



1 CONVENÇÃO DA INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

14 E 15 DE OUTUBRO DE 2004

ACTAS

FICHA TÉCNICA

Título

Actas da 1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação

Autoria

Inspeção-Geral da Educação

Edição

Inspeção-Geral da Educação (IGE)

Av. 24 de Julho, 136

1350-346 Lisboa

Tel.: 213 924 800 / 213 924 801

Fax: 213 924 950 / 213 924 960

e-mail: ige@ige.min-edu.pt

URL <http://www.ige.min-edu.pt>

Coordenação editorial, design gráfico, copidesque, revisão tipográfica e divulgação

IGE - Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação (GPDF)

Impressão e Acabamento

Europress

Tiragem

500 exemplares

Depósito Legal

DL 223341/05

ISBN

972-8429-62-2

Catálogo na Publicação

Convenção da Inspeção-Geral da Educação, 1, Lisboa, 2004

1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação: actas / Inspeção-Geral da Educação

Lisboa : IGE, 2004

ISBN 972-8429-62-2

CDU 371.2

061.3 (469) "2004"

Sumário

INTRODUÇÃO	7
-------------------	---

1.º DIA – 14 DE OUTUBRO

DISCURSO DE ABERTURA	13
<i>Linhas orientadoras da política educativa: a Estratégia de 2010 – políticas europeias para a educação e o desenvolvimento</i>	
Conceição Castro Ramos, Inspectora-Geral da Educação	
1.ª CONFERÊNCIA	21
<i>Reforma do ensino secundário</i>	
Graça Pombeiro, Directora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e José Manuel Carvalho (DGIDC)	
PAINEL 1 – A EFICÁCIA DO SISTEMA EDUCATIVO	33
<i>Introdução</i>	33
Maria do Carmo Clímaco, Subinspectora-Geral da Educação	
<i>Resultados das provas de aferição</i>	37
Luísa Ucha (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC)	
<i>Resultados do PISA</i>	53
Glória Ramalho (Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE)	
<i>Resultados dos ensinos básico e secundário</i>	77
João Figueiredo, Carlos Roque e Fernando Silva (Inspeção-Geral da Educação – IGE)	
<i>Encerramento do 1.º painel</i>	85
Maria do Carmo Clímaco, Subinspectora-Geral da Educação	
SESSÕES PARALELAS – NOVAS METODOLOGIAS INSPECTIVAS	93
<i>Os primeiros anos da educação básica</i>	93
<i>A efectividade da auto-avaliação</i>	97
<i>Os Centros de Formação de Associações de Escolas</i>	103

PAINEL 2 – OUTRAS VALÊNCIAS/OUTRAS RESPOSTAS	111
<i>Introdução</i>	111
José Luz Afonso, Subinspector-Geral da Educação	
<i>Provedoria e cidadania educativa</i>	119
Júlia Neves, Directora de Serviços do Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica (NITP) da IGE	
<i>Segurança e bem-estar nas escolas</i>	127
Rosa Silva e Fernando Gaiolas (Inspeção-Geral da Educação)	
<i>Actividade da IGE nas escolas europeias</i>	135
Carlos Silva e Helena Coelho (Inspeção-Geral da Educação)	
2.ª CONFERÊNCIA	145
<i>A tipologia da inspecção</i>	
Adriano Moreira	
DISCURSO DE ENCERRAMENTO	153
<i>Um futuro que nos espera</i>	
Conceição Castro Ramos, Inspectora-Geral da Educação	
INTERVENÇÃO FINAL	161
Maria do Carmo Seabra, Ministra da Educação	
ANEXOS	165
Posters	167
Lista de participantes	181

Introdução

A Inspeção-Geral da Educação completa, este ano, 25 anos. Para trás fica um longo percurso de actividade inspectiva desenvolvida no âmbito de várias estruturas orgânicas do Ministério da Educação: as direcções-gerais pedagógicas e de administração.

Um novo ciclo de desenvolvimento se abre, agora, na vida da IGE.

É tempo, pois, para celebrar o acontecimento e para fazer uma reflexão estratégica sobre o que fazemos e como o fazemos. Tempo para conhecer melhor a nossa acção e obter uma visão integrada da organização a que pertencemos, para podermos melhorar a qualidade da intervenção inspectiva e a eficácia dos resultados.

As comemorações serão constituídas por vários eventos, que decorrerão ao longo de todo o ano inspectivo. Iniciou-se formalmente nos dias 14 e 15 de Outubro de 2004, com a realização da *1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação*, que pretendeu assinalar a abertura oficial do ano e das comemorações.

Com esta reunião alargada de toda a IGE, procurou-se:

- 1 – *Criar* um tempo e uma oportunidade de reunir os inspectores e *informar* das linhas de orientação da política educativa e da forma como a IGE interpreta a sua missão neste contexto;
- 2 – *Partilhar* com todos os inspectores os novos modelos de intervenção inspectiva (acompanhamento, aferição);
- 3 – *Articular* as actividades novas e as já instituídas;
- 4 – *Fortalecer* o espírito de corpo, aprofundando a ética, o profissionalismo e as técnicas inspectivas.

Decidimos chamar a este evento *Convenção da IGE*.

O termo *Convenção* (etimologicamente, *vir em conjunto, cum venire*) é intencional, significando a reunião que congrega os membros de uma

organização em torno de uma reflexão interna sobre o projecto em marcha ou em expansão.

Poderia ter sido designada de outros modos que nos são mais familiares. Mas outros termos referem-se a outro tipo de reuniões e sugerem outras finalidades. Por exemplo, num *Seminário*, como a etimologia sugere, *semeiam-se* ideias e linhas de trabalho, e a reunião tem um carácter formativo. Num *Congresso* debatem-se programas e preparam-se ou tomam-se decisões. Numa *Conferência* trocam-se pontos de vista, fazendo comunicações onde se apresenta o pensamento de diferentes conferencistas, podendo haver debates sobre as mesmas. Um *Fórum* combina algumas ou todas as modalidades destas reuniões, caracterizando-se por ser mais aberto, orientado para o debate de ideias, dirigindo-se a uma audiência de diferentes interessados.

Para além de reunir todos os inspectores, a Convenção teve como objectivo criar uma oportunidade de interagir com outras estruturas do Ministério da Educação (ME), no sentido de conhecer as linhas de reorientação curricular do Sistema Educativo e as razões que determinam a nova política, e de interagir internamente, apresentando as linhas de trabalho para o ano de 2004-2005, no que têm de novo e no que têm de consolidado.

Estou pessoalmente convencida da importância destas iniciativas no reforço da nossa identidade e coesão institucional.

As presentes actas pretendem, assim, compilar os diversos contributos, externos e internos, apresentados na Convenção, servir de instrumento de trabalho para o labor a desenvolver neste novo ano inspectivo e deixar um registo escrito do evento.

A sua organização reflecte a lógica organizativa da própria Convenção, respeitando a sequência cronológica do respectivo programa. Encontra-se organizada em dois grandes capítulos, que reúnem as intervenções realizadas em cada um dos dias da Convenção. Neles se incluem os discursos de abertura e de encerramento; as conferências, que abarcaram os temas abrangentes da *Reforma do ensino secundário* e da *Tipologia da inspecção*; os painéis, versando sobre *A eficácia do sistema educativo* e sobre *Outras valências/ Outras respostas*, em que foram abordados temas mais específicos, quer por

técnicos da IGE, quer por técnicos de outros organismos do ME; e ainda as *Sessões paralelas*, em que foram apresentadas algumas das novas actividades a desenvolver este ano, no âmbito da *Aferição*, designadamente *Os primeiros anos da educação básica*, *A efectividade da auto-avaliação* e *Os Centros de Formação de Associações de Escolas*.

Incluíram-se também como *Anexos*, e porque julgado pertinente, dado conterem informação de síntese sobre algumas das actividades da IGE, cujas práticas se encontram já consolidadas, os *posters* nela exibidos.

O resultado da Convenção encontra-se, assim, materializado nas actas que agora vêm a público. Complemento da Convenção, pretende-se com elas contribuir também para atenuar o sentimento comum de dispersão e de um certo isolamento sentido pelos inspectores, que a sucessão das actividades inspectivas não permite ultrapassar com facilidade. A *dispersão* e o *isolamento* são factores que condicionam de forma adversa o desenvolvimento das instituições. A Convenção traduz um esforço de combate àquele factores, que doravante se procurará continuar, um pretexto para reunir todos os inspectores no activo, para reforçar os laços que os unem, conhecer melhor o projecto comum de intervenção e criar uma oportunidade de diálogo entre todos sobre o trabalho da organização.

Na convicção de que vamos ao encontro do sentir colectivo, resta acrescentar que, se a Convenção de 14 e 15 de Outubro foi uma reunião de trabalho, não deixaram de a inspirar o espírito de celebração e de convívio, nem o levantar de perspectivas e expectativas para o futuro.

Lisboa, Outubro de 2004

Conceição Castro Ramos

Inspectora-Geral



1.º dia

14 DE OUTUBRO



DISCURSO DE ABERTURA

Linhas orientadoras da política educativa: a Estratégia de 2010 – políticas europeias para a educação e o desenvolvimento

Conceição Castro Ramos
Inspectora-Geral da Educação

Senhora Directora-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular,

Senhora Representante da Senhora Directora do Gabinete de Avaliação Educacional,

Senhores Subinspectores-Gerais,

Senhores Delegados Regionais,

Senhores Dirigentes e Inspectores,

Senhores Professores e Técnicos Superiores com funções inspectivas:

Tenho o grato prazer e a honra de abrir os trabalhos da primeira Convenção da IGE.

Este evento marca simultaneamente a abertura do Ano Inspectivo e o início

das celebrações dos 25 anos da IGE que este ano comemoramos.

Três razões a justificam: primeira, porque estamos num tempo em que a informação e o conhecimento são inequivocamente importantes, e cada vez mais somos solicitados a desempenhar novas funções, novos papéis, novas missões; segunda, porque a nossa actividade se inscreve no quadro de referências das políticas europeias e é crescente a necessidade de estarmos cientes das opções e das linhas estratégicas de desenvolvimento da Educação; terceira, porque estamos a falar de informação e conhecimento numa instituição que quotidianamente desenvolve a sua acção numa rede

dispersa de inspectores, onde é crescente a necessidade de fazer esforços para ligar o conhecimento, os saberes e as pessoas.

Esta Convenção é uma atitude e uma prática nova, intencionalmente assumida, que se pretende instituir.

Entendemo-la como expressão de maturidade de uma instituição que, ao celebrar vinte e cinco anos, inicia um outro ciclo de desenvolvimento a partir dos conhecimentos e das experiências de todos aqueles que, ao longo do tempo (mais de dois séculos), souberam afirmar o projecto em diferentes contextos históricos e diferentes dependências ou interdependências institucionais.

Não responde a nenhuma imposição legal. Fazemo-la por convicção e por estratégia de desenvolvimento.

É uma iniciativa feita de dentro e para dentro da IGE, para responder a uma aspiração, porventura difusa mas real dos inspectores, que conhecem, no dia a dia, a dureza do isolamento na diversidade exigente das suas funções.

Tem ainda como fundamento a convicção de que as organizações, como as famílias, precisam de pequenos gestos e de rituais para

estretar os laços e consolidar o espírito solidário que as une.

Quando escasseiam ou faltam os grandes encontros e os momentos significantes, a organização transforma-se num conjunto de pessoas desligadas que se desconhecem e, por isso, tende a desagregar-se, destruindo-se.

É sobretudo uma jornada de trabalho para descobrir ou renovar o sentido do nosso agir, consolidar objectivos, assumir, com gosto, a ambição, a causa e o projecto de garantir, com eficácia, a qualidade e a equidade na Educação e no Sistema Educativo.

Centra-se no diálogo interno sobre questões e preocupações que nos dizem respeito, mas não exclui o diálogo institucional com os outros, porque é no trabalhar para os outros e com os outros que a IGE encontra a sua postura e o seu lugar próprio no Sistema Educativo.

Por isso, quero agradecer a presença de todos e, em especial, a colaboração que a DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) nos vêm dar, enriquecendo o debate com uma visão sobre o desenvolvimento das políticas nacionais.

Senhores Inspectores:

Ninguém duvida de que, nos tempos actuais, a educação é a tarefa mais urgente.

Num mundo em constante transformação, o sucesso das nações, das comunidades e dos indivíduos está associado, hoje mais do que nunca, ao modo como nos adaptamos à mudança, aprendemos e partilhamos conhecimento.

O sonho europeu chama-se sociedade da informação e sociedade do conhecimento, referenciando saberes novos que originam novas formas de criar, de produzir e de trabalhar. O projecto da política europeia para a educação assenta na economia do conhecimento.

Os objectivos estratégicos para tornar a Europa, no horizonte de 2010, na economia mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social, requerem, não só uma transformação radical da economia europeia, mas também um programa estimulante para modernizar os sistemas de protecção social e

de ensino. E sublinha-se *de ensino*, porque, dentro de um quadro de mudança e de novos objectivos, a educação está no centro das políticas europeias.

A educação no centro das políticas europeias: um quadro de mudança e novos objectivos

É preciso dizer-se que a qualidade da educação esteve, desde sempre, inscrita na agenda política europeia como matéria da mais alta prioridade, conforme refere o art.º 149 do Tratado.

No entanto, quando, em Junho de 1995, a França e a Espanha tomaram a iniciativa importante de considerar a qualidade das aprendizagens, da auto-avaliação e da avaliação externa das escolas; e quando, em Setembro de 1999, na sequência da declaração de Florença¹, oito países², entre os quais Portugal, reconheceram a importância de atingir objectivos comuns e de criar um espaço europeu de cooperação na educação básica, estavam dados passos significativos para definir e concretizar padrões de conhecimento e competência, para serem atingidos ao longo da escolaridade primária e obrigatória.

¹ *Aprender na Europa – trabalhar juntos para enfrentar os desafios comuns.*

² Itália, Áustria, Finlândia, Checoslováquia, Roménia e Portugal.

Este foi um primeiro passo importante. Mas tratava-se ainda de uma cooperação no campo da educação de trabalho conjunto, para identificar os desafios e os caminhos para o futuro e para responder a várias mensagens novas, com forte referência ao papel da formação e da educação para o crescimento, a competitividade e o emprego, dadas por Jacques Delors no primeiro livro branco, publicado em 1993-1994, depois de uma consulta aos países membros.

Este apontava para a urgente adaptação dos serviços educativos e de formação, e situava a educação e a formação no centro do novo "modo" de desenvolvimento.

Os desafios concretos da educação só foram discutidos e definidos mais tarde, num outro livro branco intitulado *Teaching and Learning towards the Learning Society* (1996), que traçava linhas de orientação no sentido de:

- Encorajar a aquisição do novo conhecimento;
- Aproximar as escolas e os sectores empresariais;
- Combater a exclusão (escolas de segunda oportunidade);
- Desenvolver o conhecimento em três línguas europeias;

- Tratar o investimento de capital e o investimento na formação numa base de igualdade.

No mesmo sentido, o passo decisivo no reforço da cooperação política foi dado no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000.

O espaço da educação e da formação foi explicitamente reconhecido como um domínio-chave prioritário da estratégia de Lisboa e os Estados Membros consideraram que a educação se devia centrar no desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da economia.

Em 2002, os ministros da educação foram convidados a consolidar uma matriz de objectivos comuns.

Para o bem dos cidadãos e da União Europeia no seu todo, haverá que concretizar, até 2010, no âmbito da educação, estes objectivos:

- Atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação;
- Garantir que os sistemas de educação e de formação na

Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;

- Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da União Europeia tenham oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento de estudos.

A consecução destes objectivos baseia-se na identificação de preocupações e de objectivos comuns, na divulgação de boas práticas e na medição dos progressos conseguidos graças a instrumentos aprovados, que comparam os resultados obtidos tanto entre os países europeus como com o resto do mundo.

Ora, o facto de os ministros terem sido convidados a reflectir sobre os objectivos futuros, concretos, dos sistemas educativos e a concentrar-se nas questões comuns prioritárias significa que são convidados a pensar como é que a educação e a formação podem desempenhar o seu papel nos objectivos estratégicos e a definir que assuntos comuns e que prioridade

ao nível europeu podem levar os sistemas educativos na Europa a realizar o seu papel na sociedade do conhecimento, numa perspectiva de educação ao longo da vida, que ultrapasse barreiras tradicionais entre diferentes sectores da educação e da formação.

E esta questão é fundamental e inovadora, porque, desde o princípio da cooperação no campo da educação, os ministros tinham sublinhado a diversidade dos seus sistemas, não cuidando da importância de denominadores comuns que por esta via são identificados.

É por isso que as conclusões da cimeira de Lisboa introduziram uma ruptura na lógica de cooperação no domínio da educação, ao rasgar novos horizontes para as políticas, mas sobretudo por constituírem um compromisso colectivo para atingir metas e objectivos concretos.

A estratégia de Lisboa transmitiu uma mensagem clara: a de que, por mais eficazes que sejam as políticas noutras áreas, só será possível que a União Europeia se transforme na mais importante economia, baseada no conhecimento do mundo, mediante o contributo crucial da educação e

da formação, enquanto factores de crescimento económico, inovação, empregabilidade sustentável e coesão social.

É este o mandato político da educação que está em marcha, traduzido num plano estratégico para cumprir até 2010.

As conclusões do último Conselho Europeu, em Março passado, afirmam que, quatro anos depois, foi feito um progresso considerável no quadro de desenvolvimento traçado em Lisboa; e reafirmam que o processo e os objectivos permanecem válidos.

Sublinham, contudo, a necessidade de acelerar o passo das reformas, para cumprir os propósitos traçados.

As novas agendas das inspeções

Os programas estabelecidos marcam claramente novas agendas para a administração educativa e para as inspeções, enquanto estruturas que garantem a qualidade da educação e promovem novos níveis de exigência.

Os contextos em que as inspeções actuam estão também a mudar em muitos outros aspectos, não só no que se refere às mudanças recentes na composição da União Europeia, mas noutros que parecem ser sintomáticos

de mudanças mais profundas na educação.

As consequências destas mudanças – como, por exemplo, a tendência que se regista em toda a Europa para as políticas de descentralização e autonomia das escolas, para a importância da inclusão social e para o reforço da avaliação da escola como unidade – não podem ser ignoradas, porque se acredita que é uma estratégia que conduz à melhoria.

A tradição inspectiva, que se orientava para verificar a qualidade do sistema educativo e/ou avaliar todas as escolas, é interpelada também por estas mudanças.

A tecnologia está a mudar o mundo, as formas de aprender, de comunicar e de partilhar informação, abrindo campos novos de intervenção inspectiva, com problemáticas e metodologias específicas.

Estas são algumas razões que têm levado outras inspeções a repensar as suas missões, os seus objectivos e metodologias.

A França está a questionar até que ponto a sua organização de inspeção pedagógica por nível de ensino e por disciplina, acompanhando os professores e tutelando a qualidade

de docência, é a sua missão insubstituível; isto é, questiona-se sobre se, em vez de avaliar indivíduos, não deveria tornar a avaliação da escola como um todo o objecto de análise primordial da sua intervenção.

A Inglaterra, depois de avaliar todas as escolas individuais do país de todos os níveis de ensino e de ter quase completado o 2.º ciclo de avaliações globais, tal como a Holanda e a Escócia, reviu as metodologias de intervenção inspectiva, para valorizar a intervenção proporcional, ou seja, dedicar mais dias de atenção às escolas que têm mais dificuldades, e confiar na capacidade e na autonomia das escolas para prosseguirem o seu desenvolvimento, reservando à Inspeção um papel de supervisão supletiva e de meta-avaliação.

A Alemanha, surpreendida com os resultados obtidos pelos seus alunos na comparação das aprendizagens, promoveu um debate nacional sobre o futuro da educação, fazendo parte deste debate a reforma das inspecções regionais.

Já para não referir a Espanha, tradicionalmente comprometida com actividades de controlo e acompanhamento pedagógico,

com incidência disciplinar, que se orienta para a avaliação externa em complemento de um cuidadoso e criterioso modelo de auto-avaliação facultativo para todas as escolas.

Os recém-chegados membros da União Europeia procuram apanhar o tom da mudança e da estratégia para 2010. E no seu *aggiornamento* as inspecções estão a estudar cuidadosamente o que as congéneres europeias fazem, para as poder alcançar.

E nós, onde estamos?

O que temos de novo que possa acompanhar esta tendência?

Até que ponto estamos conscientes de que aquilo que fazemos se insere numa estratégia mais vasta do que o rectângulo continental?

Na organização desta Convenção, seguimos duas linhas orientadoras para o desenvolvimento do trabalho destes dois dias:

- A primeira é dar um sinal de que precisamos de nos articular com outros departamentos da Administração Educativa, em especial com aqueles que trabalham áreas que, de diferentes modos, afectam o nosso próprio

trabalho, se não de imediato, muito provavelmente num futuro próximo.

Se quisermos tornar convergente esta intenção, é preciso ter informação relevante, a partir da qual as nossas prioridades possam ser estabelecidas.

O objectivo de mais qualidade na educação é transversal a todos os departamentos. No centro da qualidade estão as aprendizagens dos alunos. Por isso, pedimos a colaboração da DGIDC, para percebermos o que há de novo ao nível do ensino secundário, o que representa conhecer parte da agenda nacional para 2010. Pedimos também a colaboração do GAVE para, conhecido o nível de desempenho dos alunos, sabermos onde é preciso investir nas aprendizagens.

- A segunda linha orientadora tem como enfoque o interior da própria IGE: dar um sinal de coesão interna, assegurando que todos sabemos o que são áreas de trabalho bem consolidadas, como algumas têm evoluído e o que são novas áreas de intervenção.

O que há de novo na IGE e como se justifica essa novidade

são assuntos que a todos respeitam. Se não fizermos circular a informação dentro da nossa organização, fará pouco sentido dizer que estamos interessados em saber o que as outras organizações podem ter para nos dizer. O nosso interesse decorre da ligação que tem de ser estabelecida, aos diferentes níveis, entre o diagnóstico, as respostas necessárias e a capacidade de responder.

Acreditamos que esta Convenção é mais uma forma de melhorar a nossa capacidade de resposta!

1.^a CONFERÊNCIA

*Reforma do ensino secundário I **

Graça Pombeiro
Directora-Geral de Inovação e
de Desenvolvimento Curricular

Plano da apresentação

- Razões da Reforma
 - Ao nível do ensino
 - De uma forma mais abrangente
 - globalização
 - sociedade da informação e do conhecimento
- Enquadramento da Reforma
- Objectivos estratégicos
- Estratégia
- Medidas (inovadoras)

Reforma? Porquê?

Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto:

- **Cursos gerais organizados de forma insatisfatória** (sem núcleo de disciplinas comuns a todos os alunos, que garantissem o desenvolvimento de competências numa área do saber);
 - **Cursos tecnológicos desajustados** (das necessidades da sociedade e da formação técnica e tecnológica);
 - **Currículo desarticulado da avaliação;**
 - **Ensino experimental não generalizado, nem integrado nas actividades lectivas;**
 - **Programas extensos, dificilmente exequíveis, com conteúdos sobrevalorizados.**
- ▶

* A conferência segue a sequência de diapositivos apresentada na Convenção.

►► De uma forma mais abrangente

- Globalização;
- Sociedade da informação e do conhecimento.

Globalização

- **1.ª Globalização:** Expansão Europeia:
 - Europa projecta-se no Mundo;
 - Colónias;
 - Ousadia.
- **2.ª Globalização:** Séc. XIX – 40 milhões de europeus vão para o Novo Mundo:
 - Novos mercados;
 - Liberalização das relações económicas e da concorrência;
 - Capacidade de adaptação e risco.
- **3.ª Globalização:** Actual:
 - Competitividade à escala mundial;
 - Crescimento financeiro;
 - Explosão das TIC;
 - Capital industrial → Capital informacional.

Mudança, informação e conhecimento

- *«A mudança é a única coisa permanente.*
- *No futuro, a informação e o conhecimento serão as ferramentas de poder e o mundo enfrentará polémicas para as quais não está preparado».*

Alvin Toffler
O Choque do Futuro

Educação e comunicação...

são os meios mais seguros para gerar mudanças na sociedade, graças às tecnologias (gestão do conhecimento).

TIC...

criam ambientes que permitem interactivar, transportar e difundir o conhecimento.

Tecnologia e capacidades

- Diz Bill Gates:
 - O PC é uma ferramenta (recurso);
 - A tecnologia tanto pode maximizar a eficiência, como a ineficiência.

A vantagem competitiva resulta, não da tecnologia, mas essencialmente da forma inteligente como é utilizada.

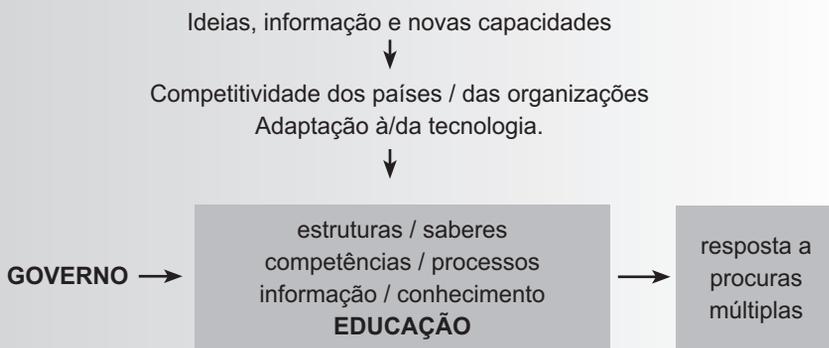
«No futuro, a informação e o conhecimento serão as ferramentas de poder» – Alvin Toffler

- Sociedade da informação e do conhecimento: o acesso à informação e ao conhecimento diferencia:
 - os homens
 - os estados
 - os governos
(novo analfabetismo)
- A informação é o bem mais cobiçado e precioso, merecendo tratamento especial.

Sociedade da informação / TIC

- Aceleração da mudança;
- Emergência da *Nova Economia*.

Nova Economia (Revolução)



Conhecimento

- Não é apenas uma questão de utilização de TIC ou de decisão política
- Importante:
 - Papel do Governo;
 - Papel da EDUCAÇÃO.
- Desafio:
 - Melhorar a gestão do conhecimento.

Gestão do conhecimento

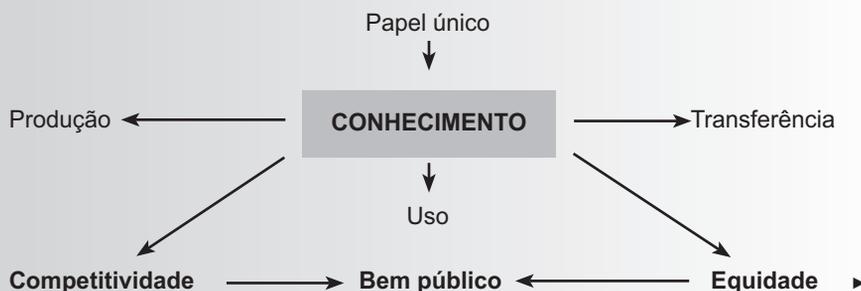
Gestão do conhecimento



Adaptação dos instrumentos clássicos do saber e da gestão, de modo a ser possível a permanente partilha do conhecimento.

Conhecimento como infraestrutura

A gestão do conhecimento não é apenas um desafio de gestão interna e de governação



▶▶

Tudo a justificar a necessidade da

REFORMA DO ENSINO...

Enquadramento da Reforma

Política de Educação



Obtenção de resultados efectivos e sustentados na formação e qualificação dos jovens.



Desafios da contemporaneidade; exigências de desenvolvimento pessoal e social.

