabando com a maioria dos professores na governação	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Reforço da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica da escola	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Reforço das competências do Conselho Geral: intervenção na ADD do director, análise nos recursos que lhe são dirigidos (ADD incluída) e obrigatoriedade dos órgãos da escola prestarem esclarecimentos ao Conselho Geral, sempre que este o exige.	NÃO	NÃO	SIM Decreto-Lei n.º 137/2012
PROCESSOS – PRESTAÇÃO DE CONTAS PELA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS			
Resultados escolares obtidos em provas nacionais do 3º ciclo e secundário.	SIM Mantém Despacho n.º 287/2005, etc	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Resultados escolares obtidos em provas nacionais do 1º e 2º ciclo.	NÃO	NÃO	SIM Decreto-Lei 139/2012
Aumento de horas de crédito lectivo em função dos indicadores de eficácia educativa.	NÃO	NÃO	SIM Despacho normativo n.º 6/2014
Contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa, em função dos resultados da avaliação interna e externa.	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior
Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa.	SIM Decreto-Lei 75/2008	SIM Mantém a medida anterior	SIM Mantém a medida anterior

Fonte: Autor

Confirma-se que existiram em todos os governos, princípios relacionados com mais responsabilidades, qualidade, eficácia e eficiência, prestação de contas, avaliação e auto-avaliação, quer para os professores, quer para a gestão das escolas, podendo-se afirmar como segunda conclusão, a tendência já manifestada na primeira conclusão: o XIX Governo Constitucional mantém as medidas dos XVII e XVIII Governos Constitucionais no que toca à importação de valores e processos do sector privado para a gestão pública, e aprofunda algumas delas, tais como: aumentando as exigências para o exercício de director e dos cargos das estruturas intermédias, implementação da prova



de acesso à carreira, no reforço das competências de regulação do Conselho Geral e no aumento da prestação de contas através dos resultados escolares e relativamente à comunidade educativa.

Como já se referiu, a ideologia neoliberal “*reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico*” (Pacheco, 2009, p. 117) podendo ser visíveis essas marcas na centralidade do currículo como veículo de conhecimento, através do reforço dos conhecimentos e competências disciplinares, fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas como por exemplo à Matemática e às Ciências, foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional) e preparação do indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho. Debrucemo-nos sobre a centralidade do currículo para os XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais, através do quadro 30.

Quadro 30: Centralidade do currículo nos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais

	<i>XVII Governo Constitucional</i>	<i>XVIII Governo Constitucional</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
Reforço dos conteúdos e das competências disciplinares.	NÃO	NÃO	SIM Decreto – Lei n.º 139/2012
Fragmentação do conhecimento, dando mais relevância ao Português e à Matemática..	NÃO	NÃO	SIM Decreto – Lei n.º 139/2012
Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional).	SIM Mantém Despacho nº 287/2005, etc	SIM Mantém Despacho nº 287/2005,etc	SIM , reforça Decreto – Lei n.º 139/2012
Valorização do currículo como um recurso económico.	NÃO	NÃO	SIM Decreto – Lei n.º 139/2012

Fonte: Autor

Da análise do quadro salienta-se que todos os governos põem o foco na avaliação performativa e estandardizada. No entanto, convém ressaltar que o XIX Governo Constitucional aumenta as provas neste tipo de avaliação, como já foi observado no quadro 29. No tocante ao reforço dos conteúdos e conhecimentos, o XIX Governo Constitucional aumentou a carga horária das disciplinas fundamentais do conhecimento, segundo a sua perspectiva: Português, Matemática, História, Geografia, Físico-Química, Ciências Naturais e Inglês. Este reforço obedece à agenda das estruturas supranacionais em que o conhecimento é a chave para o desenvolvimento económico dos Estados. Na valorização do currículo como recurso económico, tem-se o reforço dos conteúdos e das competências disciplinares em algumas disciplinas,



As aprendizagens em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática devem continuar a merecer uma atenção especial por parte dos sistemas educativos porque continuam no centro de uma sociedade dominada pelas tecnologias e pelo desenvolvimento tecnológico e porque a procura de trabalhadores altamente qualificados e com elevados conhecimentos científicos será cada vez maior. (“Repensar a Educação: Investindo em competências para alcançar melhores resultados”, da UE, de 20 de Novembro de 2012, p. 7)

Tem-se também a criação dos cursos vocacionais pelo XIX Governo Constitucional e a implementação das alterações ao sistema educativo português de modo a adaptar-se às exigências do mercado laboral, conforme orientação da UE:

Estimular a integração nas políticas e nos programas de ensino da aquisição de competências empreendedoras, a qual, para lá da aprendizagem na escola, poderia ser completada, quando oportuno, com a aprendizagem nas empresas e com a promoção da participação das empresas em iniciativas promovidas pelas escolas; (...) Favorecer a integração nas escolas de sistemas duais de educação e formação que combinam o ensino na sala de aula com a experiência no local de trabalho, sensibilizando as autoridades educativas e as empresas para a importância destas iniciativas (“Repensar a Educação: Investindo em competências para alcançar melhores resultados”, de 20 de Novembro de 2012, p. 5)

A tónica colocada na frequência desses cursos vocacionais está relacionada com as exigências do desenvolvimento da economia, acentua o desvio do pedagogismo para o economismo na educação, através da agenda globalmente estruturada que é definida nas organizações supranacionais. Fica claro que a educação vai sendo concebida como uma instituição que qualifica pessoas para a acção na esfera económica, e começa a ter como legitimação das suas políticas a economia e não a existência de sistemas educativos preocupados com a igualdade de oportunidades para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões em todas as crianças e jovens em função dos seus interesses, gostos e aspirações e independentemente das suas origens.

No preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 ,de 23 de Junho:

As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam assim clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, (...) , tendo em consideração (...) as recomendações efectuadas (...) pela OCDE.

confirma-se mais uma vez a teoria da AGE, através das organizações supranacionais na orientação das políticas educativas nacionais, que também pode ser observada quando, através do XVII Governo Constitucional, Portugal subscreveu e assumiu princípios de convergência com algumas das metas definidas no Quadro Estratégico Educação e Formação 2020, da UE e no Projecto Metas Educativas 2021 da Organização Estados Ibero-americanos, conforme quadro 31.