Enquadramento legal

- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março
- Portarias regulamentadoras dos cursos de nível secundário de educação:
 - Planos de estudo;
 - Organização do currículo;
 - Avaliação dos alunos;
 - Certificação dos alunos.

Objectivos estratégicos

- Combate ao insucesso e abandono escolares;
- Superação das deficiências detectadas no ensino da Língua Portuguesa, das Ciências e da Matemática;
- Aumento da qualidade das aprendizagens;
- Melhoria dos níveis de desempenho;
- Qualificação dos alunos;
- Favorecimento da aprendizagem ao longo da vida.

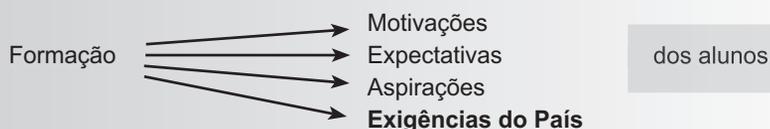
Estratégia: revisão curricular. COMO?

- Ajustamento de currículos e conteúdos programáticos;
- Flexibilização de mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos;
- Resposta à sociedade da informação e do conhecimento (aposta na formação em TIC);
- Articulação progressiva entre políticas de educação e formação;
- Reforço da autonomia das escolas.

Medidas (inovadoras) da Reforma do Ensino Secundário

Diversificação da oferta educativa

Oferta específica ≡ Natureza dos cursos



Como?

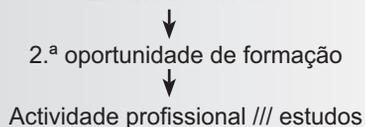
- **Cursos científico-humanos** → Estudos superiores
- **Cursos tecnológicos** → Inserção no mercado de trabalho
 → Prosseguimento de estudos ▶

▶▶

- **Cursos artísticos especializados** → Formação de excelência nas diversas áreas artísticas
 - Estudos de nível superior ←
 - Mercado de trabalho
 Prosseguimento de estudos
- **Cursos profissionais** → Qualificação inicial dos alunos, permitindo continuar os estudos ▶

▶▶

Ensino recorrente



Outras medidas

- Articulação com:
 - o ciclo de escolaridade anterior;
 - outras formações de nível secundário;
 - ensino superior.
- Integração do currículo e da avaliação;
- Flexibilidade da construção dos percursos formativos;
- Permeabilidade entre cursos, permitindo a reorientação do percurso escolar;
- Transversalidade da educação para a cidadania;
- Racionalização da carga horária;
- Valorização da aprendizagem das TIC, pelo ensino obrigatório da disciplina de TIC;
- Ensino Secundário com forte identidade;
- Equilíbrio entre conhecimentos e competências;
- Relevância do ensino de natureza experimental;
- ...

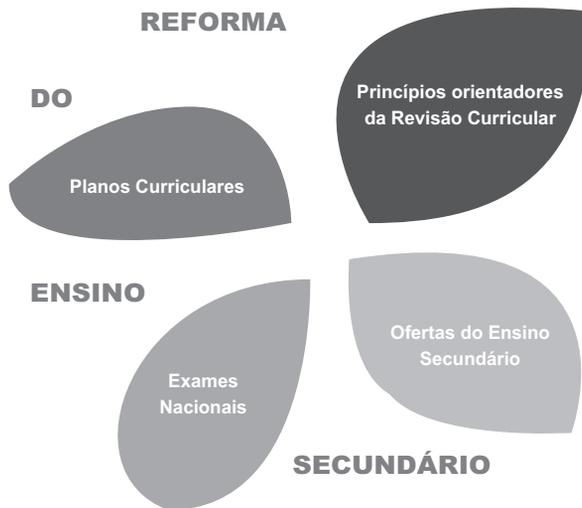
Mudança

- Perspectiva de esperança (resultados positivos);
- Perspectiva de conhecimento (compreensão do conteúdo da mudança – processos e objectivos);
- criação de alternativas criativas (não aguardar a mudança passivamente).
- ...

1.ª CONFERÊNCIA

Reforma do ensino secundário II *

José Manuel Carvalho
Direcção-Geral de Inovação e
de Desenvolvimento Curricular



Princípios orientadores da Revisão Curricular

- Articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário e com o ensino superior, considerando as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do país;
- Flexibilidade na construção de percursos formativos;
- Permeabilidade;
- Integração do currículo e da avaliação;

* A conferência segue a sequência de diapositivos apresentada na Convenção.



- Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas;
- Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação;
- Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, e da criação de áreas de integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso – Área Projecto e Projecto Tecnológico;
- Enriquecimento das aprendizagens, através da oferta de disciplinas possibilitando o alargamento e a diversificação da formação;
- Melhor distribuição das cargas lectivas ao longo dos três anos;
- Racionalidade da carga lectiva semanal;
- Favorecimento da diversidade de metodologias, de estratégias e de actividades de ensino / aprendizagem, através do alargamento da duração dos tempos lectivos.

Ofertas do Ensino Secundário

- Cursos Científico-Humanísticos
- Cursos Tecnológicos
- Cursos Profissionais
- Cursos Artísticos Especializados
- Ensino Recorrente

Planos Curriculares

Cursos Científico-Humanísticos

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Ciências Socioeconómicas
- Curso de Ciências Sociais e Humanas
- Curso de Línguas e Literaturas
- Curso de Artes Visuais

Cursos tecnológicos

- Curso de Construção Civil e Edificações
- Curso de Electrotecnia e Electrónica
- Curso de Informática
- Curso de Ordenamento do Território e Ambiente
- Curso de Design de Equipamento
- Curso de Multimédia
- Curso de Marketing
- Curso de Administração
- Curso de Acção Social
- Curso de Desporto

Exames Nacionais Obrigatórios

Cursos Científico-Humanísticos

1. Português
2. Filosofia
3. Disciplina trienal específica
4. Uma disciplina bienal estruturante

Cursos tecnológicos

1. Português
 2. Filosofia
 3. Disciplina trienal específica
- Prova de Aptidão Tecnológica (PAT)

Introdução

Maria do Carmo Climaco
Subinspectora-Geral da Educação

O painel que se vai iniciar tem como título genérico *A eficácia do sistema educativo*. Se considerarmos que a missão ou a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação é contribuir para a garantia da qualidade na educação, percebe-se a razão da escolha deste tema.

Hoje é consensual que falar de *eficácia* significa falar da qualidade das aprendizagens e do ambiente educativo das escolas. É por isso que não podemos deixar de ficar perplexos com vários sintomas das debilidades do nosso sistema educativo e que parecem ser permanentes, bem como com a incapacidade que temos demonstrado de remediar os seus pontos fracos, que estão bem diagnosticados:

- As notícias sobre o desempenho do SE português referem

sistematicamente os baixos índices de desempenho dos alunos e as elevadas taxas de desperdício dos recursos educativos, o que pode ter consequências muito penalizadoras no futuro de Portugal;

- A exclusão social e escolar tem sido pouco estudada e controlada no nosso país. Sabemos que existe um programa interministerial de combate ao abandono escolar, mas de cujo andamento há pouca notícia;
- No nosso dia a dia inspectivo, não há ecos da relação desta problemática com a agenda europeia nesta matéria, que especificamente refere a *«exigência de mais e melhores qualificações para os europeus,*

atendendo ao reforço da coesão social, à prevenção da exclusão social, do racismo e da xenofobia, e promovendo a tolerância e a solidariedade».

Se é verdade que o diagnóstico está feito, então temos três perguntas que gostaríamos de ver respondidas:

Quando nos apontam como os últimos ou os penúltimos da tabela das classificações internacionais, o que é que está em causa?

Quais as perspectivas para poder sair dessa posição?

As escolas portuguesas dispõem de instrumentos para poder planear o sucesso dos seus alunos e desenhar estratégias consistentes?

Há muito conhecimento sobre estas questões, nomeadamente na Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e no Gabinete de Avaliação Educacional. É indispensável pensar, de forma articulada, como cada um dos nossos serviços pode ajudar a melhorar as nossas escolas.

O objectivo deste painel é dar alguns passos nesse sentido.

Seleccionaram-se três temas afins, mas que se agruparam segundo duas

orientações complementares. Os dois primeiros são dedicados ao que já se conhece bem sobre as aprendizagens dos alunos, a partir de estudos de avaliação.

Para isso, convidámos dois serviços – a DGIDC e o GAVE – que têm desenvolvido trabalho muito importante nesta matéria e que dispõem da melhor e mais significativa informação e conhecimento sobre a eficácia do sistema, resultante do trabalho de análise dos resultados das provas aferidas no ensino básico e da avaliação internacional dos alunos (PISA). Para nós, seria importante saber quais os objectivos destes programas, qual a respectiva incidência disciplinar e de competências académicas, que metodologias são seguidas e quais os resultados.

Agradece-se, desde já, aos responsáveis destes departamentos e aos colegas que aceitaram fazer esta apresentação, a abertura e disponibilidade em colaborar connosco. O seu contributo permitirá compreender qual a melhor orientação para o nosso próprio trabalho.

As duas questões que lhes colocamos e que gostaríamos de ver respondidas podem ser formuladas do seguinte modo:

As provas aferidas o que vieram demonstrar?

O PISA só mostrou os maus resultados dos nossos alunos, como dizem os jornais?

O terceiro tema tem a ver com a informação sobre o desempenho global dos alunos dos ensinos básico e secundário, tal como pode ser lido a partir das classificações finais de ano e de ciclo obtidas na avaliação interna das escolas, e, no caso do 12º ano, ponderadas pelos exames nacionais.

A IGE vem desenvolvendo, desde 1998, uma metodologia de tratamento e análise dos resultados das aprendizagens dos alunos no ensino básico e secundário, que constitui um ponto de partida para a análise do desempenho global das escolas. Temos defendido que essa reflexão, que propomos a cada escola, é um meio de induzir a auto-avaliação.

Reconhecemos que há mais boa vontade e intenção do que condições reais para essa indução. As escolas, mesmo quando tratam de forma detalhada a sua informação, não têm por hábito desenvolver uma análise muito aprofundada dos seus indicadores de desempenho, nem envolver-se numa reflexão que questione as práticas educativas em

uso. Por outro lado, a auto-avaliação ou a avaliação efectiva e consistente, precisa de dados de referência para sustentar juízos de valor, por forma a que estes não sejam meras opiniões sobre a qualidade observada.

Por isso, articulando-se com o GIASE, que recolheu os dados dos resultados dos alunos de todas as escolas, a IGE, no âmbito do programa *Aferição*, continuou o seu trabalho de tratamento dos resultados das aprendizagens e de produção de indicadores de eficácia e de eficiência, de modo a poder disponibilizar a todas as escolas informação de referência para a comparação dos desempenhos individuais da escola, vulgarmente chamada *benchmarking*.

Pormenores desta actividade serão apresentados pela equipa da IGE que a desenvolveu e preparou os dispositivos de tratamento da informação local e de devolução da informação de referência às escolas, de modo a que estas se possam iniciar na análise comparada dos desempenhos.

Assim, esta comunicação/informação não é só o relato de uma pesquisa conduzida pela IGE, mas uma informação sobre o uso que pode ser feito dos dados disponíveis e sobre o

dispositivo que foi criado pela equipa e que deverá ser instalado na página da IGE, para acesso fácil.

Esta intervenção poderá responder à seguinte questão:

As escolas podem fazer *benchmarking* como estratégia de melhoria?

Como?

PAINEL 1
A EFICÁCIA DO SISTEMA EDUCATIVO

Resultados das provas de aferição *

Luísa Ucha
Direcção-Geral da Inovação e
Desenvolvimento Curricular

**PROVAS DE AFERIÇÃO
DO ENSINO BÁSICO**

**Análise comparativa dos
resultados em
2001-2002-2003**



Provas de Aferição – Âmbito

- Inserem-se numa modalidade de avaliação externa que visa o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema (Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março);
- São realizadas no final de cada ciclo do ensino básico (4.º ano desde 2000, 6.º ano desde 2001 e 9.º ano desde 2002) nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;
- São aplicadas anualmente a uma amostra da população do respectivo ciclo desde 2002 (Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro, que alterou o n.º 4 do Despacho n.º 5437/2000);
- Destinam-se a aferir apenas alguns aspectos do desempenho dos alunos em determinadas competências, não permitindo os dados obtidos uma explicação completa de tais desempenhos; ▶

* O presente texto segue a sequência de diapositivos apresentados na Convenção e tem por base o conteúdo da conferência de imprensa realizada em Março de 2004 pelo então Ministro da Educação, Professor Doutor David Justino. Para uma análise mais aprofundada, pode consultar-se a publicação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – *Provas de aferição do ensino básico: análise comparativa 2001-2003*. Lisboa: DGIDC-ME, 2004.



- Os resultados obtidos nas provas não permitem conhecer as práticas nas escolas; logo, não permitem fazer inferências sobre possíveis relações causa-efeito;
- Este estudo pode ser complementado com outros, de natureza vária (a avaliação interna, a operacionalização das competências, a formação de professores, entre outros), que possibilitem um conhecimento e uma avaliação mais completos do sistema educativo.

Provas de Aferição – Objectivos

- Fornecer informação sobre o desempenho dos alunos, face ao desenvolvimento de competências essenciais para cada ciclo de ensino;
- Recolher informação para uma análise do funcionamento do sistema educativo;
- Possibilitar um estudo longitudinal, através da comparação de resultados com anos anteriores e entre diferentes ciclos, por forma a alargar o âmbito de análise;
- Avaliar os instrumentos de recolha de informação (a prova) e a forma como essa informação é tratada, com vista a melhorar a eficácia do processo de aferição.

Provas de Aferição – Metodologia

Intervenientes:

- Professores;
- Alunos;
- Escolas;
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE);
- Editorial do ME;
- Direcções Regionais de Educação;
- Departamentos da Educação Básica (DEB) e do Ensino Secundário (DES).

Provas de Aferição – Metodologia

Fases:

- Concepção das provas: da responsabilidade do GAVE, teve como referência as diversas competências e temas considerados essenciais, constantes das orientações curriculares oficiais;
- 



- Realização das provas: fez-se em finais de Maio e abrangeu os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolas da rede pública (do Continente e das Regiões Autónomas), bem como os alunos dos estabelecimentos de ensino da rede particular e cooperativa que o solicitaram. Os locais de realização foram as próprias escolas;
- Classificação das provas: foi feita por um conjunto de professores, sob a orientação de supervisores, tendo o GAVE assegurado a formação dos diversos intervenientes e coordenado o seu trabalho;
- Tratamento e análise dos resultados: foi criada uma base de dados nacional, a partir da qual o DEB/DES elaborou relatórios anuais, contando, para isso, com o apoio de consultores científicos externos;
- Divulgação dos resultados: os resultados das provas foram enviados a todas as escolas, de modo a permitir a sua interpretação e uma reflexão de natureza pedagógica sobre o seu significado.

Provas de Aferição – Resultados 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentação da prova

- 1.ª parte
 - Compreensão da leitura e expressão escrita
 - Conhecimento explícito da língua
- 2.ª parte
 - Expressão escrita

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 4.º ano – Global

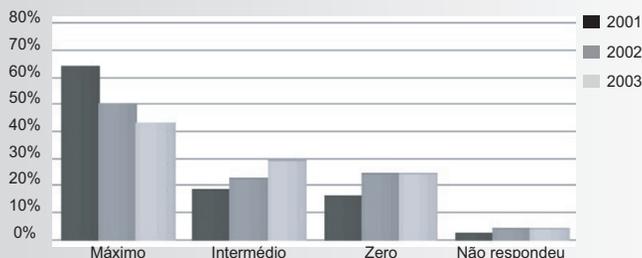


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 4.º ano – Análise por competência

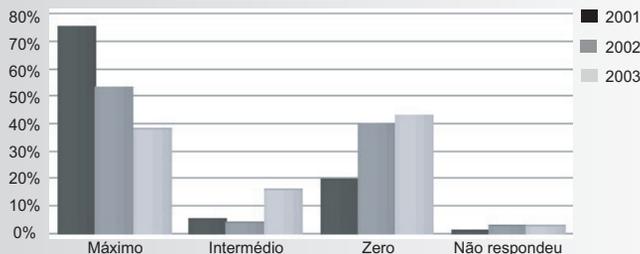


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Compreensão da Leitura e Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 4.º ano – Análise por competência

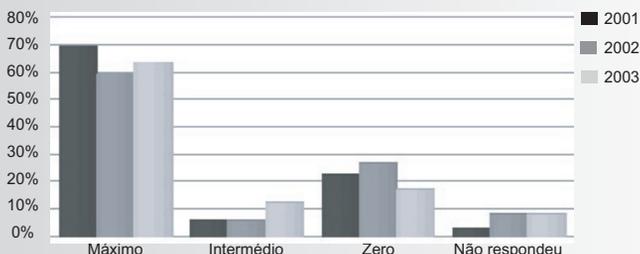


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Conhecimento Explícito da Língua*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 4.º ano – Análise por competência

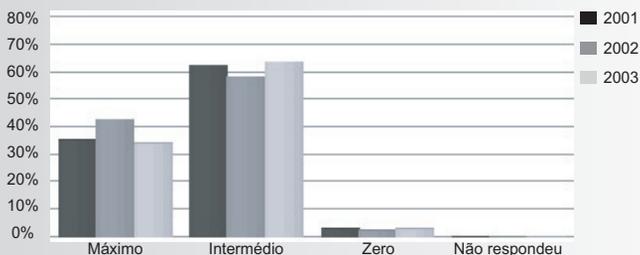


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ano – Global

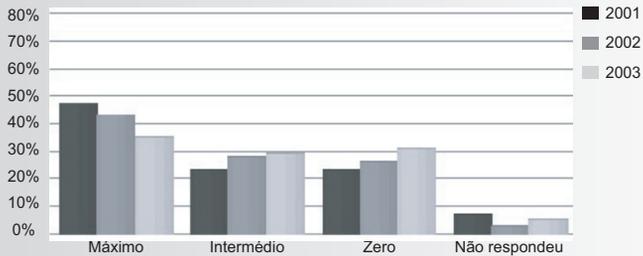


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ano – Análise por competência

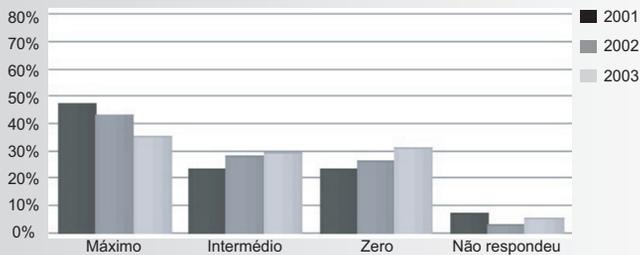


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Compreensão da Leitura e Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ano – Análise por competência

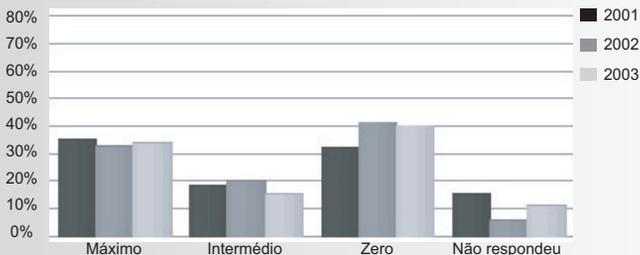


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Conhecimento Explícito da Língua*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 6.º ano – Análise por competência

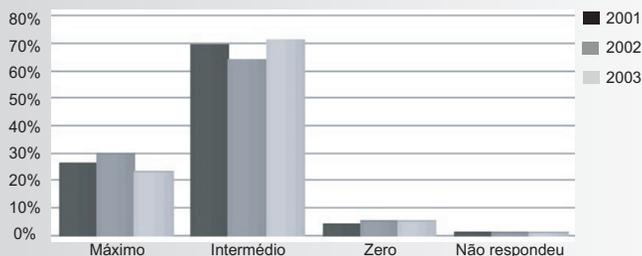


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ano – Global

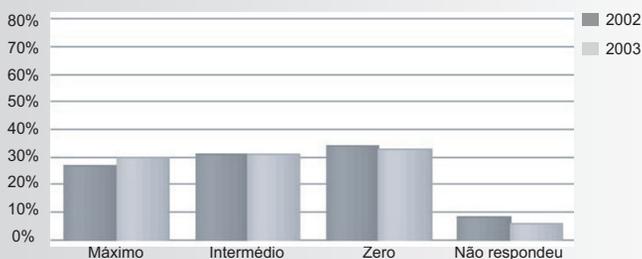


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ano – Análise por competência

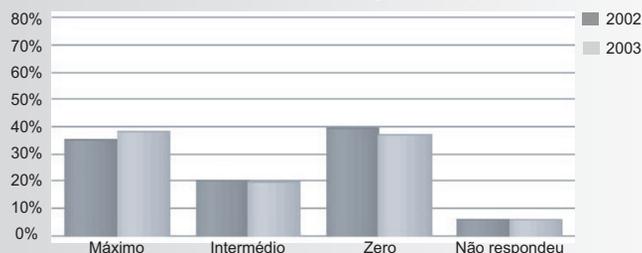


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Compreensão da Leitura e Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ano – Análise por competência

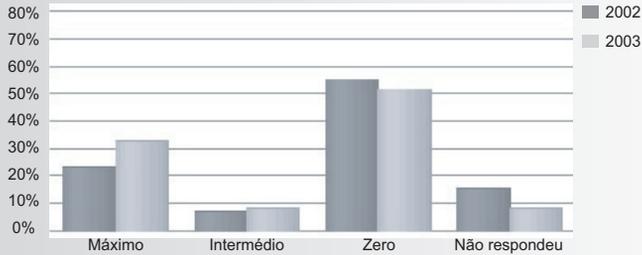


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Conhecimento Explícito da Língua*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ano – Análise por competência

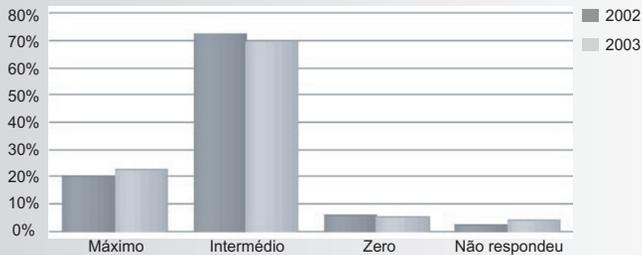
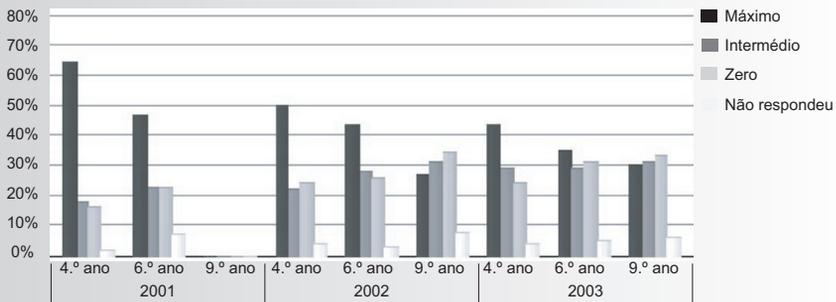


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Expressão Escrita*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

LÍNGUA PORTUGUESA – Resultados globais



Provas de Aferição – Considerações finais

LÍNGUA PORTUGUESA

Níveis máximos de desempenho:

- 2001 – decréscimo de 17% entre o 4.º e o 6.º anos;
- 2002 – decréscimo de 7% entre o 4.º e o 6.º anos;
decréscimo de 16% entre o 6.º e o 9.º anos;
- 2003 – decréscimo menos acentuado (43%, 35% e 30% para os 4.º, 6.º e 9.º anos, respectivamente).

Provas de Aferição – Considerações finais

LÍNGUA PORTUGUESA***Compreensão da Leitura e Expressão Escrita***

Proporcionar experiências de aprendizagem que envolvam:

- Compreensão e realização de paráfrases e inferências;
- Identificação da sequência cronológica da acção;
- Aplicação de estratégias de classificação;
- Organização bibliográfica;
- Expressão de opiniões pessoais fundamentadas.

Provas de Aferição – Considerações finais

LÍNGUA PORTUGUESA***Conhecimento Explícito da Língua***

Proporcionar experiências de aprendizagem que envolvam:

- Consciencialização das regras de funcionamento da língua;
- Caracterização e distinção dos diferentes tipos de erros ortográficos;
- Conhecimento da estrutura frásica, classes de palavras e categorias gramaticais;
- Identificação de diferentes funções sintácticas na frase.

Provas de Aferição – Considerações finais

LÍNGUA PORTUGUESA***Expressão Escrita***

Proporcionar experiências de aprendizagem que envolvam:

- Tipos de texto diversificados (conforme a sua finalidade) a elaborar pelos alunos;
- Escrita orientada pelos professores e pelos alunos entre si.

Provas de Aferição – Resultados 2001-2003

MATEMÁTICA

Apresentação da prova

- Temas: Números e Cálculo
Geometria
Estatística e Probabilidades
Álgebra e Funções
- Competências: Conhecimentos de conceitos e procedimentos
Resolução de problemas
Raciocínio
Comunicação

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 4.º ano – Global

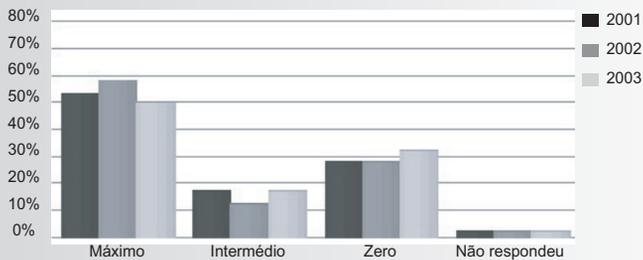


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 4.º ano – Análise por competência

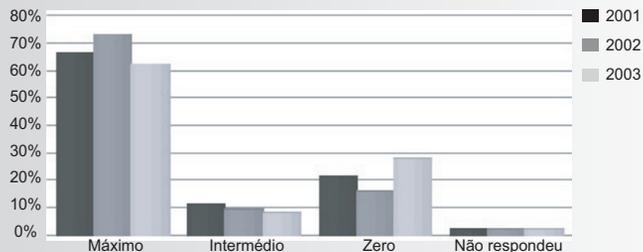


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência **Conhecimento de Conceitos e Procedimentos**

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 4.º ano – Análise por competência

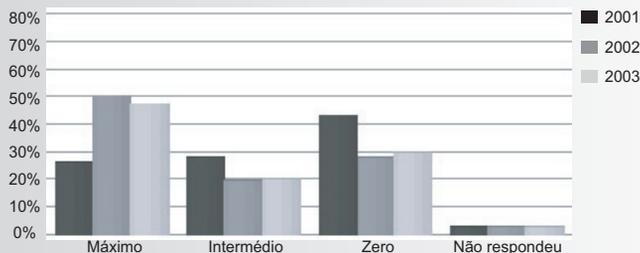


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Resolução de Problemas*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 4.º ano – Análise por competência

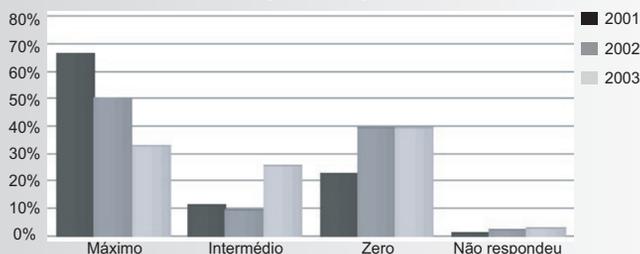


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Raciocínio*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 4.º ano – Análise por competência

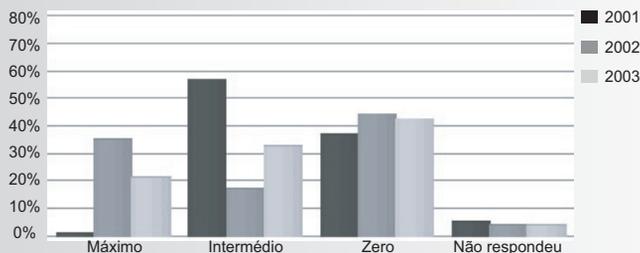


Gráfico 5 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Comunicação*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 6.º ano – Global

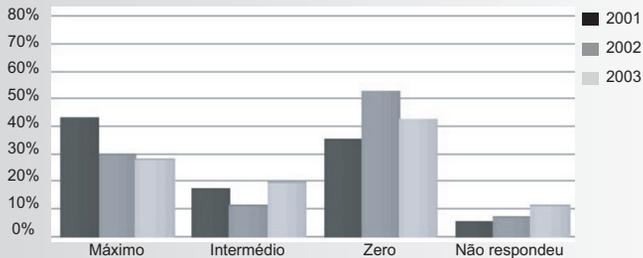


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 6.º ano – Análise por competência

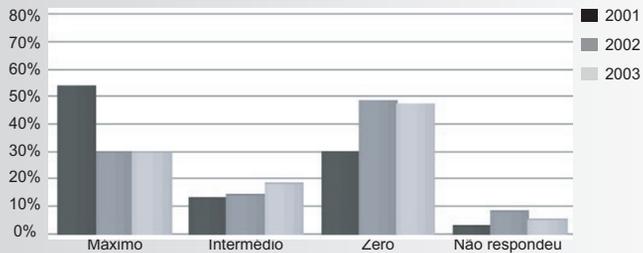


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Conhecimento de Conceitos e Procedimentos*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 6.º ano – Análise por competência

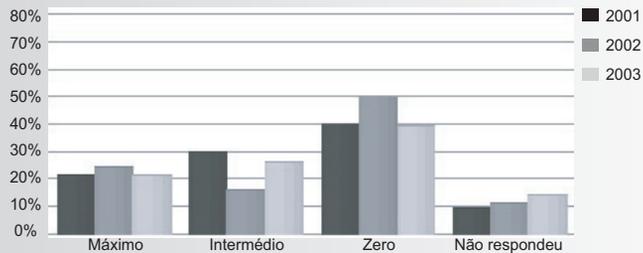


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Resolução de Problemas*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 6.º ano – Análise por competência

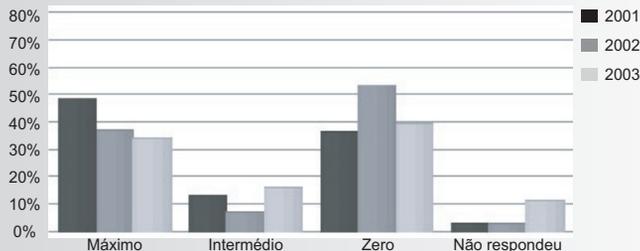


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência **Raciocínio**

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – 6.º ano – Análise por competência

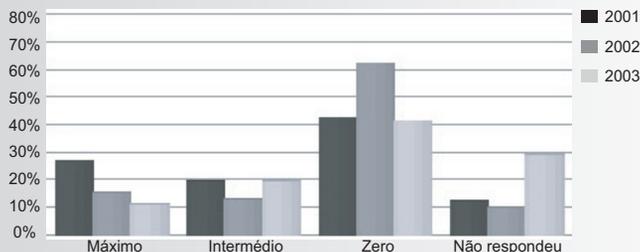


Gráfico 5 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência **Comunicação**

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

MATEMÁTICA – 9.º ano – Global

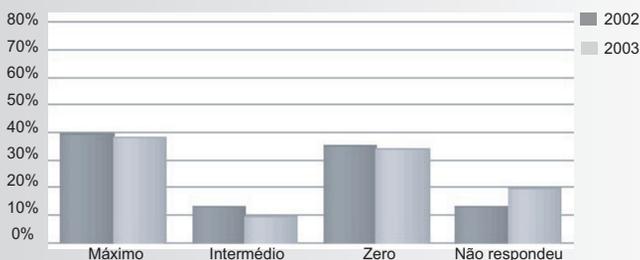


Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

MATEMÁTICA – 9.º ano – Análise por competência

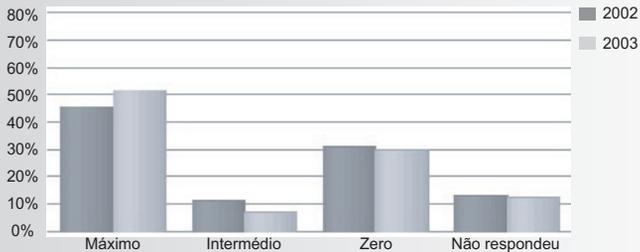


Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Conhecimento de Conceitos e Procedimentos*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

MATEMÁTICA – 9.º ano – Análise por competência

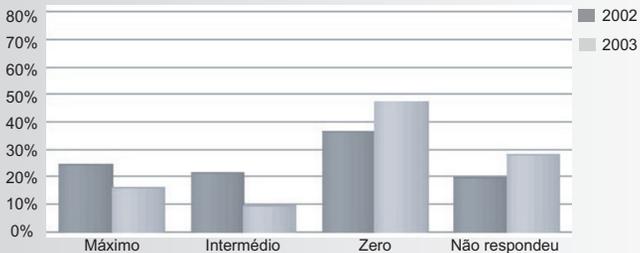


Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Resolução de Problemas*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

MATEMÁTICA – 9.º ano – Análise por competência

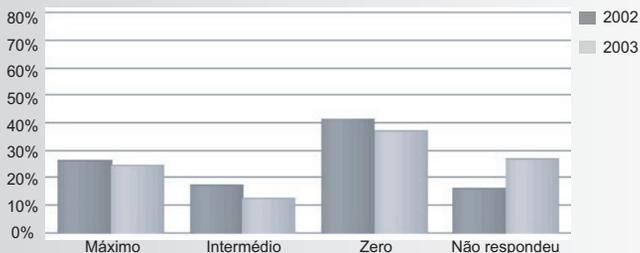


Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência *Raciocínio*

Provas de Aferição – Análise comparativa 2002-2003

MATEMÁTICA – 9.º ano – Análise por competência

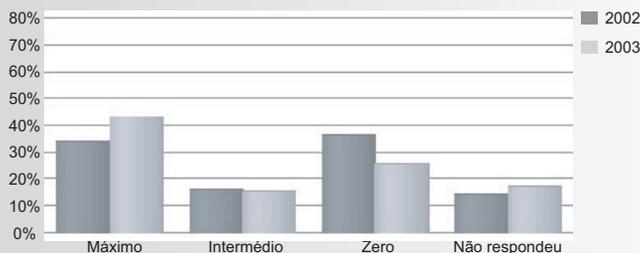
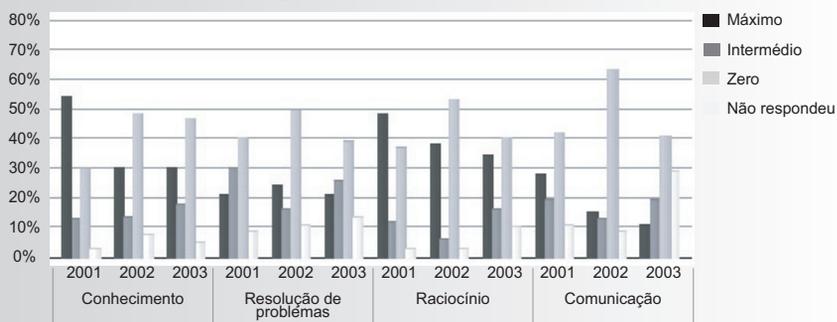


Gráfico 5 – Distribuição das respostas dos alunos (%) por níveis de desempenho na competência **Comunicação**

Provas de Aferição – Análise comparativa 2001-2003

MATEMÁTICA – Resultados globais por competências



Provas de Aferição – Considerações finais

MATEMÁTICA

Desempenho global:

- Os alunos do 4.º ano revelam melhor desempenho;
- Há desníveis nas taxas de sucesso do 4.º para o 6.º anos;
- O 9.º ano recupera relativamente aos resultados do 6.º ano.

Provas de Aferição – Considerações finais

MATEMÁTICA

Proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que envolvam:

- Aquisição de competências de comunicação que permitam entender e transmitir a linguagem matemática;
- Utilização de questões que impliquem esquemas de raciocínio com alguma elaboração;
- Resolução de problemas que permitam a utilização de todas as competências adquiridas.

PAINEL 1
A EFICÁCIA DO SISTEMA EDUCATIVO

Resultados do PISA *

Glória Ramalho

Directora do Gabinete de
Avaliação Educacional

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos de vários países industrializados.

- A recolha de informação do primeiro ciclo deste estudo teve lugar em 2000 e envolveu cerca de 265.000 alunos de 32 países.
- Os estudantes, para além de responderem a testes para avaliação dos seus conhecimentos e competências, responderam a questionários acerca de si próprios e da sua escola. E os responsáveis dos Conselhos Executivos das escolas seleccionadas responderam a um questionário acerca das suas escolas. A finalidade foi a de possibilitar a identificação de

factores associados a melhores e a piores desempenhos.

O PISA procurou avaliar o desempenho dos alunos de uma nova forma.

- Avaliou a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de desafios da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar.
- Avaliou a literacia em leitura, matemática e ciências. Neste ciclo do PISA, a ênfase foi posta no domínio da leitura, a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios.

A escala utilizada em cada uma das literacias foi construída de forma a que, no conjunto dos

* A apresentação na Convenção foi efectuada pela Dr.ª Lídia Padinha.

países da OCDE, a média fosse de 500 pontos e cerca de dois terços dos alunos tivessem entre 400 e 600 pontos.

- Os estudantes tinham de compreender conceitos fundamentais, dominar certos processos e aplicar os seus conhecimentos e as suas competências em diferentes situações.
- Foi também recolhida informação relativa às atitudes e à forma como estes alunos encaravam o estudo.

A realização do PISA envolveu a colaboração de vários países, tendo sido cuidadosamente desenhada por uma rede internacional de instituições e de especialistas, que se constituiu em consórcio internacional.

- O PISA foi coordenado pelos governos dos países participantes, através da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).
- O desenvolvimento de uma avaliação, cujos resultados fossem susceptíveis de comparação em diferentes contextos nacionais e culturais, contou ainda com o contributo de especialistas internacionais.

Países participantes (PISA 2000)

Em 2000, 28 países da OCDE e 4 outros países levaram a cabo o primeiro inquérito do PISA. Mais 13 administraram o mesmo inquérito em 2002, e os 2 países da OCDE que não participaram em 2000 envolveram-se, em 2003, no segundo ciclo do PISA.

Os resultados aqui expostos correspondem aos seguintes países:

▪ Membros da OCDE:

Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça;

▪ Não-membros da OCDE:

Brasil, Letónia, Liechtenstein e Federação Russa.

Os países que conduziram o mesmo estudo em 2002 foram a Albânia, a Argentina, a Bulgária, o Chile, a China, a Indonésia, Israel, a Lituânia, a Macedónia, o Perú, a Região Administrativa de Hong Kong, a Roménia e a Tailândia.

Organização do estudo

Neste primeiro ciclo, foi dada preponderância à avaliação da literacia em leitura, significando isto que os instrumentos utilizados incluíram mais questões referentes a este tipo de literacia. Em 2003 realizou-se o denominado segundo ciclo do PISA, no qual o domínio preponderante foi a literacia em matemática. Em 2006 será realizado o terceiro ciclo do estudo, com uma recolha mais intensiva no domínio das ciências.

Em Portugal, para o primeiro ciclo do PISA, foram seleccionadas, aleatoriamente, 156 escolas, das quais 3 se recusaram a participar e 4 já não tinham alunos de 15 anos. Teve-se em conta, nesta selecção, a representação das regiões (NUT II) – Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira – e a dimensão de cada escola. Os alunos em cada escola foram também seleccionados aleatoriamente, de entre os que tinham 15 anos de idade.

Em consequência da aplicação destes critérios, o PISA envolveu 149 escolas, sendo 138 públicas e 11 privadas, e abrangeu um total de 4.604 alunos.

Foram incluídos na população-alvo todos os alunos de 15 anos a frequentarem a escola, desde o 5.º ao 11.º anos de escolaridade.

Os instrumentos administrados foram construídos com base em enquadramentos conceptuais elaborados, para o efeito, para cada um dos domínios, e em especificações dos testes consensualmente aceites. Vários países propuseram itens nos três domínios em avaliação – leitura, matemática e ciências – os quais foram revistos por especialistas desses domínios e por especialistas em avaliação. Outros itens foram criados pelos membros das instituições do consórcio internacional responsável pelo desenvolvimento do PISA.

Os itens foram alvo de um estudo-piloto em 1999, que recolheu informação em todos os países participantes e com base no qual foi feita a selecção para a aplicação em 2000.

Para assegurar a validade dos itens seleccionados nestes países com diferentes línguas e culturas, foi solicitada, aos seus representantes, uma apreciação da sua adequação cultural, relevância curricular e nível de dificuldade.

Os instrumentos utilizados foram testes de *papel e lápis*, a realizar por cada estudante num período total de 2 horas. As questões apresentadas incluíam itens de escolha múltipla e itens que requeriam dos alunos a elaboração de respostas. Os itens foram organizados em unidades baseadas num texto que descrevia uma situação concreta.

Foram elaborados 9 cadernos diferentes, com combinações várias de itens, correspondendo a um total de 7 horas de avaliação.

Cada aluno respondeu também a 2 questionários, um sobre si próprio e sobre a sua escola, com uma duração de 30 minutos, e outro sobre práticas de estudo e de aprendizagem, autoconceito e motivação, com uma duração de 15 minutos.

Dada a possibilidade da inclusão de opções nacionais, foi também administrado, em Portugal, um pequeno teste de velocidade de leitura, com a duração de 10 minutos. Este teste permitiu recolher dois tipos de informação: velocidade de leitura independentemente da sua correcção, e velocidade de leitura correctamente realizada.

Os responsáveis pelos Conselhos Executivos das escolas seleccionadas

preencheram um questionário acerca da sua escola.

A aplicação destes instrumentos em Portugal teve lugar entre Abril e Maio de 2000 e foi realizada por 29 colaboradores do GAVE, devidamente formados para o efeito, segundo normas estabelecidas pelo centro internacional e consignadas num manual de aplicação.

Resultados

Convém notar que os desempenhos foram expressos em valores determinados segundo uma escala construída para cada um dos domínios de literacia – leitura, matemática e ciências – de modo a garantir que, no conjunto dos países da OCDE, a média fosse, em cada domínio, de 500 pontos, e cerca de dois terços dos alunos tivessem entre 400 e 600 pontos.

Os resultados que passamos a apresentar correspondem, assim, a uma recolha de informação feita com base em enquadramentos conceptuais prévia e cuidadosamente definidos, apreciados e operacionalizados, nos três domínios de literacia em estudo, através de questões que foram objecto de um estudo-piloto que antecedeu a selecção que viria dar origem aos instrumentos aplicados.

1. Literacia em leitura

No estudo PISA, a literacia em leitura foi definida como a capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e potencial e de participar efectivamente na sociedade (OCDE, 2001).

Aos alunos que participaram no PISA foram colocadas questões baseadas numa variedade de textos escritos, que iam desde uma pequena história a uma carta na *Internet* ou à informação contida num diagrama. Mais concretamente, foram incluídos textos contínuos, em prosa, de vários tipos: narrativos, expositivos e argumentativos. O PISA incluiu também listas, formulários, gráficos e diagramas.

Procurou-se igualmente introduzir alguma variação quanto ao uso previsto para cada texto – uso privado (cartas pessoais, novelas); uso público (documentos oficiais ou anúncios); uso ocupacional (manuais ou relatórios); uso educacional (manuais escolares ou fichas de trabalho).

Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para extrair e

recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre o mesmo ou avaliar o conteúdo e formato do texto com base nos seus conhecimentos.

A cada um destes aspectos da literacia em leitura correspondia uma classificação baseada na dificuldade das tarefas realizadas com sucesso. Uma classificação global resumia um desempenho global na leitura.

Foi atribuído um de cinco níveis a cada aluno, com base na classificação recebida, sendo que o nível 5 correspondia ao mais alto. O nível atingido por cada aluno era indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno foi capaz de realizar com sucesso.

Ilustraremos apenas três dos níveis atribuídos.

- Estudantes com nível de proficiência 5 na escala global de literacia em leitura (acima de 625 pontos) foram aqueles que se mostraram capazes de realizar com sucesso tarefas sofisticadas, envolvendo processos tais como a gestão de informação difícil de encontrar em textos não familiares; a compreensão em detalhe de tais textos e a

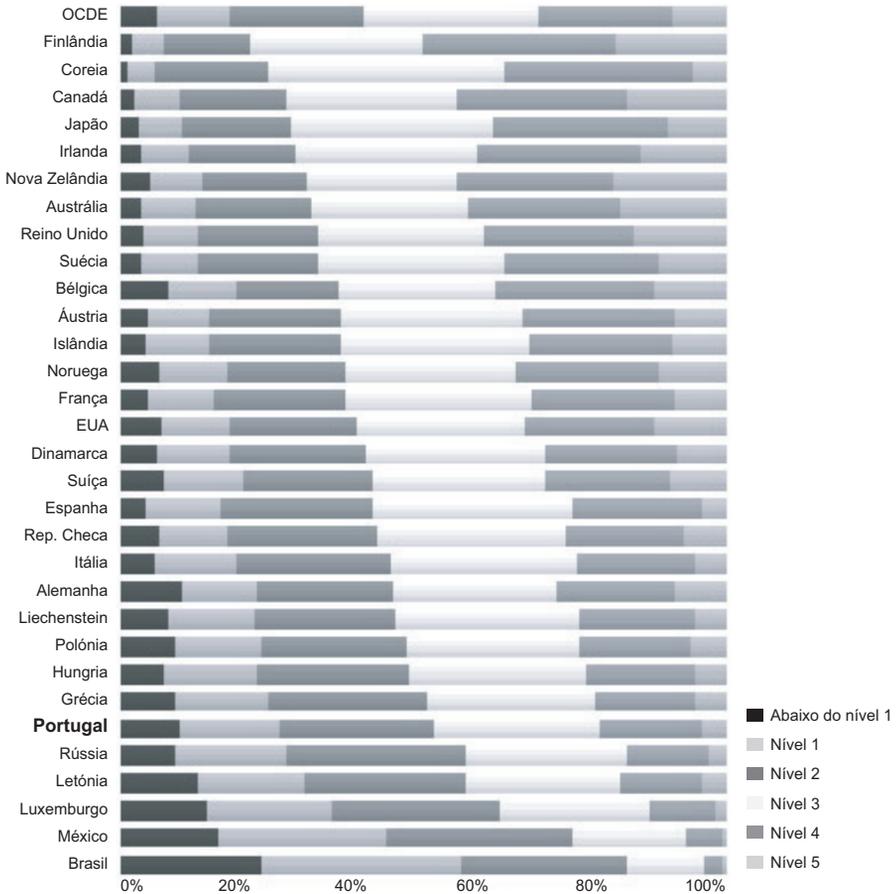
inferência sobre qual a informação relevante para a tarefa; a avaliação crítica e a construção de hipóteses; o funcionamento com conhecimento especializado; e a adaptação de conceitos que podiam ser contrários às expectativas.

- Estudantes com nível de proficiência 3 na escala global de literacia em leitura (entre 481 e 552 pontos) foram os que se revelaram capazes de realizar tarefas com complexidade moderada, envolvendo a localização de múltiplos segmentos de informação, o estabelecimento de relações entre as diferentes partes de um texto, e o seu relacionamento com o conhecimento familiar e do quotidiano.
- Estudantes com nível de proficiência 1 na escala global de literacia em leitura (entre 335 e 407 pontos) foram os que se revelaram capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano.

Os estudantes com proficiência inferior ao nível 1 na escala global de literacia em leitura não foram capazes de realizar as tarefas mais básicas que o PISA propunha. Isto não significa ausência de competências de literacia. A maior parte dos alunos nesta situação sabiam ler no sentido técnico e 54% foram capazes de realizar com sucesso pelo menos 10% das tarefas de leitura propostas.

Estes estudantes tinham, contudo, sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. Eram alunos que poderiam estar em risco, não só na sua transição inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de vir a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida (OCDE, 2001).

A figura que segue mostra a percentagem de alunos proficientes em cada um dos níveis nos vários países. A ordenação dos países participantes está feita de acordo com a percentagem dos alunos proficientes aos níveis 3 a 5, e, como se pode ver, cerca de 60% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE foram bem



sucedidos na realização das tarefas correspondentes a estes três níveis.

Mas a percentagem varia muito de país para país. Em Portugal, bem como no Brasil, na Grécia, na Letónia, no Luxemburgo, no México e na Federação Russa, não atinge os 50%.

Se observarmos a distribuição por nível, verificamos que apenas 4%

dos estudantes portugueses de 15 anos se situam no nível 5 (o mais elevado), contra uma média de 9% no espaço da OCDE. No nível 4, temos 17% de alunos portugueses, contra uma média de 22% na OCDE. O nível 3 foi atribuído a 27% de alunos portugueses, tendo-o sido a 29% no espaço da OCDE. O nível 2 foi atribuído a 25% de alunos portugueses e a 22% no espaço

da OCDE. Finalmente, temos 17% dos nossos alunos no nível 1, contra uma média de 12% no espaço da OCDE. A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, corresponde a 10% de alunos portugueses de 15 anos, sendo a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE de 6%.

Em suma, na comparação com a situação média no espaço da OCDE, Portugal apresenta uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis de literacia muito baixos. Os estudantes portugueses com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2 representam 52%, enquanto que, no espaço da OCDE, a percentagem é de apenas 40%.

Em que diferem os alunos portugueses com um nível de literacia igual ou inferior a 1 dos que o têm igual ou superior a 4?

Para responder a esta questão, foram elaborados os perfis destes estudantes, recorrendo, por um lado, a algumas das suas características pessoais e, por outro, aos respectivos contextos familiares.

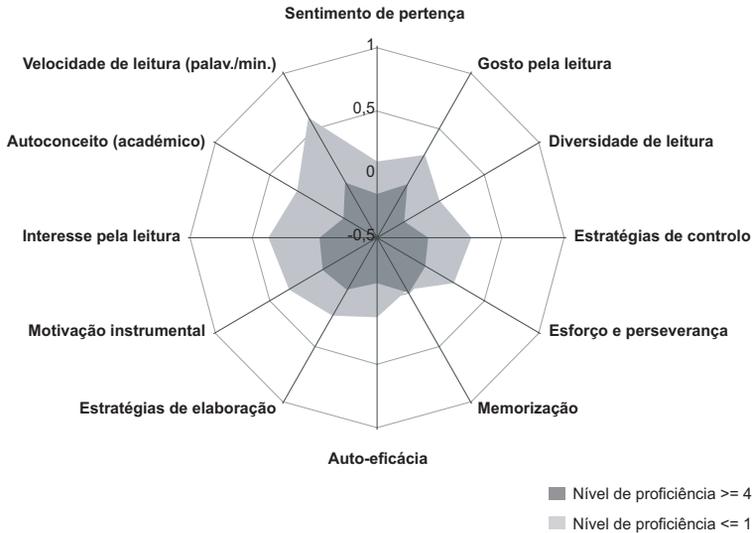
Para além da diferença entre a velocidade de leitura (correctamente

realizada), há a assinalar a grande distância a que ficaram os dois grupos quanto às estratégias de estudo utilizadas: alunos com melhor desempenho usavam mais estratégias de controlo (por exemplo, definição prévia do que precisavam de estudar antes de começarem, verificação final do que tinham aprendido, verificação de que tinham aprendido o que era mais importante) e de elaboração (por exemplo, estabelecendo relações entre temas de várias disciplinas e com conhecimentos prévios).

As diferenças mencionadas são estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

A utilização da memorização, pelo contrário, pouco diferenciou os grupos. Mas a pequena disparidade existente faz pensar que os alunos com piores desempenhos a utilizavam mais como estratégia de estudo do que os que tiveram melhores desempenhos.

É igualmente assinalável a disparidade entre as afirmações quanto ao interesse e ao gosto pela leitura, associados a melhores desempenhos, bem como a diversidade da leitura, mais elevada entre os melhores alunos ($p < 0.01$). O esforço e a perseverança foram



também significativamente mais mencionados por este último grupo ($p < 0.01$).

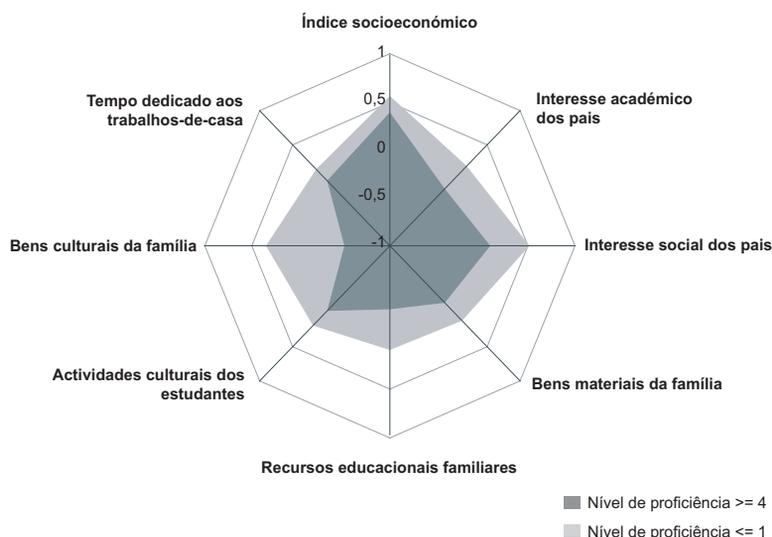
O autoconceito académico, o sentimento de eficácia, o sentido de pertença à escola e a motivação para estudar com vista a assegurar o seu próprio futuro foram outras das características que diferenciaram os dois grupos de alunos. Todas estas diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

Os resultados são importantes pelas implicações pedagógicas que sugerem. Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, parece

ser fundamental que a escola proporcione aos estudantes a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo e aprendizagem passíveis de serem utilizadas.

É igualmente importante que os alunos se sintam na escola como fazendo parte integrante da instituição e que reconheçam a necessidade do esforço e da perseverança para serem bem sucedidos no processo de conquista do saber.

Passemos agora às características das famílias dos dois grupos atrás definidos, patentes na figura anterior. O que parece distingui-los são os recursos educacionais



existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado e uma secretária para estudar, livros de texto e calculadoras), bem como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte).

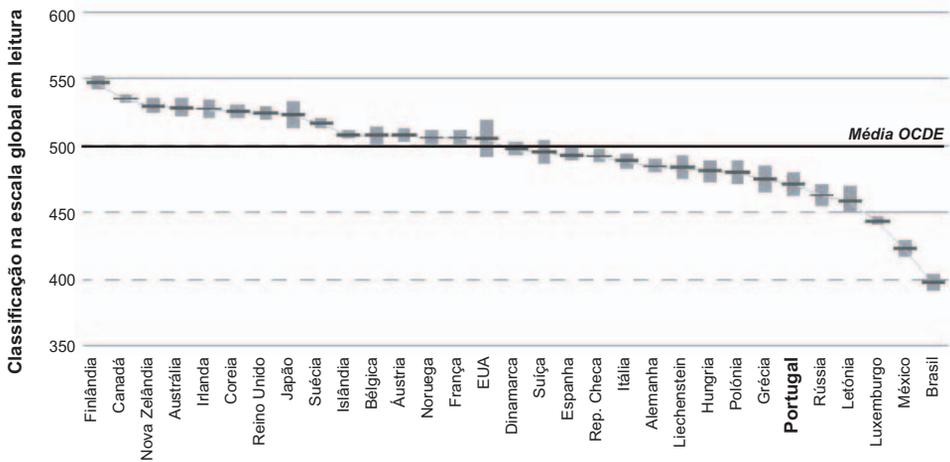
Curiosamente, no índice socioeconómico, a diferença foi pequena, embora significativa.