Quadro 31: Indicadores de algumas Metas do Quadro Estratégico Educação e Formação 2020, da UE e do Projecto Metas Educativas 2021 da Organização Estados Ibero-americanos

	<i>XVII e XVIII Governos Constitucionais</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
Domínio das Metas Educativas 2021 (OEI) “Ensino secundário”. Indicador: Alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.	SIM Lei n.º 85/2009	SIM Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de Agosto
Domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE) e “Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes” das Metas Educativas 2021 . Indicador: Alargamento do leque de ofertas educativas nas escolas	SIM Cursos profissionais	SIM Cursos Profissionais e Cursos Vocacionais (Despacho n.º 4653/2013)
Domínios “Competências básicas em leitura, matemática e ciências” da EF2020 (UE) e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 Indicador: Melhoria de competências básicas em Português e Matemática.	SIM Resultados em provas nacionais (provas de aferição 4º e 6ºano e exames nacionais 9ºano de Língua Portuguesa e Matemática)	SIM Resultados em provas nacionais (provas finais 4º, 6º e 9ºano a Português e Matemática)
Domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE) Indicador: Redução da desistência escolar.	SIM Taxas de desistência escolar.	SIM Taxas de desistência escolar e implementação créditos horários para redução abandono escolar (Despacho normativo nº6/2014)

Fonte: Autor

Observa-se que apesar de diferenças nas estratégias, podemos concluir que os diferentes Governos Constitucionais corroboram o afirmado por Fátima Antunes (2005 , p. 135),

as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça e dando corpo ao programa definido ao nível supranacional, (...)

defendendo que a agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, em concomitância com os princípios da AGEE, verificando conexões fortes nos modos de regulação comunitária e internacional, cuja influência na transformação do sistema educativo ultrapassa as orientações políticas.

Desde o XVII Governo Constitucional que o Estado foi abandonando o modelo de regulação burocrático-profissional pela obrigatoriedade de realizar mudanças caracterizadas por descentralizações do ponto de vista político e administrativo, norteadas pela intenção de se obter a racionalidade administrativa e a modernização dos processos da gestão escolar. Neste último aspecto, o XVII Governo Constitucional,



aproveitando as potencialidades das tecnologias da informação e no âmbito da aplicação dos princípios da Nova Gestão Pública à administração central do Estado, aprovou o Decreto-Lei n.º 88/2007, de 29 de Março que cria o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) cuja missão é criar, manter e garantir o bom funcionamento do sistema integrado de informação do ministério, por forma a assegurar a sua actualização, coerência e acessibilidade, implementando assim, um outro tipo de regulação, a do Estado Avaliador. Preparou um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não alcançados, quer através da avaliação performativa e estandardizada, quer através da implementação da avaliação externa das escolas, já referidas e descritas abundantemente – no caso das avaliações estandardizadas – ao longo desta dissertação, quer através de uma avaliação exaustiva da actividade da escola através das plataformas informáticas de preenchimento obrigatório, como salienta Lima (2011, p. 16)

As próprias relações estabelecidas entre a administração central e desconcentrada do Ministério da Educação e as escolas, em termos de informação, de processos de gestão diversos e de disseminação de circulares e directivas são actualmente mediadas por complexos processos de informação e comunicação e por plataformas informáticas de diverso tipo, amplificando, sem precedentes, a capacidade de controlo do centro sobre as periferias e sobre o trabalho, pedagógico e administrativo, dos professores.

O XIX Governo Constitucional manteve e ampliou, através da avaliação estandardizada, a postura de Estado Avaliador e na linha de continuidade de monitorização do sistema de ensino, manteve e aumentou as plataformas informáticas, apresentando-se como exemplo a plataforma SINAGET (Sistema Nacional da Gestão das Turmas) em que os serviços centrais da tutela têm informação no momento, sobre a constituição de turmas num agrupamento e decidem da sua autorização.

Depois da análise efectuada aos dados e apoiados no conhecimento científico descrito na primeira parte e nas primeiras conclusões que fomos obtendo por comparação das políticas dos governos analisados, iremos dar resposta às questões de investigação. Para isso atenda-se ao quadro 32, que procura sintetizar os grandes itens/temas que foram analisados a saber: ECD; administração e gestão das escolas; reforma curricular; introdução dos conceitos responsabilidade, qualidade, eficácia e eficiência; prestação de contas pelos resultados escolares à comunidade educativa e à tutela e europeização das políticas educativas.



Quadro 32: Análise da continuidade ou ruptura de políticas educativas nos XVII, XVIII e XIX Governos Constitucionais

		<i>XVII e XVIII Governo Constitucional</i>	<i>XIX Governo Constitucional</i>
Diminuição de custos na educação.	No Estatuto da Carreira Docente	<i>SIM</i>	<i>Continuidade de políticas</i>
	Na Administração e Gestão de Escolas	<i>SIM</i>	<i>Continuidade de políticas</i>
	Na Reforma Curricular	<i>NÃO</i>	<i>Ruptura de políticas educativas de modo a existir diminuição de custos com a aprovação da Estrutura Curricular</i>
Modernização dos processos de gestão escolar (Nova Gestão Pública)	Introdução dos conceitos responsabilidade, qualidade, eficácia e eficiência	<i>SIM</i>	<i>Continuidade e acréscimo das políticas</i>
	Prestação de contas pelos resultados escolares.	<i>SIM</i>	<i>Continuidade e acréscimo das políticas</i>
	Prestação de contas à comunidade educativa e à tutela (Estado Avaliador)	<i>SIM</i>	<i>Continuidade das políticas</i>
Influência das organizações supranacionais	Europeização das políticas educativas.	<i>SIM</i>	<i>Continuidade e acréscimo das políticas através da valorização do conhecimento como recurso económico.</i>

Fonte: Autor

Podemos afirmar, sem margem para dúvida e no respeitante à continuidade ou ruptura de políticas educativas, que do XVII /XVIII para o XIX Governo Constitucional não existiu alteração flagrante das políticas educativas, mas sim uma similaridade ou paralelismo de medidas.

O XIX Governo Constitucional apostou na continuidade e aprofundamento das políticas educativas em alguns campos e quando existiu ruptura, esta não foi para realizar políticas educativas de sentido oposto mas sim, para reforçar a diminuição do peso do Estado no sector da educação, reforço dos princípios da Nova Gestão Pública e a adesão aos princípios do Estado Neoliberal. A similaridade/continuidade verificou-se na reforma laboral dos professores – nomeadamente nas condições de trabalho, na avaliação de desempenho e na progressão – e na administração e gestão das escolas do ensino público, mantendo o XIX Governo Constitucional as três linhas de força dos XVII/XVIII Governos Constitucionais – reforço da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica da escola, reforço da liderança e reforço da



autonomia da escola –, apesar do XIX Governo Constitucional atribuir mais responsabilidades a certos órgãos e actores na gestão das escolas. A principal ruptura consistiu na alteração do paradigma da estrutura curricular aprovada pelo XIX Governo Constitucional, realçando a importância do conhecimento escolar em vez de um currículo centralizado no aluno e em actividades de aprendizagem. A nova estrutura curricular, que apesar de ser aprovada com o objectivo de reduzir a dispersão curricular, satisfaz amplamente a necessidade de diminuição de custos do Estado na educação. Por isso, o XIX Governo Constitucional não estancou, mas continuou e aprofundou as políticas educativas de governos anteriores e alargou essas políticas reformistas a outros campos, nomeadamente à estrutura curricular, isto é, redefiniu uma nova política de estrutura curricular. Saliente-se que as razões que levaram o XVII Governo Constitucional a implementar as políticas educativas relacionadas com a reforma laboral dos professores e a gestão das escolas, tiveram como vontade modernizar a administração pública, racionalizar recursos e diminuir significativamente o volume de gastos com a educação, não sendo claro a intenção de obediência aos conceitos do Estado Neoliberal. No entanto, ao implementá-las teve de introduzir, por arrastamento ou simpatia, neste último caso não se pode ser conclusivo, certos conceitos do neoliberalismo, por isso, existem evidências de políticas neoliberais no XVII Governo Constitucional. Já o XIX Governo Constitucional mantém as vontades da governação anterior e por opção ideológica, alarga as vontades a outros campos, tais como a revisão da estrutura curricular, onde não existem só pressupostos de redução de custos mas pressupostos ideológicos, como a valorização das disciplinas do conhecimento, a valorização do conhecimento como factor de desenvolvimento económico, adaptação à economia dos currículos, sendo mais transparente a adesão ao ideário neoliberal, tal como está afirmado no seu programa de governo, página 117:

Os serviços centrais e regionais do Ministério devem concentrar a sua acção na criação de valor e na correção de assimetrias do sistema educativo pelo que será necessário apostar no mérito e nas carreiras dos seus quadros, com o propósito de constituir uma nova geração de elevada competência e com uma cultura de gestão por objectivos e resultados (...)

Em todos os governos analisados estiveram presentes as ideias da globalização hegemónica, pois o Estado teve de reconfigurar as suas políticas educativas, nomeadamente através da diminuição do seu peso na educação por indicação das organizações supranacionais, seja através da UE – Resolução do Conselho de Ministros



n.º 124/2005, de 4 de Agosto – seja por imposição do Memorando de Entendimento de 2011, assinado com o FMI, o BCE e a EU, observando-se deste modo novas concepções para as funções do Estado no campo social, “aconselhadas” pelas organizações supranacionais. A regulação transnacional esteve presente na incorporação das orientações das organizações supranacionais na definição de políticas educativas, sendo disso exemplo, o cumprimento da recomendação do Parlamento Europeu de 12 de Fevereiro de 2001 relativa à avaliação da qualidade organizacional e funcional das escolas, que resultou na implementação da avaliação externa de todas as escolas; a subscrição e adesão aos tratados internacionais da educação, tais como o Programa PISA, da OCDE e Programa Educação e Formação 2020, da UE, entre outros, estiveram presentes na redefinição de políticas educativas para alcançar as metas pré-estabelecidas nos compromissos assumidos com essas organizações; na aceitação da agenda das estruturas supranacionais de que a educação deve preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, através da definição de novas ofertas educativas e no alinhamento convicto, em que o conhecimento é a chave para o desenvolvimento económico dos Estados, através da valorização das disciplinas do conhecimento, mais presente no XIX Governo Constitucional.

No que diz respeito à regulação nacional das políticas educativas, o XVII Governo Constitucional fez um corte com o modelo burocrático-profissional, ao afastar os professores e os sindicatos do processo de decisão política, eliminando gradualmente a ideia de que a escola é uma “organização profissional”, sendo exemplo disso a diferenciação na carreira – que não vingou –, a sua verticalização, e também a redefinição da avaliação do desempenho dos professores, substituindo a versão formativa por uma muito mais exigente e meritocrática, com reflexos evidentes na carreira. Com o XVII Governo Constitucional, o Estado assume a postura reguladora de Estado Avaliador, através da prestação de contas das escolas dos seus resultados escolares e da avaliação da qualidade organizacional e funcional das mesmas, por intermédio da avaliação externa a cargo dos serviços ministeriais. Além disso, introduz as plataformas eletrónicas para controlar o trabalho pedagógico e administrativo dos professores. O XIX Governo Constitucional actuou em continuidade de governações anteriores, aprofundando alguns parâmetros, nomeadamente a prestação de contas pelos resultados escolares, com a introdução das provas finais nacionais do 4.º e 6.º anos.



Debrucemo-nos agora sobre as consequências no trabalho dos professores, provocadas pela aprovação das medidas reformistas. Como esteve patente na dissertação, as alterações introduzidas na educação, iniciadas pelo XVII Governo Constitucional, alteraram de modo decisivo aspectos da profissão docente, desde as alterações laborais à avaliação de desempenho, passando pela introdução do sistema unipessoal na administração escolar.