São, da mesma forma, relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabeleciam interações com os filhos, discutindo, por exemplo, temas sociais, livros e filmes, ou simplesmente falando com eles.

As diferenças assinaladas são todas estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

Analisemos agora o desempenho dos alunos portugueses relativamente aos seus colegas dos países participantes, recorrendo à apreciação das médias obtidas na escala global de literacia em leitura.

Na leitura dos resultados médios, há que ter em conta que as médias, como medidas de tendência central, não permitem, por si só, apreciar a variação de desempenho de vários grupos de estudantes no seio dos diferentes países. Apenas 10% da variação total das classificações dos estudantes que participaram no PISA é atribuível à diferença entre



países e pode, por conseguinte, ser captada pela comparação entre as médias desses países. A restante variação (90%) ocorre dentro dos países, isto é, entre os vários sistemas e programas, entre as escolas e entre os estudantes dentro de cada escola (OCDE, 2001).

Pode-se, no entanto, afirmar que a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia em leitura é preocupante.

O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Não existe, contudo, diferença entre o desempenho médio dos

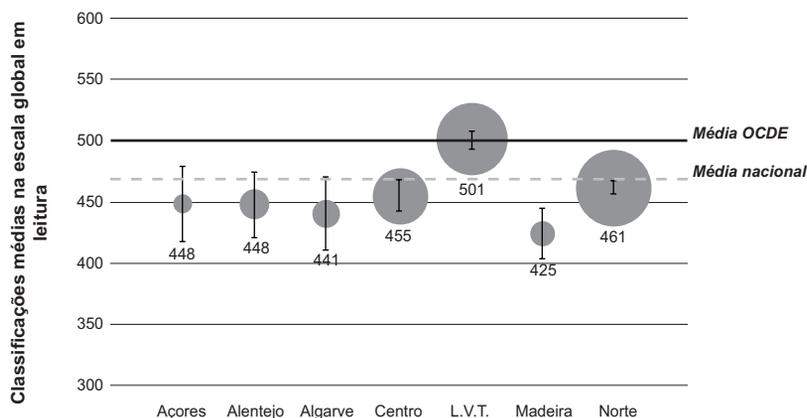
alunos portugueses e os da Grécia, da Polónia, da Hungria, do Liechtenstein, da Alemanha, da Federação Russa e da Letónia.

Desempenho dos alunos portugueses na escala global de leitura por região (NUT II), género e ano de escolaridade

A figura da página seguinte ilustra o desempenho médio e a variabilidade dos desempenhos dos alunos portugueses por região (NUT II).

Uma vez analisados separadamente os desempenhos médios dos alunos por região, podemos observar algumas disparidades que são estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

O número de alunos incluídos na amostra, representado graficamente



pela dimensão dos círculos, varia de região para região na proporção da distribuição do universo dos alunos de 15 anos.

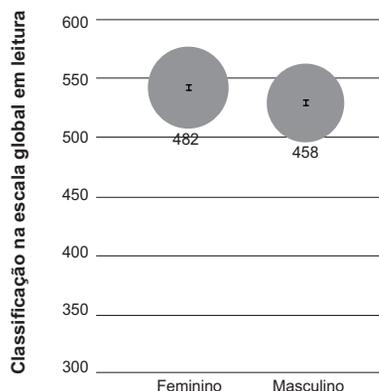
Como já atrás se referiu, esta foi uma variável de estratificação no delineamento da amostra.

Uma vez observados os valores médios de desempenho, verificamos que, enquanto a região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT) se encontra próxima da média da OCDE, as outras regiões distanciam-se, em média, em 50 ou mais pontos.

A figura seguinte revela o resultado da comparação dos desempenhos médios dos rapazes e das raparigas portuguesas de 15 anos.

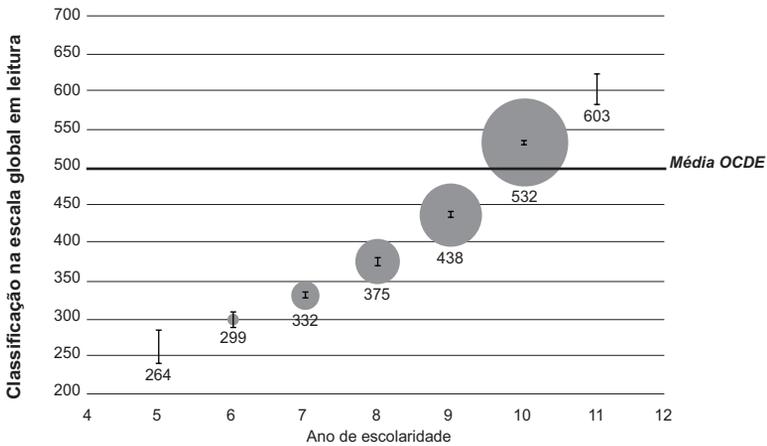
À semelhança do que aconteceu em todos os países participantes, verifica-se que as raparigas

apresentaram, em média, melhores resultados do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$).



O ano de escolaridade está fortemente associado ao desempenho dos alunos ($p < 0.01$).

Esta é a conclusão que se retira da observação da figura seguidamente apresentada.



Os nossos estudantes do 10.º ano, bem como os poucos alunos do 11.º deste nível etário, situam-se, em média, acima do valor correspondente à área da OCDE.

Já o mesmo não sucede com os alunos do 9.º ano de escolaridade, e ainda menos com os restantes jovens com a mesma idade, do 5.º ao 8.º anos.

O estudo internacional *Reading Literacy*, realizado em 1991, (cf. SIM-SIM e RAMALHO, 1993) já apontava para esta tendência.

Dez anos passados, verifica-se não ter havido alteração relativamente a este indicador: os alunos com uma ou mais retenções estão claramente afastados dos seus colegas que seguem o percurso sem repetição de ano.

Aspectos mais e menos favoráveis no desempenho dos alunos

Para além das análises globais apresentadas, consideramos pertinente uma análise interpretativa dos desempenhos da população escolar portuguesa, no sentido de apreciar o sucesso relativo por item, tendo como comparação o desempenho médio de todo o grupo de alunos da OCDE, e tomando em linha de conta o cruzamento de variáveis relativas ao tipo de texto e de tarefas cognitivas em presença.

Nessa comparação, utilizamos como medida de sucesso a razão entre a percentagem de respostas correctas dos nossos estudantes e a obtida, em média, nos países da OCDE.

Centramos a nossa atenção nos itens em que os alunos portugueses

obtiveram um sucesso relativo favorável, i. é, em que a razão entre a média de desempenho português é superior a 1, e nos itens em que o sucesso relativo é manifestamente desfavorável, i. é, em que o valor da razão é inferior a 0,75.

A primeira constatação é que os alunos portugueses obtiveram globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto foi uma narrativa. Com efeito, foi neste tipo de texto que a média dos alunos, independentemente da competência ou tarefa de leitura em análise, superou os valores médios da OCDE.

Em contrapartida, quando se tratou de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, a amplitude que separa os alunos portugueses dos valores médios da OCDE alargou-se negativamente.

A análise dos resultados com base na mestria de aspectos específicos dos textos permite-nos também apreciar o sucesso relativo positivo dos alunos portugueses no que respeita a tarefas que mobilizavam mecanismos cognitivos de

interpretação, ou seja, a capacidade para obter significado e construir inferências, particularmente quando o texto era narrativo. O mesmo não sucedeu quando a interpretação requeria uma identificação rigorosa e uma localização precisa da informação contida no texto, quer se tratasse de um texto dramático, quer de um texto informativo.

Quando, por sua vez, os itens requeriam reflexão avaliativa do formato do texto, o que pressupõe distanciamento do conteúdo, o sucesso relativo foi menor do que quando a reflexão recaiu sobre o conteúdo de uma informação que apelava para conhecimentos prévios do sujeito.

É possível que as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino de leitura na escola tenham exercido alguma influência nas discrepâncias de pendor mais positivo ou mais negativo apresentadas pelos alunos portugueses na comparação com os seus pares dos países que integraram o estudo.

2. Literacia matemática

O desempenho em literacia matemática é classificado no PISA numa escala única. Tal como na

literacia em leitura, esta escala foi construída de forma a que a média no espaço da OCDE fosse de 500 pontos e a que dois terços dos estudantes se situassem entre 400 e 600 pontos.

A escala mede a capacidade de os alunos reconhecerem e interpretarem problemas matemáticos encontrados no mundo em que vivem, de traduzirem esses problemas para um contexto matemático, de usarem o conhecimento e os procedimentos matemáticos na resolução de problemas, de interpretarem os resultados em termos do problema original, de reflectirem sobre os métodos aplicados e de formularem e comunicarem os resultados (OCDE, 2001).

Os critérios em que se baseou a definição do nível de dificuldade das tarefas envolvem:

- O número e a complexidade das etapas de processamento e de cálculo implicadas nas tarefas, que vão desde problemas de uma só etapa, exigindo que os estudantes lembrem e reproduzam factos matemáticos básicos ou que completem cálculos simples, a problemas de múltiplas etapas,

que requerem conhecimento matemático avançado e processos de decisão, de processamento de informação e de resolução de problemas complexos, e de capacidade de modelação.

- A exigência de relacionamento e de integração dos materiais. Neste âmbito, as tarefas mais simples requerem tipicamente que os estudantes apliquem uma única representação ou técnica a uma única peça de informação, e as tarefas mais complicadas requerem que os alunos estabeleçam conexões e integrem mais do que uma peça de informação, usando representações diferentes, ou instrumentos matemáticos, ou conhecimentos diferentes numa sequência de etapas.
- A exigência de uma representação, de uma interpretação dos materiais e de uma reflexão sobre as situações e sobre os métodos, exigência esta que oscila entre o reconhecimento e o uso de uma fórmula familiar e a formulação, tradução ou criação de um modelo apropriado num contexto não familiar, e o uso de intuição, de raciocínio, de argumentação e de generalização.

Uma vez que o instrumento utilizado desenvolvia mais a avaliação da literacia na leitura do que na matemática e nas ciências, envolvendo mais itens do primeiro domínio do que dos outros dois, não se definiram, neste caso, níveis de proficiência como foi feito no domínio da leitura. Contudo, apresentam-se em seguida descrições gerais de categorias de questões com classificações distanciadas na escala que foi construída.

- As tarefas mais difíceis requeriam pensamento matemático criativo e intuição – os alunos com uma classificação elevada, de cerca de 750 pontos, deveriam saber interpretar e formular problemas em termos matemáticos, ser capazes de lidar com uma informação mais complexa, saber gerir várias etapas de processamento, identificar e aplicar instrumentos e conhecimentos relevantes (frequentemente num contexto de problemas não familiares), usar a intuição para identificar uma forma apropriada de encontrar uma solução e revelar outros processos cognitivos de ordem superior, tais como a generalização, o raciocínio

e a argumentação, para explicar e comunicar os resultados.

- As tarefas de dificuldade intermédia requeriam que os estudantes soubessem juntar e processar informação – uma classificação de cerca de 570 pontos deveria corresponder a alunos capazes de interpretar, de relacionar e de integrar representações diferentes de um problema ou diferentes peças de informação, e/ou de usar ou manipular um dado modelo, muitas vezes envolvendo álgebra ou outras representações simbólicas, e/ou de verificar modelos ou proposições (por exemplo, reconhecendo um padrão e extrapolando a partir dele), e seleccionar e aplicar conhecimento matemático relevante para a resolução de um problema que podia envolver um pequeno número de etapas.
- As tarefas mais fáceis requeriam apenas uma única etapa de processamento num contexto familiar – os estudantes situados na zona mais baixa da escala, com cerca de 380 pontos, seriam apenas capazes de completar uma única etapa de processamento, consistindo na reprodução de

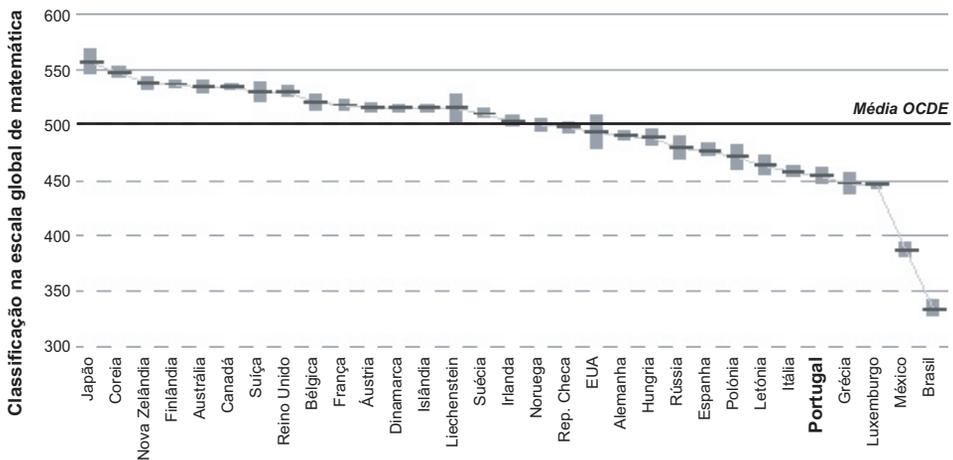
factos ou processos matemáticos elementares, ou de aplicar competências simples de cálculo, e reconhecer informação a partir de diagramas ou de textos familiares e fáceis, nos quais a formulação matemática fosse fornecida ou evidente. Qualquer interpretação ou raciocínio envolveria tipicamente o reconhecimento de um único elemento de um problema familiar, e a solução requeria a aplicação de um procedimento rotineiro numa única etapa de processamento (OCDE, 2001).

A figura seguinte ilustra as médias de desempenho em literacia matemática do conjunto dos países participantes.

Tal como na leitura, também na matemática a situação se revelou preocupante: os resultados médios dos alunos portugueses foram claramente inferiores aos obtidos, em média, no espaço da OCDE.

As distribuições dos desempenhos em literacia matemática, tanto por região, como por ano de escolaridade, foram muito semelhantes às encontradas em literacia em leitura.

Relativamente ao género, constatou-se que rapazes e raparigas tiveram, em matemática, um desempenho médio não muito distante. A diferença, favorável aos rapazes, é, contudo, estatisticamente significativa ($p < 0.05$).



3. Literacia científica

À semelhança do que se referiu para a leitura e a matemática, a escala para a literacia em ciências foi construída de forma a que a média no espaço da OCDE fosse de 500 pontos e a que dois terços dos estudantes se situassem entre 400 e 600 pontos.

A escala mede a competência dos alunos para usarem o conhecimento científico (compreensão de conceitos científicos), para reconhecerem questões científicas e identificarem o que está envolvido em investigações científicas (compreensão da natureza da investigação científica), para relacionarem dados científicos com hipóteses e conclusões (uso de evidência científica) e comunicarem estes aspectos da ciência (OCDE, 2001).

Os critérios subjacentes à definição do nível de dificuldade das tarefas envolveram a complexidade dos conceitos usados, a quantidade de dados fornecidos, a cadeia de raciocínio exigida e a precisão requerida na comunicação.

Consideraram-se ainda o contexto da informação e o formato e a apresentação da questão.

As tarefas propostas no teste requeriam conhecimento científico, envolvendo, por ordem crescente de dificuldade: a evocação de conhecimento científico simples ou de dados; a aplicação de conceitos científicos e um conhecimento básico de investigação; o uso de conhecimentos científicos mais desenvolvidos ou de uma cadeia de raciocínio; o conhecimento de modelos conceptuais simples ou a análise de evidências de forma a experimentar abordagens alternativas.

À semelhança do que se relatou para o domínio da matemática, e pelas mesmas razões – o instrumento utilizado envolveu um maior número de questões sobre a leitura – não se definiram, para ciências, níveis de proficiência. Apresentam-se, contudo, descrições genéricas de categorias de questões com classificações distanciadas na escala construída.

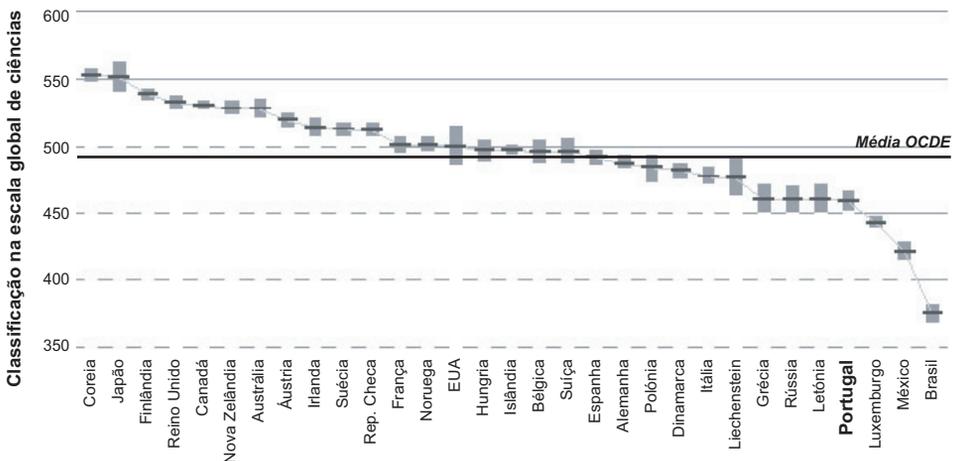
- As tarefas mais difíceis requeriam capacidades conceptuais complexas – os alunos com uma classificação elevada, de cerca de 690 pontos, deveriam ser capazes de criar ou de usar modelos conceptuais para fazer previsões ou apresentar explicações; de

analisar investigações científicas, de forma a entender, por exemplo, o plano de uma experimentação ou identificar uma ideia que estivesse a ser testada; comparar dados de forma a avaliar pontos de vista alternativos ou perspectivas diferentes e comunicar argumentos científicos e/ou descrições em detalhe e com precisão.

- As tarefas de dificuldade intermédia requeriam dos estudantes um pensamento científico consistente – os alunos com uma classificação de 550 pontos deveriam ser capazes de usar conceitos científicos e fazer previsões ou providenciar explicações; de reconhecer questões que pudessem ser

respondidas pela investigação científica e/ou identificar pormenores do que está envolvido numa investigação científica; e de seleccionar informação relevante a partir de dados variados ou de cadeias de raciocínio, quer ao tirar conclusões, quer ao fazer a sua avaliação.

- As tarefas mais fáceis requeriam apenas a evocação e o uso de conhecimento científico simples – os estudantes na zona mais baixa da escala, com cerca de 400 pontos, seriam apenas capazes de evocar conhecimento científico factual simples (por exemplo, nomes, factos, terminologia, regras simples), e de usar conhecimento científico trivial para tirarem conclusões ou para as avaliarem (OCDE, 2001).



Na figura anterior apresentam-se os valores médios dos desempenhos em literacia científica nos diversos países participantes.

À semelhança do que sucedeu nas literacias em leitura e em matemática, os resultados médios dos alunos portugueses foram deveras modestos. As distribuições dos desempenhos em literacia científica, tanto por região, como por ano de escolaridade, foram, também, muito semelhantes às encontradas na literacia em leitura.

No que concerne ao género, existe uma pequena diferença, favorável, neste caso, às raparigas, mas que não é estatisticamente significativa e, por conseguinte, não é válida.

Conclusões

1. Nos três domínios de literacia em estudo – leitura, matemática e ciências – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, se comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE.
2. Na literacia em leitura, verificou-se haver diferença entre os perfis pessoais dos alunos com alto nível de literacia e os dos alunos com baixo nível de literacia. As

diferenças reportam-se a: (a) estratégias de estudo que utilizam; (b) esforço e perseverança; (c) autoconceito, sentimento de eficácia, sentido de pertença e motivação; (d) velocidade com que lêem correctamente.

- (a) alunos com melhor desempenho tenderam a usar mais estratégias de controlo e de elaboração do que os seus colegas com pior desempenho; pelo contrário, a utilização da memorização foi ligeiramente superior nestes últimos alunos.
 - (b) os alunos com melhores resultados enfatizaram mais o uso de esforço e a perseverança no estudo.
 - (c) melhores desempenhos acompanham um maior autoconceito académico, um maior sentido de eficácia e de pertença à escola e uma maior motivação para assegurar, através do estudo, o seu próprio futuro.
 - (d) melhores desempenhos estão associados a uma maior rapidez de leitura.
3. Na literacia em leitura verificou-se haver diferença entre os perfis

das famílias dos alunos com alto nível de literacia e das famílias dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias:

- (a) em que os recursos educacionais, bem como os bens culturais em casa são elevados. De notar que, se contrastarmos o nível socioeconómico dos dois grupos, a diferença é mais pequena, embora significativa.
- (b) em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos, seja em actividades como a discussão de temas sociais, de livros e filmes, seja, simplesmente, falando com eles.

4. Na literacia em leitura, uma análise dos itens cuja divulgação foi autorizada revela que os alunos portugueses obtiveram globalmente um maior sucesso relativamente aos valores médios do espaço da OCDE quando o texto proposto foi uma narrativa.

Pelo contrário, quando se tratou de um texto dramático ou de textos informativos extensos em que as respostas exigiam grande precisão,

os alunos afastaram-se, pela negativa, dos valores médios da OCDE.

Se a tarefa em questão apelou à interpretação, o sucesso foi maior quando se tratou de um texto narrativo. O mesmo não sucedeu quando a interpretação requeria a identificação rigorosa e a localização precisa da informação contida no texto.

Quando o item apelou à reflexão avaliativa do formato de um texto, o sucesso foi mais penalizado do que quando essa reflexão recaiu sobre o conteúdo de informação que remetia para conhecimentos prévios do sujeito.

5. Existe heterogeneidade nos desempenhos médios nos três domínios quando se toma em linha de conta a região (NUT II). Os alunos da região de Lisboa e Vale do Tejo tiveram, em média, um desempenho melhor do que os das outras regiões, entre as quais existem também disparidades.

Na literacia em leitura, os primeiros chegaram a obter resultados superiores, em média, aos do espaço da OCDE.

6. Quando se contrastam os resultados dos rapazes com os

das raparigas, verifica-se que estas últimas tiveram, em média, melhores desempenhos do que os rapazes em leitura, mas que os rapazes suplantaram as raparigas no que se refere à literacia em matemática. Em ciências, não existem diferenças entre os dois grupos de alunos.

7. O ano de escolaridade que os alunos frequentavam está fortemente associado aos resultados que obtiveram em média. Nos três domínios – leitura, matemática e ciências – os desempenhos médios dos alunos dos 10.º e 11.º anos de escolaridade superaram a média correspondente no espaço da OCDE. Tal não sucedeu com os alunos dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade, cujos resultados decrescem consistentemente do 9.º para o 5.º.

Das conclusões atrás enunciadas podem retirar-se algumas ilacções.

Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola proporcione aos alunos a tomada de consciência da existência

de diferentes estratégias de estudo passíveis de serem utilizadas.

O esforço e a perseverança devem ser apresentados aos alunos como condições necessárias ao sucesso do seu empreendimento que, neste caso, é a conquista do saber.

É igualmente importante que a escola providencie um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante da instituição.

O ambiente familiar aparece também como relevante para as aprendizagens dos alunos. Aparentemente, mais do que os recursos estritamente económicos, é marcante para um bom desempenho a existência de bens culturais e educacionais na família, bem como um clima em que as interacções sociais entre os pais e os filhos sejam frequentes.

A heterogeneidade regional encontrada, bem como a disparidade de resultados entre os alunos do 10.º e 11.º e aqueles que frequentam do 5.º ao 9.º anos de escolaridade, são situações problemáticas para as quais urge encontrar soluções.

Bibliografia

- OCDE – *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OCDE, 2001.

- SIM-SIM, Inês; RAMALHO, Glória.
*Como lêem as nossas crianças? –
caracterização do nível de literacia
da população escolar portuguesa.*
Lisboa: Gabinete de Estudos e
Planeamento do Ministério da
Educação, 1993.

PAINEL 1
A EFICÁCIA DO SISTEMA EDUCATIVO

Resultados dos ensinios básico e secundário

**João Figueiredo, Carlos
Roque e Fernando Silva**
Inspeção-Geral da Educação

Os objectivos deste projecto, no âmbito da avaliação da eficácia do sistema educativo, são:

- caracterizar os níveis de desempenho das escolas a partir dos resultados dos alunos obtidos na avaliação interna e externa;
- identificar os níveis de eficiência e de eficácia das escolas a partir da análise dos fluxos escolares;
- determinar a distribuição das escolas nos indicadores;
- disponibilizar a informação de referência para a auto-avaliação e a avaliação comparada de escolas.

As finalidades a desenvolver nesta fase de desenvolvimento do projecto são as seguintes:

- oferecer às escolas um conjunto seleccionado de referentes

que permitem uma avaliação do desempenho partindo dos resultados do sucesso escolar dos alunos;

- disponibilizar um procedimento que permite aos estabelecimentos de ensino comparar os seus resultados com os de outros estabelecimentos;
- estimular um trabalho concertado entre os profissionais apostados em desenvolver melhorias organizacionais que facilitem o sucesso escolar dos seus alunos.

A informação vai ser disponibilizada às escolas através do *site* da Inspeção-Geral da Educação.

Tomará a forma de referentes obtidos com base nos resultados escolares dos alunos considerados relativamente a um pequeno conjunto

de indicadores de sucesso escolar e também de eficácia e eficiência escolar.

Indicadores

a – Taxa de transição ao 2.º ciclo;

b – Percentagem de alunos matriculados no 4.º ano, com 11 ou mais anos;

c – Taxa de transição ao 2.º ciclo de alunos com 11 ou mais anos;

d – Taxa de sucesso por ano de escolaridade nos ensinos básico e secundário;

e – Taxas de sucesso em Português e em Matemática;

f – Valor do sucesso esperado por escola;

g – Eficácia interna no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário;

h – Coeficientes de conclusão no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário;

i – Taxas de desperdício no 3.º ciclo e no ensino secundário;

j – Duração média dos anos de escolaridade.

Os três primeiros indicadores (**a**, **b** e **c**) são dirigidos ao 1.º ciclo e procuram medir a percentagem de alunos que concluem o 1.º ciclo em cada escola, ponderando esse valor com a quantidade de alunos com 11 ou mais anos existentes na escola.

O indicador **d** representa as taxas médias de sucesso nos diferentes anos de escolaridade, desde o 2.º ciclo ao ensino secundário.

O indicador **e** representa as taxas médias do sucesso nas disciplinas de Português B e de Matemática nos

	1.º CEB				2.º CEB		3.º CEB			ES		
Idade dos alunos	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ano de escolaridade	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
Indicadores de sucesso				a	d	d	d	d	d	d	d	d
				b					f	e	e	e
				c								f
Indicadores de eficácia e eficiência							h	h	g	h	h	g
							j	j	h	j	j	h
									i			i
									j			j

agrupamentos 1, 2 e 3 e Português A e História no agrupamento 4.

O indicador **f** aponta o valor do sucesso esperado por escola. É um valor singular, ajustado à população da escola, calculado no último ano do 3.º ciclo e do ensino secundário.

Os indicadores **g**, **h**, **i** e **j** são obtidos a partir da análise do fluxo escolar numa coorte fictícia de alunos da escola. São calculados no 3.º ciclo e no ensino secundário, a partir das taxas de transição e de não transição verificadas nos últimos três anos lectivos.

A análise destes indicadores por parte dos gestores e outros responsáveis é um exercício que melhora o conhecimento sobre as organizações escolares. Fornece elementos muito úteis para o diagnóstico e alimenta a discussão sobre os processos e sobre as práticas de gestão, contribuindo para identificar os constrangimentos que impedem índices de desempenho mais elevados.

No que diz respeito aos professores, o conhecimento proporcionado com os indicadores de sucesso nas disciplinas, bem como do sucesso medido em termos mais gerais, constitui um contributo necessário para avaliar o que outras escolas

fazem em situações idênticas e permite, simultaneamente, seguir os exemplos daquelas que o fazem bem.

Esta será a melhor forma de desenvolvimento, a mais eficaz para as escolas e, sobretudo, a que melhor serve as necessidades dos professores, ao facultar-lhes informação sobre o nível de sucesso obtido na disciplina de que são responsáveis e ao permitir-lhes comparar o resultado que obtêm com o observado noutras escolas.

Apresentação da informação

Os dados que servem de suporte à informação são aqueles que são anualmente recolhidos pelo GIASE junto das escolas.

Os dados de cada escola foram agregados por nível de ensino e por ano de escolaridade, constituindo-se, depois, em referentes, de acordo com os indicadores já expressos atrás.

Consideramos vantajoso disponibilizar a informação de referência, oferecendo um procedimento que permita aos responsáveis das escolas comparar o seu desempenho com outros estabelecimentos de ensino provenientes de realidades sócio-económicas similares.

Procedeu-se à apresentação dos referentes, utilizando como elemento de agregação das escolas o valor do Índice de Desenvolvimento Social (IDS) do concelho a que pertencem.

Estabeleceram-se 4 grupos de IDS, correspondendo aos seguintes intervalos de valores: IDS1 – 0,639 a 0,824; IDS2 – 0,825 a 0,856; IDS3 – 0,856 a 0,9; IDS4 – 0,9 a 0,935.

Os referentes foram estimados para cada escalão de IDS.

As escolas utilizarão a tabela que melhor se adequa às características da sua implantação social e territorial, podendo comparar os seus resultados com os de outras escolas localizadas em municípios idênticos.

Formato da informação

A informação toma a forma de um referente, que representa a distribuição ordenada dos valores obtidos num dado indicador, desde o mais baixo valor ao mais elevado. O referente apresenta, para análise, os cinco pontos da distribuição mais relevantes:

- a mediana (50%), que divide a distribuição ao meio;
- os quartis 25% e 75%, que, com a mediana, dividem a distribuição em quartos.

Os extremos mínimo e máximo da distribuição são, para evitar ocorrências espúrias, substituídos pelos percentis 5% e 95%, respectivamente.

Como exemplo temos:

IDS 2	5%	25%	50%	75%	95%
(0,825 - 0,856)	A	B	C	D	E

A, B, C, D e E são os valores da distribuição nos percentis 5%, 25%, 50%, 75% e 95% respectivamente.

Leituras possíveis:

- Os valores mais baixos do referente, obtido por 5% das escolas, é inferior a A.
- Os valores mais altos do referente, obtidos por 5% das escolas (acima de 95%), é superior a E.
- Metade das escolas obtiveram um valor no referente superior a C (ou inferior a C).
- Um quarto dos valores do referente mais baixos (<25%) é inferior a B.
- Um quarto dos valores do referente mais elevados (>75%) é superior a D.

Procedimentos para a consulta

Em linhas gerais, o utilizador deve proceder da seguinte forma:

- selecciona o concelho onde a escola se localiza, mantendo o IDS pré-estabelecido, ou opta por outro IDS que a escola considere que melhor se adequa à sua população escolar;
- selecciona o nível de ensino;
- consulta os referentes relativos ao escalão de IDS por que optou anteriormente;
- retira os instrumentos práticos para o cálculo automático dos valores da escola nos indicadores;
- avalia o desempenho da escola em cada indicador, posicionando o valor obtido no respectivo referente;
- obtém o apoio técnico e os esclarecimentos necessários através de notas de leitura e de um documento clarificador da organização e da metodologia de cálculo, que serviu de base à informação – *manual técnico*.

Resultados escolares – apresentação de alguns dados

Apresentam-se seguidamente os resultados obtidos nos vários

indicadores pelas escolas inseridas em concelhos com nível 3 de IDS, no ano lectivo de 2002-2003. É o nível de IDS com maior representatividade nacional e é o que engloba o maior número de escolas. É também nesse intervalo que se encontra o nível de IDS de Portugal Continental.

Trata-se de informação de referência, que as escolas poderão utilizar em processos de auto-avaliação e de avaliação comparada.

1. Considerando os indicadores estudados para o 1.º CEB, destaca-se que metade das escolas apresentou uma taxa de transição ao 2.º CEB igual ou superior a 92,9%, sendo que, em pelo menos 1/4 das escolas, todos os alunos transitaram para o 5.º ano de escolaridade (as que se posicionam do lado direito do percentil 75).

2. No 2.º CEB, temos como único indicador a taxa de transição por ano de escolaridade.

Realça-se que, tanto no 5.º como no 6.º ano, 75% das escolas inseridas em zonas de nível 3 de IDS apresentaram taxas de transição superiores a 82%.

3. O mesmo se pode dizer acerca das taxas de transição no 3.º

CEB, com exceção do 7.º ano. Em qualquer dos outros anos de escolaridade, aproximadamente 1/4 das escolas não atingiu uma taxa de transição de 80%.

No 7.º ano, aquele valor de desempenho *baixa* para 72%. Neste ano de escolaridade, a primeira escola com taxa de transição de 80% está localizada entre a mediana e o terceiro quartil. Isto é, se percorrermos a distribuição desde o valor mais baixo ao valor mais alto, encontramos a primeira escola com taxa de 80% apenas na segunda metade das escolas da distribuição.

As maiores diferenças de valores registam-se precisamente quando comparamos as escolas localizadas no percentil 5% e as que se encontram no percentil 25%. É, portanto, na primeira parte da distribuição (nas primeiras 25% das escolas) que os valores deste indicador são mais dispersos.

As taxas de sucesso por nível etário e por sexo podem constituir um referente por si só, mas também servem de base ao cálculo de outro indicador – o valor esperado, sendo disponibilizado

às escolas o correspondente instrumento de cálculo através do *download* de um ficheiro de *Excel*.

Estas taxas de sucesso mostram ainda que as raparigas atingem maiores valores de sucesso que os rapazes.

4. Quanto aos indicadores de eficácia, resultantes do estudo de uma coorte fictícia de alunos, e começando pelo 3.º CEB, verificamos que metade das escolas apresenta eficácia interna igual ou superior a 0,83.

Isto significa que, nessas escolas, em cada 100 alunos inscritos, pelo menos 83 concluíram o 3.º CEB no período de tempo estabelecido, pois este indicador representa a proporção de alunos que termina o ciclo de estudos (no caso, o 3.º CEB) face ao número médio de inscrições ao longo do ciclo.

Se considerarmos apenas as primeiras inscrições (e não o número médio de inscrições, como no caso do indicador anterior), verifica-se que 50% das escolas apresenta um coeficiente de conclusão de 0,59 ou superior. O que quer dizer que, nessas escolas, por cada 100 alunos inscritos no início do 3.º CEB, pelo

menos 59 concluem esse ciclo sem retenções.

O reverso da medalha pode ser aferido através do indicador *taxa de desperdício global*, que nos informa da percentagem de alunos que não chega a concluir o ciclo no período de tempo estabelecido, tomando também como referência os alunos inscritos pela primeira vez no início do ciclo de estudos.

Em 5% de escolas, pelo menos 10,5% dos alunos não chega a concluir o 3.º CEB dentro do referido período de tempo.

Tanto neste como no indicador seguinte, as escolas com melhor desempenho situam-se do lado esquerdo da distribuição, pois são as que apresentam menores valores.

O indicador *duração média* informa sobre o número de anos necessários para a realização de um determinado ano de escolaridade.

Verifica-se que é no 7.º ano de escolaridade que, em média, os alunos necessitam de mais tempo para concluir o ano. Em 5% das escolas, um aluno necessita de

cerca de um ano e meio para concluir o 7.º ano.

5. Nos cursos gerais do agrupamento 1 do ensino secundário, são de destacar os seguintes valores para os indicadores de sucesso:

Enquanto no 11.º ano, 3/4 das escolas apresentam uma taxa de transição igual ou superior a 81,4%, nos 10.º e 12.º anos, 3/4 das escolas apresentam uma taxa de sucesso igual ou inferior, respectivamente, a 79,6% e 56,9%.

Quanto ao sucesso nas disciplinas de Português e Matemática, os dados obtidos correspondem ao que é conhecido.

6. Os indicadores de eficácia no ensino secundário lêem-se da mesma forma, pelo que não é necessário mostrar os valores por indicador.

É, no entanto, pertinente a comparação com os valores dos mesmos indicadores obtidos no 3.º CEB.

Com efeito, verifica-se que os valores obtidos pelas escolas do ensino secundário nos indicadores *eficácia interna* e *coeficiente de*

conclusão são substancialmente inferiores aos que são obtidos pelas escolas do 3.º CEB, verificando-se até que os 5% de escolas secundárias com melhores desempenhos nesses indicadores apresentam resultados muito idênticos aos 5% de escolas do 3.º CEB com piores resultados nesses indicadores. (Exemplo: 5% das escolas secundárias apresenta *eficácia interna* de, pelo menos, 0,74. Este é praticamente o valor obtido pelos 5% de escolas do 3.º CEB com piores desempenhos nesse indicador).

Também se verifica grande diferença no indicador *taxa de desperdício*, onde os valores obtidos pelas escolas secundárias são muito superiores aos das escolas do 3.º CEB. 25% de escolas secundárias apresentam uma taxa de desperdício igual ou superior a 36%, sendo, em 5%, igual ou superior a 54%.

PAINEL 1
A EFICÁCIA DO SISTEMA EDUCATIVO

Encerramento do 1.º painel

Maria do Carmo Clímaco
Subinspectora-Geral da Educação

Cabe-me encerrar a sessão da manhã e, simultaneamente, abrir o caminho para o trabalho da tarde, uma vez que, por razões logísticas, não vamos ter oportunidade de nos reunirmos em plenário antes das sessões paralelas.

Em primeiro lugar, a encerrar este painel, cuja função essencial era dar-nos nota do que já se sabe sobre os pontos fortes e fracos do desempenho escolar dos alunos, resta-me agradecer a todos os colegas que aceitaram o nosso convite/pedido para partilhar connosco o essencial do trabalho que têm desenvolvido neste campo.

Poderíamos concluir que, se o diagnóstico está feito, é preciso agir. A cada um a sua parte de responsabilidade no processo de *ganhar a batalha* da Educação.

A metáfora é de guerra, mas, na realidade, é de uma luta

necessária que se trata: luta contra a conformidade com maus desempenhos, luta contra uma escola que exclui e que não diferencia as suas respostas educativas para que não haja alunos duplamente penalizados. Todos somos responsáveis por esta situação, incluindo a própria Inspeção.

Em segundo lugar, e a propósito desta reflexão que as intervenções da manhã me suscitaram, apesar de o tempo ser curto, gostaria de partilhar convosco algumas notícias de um evento que teve lugar na última semana, de 8 e 9 de Outubro, em Portugal, em Sesimbra. Refiro-me à Assembleia Geral Extraordinária da SICI – Conferência Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais da Educação, que marcou o final do mandato de Portugal na Presidência desta organização.

Para além da eleição do novo Comité Executivo e do respectivo Presidente,

o grande objectivo da Assembleia Geral era discutir a política a ser seguida nos próximos anos e rever a estratégia para a organização que se pretende.

Para o efeito, fora elaborado um guião de trabalho, cuidadosamente organizado, apresentando dois cenários estratégicos de desenvolvimento alternativos e as respectivas questões a serem discutidas em pequenos grupos, de modo a conduzirem às decisões finais.

Foram dois dias de trabalho intenso, conduzidos, ora em plenário, ora em pequenos grupos fixos, para garantir que todos eram ouvidos e tinham oportunidade de se pronunciar.

A encerrar os trabalhos, pedimos a um ex-secretário-geral da SICI, actualmente director da Unidade de Acompanhamento da Prestação de Serviços ao Cidadão no Reino Unido, que nos fizesse uma análise do trabalho desenvolvido na AG e da sua pertinência face ao contexto europeu.

A começar, Paje-Jones destacou 3 questões com que todos os países e governos europeus se defrontam :

1. O imperativo para melhorar e mudar a administração pública e,

especificamente, a administração educativa, que precisa de saber com clareza quais os *desafios* que se lhe colocam e os *apoios* de que precisa.

2. O papel das inspeções, reconhecidas pela qualidade profissional dos seus membros, especificamente no que se refere ao seu contributo para:

- melhorar os níveis do sucesso educativo;
- actuar como *alavanca* para maiores níveis de exigência;
- estabelecer padrões de qualidade.

3. A atenção à *mudança do contexto*:

- mais autonomia, envolvendo mais responsabilidade e mais prestação de contas;
- enfoque no cidadão destinatário, implicando melhor preparação da informação necessária aos alunos e aos pais, antes de todos os outros interessados;
- pressão para a melhoria da relação custo-benefício;
- pressão para mais *ambição* e maior *urgência* nas respostas.

Depois de desenvolver cada um destes três pontos, referindo-se às suas implicações na actividade inspectiva e sublinhando a necessidade de desenvolver novas estratégias e de ganhar maior operacionalidade – se o conhecimento que as inspecções produzem é importante, não se pode esperar um ano por um relatório, nem levar uma semana a lê-lo – R. Page-Jones sintetizou a sua intervenção em duas mensagens:

- A grande missão das inspecções é *«compreender como os alunos aprendem e o que precisam para aprender melhor.»*
- A missão *«não é inspecionar se os professores fazem bem, mas inspecionar o que é preciso ser feito.»*

A terminar, colocou duas questões a todas as inspecções, interpelando-as do seguinte modo, em jeito de auto-análise:

«Prestamos o melhor serviço inspectivo possível, dentro das nossas missões?

Encorajamos melhor educação?»

Estas palavras revelam um novo discurso e, portanto, uma nova forma de pensar a acção inspectiva,

menos orientada para a fiscalização e avaliação, e mais preocupada em confiar em quem educa bem e enquadrar e apoiar quem tem mais dificuldades. Referimo-nos à *avaliação proporcional*, com expressão já em vários países, desenvolvida na base de um profundo conhecimento do desempenho do sistema educativo e de uma reflexão rigorosa sobre como ser *alavanca* para maiores níveis de exigência.

Em terceiro lugar, e com isto encerro os trabalhos da manhã, quero referir-me aos trabalhos de grupo que vão decorrer em paralelo, de acordo com a logística que vos foi dada a conhecer quando se inscreveram no início da manhã. Estas sessões paralelas têm como objectivo apresentar alguns dos novos projectos que a IGE vai lançar no início do próximo ano (Janeiro de 2005), de modo a informar e a suscitar um debate interno que seja útil para o aperfeiçoamento destas novas áreas de trabalho e respectivas metodologias.

De entre as novas actividades, sentimos especial responsabilidade pelo *Programa de Aferição*, por diferentes razões: primeiro, porque o conceito se presta a ambiguidades, importando, por isso, clarificar como o definimos e o entendemos; depois,

porque, olhando para a experiência colhida com as intervenções no âmbito das Avaliações Integradas, para os seus efeitos nas escolas e para as competências que nos são atribuídas na Lei Orgânica do Ministério da Educação, temos de perceber bem qual a fronteira entre *Avaliação* e *Aferição*.

Na *Avaliação*, a observação do trabalho educativo era focalizado sobre o que se fazia nas escolas, de modo a conduzir a um juízo global sobre a qualidade da acção educativa e o desempenho escolar, identificando pontos fortes e pontos fracos da organização e do processo educativo.

A avaliação inspectiva dependia do normativo e também do critério de qualidade de cada inspector, a quem se pedia que fundamentasse os seus juízos de valor, como forma de mais facilmente os demonstrar às próprias escolas, ou de induzir caminhos de melhoria.

Na *Aferição* parte-se de um padrão de referência, ou critério de qualidade – focalizado em aspectos concretos do desempenho, elaborado a partir do disposto no normativo, da informação científica e da experiência profissional inspectiva e docente dos inspectores – relativamente ao qual

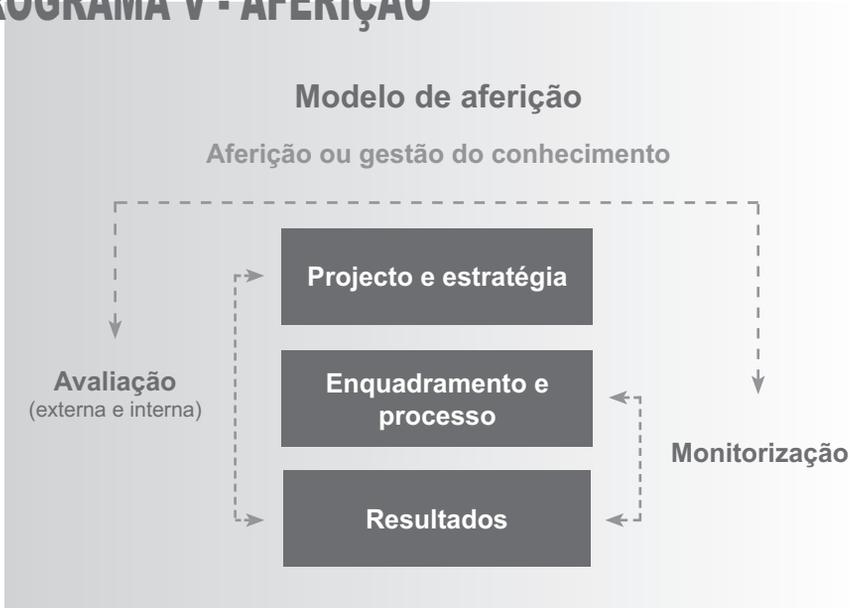
se aprecia o trabalho que a escola tem desenvolvido, não de uma forma global, mas focalizado em aspectos específicos da gestão e do processo educativo.

Os aspectos concretos a aferir correspondem a um conjunto restrito de indicadores, que servem de base à *interpelação das escolas*. Interpelam-se estas para saber até que ponto a sua acção é intencional: se conhecem bem os problemas com que se defrontam, se sabem o que querem alcançar e como, se sabem até que ponto as estratégias de acção escolhidas conduziram às metas pré-definidas e se estas são consentâneas com os padrões de referência.

Dizemos *interpelação às escolas* porque, de facto, se trata de as questionar. Para todos os indicadores ou aspectos a observar, analisar e aferir, foram identificadas as questões ou perguntas-chave, que devem ser colocadas a cada um dos entrevistados e relativamente às quais se tem de demonstrar a acção concreta que foi desenvolvida, quem a desenvolveu e como, e quais os resultados obtidos.

Afere-se para orientar a gestão educativa para resultados com níveis de qualidade cada vez mais exigentes

PROGRAMA V - AFERIÇÃO



e adequar a acção educativa, na qual se destaca o ensino, às necessidades dos alunos.

Existe alguma afinidade entre *aferição* e *avaliação*, conforme se pode ver no modelo que está incluso na vossa documentação e que se reproduz aqui. Ambas são parte intrínseca dos processos de desenvolvimento organizacional, ou utilizando uma linguagem mais específica, são características das organizações que aprendem.

Estas seguem diferentes procedimentos avaliativos, como forma de gerir e de regular a acção, qualquer que seja a sua própria

natureza. Uma vez seguem procedimentos muito simples de controlo; outras vezes, procedimentos mais pesados, complexos, envolvendo muitos recursos humanos, técnicos, financeiros e tempo.

O primeiro nível de preocupação, ou de controlo, procura estabelecer a relação entre os processos e os resultados. Conforme se mostra no esquema que modeliza a *aferição* e que se adopta de Alain Bouvier, frequentemente toma o nome de monitorização.

Esta caracteriza-se por ser frequente, sistemática e formativa, pois o seu objectivo é poder corrigir a acção

ou os processos, tendo em conta os contextos específicos que se vão conhecendo melhor e os meios disponíveis, nem sempre equivalentes ao que seria desejável – há quem lhes chame os *factores antecedentes* – para alcançar os resultados desejados. Por isso, a monitorização é conduzida directamente pelos interessados, ou pelos actores, e corresponde ao ciclo mais simples de aprendizagem organizacional.

É este envolvimento que torna possível que a avaliação se torne um processo social, isto é, um processo no qual se analisam os dados, se discutem os seus significados e se *negoceiam* e descobrem sentidos para a acção educativa.

Para isso, é fundamental que os actores se envolvam em processos formais e informais de regulação do seu trabalho, tal como é indispensável, na gestão da qualidade, que periodicamente se faça um trabalho mais completo de avaliação, que não viva só de monitorização de processos e resultados, mas que os relacione com os próprios objectivos previamente definidos e com estratégias seleccionadas.

Esta avaliação, conduzida, quer a nível interno, quer externo,

corresponde ao que Argyris chamou *avaliação de ciclo duplo*, e que Bouvier chama simplesmente *avaliação*, e constitui um elemento fundamental da aprendizagem, ou do desenvolvimento organizacional.

Monitorização e avaliação têm como finalidade produzir informação de retorno (*feedback*) que permita perceber quando, onde e porquê se cometeram erros, e suscitar a reflexão que conduza à mudança para os ultrapassar.

Na perspectiva do desenvolvimento contínuo, ou da pedagogia da exigência, o erro tem um papel fundamental, porque corresponde a oportunidades de questionamento (auto e hetero) e de tomada de consciência do significado de certos sinais (indicadores), que só a avaliação e reflexão contínuas nos podem dar.

Nesta perspectiva, toda a avaliação e monitorização produzem informação e conhecimento.

Em última análise, a questão fundamental que se coloca a todas as organizações que aprendem é a de saber o que fizeram com o conhecimento produzido, o que alcançaram em termos de melhorias no seu desempenho e como se

deverá agir numa perspectiva de médio e longo prazo.

Este processo de gestão do conhecimento aparece referido na literatura com diversos nomes, é periódico e é conduzido pelos responsáveis de topo das organizações, que muitas vezes recrutam consultores externos para garantir um olhar mais objectivo, técnico e sereno, que lhes permitirá aferir critérios, explicar os planos para o futuro aos seus colaboradores e trabalhadores e desencadear as negociações internas e externas necessárias. A este processo de avaliação e gestão do conhecimento nós chamamos *aferição*, e consideramos que nenhuma organização social, política ou de produção fica fora deste modelo de gestão.

No caso da educação, as inspecções podem participar, ou não, em vários destes ciclos de gestão da aprendizagem organizacional, conforme as missões e competências que lhe forem atribuídas: umas vezes fazem acompanhamento e estão próximas da monitorização; outras vezes identificam pontos fortes e fracos e desenvolvem diferentes modalidades de avaliação, tendo como objectivo contribuir para corrigir

o desempenho em cada unidade escolar. Por isso, a sua meta é intervencionar todas as unidades de gestão e tantas escolas que integrem essas unidades quanto possível.

No caso da *aferição*, as inspecções podem desempenhar um papel fundamental na promoção de maior exigência e maior qualidade na educação, quando se propõem apreciar e *medir* a efectividade das estratégias escolhidas face à informação que se recolhe de forma contínua e sistemática, de modo a poder pôr em evidência a distância que eventualmente existe entre aquilo que se quer fazer e o que foi feito, entre o que foi feito e o que resultou.

A IGE quer aferir quatro aspectos-chave do funcionamento e da qualidade do sistema educativo:

- A efectividade da auto-avaliação;
- A efectividade das aprendizagens e do modo como se aprende nos primeiros anos da escolaridade;
- A cultura de segurança e bem-estar que é desenvolvida nas escolas;
- O uso da informação de resultados escolares como referência na auto-avaliação (o *benchmarking*).

O trabalho preparatório dos projectos que irão para o terreno inclui os guiões concebidos como instrumentos de trabalho dos inspectores, a definição de padrões de referência para apreciação da qualidade – procurámos pela primeira vez definir o que pode descrever um desempenho considerado *bom* –, a aplicação experimental destes instrumentos e um programa de formação para todos os inspectores que vierem a estar directamente envolvidos em alguma destas actividades.

Apesar das dificuldades inerentes a todos os novos projectos, há um aspecto importante que pode facilitar o trabalho dos inspectores, tantas vezes demasiado fragmentado: pela primeira vez, temos uma filosofia e metodologia de programa, isto é, comum às diferentes actividades. Tal significa que cada um pode rentabilizar capacidades e conhecimentos, transferindo os seus saberes de uns campos para outros. Será uma forma de caminhar no sentido da especialização dos inspectores.

A todos desejo uma tarde de bom trabalho, esperando que haja um bom intercâmbio de dúvidas, perguntas e respostas, como condição de melhorar o muito que tem sido feito.

SESSÕES PARALELAS

NOVAS METODOLOGIAS INSPECTIVAS

Os primeiros anos da educação básica

Maria Lúcia Fialho e Maria Leonor Duarte
Inspeção-Geral da Educação

Esta actividade integra o programa de aferição da IGE, de que constam outras actividades de aferição. Permitirão, no seu conjunto, alcançar uma perspectiva das organizações escolares sob diversas facetas, ou seja, explicar a qualidade conseguida pelas escolas e perceber os sentidos da evolução do sistema educativo.

A aferição da efectividade da educação nos primeiros anos da educação básica será realizada em jardins de infância e escolas do primeiro ciclo, usando-se, para tal, um único roteiro de trabalho. Terá como referência o quadro legal e conceptual – legislação e currículos destes dois níveis de educação e ensino – o que pressupõe o conhecimento dos respectivos quadros normativos e do regime de autonomia, administração

e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário.

Pretende-se aferir o nível de qualidade alcançado no planeamento, na organização e na realização da prestação educativa.

Esta actividade debruçar-se-á, sobretudo, sobre procedimentos e sobre o desempenho das escolas, tendo como principal referência os resultados dos alunos. Considera-se ainda relevante acentuar a necessária colaboração das entidades educativas, autarquias, conselhos municipais de educação, órgãos de gestão dos agrupamentos, docentes e outro pessoal das escolas, para a prossecução dos seguintes objectivos, por parte da IGE:

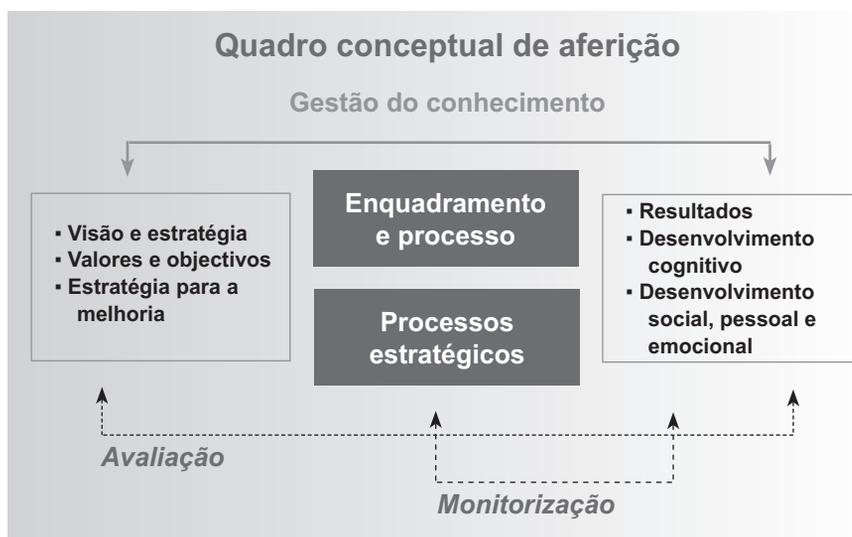
- caracterizar, a nível concelhio, os agrupamentos de escolas com

incidência nos primeiros anos da educação básica (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico);

- verificar a qualidade da actividade educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, centrada na aquisição e no desenvolvimento de competências essenciais e de conhecimentos estruturantes da aprendizagem, respectivamente para a entrada na escolaridade formal e ao longo do 1.º ciclo do ensino básico;
- pôr em evidência a grande importância dos primeiros anos da educação básica.