Um dos efeitos da revisão do ECD correspondeu ao aumento do número de horas de permanência nas escolas, devido à regulamentação da componente não lectiva e à conversão das horas de redução da componente lectiva por antiguidade, em horas da componente não lectiva. Elenquemos algumas actividades que os professores assumem na componente não lectiva: actividades de avaliação de desempenho dos professores, tarefas de vigilância aos recreios, substituição de professores ausentes, apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, actividades de tutoria com alunos, apoios a alunos com necessidades educativas especiais, actividades administrativas de serviços educativos, participação em grupos de trabalho, planeamento/execução de tarefas relacionadas com os cargos de supervisão pedagógica intermédia, entre outras que a “criatividade” dos directores julgue necessárias. Também deve ser realçado, dado que não figura no horário de trabalho do professor, o acréscimo significativo de reuniões gerais e de coordenação, bem como o aumento exponencial de processos de natureza burocrática que os agrupamentos implementaram, aliados aos da avaliação de desempenho dos professores e da avaliação externa das escolas. Como se depreende, as alterações traduziram-se em horários de trabalho sobrecarregados e na proliferação de tarefas burocráticas, conduzindo a um processo de forte flexibilidade do trabalho do professor e concerteza, a uma menor satisfação profissional. Tal é confirmado no projecto Teachers Exercising Leadership (TEL), realizado pela Universidade do Minho, entre Janeiro de 2011 e Outubro de 2013, coordenado por Assunção Flores, investigadora do Instituto da Educação da Universidade do Minho que, com base nos dados do projecto afirma:

Os inquiridos referem que, nos últimos três anos, os factores que contribuíram para menor satisfação profissional foram, entre outros, o excesso de burocracia, a falta de reconhecimento da profissão, a avaliação do desempenho, as alterações legislativas constantes, o congelamento da carreira, a falta de tempo, o aumento do volume de trabalho e a intensificação do trabalho docente, a redução do salário, a deterioração do relacionamento profissional, a falta de reconhecimento do trabalho, a indisciplina dos alunos, o excesso de alunos por turma, o desinteresse dos alunos, o



modelo de gestão e a constituição dos mega agrupamentos. (...) Estes dados surgem ligados aos factores que têm tido um impacto negativo no trabalho docente e aos aspectos que têm contribuído para menor satisfação profissional. Para além dos factores referidos, os inquiridos citam também o congelamento da carreira, a redução do salário, a falta de tempo que surge associada à intensificação do trabalho docente, às condições de trabalho e ao excesso de alunos por turma, entre outros. (...) Outros aspectos apontam para um aumento da burocracia (79,7% concordam totalmente e 15,7% concordam), do volume de trabalho (76,8% concordam totalmente e 19,9% concordam) e da crítica em relação aos professores (64,2% concordam totalmente e 28% concordam). (http://www.uminho.pt/Newsletters/HTMLExt/38/website/conteudo_758.html)

Este horário sobrecarregado e a diversificação das tarefas a assumir, retirou tempo e a estabilidade emocional/psíquica necessária para a preparação das aulas e a efectiva actualização de conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores, fazendo com que a profissão *professor* perdesse alguma da sua aura “vocacional” de tempos pré-reformistas. A valorização das ideias relativas à “vocação” necessária para se ser professor ou à valorização da dimensão social da profissão em que o “ser professor” é ensinar, é transmitir conhecimentos, não só mas também, ajudar no processo de crescimento dos seus alunos, inculcando atitudes, valores e responsabilidades, isto é, ajudar o aluno a aprender a crescer e ter tempo para dar resposta aos seus interesses/necessidades, fazia parte do “património genético vocacional” do ser professor e isso era passado testemunho intergeracional na classe docente. Traduzindo este ideário para a semântica da Nova Gestão Pública o sistema educacional pré-reformista, através dos professores, já orientava os seus serviços para a satisfação dos “clientes-utentes”. A afirmação anterior não significa que actualmente as escolas e nomeadamente os professores, não tenham esse objectivo como prioridade, aliás como está patente em todos os documentos oficiais que o sistema educativo deve ser um sistema de qualidade. Mas na verdade, não chega elaborar e aprovar diplomas legislativos, a parte mais fácil dos processos de mudança; os constrangimentos surgem na operacionalização dos procedimentos pelos órgãos de gestão pedagógica e pelos professores e na realidade, a mudança abrupta das condições de trabalho dos professores e a crescente degradação do seu prestígio social e o descrédito da profissão pela opinião pública, traduziu-se numa perda de energias e motivação destes para o trabalho a realizar com os seus alunos, retirando o aspecto motivacional da satisfação do ato de ensinar, substituindo-o por uma monotonia e rotinização desse mesmo acto, o que se traduziu num empobrecimento do processo ensino-aprendizagem. Tal é confirmado pelos professores no projecto TEL, ao admitirem que ao



(...) longo dos últimos três anos, a sua motivação diminuiu (61,6%), o mesmo se passando com a realização profissional (44,5%), embora com 41,7% também a referir que esta se manteve. (...) Os professores admitem que a informação veiculada pelos meios de comunicação social tem diminuído o prestígio da profissão docente (59,4% concordam totalmente e 30,6% concordam). (http://www.uminho.pt/Newsletters/HTMLExt/38/website/conteudo_758.html)

A motivação sofreu mais duas recaídas, uma com os congelamentos da carreira – em 10 anos civis, desde Janeiro de 2005 até Dezembro de 2014, a carreira esteve congelada 6 anos e 122 dias – e outra com as reduções remuneratórias, que se iniciaram em 2011 e se prolongam até aos dias de hoje.