Com a realização desta actividade, a IGE tem como finalidades:

- conhecer o desempenho dos estabelecimentos de educação básica;
- facultar às escolas informação que seja relevante para a melhoria do seu desempenho, sobretudo no que respeita às aprendizagens das crianças e alunos e à aquisição de competências;
- identificar o investimento feito pela escola na construção de interações e formas de trabalhar conjunta e articuladamente, entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo;
- valorizar estes níveis de educação e ensino, com repercussões importantes na vida escolar e pessoal de cada aluno;



- dar confiança aos professores e responsáveis executivos e criar maiores níveis de exigência;
- identificar o investimento feito pelas autoridades locais na educação das crianças nos primeiros anos da educação básica;
- disponibilizar informação para as entidades locais, regionais e centrais implicadas nestes dois níveis de educação e ensino, para a melhoria do planeamento e da gestão no plano educativo.

Este modelo traduz um quadro conceptual que contempla os quatro campos de aferição, operacionalizados em 11 indicadores e 40 subindicadores.

A actividade de aferição da educação nos primeiros anos da educação básica integra a reflexão sobre o desempenho dos jardins de infância e das escolas do 1.º ciclo, tendo como base a visão estratégica expressa nos projectos curriculares de escola e de turma, a gestão dos recursos de que a escola dispõe, o planeamento e a realização pedagógica e os efeitos dos processos estratégicos educativos nos resultados dos alunos.

A metodologia inspectiva de aferição assenta na observação directa dos parâmetros de desempenho

(subindicadores) que operacionalizam os indicadores, assim como na análise documental e nas entrevistas a desenvolver com diferentes actores.

A actividade é conduzida por uma equipa de inspectores, em que um deles, pelo menos, é oriundo da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo, e tem a duração máxima de dez dias. Cada inspector observará directamente e estará atento à demonstração, feita na escola, do trabalho desenvolvido em cada campo de aferição e das evidências aduzidas ou que ele próprio pode recolher.

A sua apreciação da qualidade observada terá referência aos critérios definidos e nas suas notas serão mencionados os factores contextuais que considere especialmente favorecedores ou prejudiciais à consecução dos níveis desejados.

Para cada indicador e subindicador, foram formuladas as questões-tipo que devem orientar os diálogos e a recolha de evidências.

A aferição utiliza uma escala de apreciação de quatro níveis – Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz – em que cada nível foi previamente definido.

O juízo de apreciação será aferido pelo padrão de qualidade, estabelecido na descrição do nível 3 – Bom.

Só os indicadores são aferidos. Os subindicadores representam apenas os critérios que fundamentam a aferição que é feita, face ao referente. São um meio de orientar a observação e o diálogo inspectivo, no sentido de recolher as evidências em que se fundamenta o juízo.

Relativamente à selecção das escolas, o universo de intervenção desta actividade compreende os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico da rede pública de concelhos que constituirão a unidade de selecção, por Delegação Regional.

Pretende-se que, no final de três anos, tenham sido intervencionadas cerca de 750 escolas do nosso país.

No ano lectivo 2004-2005, prevê-se a intervenção em doze concelhos, em, pelo menos, dois agrupamentos de cada concelho.

Foi construído um roteiro para servir de suporte e apoio à actividade, fazendo parte do mesmo:

- uma secção de recolha de dados de caracterização do agrupamento, a ser preenchido pelo respectivo Conselho Executivo;
- uma segunda secção que serve de guião à actividade;

- dois anexos, com sugestões acerca do tipo de informação a recolher nas entrevistas com os Conselhos Executivos, Câmaras Municipais e Conselhos Municipais de Educação.

Será elaborado um relatório por cada agrupamento de escolas.

SESSÕES PARALELAS
NOVAS METODOLOGIAS INSPECTIVAS

A efectividade da auto-avaliação

José Carlos Alves e Helder Guerreiro
Inspeção-Geral da Educação

A *avaliação da efectividade da auto-avaliação das escolas*, enquanto actividade da Inspeção-Geral da Educação, decorre de imperativos de natureza normativa, que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Surge, ainda, num quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, em que a auto-avaliação assume carácter obrigatório.

O sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, aprovado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, determina que a auto-avaliação tenha em linha de conta os seguintes aspectos: grau de concretização do projecto educativo, nível de execução das actividades, desempenho dos órgãos de administração, de gestão e de orientação educativa, sucesso escolar e prática de uma cultura de colaboração. Neste sentido, a auto-avaliação, assegurada por uma prática

sistemática e integrada na cultura das organizações escolares, deve ser entendida como um processo reflexivo que conduz a acção e que é essencial para a consolidação dos processos de mudança e de melhoria.

A Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, institucionaliza um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior.

Compete à IGE, na garantia da qualidade da prestação do sistema educativo, aferir da eficiência dos procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados, contribuindo para o processo de avaliação externa das escolas e respectiva certificação.

A actividade de aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas pretende constituir-se como parte integrante de uma

cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas. Tem, assim, como propósito o desenvolvimento e a consolidação de uma atitude crítica e de auto-questionamento, relativamente ao trabalho realizado nas escolas, suporte essencial do seu planeamento estratégico.

A aferição é, aqui, entendida como a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência, construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas. Procura-se, deste modo, e no que se refere à auto-avaliação, examinar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na realização e nos seus efeitos face aos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação.

A intervenção da IGE, *aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas*, desenvolve-se a partir de uma atitude de interpelação, que decorre da questão orientadora seguinte:

Qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?

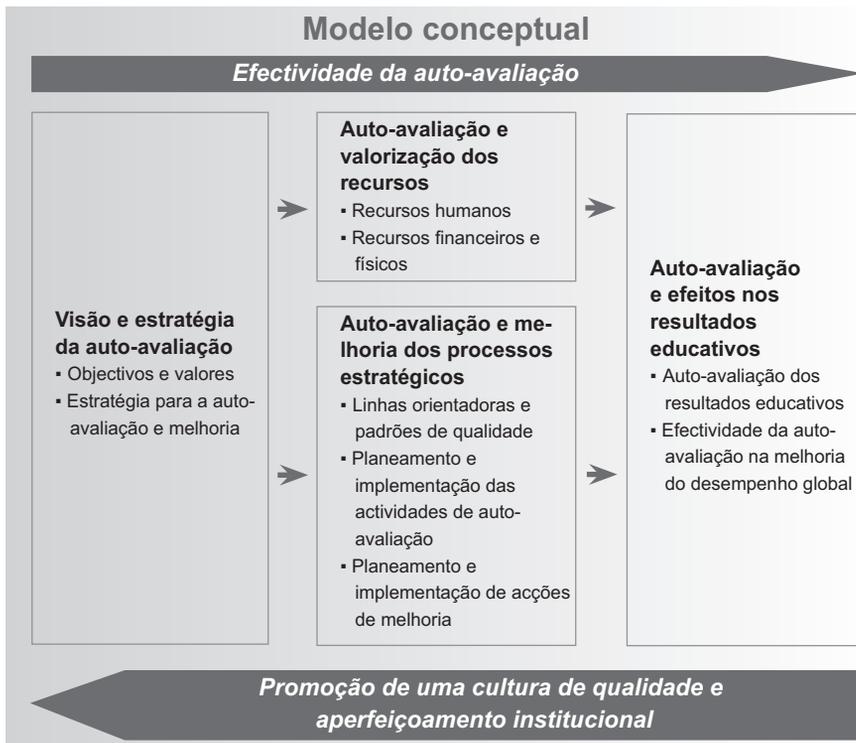
Nesta intervenção de aferição, enquanto actividade de meta-avaliação com uma filosofia própria, cabe ao inspector questionar as estratégias de auto-avaliação escolhidas e o nível de exigência dos resultados alcançados, competindo ao interpelado comprovar a efectividade dos procedimentos, demonstrando a sua correcção e eficácia.

Em suma, a aferição consta de uma interpelação sobre as práticas em uso, de modo a receber a demonstração de evidências da eficiência dos procedimentos e da prossecução dos objectivos e resultados fixados. Os juízos de valor decorrem da verificação da distância a que cada situação se encontra do referente construído para o efeito da aferição.

Objectivos

Com a actividade *aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas* pretende-se:

- contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional;
- acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação das escolas;
- desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de auto-avaliação das escolas e utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas;
- identificar aspectos-chave a partir da aferição da auto-avaliação, recolhendo experiências de avaliação interna, por forma a obter uma panorâmica do estado actual das dinâmicas de auto-avaliação, enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- promover nas escolas uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.



Modelo conceptual

A aferição da efectividade da auto-avaliação desenvolvida pela escola incide sobre quatro áreas-chave do processo de avaliação interna.

Estas áreas, aqui designadas por campos de aferição, são as seguintes:

- Visão e estratégia da auto avaliação;
- Auto-avaliação e valorização dos recursos;
- Auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos;
- Auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos.

Do processo de aferição da efectividade da auto-avaliação desenvolvido pela IGE será produzida informação de retorno para a escola, a qual deverá constituir um factor indutor de uma cultura institucional de qualidade e aperfeiçoamento.

Metodologia de intervenção

O universo de intervenção desta actividade compreende os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

Dados metodológicos:

- Sujeitos da intervenção
 - Unidades de gestão (UG) seleccionadas;
- Âmbito da intervenção – Cerca de 250 UG no triénio 2005-07;
- Equipa inspectiva – Constituída por dois inspectores;
- Duração da intervenção – 10 dias;
- Instrumentos – Guião de entrevista inicial e roteiro;
- Produtos – Relatório de escola a devolver à UG, relatórios intercalares e relatório nacional (no final do ciclo 2005-07).

Cronologia

A actividade *Efectividade da auto-avaliação das escolas* desenvolve-se segundo a seguinte cronologia tipo:

1.º dia: Visita inicial:

- Recolha de informação-chave de enquadramento para o desenvolvimento do processo;
- Entrevista inicial à Direcção Executiva e ao Presidente da Assembleia.

(Uma semana de interrupção)

2.º ao 7.º dias: Intervenção propriamente dita:

- Recolha de evidências relativas aos quatro campos de aferição da auto-avaliação.

8.º e 9.º dias: Encerramento da intervenção:

- Preparação da versão final do relatório;
- Apresentação à escola e a todos os entrevistados das conclusões da intervenção;
- Encerramento do trabalho na unidade de gestão.

10.º dia: Relatório:

- Validação do relatório final na Delegação Regional.

**SESSÕES PARALELAS
NOVAS METODOLOGIAS INSPECTIVAS**

Os Centros de Formação de Associações de Escolas *

Natalina Moura e Virgílio Alves
Inspeção-Geral da Educação

Nas últimas duas décadas, tem sido preocupação constante das políticas educativas nacionais a formação contínua de professores, assumindo, nos anos 90, um enfoque central no campo educativo.

Alicerçaram-se as reformas educativas no pressuposto de a formação contínua contribuir para a mudança e melhoria da educação.

Há que recordar que, no caso de Portugal, se «(...) a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores» e a de 80 pelo da «(...) profissionalização em serviço», «(...) a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores.»¹

Repousa na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14

de Outubro) o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os docentes. O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, estabelece os objectivos de formação contínua, referindo que esta constitui condição de progressão na carreira. Também o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, normativo que faz o enquadramento do *Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário*, estipula a formação contínua como uma das modalidades privilegiadas de formação. O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro e pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro (*Regime Jurídico da Formação Contínua*), enuncia as

¹ A. Nóvoa — *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 20 a 22.

finalidades da formação contínua e define os princípios a que esta deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir.

Estes normativos vieram permitir a organização das escolas de forma a poderem diagnosticar a formação necessária que os *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE) devem organizar e facultar.

Os *Centros de Formação de Associações de Escolas* passaram a constituir, a partir de então, um dos principais eixos para a actualização científica e pedagógica dos docentes dos ensinos pré-escolar, básico e secundário.

Volvida uma década de actividade, importa à Inspeção-Geral de Educação, no exercício das suas competências e intervindo no domínio das actividades de controlo elencadas no seu *Plano de Actividades*, fazer um levantamento da informação necessária sobre o trabalho desenvolvido pelos CFAE.

Entende-se por controlo o «*processo sistemático e objectivo destinado a obter comprovação sobre a correspondência entre uma dada*

situação e os procedimentos e critérios estabelecidos. Tem em vista a obtenção de informação sobre o desempenho, tendo em conta a identificação de boas práticas de gestão, de forma a dotar a tutela da informação necessária à decisão.»²

Assim, esta actividade tem por objectivo conhecer como funcionam os CFAE individualmente, como se estruturam, qual o movimento de formação que geram e como interagem com os vários parceiros.

Tal conhecimento irá permitir:

- Caracterizar a eficiência dos CFAE junto das comunidades educativas com as quais se articulam, face aos objectivos da política de formação contínua estabelecidos;
- Caracterizar a eficácia dos CFAE quanto às suas ofertas de formação, face à procura e às necessidades do sistema educativo e dos seus agentes;
- Identificar as características diferenciadoras dos CFAE, tendo em conta a sua organização e o seu funcionamento.

Considerando tais finalidades, esta actividade procura obter e

² Glossário do QCAIII e Plano de Actividades 2004 da IGE.

disponibilizar informação a todos os interessados sobre os CFAE, nomeadamente, aos próprios centros, aos professores, às escolas, aos financiadores e aos responsáveis políticos, de modo a fundamentar o debate e eventuais decisões futuras.

Tal informação tenderá a proporcionar o desenvolvimento da articulação entre as políticas formativas e as estratégias desenvolvidas no terreno, mediante a percepção das tendências no campo da qualificação profissional dos docentes³ e da sua inserção num quadro mais amplo, a nível europeu, que aponte para uma melhoria da educação pela formação dos professores e formadores, conforme o definido no *Programa de Trabalho Pormenorizado Sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e de Formação na Europa*, decorrente da *Estratégia de Lisboa*.

Estabelecido o quadro dos objectivos e finalidades da actividade, importa delinear a incidência da intervenção.

Em traços genéricos, a actividade incidirá sobre três vertentes fundamentais da acção dos CFAE, correspondentes a três domínios:

- Estratégia organizativa dos CFAE;
- Operacionalização da formação;
- Identificação de boas práticas de gestão e políticas de formação.

Quanto à vertente *estratégia organizativa dos CFAE*, a actividade pretende obter conhecimento sobre o funcionamento dos centros, nomeadamente na sua relação e articulação com a comunidade educativa, identificando o trabalho realizado e a organização adoptada, o movimento de recursos materiais e humanos necessários à concretização das suas actividades e a incidência da formação disponibilizada.

Para tal, a actividade incidirá na análise da adequação dos planos de formação dos CFAE no que respeita à intervenção nas comunidades educativas, tomando em consideração as necessidades detectadas e as expectativas dos utilizadores.

A segunda vertente, *operacionalização da formação*, visa determinar as modalidades de formação disponibilizada, bem como a sua incidência, verificar a correspondência da formação

³ J. E. Barroso, R. Canário — *Centros de formação de associações de escolas – das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999, p. 26 e 27.

realizada com as necessidades do sistema educativo e seus agentes, nomeadamente as decorrentes das reformas e reestruturações curriculares e da introdução das novas tecnologias, entre outras, e perceber as implicações que a formação tem ao nível da prestação de um serviço educativo de qualidade.

Assim, tem de ter em conta a adequação dos planos de formação dos Centros às necessidades decorrentes da implementação de novas práticas pedagógicas e da promoção da qualidade das aprendizagens, integrando o apoio à indução de processos de mudança, a projectos de investigação e inovação, à divulgação de projectos de auto-formação e ao incremento da autonomia das escolas.

Por outro lado, não podem ser esquecidas intervenções dos CFAE no âmbito do apoio a medidas de reconversão profissional, de melhoria do enquadramento profissional, de incentivo ao mérito científico-pedagógico, assim como a medidas que visem o incremento do intercâmbio de experiências pedagógicas e o incentivo à implementação de práticas de auto-avaliação das instituições.

Finalmente, a terceira vertente envolve um estudo mais aprofundado dos CFAE, com vista a determinar características diferenciadoras dos mesmos – ao nível da organização, do funcionamento e do trabalho produzido em articulação com as comunidades educativas – que permitam a identificação de boas práticas de gestão e de formação.

Em termos metodológicos, a actividade, no que respeita às suas duas primeiras vertentes, está programada para dois anos, 2005 e 2006, devendo abranger 100 centros distribuídos pelo território continental, ou seja, 50% do total do universo de referência.

A intervenção em cada centro terá a duração de 8 dias e será realizada por equipas fixas de 2 inspectores, a quem compete recolher e validar a informação, bem como aplicar questionários e entrevistas aos vários agentes seleccionados, designadamente directores dos CFAE, presidentes de Conselhos Executivos de agrupamentos e escolas, presidentes de Conselhos Pedagógicos, consultores de formação, presidentes de assembleias de agrupamentos e escolas, formadores e formandos.

Elaboraram-se instrumentos de suporte e apoio à actividade, nomeadamente roteiros para recolha de informação, guiões para entrevistas e questionários e aplicativos informáticos para tratamento dos dados obtidos.

Quanto à divulgação de resultados, a actividade prevê a execução de relatórios intercalares, a disponibilizar no final de 2005, bem como do relatório final, a disponibilizar no termo da 1.ª parte da actividade, em 2006. Tais relatórios serão produzidos pela equipa nuclear da actividade nos Serviços Centrais da IGE.

Espera-se, desta forma, não só dar cumprimento ao estabelecido nas competências da IGE, mas também contribuir para a gestão do conhecimento existente sobre os *Centros de Formação de Associações de Escolas*.



2.º dia

15 DE OUTUBRO



Introdução

José Luz Afonso

Subinspector-Geral da Educação

Senhora Inspectora-Geral,
Senhora Subinspectora-Geral,
Senhores Delegados Regionais,
Senhores Dirigentes,
Senhores Inspectores, Professores
e Técnicos Superiores com funções
inspectivas:

Cumpro, em primeiro lugar, dirigir uma palavra de agradecimento à Senhora Inspectora-Geral pela iniciativa desta Convenção de Abertura do Ano Inspectivo, e pelo entusiasmo, a que já nos habituou, posto na sua organização.

Expresso também o meu apreço pelo excelente trabalho realizado, a diversos níveis, na implementação deste encontro da família inspectiva, tão desejado e tão útil no momento presente.

Por último, saúdo calorosamente todos os participantes, com especial simpatia por aqueles que desempenham o seu cargo em condições de isolamento.

Cabe-me fazer a apresentação do 2.º Painel desta Convenção, bem como proferir algumas palavras sobre o tema *Provedoria e Cidadania Educativa*, tema que será também abordado pela Senhora Dr.ª Júlia Neves, Directora do Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógico.

Prover significa tomar providências, remediar, regular. Exercer a cidadania significa participar na vida colectiva, no sentido estático do cumprimento dos deveres estabelecidos ou da exigência da concretização dos direitos que a lei atribui a cada um, ou no sentido dinâmico, de lutar por uma sociedade mais perfeita, propondo

uma regulação mais adequada e, sobretudo, mais justa.

Pensando em direitos a exercer, ocorre-nos imediatamente o direito à vida e o direito à integridade física dos cidadãos.

Daí a pertinência da inclusão, neste painel, da problemática relacionada com o Programa *Segurança e bem-estar nas escolas*, estando a respectiva intervenção a cargo do Senhor Inspector Superior Principal, Dr. Fernando Gaiolas e da Senhora Inspectora Arquitecta Rosa Silva.

Por outro lado, a nossa cidadania tende, cada vez mais, a ser encarada na sua dimensão europeia.

Efectivamente, somos Portugueses e somos Europeus.

Sem abdicarmos da nossa individualidade ancestral colectiva, inserimo-nos hoje num espaço material e normativo mais amplo, que é também nosso, mas do qual conhecemos muito pouco.

Deste modo, torna-se pertinente lançar aqui um olhar sobre a visão que esta Inspeção-Geral tem colhido das Escolas Europeias, visão que nos será transmitida pelos Senhores Inspectores Superiores Principais, Dr. Carlos Silva e Dr.ª Helena Coelho,

nossos interlocutores junto das Escolas Europeias.

Voltando ao tema Provedoria e Cidadania Educativa, são escassas e lacónicas as referências às atribuições de Provedoria contidas na Lei Orgânica da IGE.

Assim, compete à IGE salvaguardar os interesses legítimos dos utentes, agentes e beneficiários do sistema educativo no âmbito do ensino não superior, atendendo e tratando as suas queixas.

Por outro lado, nas competências dos diversos Núcleos de Inspeção e das Delegações Regionais insere-se a de informar das queixas escritas, apresentadas pelos utentes e agentes do sistema educativo.

Deste modo, na falta de regulamentação específica, haverá que integrar as lacunas existentes nesta matéria com o recurso a outras normas, constitucionais ou legais.

Pondo, por ora, de parte os princípios constitucionais aplicáveis, podemos reter que duas leis fundamentais podem contribuir para definir conceitos que importa ter em conta, para um correcto exercício das nossas funções de Provedoria.

Refiro-me à *Lei do Exercício do Direito de Petição* (Lei n.º 43/90, de 10 de

Agosto) e à Lei n.º 9/91, de 9 de Abril, que define o *Estatuto do Provedor de Justiça*.

Com esta prevenção, entrarei na análise das atitudes e procedimentos que se devem seguir à recepção duma petição.

Em primeiro lugar, há que definir com rigor a natureza do documento ou da declaração, no caso de apresentação oral.

E para tal, será de ter em consideração as definições legais contidas no artigo 2.º da *Lei do Exercício do Direito de Petição*, conjugado com o disposto no artigo 158.º do *Código do Procedimento Administrativo*.

Assim,

entende-se por petição, em geral, a apresentação de um pedido ou de uma proposta a um órgão de soberania ou a qualquer autoridade pública, no sentido de que tome, adopte, ou proponha determinadas medidas.

Representação será a exposição destinada a manifestar opinião contrária da perfilhada por qualquer entidade, ou a chamar a atenção de uma autoridade pública relativamente a certa

situação ou acto, com vista à sua revisão ou à ponderação dos seus efeitos.

Queixa é a denúncia de qualquer inconstitucionalidade ou ilegalidade, bem como do funcionamento anómalo de qualquer serviço, com vista à adopção de medidas contra os responsáveis.

Reclamação é a impugnação de um acto perante o órgão, funcionário ou agente que o praticou.

Recurso hierárquico é a impugnação de um acto perante o superior hierárquico do órgão, do funcionário ou do agente que o praticou.

Tendo em atenção a diversidade enunciada, há que sublinhar que, recebida uma exposição, deverá imediatamente o seu autor ser informado de que os meios idóneos destinados à revogação ou modificação de um acto administrativo são a reclamação e o recurso hierárquico e de que tais meios de impugnação têm de ser apresentados pelo requerente perante os órgãos competentes para a sua apreciação. Na verdade, em obediência ao princípio da boa-fé, não pode a IGE

permitir que o exponente fique iludido quanto aos resultados a esperar duma actividade de Provedoria, deixando entretanto esgotar os prazos de impugnação dos actos administrativos em causa.

E recorrendo às normas do *Estatuto do Provedor de Justiça*, verificamos que as queixas a ele dirigidas são apreciadas sem poder decisório, dirigindo este aos órgãos competentes as recomendações necessárias para prevenir e reparar injustiças (artigo 3.º) e sendo, além do mais, a sua actividade independente dos meios graciosos e contenciosos previstos na Constituição e nas leis (artigo 4.º).

Diz-nos a *Lei do Exercício do Direito de Petição*, no seu artigo 12.º, em que situações haverá lugar ao indeferimento liminar da exposição apresentada. Haverá lugar a esse indeferimento liminar quando for manifesto que:

- a pretensão deduzida é ilegal;
- visa a reapreciação de decisões dos Tribunais ou de actos administrativos insusceptíveis de recurso;
- visa a reapreciação, pela mesma entidade, de casos já anteriormente apreciados

na sequência do exercício do direito de petição, salvo se forem invocados ou tiverem ocorrido novos elementos de apreciação;

- é apresentada a coberto de anonimato e do seu exame não é possível a identificação da pessoa ou pessoas de quem provém;
- carece de qualquer fundamento.

Convirá, no entanto, esclarecer, que o indeferimento liminar com fundamento no anonimato poderá dar lugar, de acordo com a consistência dos indícios apresentados, mas sobretudo tendo em consideração a gravidade duma eventual infracção disciplinar ou criminal denunciada, a um processo de averiguações, de inquérito, ou disciplinar e, eventualmente, a participação ao representante do Ministério Público, junto do tribunal competente. No entanto, o processo em termos de Provedoria não poderá prosseguir, uma vez que não se conhece o sujeito jurídico participante a quem se deva reportar o resultado da investigação a conduzir.

Acabam com o indeferimento liminar alguns dos muitos processos de Provedoria que dão entrada nesta Inspeção-Geral.

Movidos por interesses particulares ou pela devoção a causas altruístas, os cidadãos interessaram-se pelas questões subjacentes às suas petições, esforçaram-se por conhecer e utilizar os normativos existentes e propuseram outras formas de actuação do serviço público.

A IGE tem o dever de esclarecer os cidadãos relativamente às formas correctas de actuação no exercício dos seus direitos e de analisar os normativos aplicáveis, informando-os da interpretação que considere correcta. E assim, mesmo que não seja dada satisfação à pretensão de um requerente, já houve lugar ao exercício de direitos de cidadania e ao aperfeiçoamento das condições desse exercício num processo pedagógico a que a IGE nunca pode estar alheia.

Na apreciação preliminar da petição ou queixa, poderemos chegar à conclusão que não existe nenhuma causa de indeferimento liminar, ocorrendo conseqüentemente a sua admissão.

Com este acto de admissão, inicia-se um processo de Provedoria que se pode desenrolar ou desenvolver de muitas formas.

Segundo o *Estatuto do Provedor de Justiça* (artigo 28.º), a instrução pode

consistir em pedidos de informação, inspecções, exames, inquirições ou qualquer outro procedimento razoável que não colida com os direitos dos cidadãos, e é efectuada por meios informais e expeditos, sem sujeição às regras processuais relativas à produção de prova.

Nos processos de Provedoria desta Inspeção-Geral, deverão admitir-se estes ou outros tipos de instrução menos formal quando as circunstâncias do caso o aconselhem.

Porém, quando a petição ou queixa indicie, desde logo, a prática de um ilícito disciplinar, impor-se-á a adopção de um meio mais formal, como o processo de averiguações, a que se poderá eventualmente seguir um processo de inquérito e, subseqüentemente, um processo disciplinar.

Mesmo usando os meios mais informais, deverá a IGE ouvir os órgãos ou agentes postos em causa, permitindo-lhes que prestem todos os esclarecimentos necessários, antes de formular quaisquer conclusões.