A reforma da gestão escolar também contribuiu para a diminuição da autonomia dos professores introduzindo uma nova forma de gestão escolar que implicou um aumento do controlo burocrático e centralizado da profissão docente, como é confirmado nos dados do projecto TEL , pelo facto de

(...) os docentes admitem igualmente que, nos últimos três anos, se registou um maior controlo sobre o trabalho dos professores (40,2% concordam e 35,4% concordam totalmente) e um aumento na prestação pública de contas (38,% concordam e 36,6% concordam totalmente). (http://www.uminho.pt/Newsletters/HTMLExt/38/website/conteudo_758.html)

A entrada de outros actores, que não professores, nos órgãos de gestão e na tomada de decisão nas escolas, implicaram a reestruturação de poderes na escola e conseqüente perda do poder dos professores na sua gestão, por meio da não obrigatoriedade do presidente da assembleia ser professor e a perda da maioria, conjuntamente com o pessoal não docente, de representação no órgão, além da criação de novos mecanismos de controlo dos professores. A criação de uma direcção unipessoal, na figura do director, em que este aparece mais poderoso perante os professores, actualmente vistos como seus subordinados, sobre quem passa a concentrar mais poderes em diversos domínios. Nas suas competências tem o poder para nomear professores para o exercício de cargos de supervisão pedagógica, o exercício de certos tipos de poder disciplinar, distribuir o serviço lectivo e assim satisfazer ou não certos condicionalismos pessoais, controlar a assiduidade e desse modo a possibilidade de interpretação cega dos normativos e conseqüente injustificação de deferimentos de faltas, entre outras. Pode utilizar a avaliação de desempenho docente como arma de coacção, pode aumentar ou diminuir o número de turmas e deste modo influenciar a continuidade ou não, de certos professores na escola e possui “autonomia” suficiente para implementar projectos educativos e tipos de ofertas educativas contribuindo desta forma para a caracterização



ou descaracterização da sua instituição escolar. Por conseguinte, existe uma maior distância hierárquica do director face aos professores, em contraponto com a anterior colegialidade da direcção em que esta era formada por professores do quadro da escola, que eram considerados como pares e assim os professores passivamente, subordinam-se à nova agenda gestonária e à visão estratégica do director da escola, à promoção de lógicas de competitividade e à individualização do seu trabalho que este modelo introduz, em detrimento de um maior envolvimento em dinâmicas de trabalho colaborativo entre pares que o modelo de gestão anterior propiciava.

A forma como foi introduzido o processo de avaliação de desempenho, de que esta dissertação fez uma análise pormenorizada, enfraqueceu consideravelmente a colaboração genuína entre professores e introduziu conflitos nas relações pessoais entre pares através da ritualização de queixas, confrontos processuais, julgamentos e vigilância mútua, originando conflitos no ambiente das escolas e alterando definitivamente o clima salutar de cooperação entre os seus membros professores.

As alterações introduziram insegurança na carreira profissional, pois aumentaram a precariedade do vínculo profissional dos professores através da relação instável entre a possibilidade de acesso e de progresso. Essa insegurança foi visível também para os professores que estavam numa fase mais consolidada da carreira e a prova disso foi o número significativo de reformas antecipadas e a adesão ao programa de rescisão amigável de professores, tendo como primeira consequência, o abandono do sistema educativo pelos professores mais experientes. As alterações surgem também, num contexto de perda de prestígio e confiança social – o aumento dos pedidos de reforma antecipada é parcialmente explicado pela intensificação do trabalho nas escolas e pela falta de reconhecimento por parte do poder político e da sociedade –, que eram desideratos que a profissão de professor sempre reivindicou e sempre alcançou e assim, determinadas prerrogativas “especiais” estão a desaparecer.

Num contexto de administração centralizada e de organizações escolares estruturadas de forma crescentemente hierarquizada, designadamente através de órgãos de direcção unipessoais que concentram amplos poderes sobre os professores, agora mais desprovidos de órgãos colegiais e de representantes próprios, é plausível (...) a intensificação do trabalho dos docentes; uma perda da sua autonomia relativa e da sua capacidade eleitoral; o seu tendencial isolamento face a dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo; a promoção de lógicas de competitividade; a sua subordinação perante as novas agendas avaliativas e gestonárias; a sua adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva, à visão do líder formal da escola. Estas e outras dimensões podem arrastar



crises de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, por esta via contribuindo para a desprofissionalização dos docentes e, eventualmente, para a alienação do seu trabalho. (Lima, 2011, p. 16 e 17)

Não nos cabendo fazer juízos das medidas de protesto, pode-se afirmar que existiram motivos para a insatisfação dos professores, dada a quantidade e natureza das modificações na profissão, que os vão transformando em professores-funcionários. Também convém afirmar que, apesar de tudo, as formas de insatisfação traduzidas no protesto não alteraram os princípios reformistas, existindo cedências de pormenor por parte da tutela mas não no essencial e assim, as resistências não impediram que as mudanças se efectivassem.

Uma última palavra para a marca perene destas reformas que não está escrita nos normativos mas está plasmada nas vivências escolares, a tendência de ruptura da solidariedade profissional intergeracional, ou seja, a progressiva perda do processo de socialização dos modelos profissionais transmitidos pelas gerações precedentes às novas gerações, quer em termos da experiência pedagógica e profissional e também, a transmissão de direitos profissionais conquistados e que faziam parte da identidade profissional da classe docente. De facto, os professores que estão na fase inicial da sua vida profissional, tendo por isso um vínculo mais precário, adaptaram-se mais rapidamente às novas reformas, sendo esta adaptação “leal” para assegurar um lugar na profissão. Revelam pragmatismo, mais versatilidade e elasticidade profissional que se deve, em larga medida, ao facto de serem “obrigados” à rotação anual por agrupamentos com realidades educativas diferentes. Devido a isso, aprendem muito depressa as diversas burocracias e vivências educativas em função dos diferentes actores a quem devem prestar contas – director de agrupamento, coordenadores de departamento, coordenadores de directores de turma, entre outros – contribuindo para uma nova concepção de profissionalismo e trabalho docente, menos autónomo, menos reflexivo e menos colegial.



CONCLUSÃO

A aprovação pelo XVII Governo Constitucional do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e posteriormente a aprovação pelo XIX Governo Constitucional do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, mudaram radicalmente o paradigma das políticas educativas nacionais, pois consagram importantes reformas: reforma laboral da profissão professor, reforma da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior e reforma da estrutura curricular. A aplicação destas reformas – feitas por governos com matrizes ideológicas diferentes, um a favor da presença forte do Estado nas políticas sociais e o outro adepto da redução significativa desse peso – foram implementadas num clima de tensão entre sindicatos, escolas e a tutela e provocaram mudanças significativas no ambiente escolar e na forma de exercer a profissão, que perdura até aos dias de hoje.

Dado que as reformas foram implementadas em ciclos governativos com matrizes ideológicas de governação diferentes, a presente dissertação teve por finalidade analisar se à mudança de ciclo político houve uma continuidade ou ruptura de políticas educativas. Deste modo, na primeira parte da dissertação foram analisadas as bases conceptuais teóricas que determinam a produção das políticas nacionais, fazendo uma abordagem prévia à importância da educação para o desenvolvimento económico do Estado-nação; às características do Estado Social e do Estado Neoliberal e os seus posicionamentos em relação ao papel da educação; aos diversos conceitos sobre globalização e a conexão entre esta e educação; ao papel das organizações supranacionais nas políticas educativas nacionais e aos diferentes tipos de regulação. Na segunda parte fez-se o estudo detalhado dos normativos que motivaram as mudanças de paradigma das políticas educativas, realçando as alterações significativas aprovadas e os aprofundamentos verificados, quando não existiu mudança de política.

A terceira parte da dissertação é o cerne desta. Aqui, é feito o cruzamento entre os conhecimentos teóricos obtidos na primeira parte com a análise da problemática do estudo desenvolvida na segunda parte, por forma a tornar completa a ligação entre os conceitos teóricos e os dados da investigação, extraindo-se desta forma, as respostas a dar às questões da investigação.

Concluimos que as razões que levaram o XVII Governo Constitucional a implementar as políticas educativas relacionadas com a reforma laboral dos professores – Decreto-



Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – e a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 Abril – tiveram como vontade modernizar a administração pública, racionalizar recursos e diminuir significativamente o volume de gastos com a educação e assim as políticas educativas são peças de um puzzle de uma determinada filosofia de funcionamento dos serviços públicos, nos quais está incluído o sector da educação.

Concluimos que o XIX Governo Constitucional prosseguiu com a diminuição de despesa no sector da educação, mantendo todas as medidas das duas governações anteriores e acrescentou outras para essa mesma redução.

Concluimos que as medidas reformistas também traziam o “ferrete” neoliberal, através da introdução na administração pública dos conceitos da Nova Gestão Pública relacionados com mais responsabilidades, qualidade, eficácia e eficiência, prestação de contas, avaliação e auto-avaliação, quer para os professores quer para a gestão das escolas. Neste aspecto, o XIX Governo Constitucional manteve todas as orientações das duas governações anteriores e aprofundou algumas delas.

Concluimos que a ruptura de políticas educativas deu-se com a revisão da estrutura curricular aprovada pelo XIX Governo Constitucional, onde são consagradas medidas muito próximas do ideário neoliberal tais como, o reforço dos conteúdos curriculares nas disciplinas do conhecimento e o aumento da avaliação estandardizada.

Concluimos que o XIX Governo Constitucional continuou e aprofundou as políticas educativas das duas governações anteriores, redefiniu outras e quando houve ruptura, esta foi para reforçar a diminuição do peso do Estado no sector da educação, reforço dos princípios da Nova Gestão Pública e a adesão aos princípios do Estado Neoliberal e não para estancar ou regredir as políticas anteriormente aprovadas, podendo dizer-se, que foi uma “ruptura na continuidade”.

Concluimos que em todos os governos analisados estiveram presentes as ideias da globalização hegemónica e da regulação transnacional, através da incorporação das orientações das organizações supranacionais na definição de políticas educativas, em concomitância com os princípios da AGEE.

Concluimos que o XVII Governo Constitucional ao iniciar as mudanças para obter a racionalidade administrativa e a modernização dos processos da gestão escolar nos serviços públicos e tendo de incorporar orientações das organizações supranacionais,



abandonou a posição de Estado Educador – onde o Estado era responsável pela implementação de todo o serviço educativo e providenciava um igual tratamento e um igual acesso à educação, assumindo o modelo de regulação burocrático-profissional – e implementou um outro tipo de regulação, que foi seguida pelo XIX Governo Constitucional, que se denominou de regulação pós-burocrática – ou de Estado Avaliador – em que o Estado através da prestação de contas pelas escolas relativas aos seus resultados escolares e da sua qualidade organizacional e funcional, avalia se as suas orientações estão a ser alcançadas. Esta postura de Estado Avaliador foi seguida pelos XVIII e XIX Governos Constitucionais.

Das conclusões realçadas, podemos afirmar que ficou patente que o objectivo da presente dissertação foi alcançado, pois deu-se resposta a todas as questões de investigação. E neste momento, na posse dessas respostas, a interrogativa do título do trabalho podia passar para a afirmativa seguinte: “ *Na Educação, entre 2005 e 2014, mudam-se os tempos políticos, mas conservam-se e aprofundam-se as vontades.*”

Concluímos também que à mudança de paradigma das políticas educativas correspondeu uma mudança de paradigma de profissionalismo docente caracterizado, entre outros aspectos, por horários de trabalho mais sobrecarregados e diversificados, deterioração do relacionamento entre pares, maior controlo do seu trabalho e prestação de contas, menos motivação para a profissão e aumento da precaridade do vínculo laboral, contribuindo assim para uma nova concepção de profissionalismo e trabalho docente, menos autónomo, menos reflexivo e menos colegial.

Esta dissertação também oferece o seu contributo para a construção do conhecimento nesta matéria e para investigações futuras, pois acrescenta a estudos já publicados nesta problemática, uma maior abrangência do leque do quadro conceptual, e assim permite uma fundamentação mais diversificada para as alterações das políticas educativas; a adição de uma nova temática para estudo, a revisão da estrutura curricular, que devido à sua recente implementação não há trabalhos que a abordem e a forma como as medidas que a reforma curricular consagrou, se cruzam com o quadro conceptual; a pormenorização comparativa e minuciosa das alterações entre os normativos que são republicados; a relevância da correspondência entre as reformas educativas e as temáticas do quadro conceptual, devido ao número de especificações analisadas e finalmente, as respostas às questões da investigação, pois contrariamente ao que seria de



supor para governos de matrizes ideológicas diferentes relativas ao peso do Estado na política social da educação, existiu para estes governos, uma maior convergência do que divergência.