Esta formalidade decorre da Constituição e do Código do Procedimento Administrativo, encontrando também acolhimento no artigo 34.º do Estatuto do Provedor.

Um processo de Provedoria poderá terminar de diversas formas:

- Com o arquivamento, se se entender que os fundamentos de facto e de direito invocados são improcedentes;
- Com a instauração do competente procedimento da área disciplinar, se se verificar a ocorrência de indícios da prática de infracção disciplinar;
- Com a participação ao Ministério Público, se se verificar que existem indícios da prática de um crime;
- Com uma recomendação, no sentido de propor aos órgãos ou agentes em causa que adoptem determinado comportamento;
- Com uma proposta fundamentada de alteração dos normativos existentes, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e o do sistema educativo que regulam.

De acordo com o estabelecido na Lei Orgânica do Ministério da Educação, a Inspeção-Geral da Educação prossegue, com autonomia administrativa e técnica, os objectivos primordiais de garantia da qualidade do sistema educativo e de salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram.

Ainda de acordo com a referida Lei Orgânica, do desempenho das suas funções deverá resultar informação, contendo recomendações e propostas, que contribua para a formulação das políticas de educação e da formação, e que possibilite a revisão ou a adopção de acções de melhoria do funcionamento do sistema educativo.

Assim, assenta sobre os ombros desta Inspeção-Geral uma enorme responsabilidade perante a sociedade e perante ela própria.

No que diz respeito à Provedoria, não posso afirmar que seja tarefa fácil, no momento actual, garantir a salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que integram o sistema educativo

Com efeito, o sistema jurídico está hoje longe de ser universalista, monocêntrico e simples, tendo evoluído no sentido de se tornar pragmático, pluralista e complexo. (cfr. André-Jean Arnaud em «Entre Modernité et Mondialisation» – *Cinq Leçons d' Histoire de la Philosophie du Droit et de l' État – Droit et Societé* – 1998).

O seu universalismo decorria da adopção de um modelo único, gizado na civilização europeia, que

entroncava nas suas raízes greco-romanas.

As suas normas destinavam-se aos cidadãos individualmente considerados, e acreditava-se que detinham valor universal e perene.

Hoje, o direito destina-se prevalentemente à regulação de questões concretas. É, porventura, o resultado de negociações entre o Estado e os diversos grupos sociais e admite a deslegalização de sectores importantes, que passam a gozar de poderes de auto-regulamentação.

Os cidadãos têm, assim, um papel cada vez mais interventivo na criação do direito. Deixaram de passar um cheque em branco a um conjunto de sábios juristas, para assumirem eles próprios um papel importante na génese da lei e na construção da sociedade.

Em resumo, podemos concluir que, através do exercício da cidadania, a democracia representativa está a dar lugar à democracia participativa.

Apesar das dificuldades inerentes a esta mudança, penso que todos nós partilhamos o orgulho e o entusiasmo de sermos os seus autores, independentemente do protagonismo ou da modéstia da nossa participação.

Nunca será demais realçar que esta instituição construiu uma cultura que tem em alto grau contribuído para alicerçar o seu indiscutível prestígio. Os princípios da justiça, da equidade, da imparcialidade e da independência, que nunca deixaram de estar presentes no exercício das suas funções, são agora cada vez mais necessários para a regulação das questões, de crescente complexidade, que se apresentam a esta Inspeção.

Destaco com particular ênfase, o princípio da equidade. Segundo um famoso jurisconsulto romano, equidade corresponde a atribuir o seu a cada um – *suum quicque tribuere*.

Acrescentarei que, neste estádio de desenvolvimento, só adoptando posições de equidistância e de tolerância, perante a complexa diversidade que se nos depara, se pode assegurar a equidade do nosso desempenho.

Senhores Inspectores,

está agora na altura de realizar uma auto-crítica: a minha formação jurídica e o longo desempenho de funções nessa área deram, a estas palavras, um cunho porventura excessivo de aspectos legais.

Resta sublinhar que o exercício da cidadania educativa e da Provedoria

se apropriam, necessariamente, de conteúdos concretos da área educativa. E que o Direito é apenas um dos instrumentos na mudança que todos desejamos.

PAINEL 2
OUTRAS VALÊNCIAS / OUTRAS RESPOSTAS

Provedoria e cidadania educativa

Júlia Neves

Directora do Núcleo de
Inspeção Técnico-Pedagógica

A presente apresentação irá desenvolver os seguintes tópicos:

- A IGE como serviço de controlo e fiscalização do sistema educativo.
- A forma como as leis orgânicas têm referido a sua intervenção no atendimento das queixas:
 - Decreto-Lei n.º 504/79, de 31/12;
 - Decreto-Lei n.º 304/91, de 16/08;
 - Decreto-Lei n.º 140/93, de 26/04;
 - Decreto-Lei n.º 271/95, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 18/96.
- A operacionalização da prestação deste serviço:
 - Serviços Centrais;
 - Delegações Regionais: atendimento; pedidos de informação; queixas escritas;
 - Novas tecnologias: *e-mail*; e-atendimento.
- Apresentação do ponto da situação relativamente a 2003 e 2004.

A IGE como serviço de controlo e fiscalização do sistema educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e as diferentes Leis Orgânicas que têm regido a IGE cometem-lhe a missão de controlo e fiscalização do sistema educativo, pelo que a denúncia de alegadas irregularidades ou de situações menos justas tem levado a que esta instituição seja vista pelo cidadão, quer como utente, quer como agente, como a instância a que devem apresentar as suas queixas sobre o que, do seu ponto de vista, constitui um atropelo ou uma irregularidade no normal funcionamento do sistema escolar.

Por outro lado, as diferentes leis orgânicas da IGE referem de forma mais ou menos explícita este tipo de intervenção. Assim, o Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, que cria a Inspeção-Geral de

Ensino, refere, entre as diferentes competências da Inspeção, a de «*corrigir e superar com prontidão, deficiências e anomalias pontuais, intervindo disciplinarmente sempre que se mostrar indispensável ou lhe for determinado.*»

O Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de Agosto – a Lei Orgânica que alterou a denominação de Inspeção-Geral de Ensino para Inspeção-Geral da Educação – cria, pelo seu artigo 8.º, o *Gabinete Linha Aberta*, que funciona na directa dependência do Inspector-Geral e se destina à recolha e informação das reclamações e queixas dos utentes e agentes do sistema educativo. O n.º 2 deste artigo refere que o Inspector-Geral poderá ordenar averiguações ou solicitar esclarecimentos a todos os serviços do Ministério da Educação, com vista ao tratamento das reclamações ou queixas, devendo os pedidos de esclarecimento ser respondidos no prazo máximo de 30 dias.

Com o Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de Abril – Lei Orgânica da IGE que se lhe seguiu – as competências da Inspeção-Geral a nível central passaram a ser exercidas por cinco núcleos de coordenação. Entre tais competências contava-se a de «*assegurar o funcionamento de um*

serviço de linha aberta, destinado à recepção, sistematização e resposta às reclamações, críticas e queixas dos utentes e agentes do sistema de ensino.» (artigo 6.º, alínea j).

Os núcleos de coordenação, definidos na Portaria n.º 133/93, de 26 de Abril, eram os seguintes:

- Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica;
- Núcleo de Inspeção Administrativo-Financeira;
- Núcleo de Inspeção dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo;
- Núcleo de Inspeção do Ensino Superior;
- Núcleo de Apoio Técnico-Jurídico.

Caberia a cada núcleo o tratamento das queixas que se integravam na sua área de responsabilidade.

O Decreto-Lei n.º 271/95, que, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 18/96, de 20 de Junho, e pelo Decreto-Lei n.º 70/99, de 12 de Março, aprovou a actual Lei Orgânica da IGE, manteve a organização por núcleos de coordenação, embora diferentes dos anteriores, e incluiu também, nas respectivas áreas de actuação, a competência de «*informar das queixas*

escritas apresentadas pelo utentes e agentes do sistema educativo» (artigo 9.º, alínea e), e artigo 10.º, alínea f).

Tal competência é ainda atribuída aos Gabinetes de Apoio Técnico-Inspectivo de cada Delegação Regional (artigo 19.º, alínea g).

Esta lei orgânica evidencia, no seu artigo 1.º, a salvaguarda dos interesses dos cidadãos como sendo uma das missões específicas da IGE.

Por fim, a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, refere, no seu artigo 17.º, relativo à Inspecção-Geral da Educação, que lhe *«compete salvaguardar os interesses legítimos dos utentes, agentes e beneficiários do ensino não superior, atendendo e tratando as suas queixas»*.

Com esta passagem rápida pelas diferentes leis orgânicas que têm regido a nossa actuação, procurei lembrar como esta tarefa tem sido uma constante na nossa missão, e como tem feito regularmente parte do nosso trabalho, enquanto inspectores, quer daquele trabalho de análise e tratamento desenvolvido em gabinete, quer do trabalho no terreno, de intervenção inspectiva ou integrando um processo de averiguações.

O desconhecimento das competências específicas de cada organismo do Ministério da Educação leva a que à IGE sejam apresentados muitos assuntos do âmbito de actuação de outros serviços, levando ao seu necessário encaminhamento.

Assim, para além do tratamento das queixas, é prestado um importante serviço de atendimento presencial e telefónico nos Serviços Centrais, mas sobretudo nas Delegações Regionais.

Este serviço previne, muitas vezes, problemas maiores nas escolas, esclarecendo e encaminhando os utentes para as entidades com competência para a análise e resolução das situações apresentadas.

As queixas devem ser sempre formalizadas por escrito. Podem ser dirigidas aos Serviços Centrais ou às Delegações Regionais.

Para além das que nos chegam por via postal ou por fax, também há um número significativo que nos chega por via de *e-mail*.

A fim de evitar a sobreposição de actuações, que por vezes acontecia quando o utente se dirigia a ambos os serviços, acordou-se que as queixas enviadas para os Serviços

Centrais devem ser remetidas às Delegações Regionais, estando estas encarregadas de proceder à sua análise e tratamento.

Será brevemente disponibilizada uma nova janela de acesso à IGE, o *e-atendimento*.

O *e-atendimento* é um novo serviço da IGE que permitirá desenvolver quatro tipos de acções distintas, mediante o preenchimento e envio do correspondente formulário:

- Exposição/Queixa
- Pedido de informação ou esclarecimento
- Pedidos ao Centro de Documentação e Informação
- Comentários/Sugestões

Para usufruir deste serviço, o cidadão deverá escolher o tipo de acção que pretende executar e seleccioná-la para ter acesso ao respectivo formulário.

O tratamento das queixas evidencia que muitas delas não têm fundamento. Estas são arquivadas.

Noutros casos, são feitas recomendações de actuação. Noutros ainda, decorrendo de processo de averiguações ou de intervenção

inspectiva, há lugar a actuação disciplinar.

Prover, como referiu o Senhor Subinspector-Geral, significa tomar providências, remediar, regular.

Nesta actividade de Provedoria, procuramos, perante as queixas recebidas, tomar as providências adequadas, encaminhando para a instância competente, esclarecendo junto das diferentes entidades os alegados comportamentos incorrectos, ou averiguando as situações menos claras ou de maior gravidade.

Com esta actividade, propomo-nos, quando e se possível, remediar e ter um papel regulador, correspondendo ao dever de salvaguarda dos interesses legítimos dos utentes e agentes do sistema escolar, e cumprindo o papel de cidadania educativa que, de forma mais ou menos explícita, conforme os tempos e as leis que nos foram regendo, nos vem sendo atribuído desde sempre.

Apresentação do ponto da situação relativamente a 2003 e 2004

Apresentam-se de seguida alguns quadros que dão conta das acções de Provedoria realizadas nos Serviços Centrais e nas Delegações Regionais

durante o ano de 2003 e entre Janeiro e Setembro do ano de 2004.

Dados gerais de provedoria - Número de queixas

<i>Ano</i>	2003	2004
Delegação Regional do Norte	136	140
Delegação Regional do Centro	52	41
Delegação Regional de Lisboa	363	174
Delegação Regional do Alentejo	18	27
Delegação Regional do Algarve	21	21
Serviços Centrais	57	27
A nível nacional647	430

Peso relativo das Delegações Regionais e dos Serviços Centrais

<i>Ano</i>	2003	2004
Delegação Regional do Norte	21%	33%
Delegação Regional do Centro	8%	10%
Delegação Regional de Lisboa	56%	40%
Delegação Regional do Alentejo	3%	6%
Delegação Regional do Algarve	3%	5%
Serviços Centrais	9%	6%

Peso dos níveis de ensino das acções de provedoria

<i>Ano</i>	2003	2004
Pré-escolar	17%	17%
1.º ciclo do ensino básico	18%	18%
2.º e 3.º ciclos do ensino básico	37%	37%
Ensino secundário	25%	25%
Outros	3%	3%

Principais áreas de conflito

2003

- Funcionamento dos órgãos de gestão/direcção (12%)
- Instalações/equipamentos/segurança (11%)
- Comportamento incorrecto do pessoal docente (10%)
- Horários/distribuição do serviço docente/constituição de turmas (9%)
- Irregularidades nos processos administrativos (6%)
- Agressões (6%)

2004

- Comportamento incorrecto do pessoal docente (14%)
- Funcionamento dos órgãos de gestão/direcção (11%)
- Instalações/equipamentos/segurança (9%)
- Irregularidades nos processos administrativos (7%)
- Prática pedagógica - relacionamento com os alunos (7%)

Várias acções de provedoria são realizadas por atendimento telefónico ou presencial. Na Delegação Regional do Algarve, houve, entre 2003 e 2004, um enorme crescimento do atendimento telefónico e presencial (de 43,2% para 72,4%), o que poderá corresponder por um lado, a uma necessidade crescente de informação e esclarecimento por parte dos utentes e agentes do sistema educativo e, por outro, a um reconhecimento do serviço prestado.

Conclusões

- As queixas dos utentes e agentes do sistema continuam a atingir um número considerável;

- A Delegação Regional de Lisboa da IGE é a delegação onde são apresentadas mais queixas;
- Estas dizem respeito a todos os graus de ensino;
- São enviadas queixas em número significativo que se situam na área de competência de outras entidades e que têm de ser devidamente encaminhadas;
- As áreas temáticas com mais peso em 2003 são confirmadas em 2004;

- As acções de provedoria fazem também um diagnóstico das áreas de maior fragilidade do sistema e

que, face aos dados apresentados, se situam:

- ao nível da gestão escolar:
 - no funcionamento dos órgãos de gestão/direcção;
 - na gestão pedagógica;
 - na gestão administrativa.
- ao nível do comportamento incorrecto do pessoal docente:
 - na prática pedagógica;
 - na interacção pessoal (alunos, colegas, órgãos de gestão e de gestão intermédia).
- ao nível das instalações/equipamento/segurança.

Identificam-se assim necessidades de actuação:

- na formação inicial e contínua de professores, quer ao nível da gestão escolar, quer ao nível da prática pedagógica, da relação interpessoal e da gestão de conflitos;
- na área de instalações/equipamento/segurança.

O *Plano de Actividades* da IGE mostra que se souberam ler os sinais e que duas das novas actividades a realizar em 2005 vão incidir sobre estas áreas:

- Centros de Formação de Associações de Escolas;

- Segurança e bem-estar nas escolas.

As acções a desenvolver vão recolher dados e consolidar informação que deverá contribuir para a melhoria da qualidade da educação realizada nas escolas e para o sucesso escolar, uma e outro constituindo o fim último de todas as actividades a desenvolver pela IGE.

PAINEL 2
OUTRAS VALÊNCIAS / OUTRAS RESPOSTAS

Segurança e bem-estar nas escolas

Rosa Silva e Fernando Gaiolas
Inspeção-Geral da Educação

A actividade *Segurança e Bem-Estar nas Escolas* (SEBE) integra o Programa V do *Plano de Actividades* da IGE, enquanto meio de intervenção da Inspeção-Geral da Educação, no respeito pelo quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas, assumindo que os respectivos órgãos de gestão e administração são responsáveis, quer pela administração e gestão dos seus recursos humanos e materiais, quer pela auto-avaliação do seu desempenho institucional.

Assim, esta actividade pretende constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão organizacional sobre o desempenho das instituições escolares na promoção de uma cultura de segurança e bem-estar.

A promoção de uma cultura de segurança e bem-estar nas organizações é, por um lado, uma

área de criação recente e, por outro, tem-se constituído num campo de grande intervenção normativa, embora de controlo reduzido, notando-se, frequentemente, que não se situa no âmbito das prioridades da acção educativa, o que nos permite afirmar que estamos longe de poder falar da existência de um pensamento estruturado sobre segurança e bem-estar como uma das dimensões ecossistémicas da escola.

Esta actividade de aferição tem, assim, como propósito suscitar ou consolidar atitudes críticas e de auto-questionamento relativamente ao trabalho efectuado pelas escolas em matéria de segurança e de bem-estar de pessoas e bens.

Alguns acontecimentos indiciadores de uma segurança relativa e não sistematicamente controlada nos estabelecimentos de educação e

ensino chamam a atenção para situações de risco potencial, que devem ser abordadas numa perspectiva integrada, o que pressupõe o desenvolvimento de uma visão e de uma estratégia neste campo da organização e da vida das escolas.

A IGE, com esta área de trabalho, propõe-se dar um contributo impulsionador nesse sentido.

Procura-se, então, examinar os níveis de qualidade alcançados pelas escolas no seu desempenho e para o desenvolvimento da interiorização, pela comunidade educativa, de uma cultura de segurança e bem-estar, de acordo com um *Modelo Conceptual de Aferição* construído para o efeito, em que o conceito de aferição é definido como a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência, definida a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas.

Pode, pois, afirmar-se que a aferição se constitui como uma nova abordagem da promoção da qualidade educativa, assente no pressuposto de que uma organização

só se desenvolve se estiver aberta a conhecer-se e a gerir o conhecimento que tem de si mesma.

Para apresentação do quadro conceptual que informa e suporta esta actividade de aferição do desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar nas escolas, optámos por elencar e responder a algumas questões, de forma muito abreviada é certo, mas que, esperamos, ilustrem bem a concepção dos materiais em construção, ou seja, os conteúdos do roteiro de suporte à actividade.

As questões a que nos propomos responder são as seguintes:

- **O que se quer saber** com a aferição do desenvolvimento de uma cultura de segurança e bem-estar nas escolas? Ou seja, quais são os objectivos?
- **Como saber** se existem nas escolas procedimentos e mecanismos que garantam e promovam a SEBE? Melhor dizendo, como é que a escola gere o conhecimento produzido sobre a segurança e o bem-estar?

Nesta perspectiva, o que observar?

Como proceder?

Como aferir?

Onde e durante quanto tempo?

Que instrumentos de apoio utilizar?

Que resultados tentar alcançar?

Então, de facto, **o que se quer saber?**

O que se pretende saber pode passar pelas seguintes questões orientadoras:

- Que culturas de segurança e bem-estar predominam nas escolas?
- Como se reflectem no modo como se organiza e alcança a segurança e o bem-estar?

E **como saber?** Como saber que práticas estão em uso nas escolas tendo em vista a promoção de uma cultura de SEBE?

O processo é desenvolver modelos conceptuais que definam padrões de qualidade (construídos a partir, quer do previsto na norma, quer do conhecimento científico, quer da experiência profissional, quer ainda das boas práticas), de modo a que se constituam como referentes quando se comparam com as situações reais observadas. Desta forma, todos os intervenientes no processo de aferição

dispõem de um enquadramento comum para a recolha de evidências e para a formulação de juízos.

Mas colocam-se previamente algumas questões, dado que o enfoque desta actividade é a aferição do desenvolvimento de uma cultura de SEBE que (como já foi referido) se constitui como uma área de criação recente, mas de grande desenvolvimento normativo.

Foi de facto sentida a necessidade de definir um campo de observação que, tendo em conta o modelo conceptual de aferição do desenvolvimento institucional em uso, respondesse à seguinte questão:

Que conteúdos e práticas vamos observar, quando nos propomos aferir a qualidade do desenvolvimento organizacional em ordem à promoção de uma cultura de segurança e bem-estar?

Como resposta, concebeu-se um modelo próprio, com o intuito de contribuir para a compreensão da problemática da segurança e do bem-estar e para, simultaneamente, servir de suporte à fundamentação e observação das questões que se consideram chave nesta matéria.

Na concepção deste modelo considerou-se importante distinguir as questões da segurança e do bem-estar quanto à sua natureza, o que permitiu identificar quatro tipos de questões:

- O primeiro diz respeito ao contexto, ou seja, ao meio envolvente e ao meio escolar, no que se refere aos aspectos pertinentes do meio físico e humano para a promoção da SEBE;
- O segundo diz respeito às condições de habitabilidade, ou seja, à garantia das exigências de segurança e salubridade dos meios físicos, o que pressupõe a existência de programas correntes de manutenção e conservação, e de programas específicos de prevenção de situações perigosas;
- O terceiro refere-se às condições de utilização, ou seja, à garantia da salvaguarda da integridade física dos utilizadores. Esta salvaguarda pressupõe a existência de normas e de regulamentos, nomeadamente para a utilização de espaços e equipamentos e para a tomada de atitudes e de comportamentos face a situações de emergência.

Pressupõe, igualmente, a divulgação e a observância daquelas normas e regulamentos;

- O quarto refere-se às condições de apropriação de boas práticas ou à promoção do envolvimento pessoal e colectivo, do comportamento e das atitudes responsáveis e construtivas. Para que os membros da comunidade escolar se apropriem de certas boas práticas, devem ser desenvolvidos conjuntos de procedimentos, por parte dos responsáveis de escola, no sentido de os mobilizar ou motivar para a relevância destas questões e para a sua condição de co-variáveis do clima e da satisfação com a escola.

A conjugação da correcta gestão das condições de habitabilidade, de utilização e de apropriação de boas práticas, numa perspectiva integrada, consciente e sistemática, são as condições fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de segurança e de bem-estar.

Este patamar de desenvolvimento não é consentâneo com acções esporádicas e dispersas. Pressupõe a existência de uma visão e de uma estratégia para a segurança e para o bem-estar, sendo, por isso,

uma prioridade, a par de outras na organização.

Foi nesta perspectiva que se concebeu e construiu um *Manual de Especificação de Acções Indutoras de SEBE*, que pode ser considerado um *currículo de segurança e de bem-estar*. Nele apresentam-se, para informação do inspector e orientação do seu olhar, os conteúdos específicos a observar e as acções em que se concretizam, tendo em conta, na sua estrutura, os indicadores de contexto e de processo da matriz de aferição construída a partir do modelo de aferição da qualidade do desenvolvimento organizacional em uso.

Importa agora saber **como proceder** para aferir o desenvolvimento de uma cultura de SEBE. Importa saber como cada campo de aferição se operacionaliza nesta actividade.

O modelo de aferição da qualidade do desenvolvimento organizacional é conceptualmente estruturado por quatro campos de aferição: visão e estratégia; factores antecedentes ou aspectos contextuais; processos estratégicos; resultados e efeitos ou impacte.

Ora, usando esta estrutura, desenvolveu-se uma matriz de

aferição própria desta actividade onde, nomeadamente:

- os factores antecedentes ou contextuais abrangem dados relevantes do contexto que podem interferir com as estratégias para a promoção da segurança e do bem-estar. Estes aspectos contextuais contêm variáveis que podem influenciar o tipo de acções a desenvolver e fazer com que a mesma iniciativa seja redundante ou indispensável;
- os processos estratégicos abrangem a programação, a execução e a regulação interna das acções conducentes à garantia das condições de segurança e salubridade dos meios físicos, das condições de utilização e da promoção das condições de apropriação de boas práticas;
- nos resultados incluem-se os que se referem a indicadores de eficiência e eficácia, tangíveis e intangíveis, como o clima e a satisfação da comunidade educativa;
- a visão e a estratégia referem-se ao modo como se percebem as questões da segurança e do bem-estar, considerando a

intenção com que se delinea um conjunto de intervenções, de forma articulada e sistemática, o que pode implicar um planeamento de médio e/ou longo prazo, e uma maior ou menor estruturação das acções ou programas de trabalho.

Então, é a partir desta matriz de aferição, desenvolvida de acordo com os modelos em uso, que se interpelam as escolas sobre as suas práticas para a promoção de uma cultura de segurança e bem-estar, de modo a receber a demonstração de evidências da correcção de procedimentos e desempenho.

Para os quatro campos de aferição, elegeram-se nove indicadores de qualidade e vinte e seis sub-indicadores, que decorrem daqueles.

Os indicadores de qualidade eleitos para os quatro campos de aferição são:

- Objectivos e valores;
- Estratégias de melhoria;
- Meio envolvente;
- Meio escolar;
- Programação dos processos e das acções de melhoria;

- Garantia das condições de habitabilidade, de utilização e de apropriação de boas práticas;
- Regulação interna;
- Avaliação dos resultados;
- Efeitos da avaliação na melhoria dos resultados.

Relativamente à estruturação do roteiro, bem como às metodologias de desenvolvimento, esta actividade segue os princípios teóricos e estruturantes que se aplicam às restantes actividades de aferição. Dispensamo-nos, por isso, de exemplificar como se concretizam os respectivos indicadores e sub-indicadores, bem como as ilustrações do nível 3 da escala de classificação da aferição.

Para terminar, refere-se apenas que esta actividade irá ser desenvolvida nas escolas das unidades orgânicas da rede pública, preenchendo dez dias de trabalho de uma equipa de inspectores por cada unidade orgânica.

O roteiro de suporte à actividade será constituído pelos seguintes instrumentos de trabalho:

- Guião de aferição;

- Manual de especificações de acções indutoras de SEBE;
- Glossário;
- Legislação e documentação de referência.

Espera-se que esta actividade:

- Induza nas escolas uma cultura de segurança e bem-estar comum a todos os membros da comunidade educativa;
- Disponibilize informação conducente à melhoria dos níveis de eficácia e eficiência das organizações educativas na prossecução de uma política de qualidade.

PAINEL 2
OUTRAS VALÊNCIAS / OUTRAS RESPOSTAS

Actividade da IGE nas escolas europeias

Helena Coelho e Carlos Silva
Inspeção-Geral da Educação

A intervenção institucional da IGE não se esgota no território nacional. Como todos já saberão, as missões da IGE estendem-se ainda aos países onde a língua e a cultura portuguesas são ensinadas e às instituições europeias com as quais Portugal assumiu compromissos decorrentes da sua integração na UE.

Temos assim: o ensino da língua e cultura portuguesas no estrangeiro; as escolas portuguesas no estrangeiro ou as escolas estrangeiras com currículos portugueses, designadamente nos PALOP; e as Escolas Europeias.

Além disso, a IGE é também membro permanente da SICI – Conferência Permanente das Inspeções Gerais e Nacionais da Educação – e participa activamente em projectos educativos europeus, como é o caso da Rede C do projecto INES da OCDE. As correspondentes actividades vêm

sendo regularmente inscritas no Plano de Actividades.

Relativamente às Escolas Europeias (E.E.), a participação da IGE iniciou-se antes ainda da entrada oficial de Portugal na UE, quando os primeiros funcionários portugueses e suas famílias se começaram a estabelecer em Bruxelas e no Luxemburgo para preparar a integração.

Mas o que são então as Escolas Europeias?

Como surgiram?

Quando surgiram?

As Escolas Europeias são estabelecimentos de ensino que ministram a educação pré-escolar, o ensino primário e o ensino secundário – 12 anos, culminando com o exame do BAC – aos filhos dos funcionários das instituições europeias. Para além

destes, e sempre que as vagas o permitam, o seu âmbito é alargado a determinadas entidades que exerçam actividade no interior do espaço europeu e com quem as escolas estejam autorizadas a estabelecer protocolos, e ainda, e por último, a famílias cujo agregado se encontre deslocado do seu país natal.