Como sugestões futuras, e já que para 2015 poderá existir uma mudança de ciclo político, seria vantajoso analisar se existirá regressão, continuidade ou ruptura nas políticas educativas analisadas e se, o “triumfalismo” da globalização, continua activo nas orientações das políticas educativas nacionais, dado o processo discreto, “sorrateiro” e “silencioso” de comercialização dos serviços públicos proposto pela OMC, nos quais a educação se incluiu, estar já em marcha em alguns países.



BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2005). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. S. Paulo, Cortez (3ª ed.).
- Afonso, A. e Ramos, E. (2007). Estado-Nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 77-98. [Em linha]. Disponível em < www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf> [Consultado em 25/7/2014].
- Antunes, F. (2005). Dimensões Europeias da Educação: Sentidos e Perplexidades e Desafios. *VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia – actas*: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 1343-1360.
- Antunes, F. (2005). Governação Global e directrizes internacionais para a educação na União Europeia. *Revista Florianópolis*, 23 (2), pp. 449-465.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia Problemas e Práticas*, (47), p.125-143.
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *PERSPECTIVA*, 25 (2), pp 425-468.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra, Almedina.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Barros, R. e Belando-Montoro, M. (2013). Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos casos de Espanha e Portugal. [Em linha]. Disponível em < www.redalyc.org/pdf/2750/275029728070.pdf > [Consultado em 04/08/2014].
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, 26 (92), pp. 725-751.
- Barroso, J. “et alii.” (2006). *A regulação das Políticas Públicas da Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Coimbra, Educa | Unidade de I&D de Ciências de Educação.



Barroso, J. “*et alii.*” (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (4), pp. 5-20.

Boyer, R e Drache, D. (1996). *Estado contra mercados: os limites da globalização*. Lisboa, Instituto Piaget.

Bresser-Pereira, L. (2012). Estado, Estado-nação e sociedade. [Em linha].

Disponível em < http://www.bresserpereira.org.br/papers/2012/442a-Estado-Estado-na%C3%A7%C3%A3o_sociedade.pdf > [Consultado em 25/07/2014].

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, 25 (87), pp. 423-460.

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona da Educação*, 11 (11), pp. 13-30.

Dourado, L. (2012). Impacto da Avaliação Institucional na prestação do serviço educativo. [Em linha]. Disponível em < <http://hdl.handle.net/1822/23175> > [Consultado em 25/09/2014].

Estevão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto, Asa Editoras II, S.A.: Cadernos do CRIAP.

Freixo, M. (2012). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa, Instituto Piaget.

Friedman, M. e Friedman, R. (2012). *Liberdade para escolher*. Alfragide, Lua de Papel.

Gentili, P. (2010). Neoliberalismo e educação. [Em linha]. Disponível em < <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=956&idcat=1> >.[Consultado em 10/8/2014].

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo, Editora UNESP da Fundação para o Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Libâneo, J., Oliveira, J. e Mirza, T. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez Editora.



Lima, C. e Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto, Edições Afrontamento.

Lima, J. e Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora.

Lima, L. (2005). Cidadania e Educação, Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. *Educação, Sociedade & Culturas*, (23), pp. 71-90.

Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação, Teoria e Prática*. 21 (38), pp. 01-18.

Machado, J. e Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - para uma avaliação mais profissional dos professores. In Formosinho, J., Machado, J. e Formosinho, J.O. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 97- 118.

Marinis, P. (2008). Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconversão do social. *Revista Pro – Posições*, 19 (3), pp. 19-45.

Marrach, S. (2004). Neoliberalismo e educação. [Em linha]. Disponível em < <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3037> >. [Consultado em 12/08/2014].

Maués, O. (2009). Regulação e trabalho docente. [Em linha]. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf> > [Consultado 04/08/2014].

Mendes, M. (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Revista Dialogia*, 6, p. 107-117.

Neves, C. (2008). As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*. 45 (3), pp. 78-98

Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), pp. 105-143.

Patacho, P. (2013). Mercantilização da Educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 13 (3), pp.561-587.



Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais. [Em linha]. Disponível em < <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1256/1/CIES-WP58%20Pereira.pdf> >.[Consultado em 11/10/2014].

Robertson, S. (2007). “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona da Educação*, 9, pp. 13-34.

Santomé, J. (2001). *Educación en tempos de neoliberalismo*. Madrid, Ediciones Morata.

Santos, B. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: Santos, B. (Ed.). *Portugal. Um Retrato Singular*. Porto, Edições Afrontamento, pp. 15-56.

Santos, B. (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto, Edições Afrontamento.

Santos, R. (2005). Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! [Em linha]. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf> >.[Consultado em 12/03/2014].

Smith, A. (2006). *A riqueza das nações*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Teodoro, A. (2001). Organizações Internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: Correia, J., Cortesão, L., Stoer, S. (Orgs.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Edições Afrontamento. pp. 125-161

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação – Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo, Cortez Editora

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo – Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e escolha parental: Direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, (6), pp. 117-141.

Whitty, G. (2002). A Escola, o Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Atualizada. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), pp.15-40.



LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Diário da República, I série – A – N.º 1 – 2 de Janeiro de 1998.

Decreto-Lei n.º 1/98

Diário da República, I série – A – N.º 102 – 4 de Maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 115-A/98

Diário da República, I série – A – N.º 185 – 10 de Agosto de 1999.

Decreto-Lei n.º 312/99

Diário da República, I série – A – N.º 15 – 18 de Janeiro de 2001.

Decreto-Lei n.º 6/2001

Diário da República, I série – A – N.º 73 – 26 de Março de 2004.

Decreto-Lei n.º 74/2004

Diário da República – II série N.º 65 – 4 de Abril de 2005.

Despacho n.º 287/2005

Diário da República, 1.ª série B– N.º 149 – 04 de Agosto de 2005.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005

Diário da República, 1.ª série A – N.º 165 – 29 de Agosto de 2005.

Lei n.º 43/2005

Diário da República, 1.ª série – N.º 249 – 29 de Dezembro de 2006.

Lei n.º 53-C/2006

Diário da República, 1.ª série – N.º 14 – 19 de Janeiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 15/2007

Diário da República, 1.ª série – N.º 63 – 29 de Março de 2007.

Decreto-Lei n.º 88/2007

Diário da República, 1.ª série – N.º 98 – 22 de Maio de 2007.

Decreto-Lei n.º 200/2007

Diário da República, 2.ª série – N.º 126 – 3 de Julho de 2007.

Despacho n.º 14026/2007

Diário da República, 1.ª série – N.º 7 – 10 de Janeiro de 2008.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008



Diário da República, 1.ª série – N.º 14 – 21 de Janeiro de 2008.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008

Diário da República, 1.ª série – N.º 79 – 22 de Abril de 2008.

Decreto-Lei n.º 75/2008

Diário da República, 1.ª série – N.º 99 – 23 de Maio de 2008.

Decreto Regulamentar n.º 11/2008

Diário da República, 2.ª série – N.º 137 – 17 de Julho de 2008.

Despacho n.º 19117/2008

Diário da República, 1.ª série – N.º 2 – 5 de Janeiro de 2009.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009

Diário da República, 1.ª série – N.º 166 – 27 de Agosto de 2009.

Lei n.º 85/2009

Diário da República, 1.ª série – N.º 193 – 6 de Outubro de 2009.

Decreto Regulamentar n.º 27/2009

Diário da República, 1.ª série – N.º 120 – 23 de Junho de 2010.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010

Diário da República, 1.ª série – N.º 120 – 23 de Junho de 2010.

Decreto-Lei n.º 75/2010

Diário da República, 1.ª série – N.º 253 – 31 de Dezembro de 2010.

Lei n.º 55-A/2010

Diário da República, 1.ª série – N.º 70 – 8 de Abril de 2011.

Despacho n.º 50/2011

Diário da República, 2.ª série – N.º 245 – 23 de Dezembro de 2011.

Despacho n.º 17169/2011

Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de Fevereiro de 2012.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012

Diário da República, 1.ª série – N.º 37 – 21 de Fevereiro de 2012.

Decreto-Lei n.º 41/2012



Diário da República, 1.ª série – N.º 126 – 2 de Julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 137/2012

Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 139/2012

Diário da República, 1.ª série – N.º 149 – 2 de Agosto de 2012.

Decreto-Lei n.º 176/2012

Diário da República, 1.ª série – N.º 187 – 26 de Setembro de 2012.

Portaria n.º 292-A/2012

Diário da República, 2.ª série – N.º 65 – 3 de Abril de 2013.

Despacho n.º 4653/2013

Diário da República, 2.ª série – N.º 72 – 12 de Abril de 2013.

Despacho n.º 5048-B/2013

Diário da República, 2.ª série – N.º 111 – 11 de Junho de 2013.

Despacho normativo n.º 7/2013

Diário da República, 1.ª série – N.º 131 – 10 de Julho de 2013.

Decreto-Lei n.º 91/2013

Diário da República, 1.ª série – N.º 205 – 23 de Outubro de 2013.

Decreto Regulamentar n.º 7/2013

Diário da República, 1.ª série – N.º 218 – 11 de Novembro de 2013.

Portaria n.º 332-A/2013

Diário da República, 2.ª série – N.º 100 – 26 de Maio de 2014.

Despacho n.º 6/2014

DOCUMENTOS CONSULTADOS

DGIDC. Metas de aprendizagem. (2011). [Em linha]. Disponível em < <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt> > [Consultado em 15/09/2014].

Entrevista Primeiro-ministro do XVII Governo Constitucional. (2010). [Em linha]. Disponível em < www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1732438 > [Consultado em 20/07/2014].



Europeia, C. (CE). (2006). Directiva 2006/123/CE. [Em linha]. Disponível em < eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006L0123&from=PT>

[Consultado em 30/07/2014].

GATS. (1994). Uruguay Round Agreement. [Em linha]. Disponível em < www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats_01_e.htm> [Consultado em 30/07/2014].

IAVE. Resultados PACC. (2014). [Em linha]. Disponível em < http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=578&fileName=PressRelease_PACC.pdf > [Consultado em 28/08/2014].

Jornal Oficial da União Europeia C 119/2 PT. [Em linha]. Disponível em < eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>

[Consultado em 06/08/2014].

M.E.C. (2014). [Em linha]. Disponível em < <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-actualizado/20140830-mec-requisoes-professores.aspx>> [Consultado em 15/09/2014].

Pordata. (2014). [Em linha]. Disponível em < <http://www.pordata.pt/Portugal> > [Consultado em 26/10/2014].

Programa do XVII Governo Constitucional. [Em linha]. Disponível em < www.oei.es/quipu/portugal/ProgramaGovernoXVIICompleto.pdf > [Consultado em 01/09/2014].

Programa do XVIII Governo Constitucional. [Em linha]. Disponível em < www.parlamento.pt/Documents/PROGRAMADOXVIII Governo.pdf/ > [Consultado em 01/09/2014].

Programa do XIX Governo Constitucional. [Em linha]. Disponível em < www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf> [Consultado em 01/09/2014].

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho.(2000). [Em linha]. Disponível em < http://www.europarl.europa.eu/commonpositions/2000/pdf/c5-0565-00_pt.pdf >

[Consultado em 06/08/2014].

“Repensar a Educação: Investindo em competências para alcançar melhores resultados”. Comissão Europeia de 2012. [Em linha]. Disponível em <



http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com%282012%290669_/com_com%282012%290669_pt.pdf > [Consultado em 06/08/2014].

Teachers Exercising Leadership – Projecto Universidade Minho [Em linha]. Disponível em < uminho.pt/Newsletters/HTMLExt/38/website/conteudo_758.html > [Consultado em 30/10/2014].

TRATADO DE AMESTERDÃO (1997), Comunidades Europeias [Em linha].Disponível em < <http://europa.eu/eu-law/decision> > [Consultado em 04/08/2014].

U.E e Banco Europeu .(2011). Memorando da Troika [Em linha].Disponível em < https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=00046743&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA > [Consultado 30/07/2014].