A 1.ª Escola Europeia a ver a luz do dia foi a escola do Luxemburgo, em Outubro de 1953, por iniciativa dum grupo de funcionários da Alta Autoridade da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, com o apoio das instituições da Comunidade e do Governo Luxemburguês. Contava essa escola com 45 crianças da educação pré-escolar e 95 do ensino primário, assim repartidas: 23 alemães, 13 belgas, 28 franceses, 9 italianos e 22 holandeses que, no ano seguinte, se agruparam, em 4 secções: alemã, francesa, italiana e holandesa. Também neste ano, se iniciou o 1.º ano do ensino secundário.

Cinquenta anos depois, existem 13 escolas em funcionamento – a 14.ª, em Bruxelas, está já autorizada – frequentadas por cerca de 19.000 alunos e onde leccionam mais de 1.600 professores.

O orçamento global de funcionamento destas escolas, para 2004, ronda os

222 milhões de euros. O custo real por aluno anda à volta dos 11.000 euros por ano, variando, no entanto, de escola para escola.

As Escolas Europeias são as seguintes: Luxemburgo I, Bruxelas I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Bruxelas II, Munique, Culham, Bruxelas III, Alicante, Francfort e Luxemburgo II.

Os alunos portugueses que frequentam as Escolas Europeias perfazem cerca de 560, agrupados sobretudo em Bruxelas (E.E. de Bruxelas II) e no Luxemburgo (E.E. Luxemburgo I). Os professores destacados pelo Governo português são 35: 2 educadores de infância, 11 professores do 1.º ciclo do ensino básico e 19 do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A estes, juntam-se 3 postos de direcção: director da E.E. de Culham, director-adjunto do ciclo secundário na E.E. Karlsruhe, director-adjunto do ciclo primário na E.E. de Luxemburgo I.

As palavras que exprimem a essência da missão das Escolas Europeias estão impressas num pergaminho que acompanha a primeira pedra de cada escola. Diz o pergaminho: *«Educadas lado a lado, libertadas desde a infância dos preconceitos*

que dividem, postas em contacto com tudo o que é grande e bom nas diferentes culturas, as crianças tomarão consciência, à medida que crescem, de que pertencem a uma sociedade solidária. Sem deixarem nunca de olhar para o seu país natal com amor e orgulho, tornar-se-ão, em espírito, europeias, bem preparadas e prontas para completar e consolidar o trabalho iniciado pelos seus pais para o advento duma Europa unida e próspera».

Quais são os grandes objectivos das Escolas Europeias?

- permitir aos alunos a afirmação da sua própria identidade cultural, fundamento do seu desenvolvimento futuro enquanto cidadãos europeus;
- oferecer uma formação completa, de alta qualidade, desde o pré-escolar até ao final do BAC (exame do 12.º ano);
- proporcionar a aprendizagem da língua materna e de, pelo menos, duas línguas estrangeiras;
- desenvolver as capacidades e aptidões em matemática e nas matérias científicas, ao longo de toda a escolaridade;
- privilegiar uma perspectiva europeia e global, em especial nas ciências humanas;
- encorajar a criatividade no domínio da música e das artes plásticas e fazê-los apreciar a importância da herança cultural e civilizacional europeia comum;
- desenvolver as aptidões físicas e instilar nos alunos a necessidade de levarem uma vida saudável através da prática desportiva e das actividades recreativas;
- propor aos alunos um acompanhamento profissional na escolha das matérias e, durante os últimos anos do ensino secundário, na orientação da decisão relativa à carreira ou aos estudos universitários;
- reforçar o espírito de tolerância, de cooperação, de diálogo e de respeito no seio da comunidade escolar e no exterior da escola;
- encorajar o culto do desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos e prepará-los para o ciclo seguinte de formação.

Qual o estatuto jurídico que governa as Escolas Europeias?

Para começar, as Escolas Europeias são estabelecimentos de ensino oficial geridos conjuntamente pelos Governos dos Estados membros.

Em cada um dos países onde estão sediadas, gozam de um estatuto jurídico de estabelecimento público.

São regidas por uma Convenção intergovernamental, assinada em Julho de 1994 pelos estados membros, que define o *Estatuto das Escolas Europeias*. Esta Convenção, que veio substituir a que tinha sido assinada pelos 6 estados membros, no Luxemburgo em 12 de Abril de 1957, entrou em vigor recentemente quando o processo de ratificação pelos Estados membros ficou concluído. A ratificação por parte de Portugal foi concluída em finais de 1996 e decretada em Janeiro de 1997 – Decreto n.º 1/97, de 3 de Janeiro.

Para que tudo funcione harmonicamente, há um conjunto de órgãos, a diversos níveis, com competências próprias:

- o Conselho Superior
- o Secretário-Geral
- a Instância de Recurso
- os Conselhos de Inspeção

O Conselho Superior dispõe de poderes de decisão necessários em

matéria pedagógica, orçamental e administrativa, e para a negociação de acordos. Elabora, ainda, o Regulamento Geral das E.E.

Constituem-no os representantes de nível ministerial de cada estado membro, autorizados a vincular o governo desse estado membro, que, para o efeito, dispõe de um voto.

O Secretário-Geral representa o Conselho Superior, dirige o Secretariado, em Bruxelas, representa as escolas e é o responsável pelo funcionamento global do sistema e pelo cumprimento das decisões e regulamentos perante o Conselho Superior.

A Instância de Recurso, composta por personalidades que oferecem garantias de independência e possuem notória competência jurídica, seleccionadas a partir de uma lista elaborada pelo Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias, tem competência exclusiva de primeira e última instância para decidir sobre qualquer litígio relativo à aplicação da Convenção às pessoas nela referidas, com exclusão do pessoal de administração e auxiliar.

Os Conselhos de Inspeção são dois: um para o Ciclo Maternal e Primário, outro para o Ciclo Secundário. Cada

um dos estados membros está representado em cada Conselho de Inspeção por um inspector.

Os Conselhos de Inspeção têm por missão assegurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, procedendo, para o efeito, às inspeções necessárias. Apresentam ao Conselho Superior pareceres e propostas em matéria pedagógica e administrativa, designadamente propostas de alteração dos programas ou da organização dos estudos.

Por sua vez, os inspectores das E.E. têm por missão:

- assegurar, no ciclo de ensino que lhes compete, a tutela pedagógica dos professores dependentes da respectiva administração nacional;
- confrontar as suas observações quanto ao nível atingido pelos estudos e quanto à qualidade dos métodos de ensino;
- apresentar aos directores e ao corpo docente os resultados das inspeções.

Para o cabal desempenho da sua missão, cada estado membro garante aos inspectores as condições necessárias à plena execução da sua missão junto das escolas.

Há missões diferenciadas para os inspectores, tendo em conta, por exemplo, o país de origem ou o cargo que aí desempenham?

A resposta é uma só: rigorosamente, nada os diferencia, quer no que toca às obrigações a que estão sujeitos, quer aos direitos de que usufruem. Em comum, todos eles têm uma formação académica ligada à educação ou ensino, uma experiência profissional bem consolidada e, suplementarmente, sobretudo no ciclo secundário, uma formação específica nesta ou naquela área. A experiência profissional, contudo, reflecte a organização do sistema de ensino de cada estado membro (referimo-nos aqui, ainda e só, aos 15), já que existem diferenças. Países como a França, a Bélgica, a Holanda, a Áustria, a Irlanda, a Itália, o Reino Unido e Portugal têm serviços de inspeção que cobrem o território nacional, ainda que a respectiva organização e atribuições variem de país para país. Por sua vez, a Alemanha tem serviços de inspeção para cada uma das *Länder*, enquanto a Espanha tem uma Inspeção Central, com sede em Madrid, e inspeções independentes para cada uma das regiões autónomas; finalmente, a Suécia, a Finlândia, a Dinamarca, o Luxemburgo (à

excepção do ciclo primário) e a Grécia, não têm serviços de inspeção propriamente ditos. Os representantes destes países são conselheiros de educação, com amplo conhecimento do funcionamento das escolas e da respectiva prática lectiva.

Em síntese, actualmente, os representantes dos 15 Estados membros nos Conselhos de Inspeção são, ou inspectores de campo, ou inspectores com cargos de chefia ou desempenhando funções de topo na hierarquia, ou, finalmente, conselheiros de educação, trabalhando junto dos seus ministérios.

O mesmo se virá a passar, com certeza, com os representantes dos novos Estados membros.

O campo de intervenção de todas estas pessoas em cada um dos seus países é, portanto, diferente, mesmo no caso dos inspectores propriamente ditos, e inclui, desde a supervisão, o controlo ou a inspeção das escolas e dos professores, até à participação na selecção dos directores de escola, passando pela avaliação de professores, a formação de professores, a organização e supervisão dos exames nacionais, a resolução de problemas de ordem

administrativa e, ainda, o tratamento de assuntos de provedoria. A acção disciplinar, tal como é exercida em Portugal, não tem, nas E.E., a mesma visibilidade e carga que tem nas nossas escolas, do mesmo modo que a intervenção ao nível financeiro.

Ao observarmos, no Plano de Actividades da IGE para 2004, os diferentes Programas e consequentes Actividades, verificamos que alguns desses Programas e Actividades são, na prática, idênticos aos que são levados a cabo pelos *inspectores europeus*.

Senão vejamos:

▪ Acompanhamento

Orienta-se para a observação, por parte de cada inspector nacional, da acção educativa e da prática lectiva nas classes da maternal, do ciclo primário e do ciclo secundário das respectivas secções linguísticas, e para o apoio ao lançamento de novos programas, de directivas de carácter pedagógico-didáctico ou de projectos-pilotos.

▪ Controlo

Orienta-se para a verificação formal do cumprimento dos programas e da realização da acção educativa, desenvolvida por equipas mistas de

inspectores de cada um dos ciclos, de acordo com uma calendarização prévia, e também para a supervisão e fiscalização dos exames do BAC, individualmente ou em equipa.

▪ **Auditoria**

Orienta-se para a verificação da correcção e gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais, tendo em conta critérios de qualidade, de eficácia e de eficiência, bem como para a identificação de pontos fortes e fracos da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Trata-se, na prática, duma avaliação do funcionamento global de cada escola – *Management inspection* – feita por equipas mistas, constituídas por inspectores de ambos os ciclos, membros do Comité Administrativo-Financeiro (CAF) e funcionários do Secretariado responsáveis pela Unidade Financeira. A equipa é normalmente coordenada pelo Secretário-Geral Adjunto.

▪ **Aferição**

Tem como objectivo genérico garantir a qualidade do desempenho do sistema global das Escolas Europeias, cumprindo simultaneamente funções de carácter político, técnico e social.

Contribui para a credibilização das escolas e do sistema, para a prática da auto-avaliação, para o aumento da auto-estima, para o reforço da autonomia que lhes está conferida e para a confiança social na educação oferecida.

Materializa-se através dum Projecto intitulado *Desenvolvimento e Garantia da Qualidade nas Escolas Europeias* que se distribui pelos seguintes itens:

- Cultura/filosofia da escola;
- Ambiente da escola;
- Programa de estudos e organização;
- Gestão e administração;
- Ensino;
- Realização/aprendizagem;
- Desenvolvimento profissional;
- Meios materiais para a aprendizagem;
- Contactos com os pais e os organismos externos;
- Avaliação.

As actividades de aferição são desenvolvidas por equipas mistas de inspectores de ambos os ciclos.

▪ **Provedoria**

Procura salvaguardar os interesses dos utentes, agentes e beneficiários, atendendo e tratando as queixas apresentadas.

Também os inspectores das Escolas Europeias são, por vezes, chamados a intervir para ouvir queixas que lhes são dirigidas, sobretudo pelos pais dos alunos da respectiva secção. As intervenções fazem-se, normalmente, em colaboração e coordenação com a direcção da escola e, algumas vezes, a pedido desta. Sempre, porém, com o conhecimento da escola, já que o inspector, tal como no nosso sistema de ensino, não é superior hierárquico do director e dos directores-adjuntos. O director é sempre, e em qualquer caso, o primeiro e o último responsável por tudo o que se passa na escola.

▪ Formação de pessoal

Ainda que com um sentido totalmente diferente daquele que tem no Plano de Actividades da IGE, a formação é também desenvolvida nas E.E.

Os inspectores são os responsáveis pela formação em serviço dos professores, não só dos da sua nacionalidade/secção, mas dos professores das escolas em geral. Organizam os estágios, decidem sobre os peritos a contratar (por vezes, eles próprios orientam os estágios), acompanham-nos *in loco* e elaboram o respectivo relatório.

Há outras actividades desenvolvidas pelos inspectores que não têm correspondente em Portugal. São exemplos:

- Selecção dos professores nacionais;
- Avaliação dos professores nacionais;
- Selecção dos directores e directores adjuntos;
- Avaliação dos directores e directores adjuntos;
- Coordenação da elaboração dos programas (de língua materna e outros);
- Coordenação de actividades/ projectos pedagógicos por decisão do Conselho de Inspeção;
- Participação na avaliação dos alunos SEN (*Special Education Needs*), se solicitado.

Perante a série de atribuições e responsabilidades que lhe estão cometidas, qual deverá ser o perfil do inspector das Escolas Europeias?

O inspector deverá possuir:

- Competência técnica sólida;
- Sentido profundo de trabalho em equipa;
- Capacidade de síntese;
- Capacidade de diálogo e de abertura;
- Capacidade para gerir e dirimir conflitos;

- Capacidade de liderança;
- Fluência na língua francesa e/ou inglesa;
- Sensibilidade fina para apreender, compreender e tratar as diferenças;
- Forte consciência pró-europeia;
- Disponibilidade e paciência quanto bastem...

2.^a CONFERÊNCIA

A tipologia da inspecção

Adriano Moreira

Presidente do Conselho Nacional
de Avaliação do Ensino Superior
Professor Emérito da Universidade
Técnica de Lisboa

O Estado de direito, na sua formulação racional-normativa, foi inclinado a definir uma tipologia vinculada às funções que, por definição, obedeciam à separação e independência dos poderes legislativo, executivo e judicial, acrescentando-lhe a experiência portuguesa, recolhida do Brasil, o poder moderador.

Por arrastamento, as tipologias profissionais, sobretudo ligadas às funções estaduais, despertaram a atenção dos analistas e até se reflectiram na organização do ensino.

Quanto a este, recordamos que o chamado modelo napoleónico, embora pouco atento à divisão de poderes, foi atento à especificidade das funções. Por isso, organizou o saber ler, escrever e contar,

função indispensável ao soldado responsável pelo número de armas, munições e muares, tal como o operário seria responsável pelo número de ferramentas, espécies de materiais e de intervenções da sua responsabilidade; por outro lado, a coordenação das células base dos corpos do exército, exigiu-lhe um ensino médio, que nas forças armadas tinha expressão nos sargentos, e na sociedade civil nos mestres saídos do ensino profissional; finalmente, a alta direcção exigia o ensino das academias militares, que viriam a produzir os oficiais que substituiriam as hierarquias formadas no campo de batalha, e o liceu conduziria exclusivamente, com utilidade, à alta capacidade de gestão da sociedade civil e política. A harmonização

desta visão aristocratizante com as diferenças entre escolas de quadros e escolas universitárias teve certamente dificuldades, mas a política de perfis também conseguiu que as grandes *écoles*, fora da Universidade, ganhassem um prestígio e autoridade que excederam as fronteiras da França, e inspiraram outras iniciativas.

Todavia, a definição de perfis em relação com o sistema de ensino e com o desempenho esperado pela sociedade foi uma via de convergência e conviria não perder de vista a evolução que se verificou.

As tipologias profissionais ou funcionais foram tradicionalmente organizadas ou a partir do exame do comportamento, base da identificação de uma perspectiva básica de resposta às exigências sociais, ou seriando as imagens organizadas pela comunidade, ou tendo em vista a intervenção esperada para realizar objectivos definidos por entidades públicas ou privadas, com predomínio crescente das exigências do Estado e das suas diversas funções.

Pode indicar-se, por exemplo, a tipologia de Spranger: o homem *teórico*, o homem *económico*, o homem *estético*, o homem *social*, o homem *religioso*, o homem *imperioso*.

A observação corrente fala de deformação profissional, quando pretende exprimir a predominância de certo critério no modo de entender os problemas e a predominância de certo estilo no comportamento das pessoas.

A verdade é que, naquilo que interessa à organização do Estado, a tipologia funcional está intimamente ligada ao problema da divisão das funções que começámos por referir, pressupondo-se e exigindo-se uma concorrência de caracteres bastante bem definidos, conforme a actividade estadual de que se trata.

Exclusivamente a título de exemplo, e sem que isso signifique a adopção da tipologia que vai ser referida, lembraremos as conclusões datadas de Wilhelm Sauer, que se debruçou atentamente sobre o problema. Diz o seguinte a propósito do juiz:

«É muito corrente equiparar o juiz com o jurista: e não sem fundamento, visto que o juiz exerce a actividade jurídica mais ampla de todas, da qual todas as outras não são senão aspectos particulares. Esta actividade exige ao mesmo tempo uma preparação especializada profunda, pelo que pode afirmar-se que toda a preparação jurídica tende, antes de mais, à preparação para a função judicial...»

A tendência (talvez inconsciente em muitos casos) poderia ser esta: deve garantir-se uma ampla formação jurídica e sociológica, junto com aquela 'ética profissional' que pode adquirir-se do modo mais seguro preparando-se para a função judicial: juízo objectivo e imparcial sem consideração de pessoas, clara visão dos factos, conhecimento seguro dos homens, inteireza em relação ao superior, benevolência para com o inferior, inibição da personalidade, relegando-a para segundo plano em benefício da própria função e, em definitivo, da colectividade ou ainda da própria humanidade, eliminando toda a influência partidária».

Acrescenta ainda:

«O juiz é, portanto – para voltar aos nossos tipos fundamentais –, não só um homem intelectual e, em tal conceito, uma mera 'máquina de julgar', mas também, e antes de mais, um homem moral e social, mesmo um homem religioso. É um sacerdote de seu ofício, desse ofício que, aos profanos, lhes parece quase sempre uma acumulação de formalidades sem sentido. Também é um homem estético, intuitivo-genial, pois não deve resolver rotineiramente, mas sim segundo a lei jurídica fundamental, e deve compreender e realizar aquela

harmonia entre os homens que nenhum código lhe pode ensinar».

Por sua vez, em relação ao administrador, diz o seguinte:

«Como costuma dizer-se, resolve os casos com critérios de 'oportunidade', segundo as suas 'faculdades discricionárias'; claro que isto não deve entender-se como 'arbitrio', mas sim como verdadeiro 'direito'; tão pouco aqui falta uma preparação jurídica suprema, pois que, sem ela, a sua actividade não seria jurídica nem normativa.

Esta norma suprema não pode ser outra senão a lei jurídica fundamental, à qual estão subordinadas todas as tarefas e soluções no campo jurídico. Mas em virtude deste amplo espaço que fica aqui entre o caso e a lei, a actividade do funcionário administrativo aparece revestida de uma amplitude de pontos de vista e de um carácter criador que faltam no trabalho do juiz...».

E acrescenta adiante:

«Como o centro de gravidade recai aqui do lado dos factos, tem de mostrar que possui as virtudes sociológico-históricas: exame sóbrio da realidade, do que é exequível, do que é conveniente num caso concreto;

e, em especial, as virtudes políticas e ainda económicas: conhecimento seguro dos homens, adaptação aos factos invariáveis, cálculo dos meios aplicáveis, divisão e distribuição do trabalho, selecção das pessoas adequadas que precisa seleccionar e interessar na função, criar a melhor organização para conseguir o máximo rendimento do trabalho, espírito criador e de empresa, ânimo e confiança em si mesmo, habilidade e dinamismo em face das pessoas e circunstâncias, benevolência para com o inferior, verdadeiro sentido social e, ao mesmo tempo, certa presença, sugestão e autoridade para que as suas ordens se cumpram por convicção, e não só pelo seu carácter imperativo».

A relação frequente das tipologias ensaiadas com as actividades do Estado tem reflexos duradouros na valoração cultural, pelas comunidades, das formações académicas tidas por aristocratizantes.

Não apenas, certamente, porque o poder político ou o poder religioso, longamente associados, eram os instituidores das Universidades, mas também porque as actividades ligadas à soberania ganharam o prestígio decorrente dessa associação: os legistas que legitimaram a sede, forma

e exercício do poder, apoiados pelos teólogos que firmaram a origem divina desse poder, e que depois foram os sustentadores dos direitos, liberdades, e garantias; os arquitectos destinados a conseguirem, pela grandiosidade das obras, firmar a lembrança terrena dos governantes e elites abastadas; os engenheiros que apoiaram o desenvolvimento das capacidades do braço militar, na defesa e na guerra ofensiva.

A manutenção dos perfis e da consideração social, que sobrevive, dessas formações ligadas ao poder político, tem certamente relação com a vida habitual das sociedades civis, que não apenas honravam a formação, como respeitavam os seus objectivos, e esperavam pelo desempenho.

Alguma da evolução menos útil do actual sistema de ensino foi determinada pela persistência dessa memória da vida habitual, porque mais em função dos prestígios históricos, do que das exigências averiguadas e prospectivadas da sociedade em mudança, é que os investimentos, sobretudo privados, se determinaram.

A questão mais relevante nesta matéria, esquematicamente definida, é que à circunstância de não haver

classificação das especialidades que não seja datada, também a velocidade da mudança da sociedade desactualiza as formações, inova as exigências, que exigem especialistas, requer uma formação horizontal, que permita articular cada interveniente com a crescente multiplicação de agentes diferenciados, harmonizando os saberes, as perspectivas, e os objectivos finais.

Ao mesmo tempo, a pluralidade de concepções a respeito do Estado e da sua função, a acelerada mudança das sociedades civis para transnacionais e cosmopolitas retiram ao Estado a proeminência, no que se refere a qualificar a dignidade das formações, e eliminam, progressivamente, nas sociedades que seguem a via da democratização, a validade das escolas de quadros, uma realidade que ainda inspirava as tipologias, que se tornaram clássicas, de Wilhelm Sauer.

Esta evolução para modelos democráticos foi transferindo para a sociedade civil a valoração das capacidades profissionais, com agências intermediadoras como são as Ordens e as Associações Profissionais, em todo o caso herdando atitudes aristocratizantes, a que a evolução do mercado vai

tirando espaço em favor de algum corporativismo.

Assim como a mudança obriga a considerar simplesmente datadas as identificações dos saberes e especialidades, assim também como a evolução da sociedade civil envelhece e vai dispensando formações, o que mergulha os dispensados no drama da empregabilidade, também a instabilidade atinge os critérios das instâncias que organizam o reconhecimento profissional, que vêm multiplicar o desfibramento das competências catalogadas, a inovação pelas competências emergentes, o apagamento da utilidade das formações desactualizadas.

Como se referiu, a evolução das sociedades pela via democrática, acrescentando a proeminência da economia de mercado globalizado, intervém para alterar os critérios de exigência, quer no que respeita à formação a adquirir, quer no que toca ao leque das formações oferecidas, quer no que informa a valoração social, e até no que concerne à dignidade do profissional.

Este papel do mercado, embora também datado como tudo o que respeita à sociedade, não oferece e não repõe o modelo

da vida habitual das sociedades conservadoras e por isso também não pode ser referenciado como variável cimeira, determinante do ensino, da acreditação profissional, da variável da empregabilidade, bastando ter em conta o carácter volátil das localizações das empresas, e a precariedade das actividades puramente especulativas que se multiplicam.

O único corolário aceitável da conjuntura é que o ensino tem de ser orientado para a incerteza, o modelo contrário da sociedade habitual, sem que seja visível outra sede de responsabilidade originária que não sejam as instituições de ensino.

Nesta conclusão, o ensino para a incerteza talvez deva reconhecer-se como o ponto de partida essencial para a revisão da função das inspeções.

Já não se trata de uma vigilância e, ao mesmo tempo, da garantia de uma pilotagem do sistema bem definido em modelos observantes imperativos, corrigindo desvios para que o modelo observado se traduza na implantação efectiva do modelo decretado.

A incerteza sobre a evolução globalista das sociedades também afecta a pilotagem soberana, com

o Estado a tender para ser mais regulador do que legislador, com as exigências da implantação e preservação da sociedade de confiança, contratualizada e criativa, como superior à sociedade obediente, orientada e programada.

Daqui que a prospectiva seja uma exigência que também alarga a área da livre criatividade dos governos, menos submetidos à lei escrita do que aos imperativos puramente indicativos do conceito de bom governo.

Deste modo, a sociedade de confiança, na qual o aparelho do ensino tem de reverenciar a liberdade e o direito de ensinar e de aprender, e, por outro lado, de garantir uma rede que atenda às exigências globais da procura, definitivamente aprendeu a necessidade e urgência da avaliação permanente, partindo da autoavaliação como pedra basilar, destinada a orientar as respostas e o resultado das respostas à sociedade de incerteza que é chamada, por outras palavras, sociedade da informação, do saber, e da sabedoria, esta última nota afirmada porque a questão dos valores não pode ser ignorada.

Mas, por outro lado, a pilotagem do Estado regulador não pode dispensar

os canais de observação em que se apoia a regulação destinada a salvaguardar as referências fundamentais da sociedade e do Estado, que são o eixo da roda que acompanha a roda da mudança, mas não anda.

E por isso a inspecção é um instrumento não dispensável, mas igualmente submetido à urgência da reformulação para os novos tempos.

Não é já o instrumento de um Estado de modelo observante imperativo e inflexível, que faz dos olhos do Rei os olhos da submissão sem espaço de criatividade; não pode evitar que as debilidades da autoavaliação, inerente às sociedades de confiança, sejam supridas e corrigidas pela intervenção inspectiva reabilitadora e correctiva; nem pode ignorar, antes lhe cabe encorajar, a área de livre criatividade do aparelho educativo, que é corolário da liberdade de ensinar e de aprender; é difícil que a função reguladora do Estado, desafiado pela incerteza do globalismo, dispense a informação resultante da inspecção que use o método da observação participante.

É por isso que a definição da tipologia de intervenção inspectiva atenderá ao mesmo tempo à avaliação da transferência dos modelos

observantes e abertos da governação para os modelos observados da sociedade de confiança sempre em mudança; cuidará da convergência da avaliação, que tem a âncora na autoavaliação, com a inspecção que parte dos modelos observantes; valorizará a harmonização da identidade e criatividade das escolas, da liberdade de ensinar e de aprender, com as definições dos objectivos enumerados e dos valores irrenunciáveis da comunidade; ainda, e sobretudo, terá em vista a garantia da liberdade dos professores no exercício das regras da arte articulado com a regulação.

O que tudo faz da função inspectiva um instrumento não dispensável, a exigir uma reformulação conceitual abrangente das várias tendências da mudança, mais apoio da reinvenção da governança exigida pela rápida alteração dos termos de referência, do que veículo da imposição que deve ser excepcional numa sociedade de confiança.

Parece uma fórmula suficientemente abrangente definir resposta à conjuntura falando de um modelo de avaliação global da escola, sem porém esquecer que a exigência de reformulação da cultura ainda dominante, e que cresceu orientada

para uma sociedade de vida habitual,
é uma exigência intensa para
responder à sociedade em mudança,
que obriga a aprender a ensinar para
a incerteza.

Por certo, temos apenas que nada nos
dispensa desse dever.

DISCURSO DE ENCERRAMENTO

Um futuro que nos espera

Conceição Castro Ramos
Inspectora-Geral da Educação

Senhora Ministra da Educação,
Senhores Subinspectores-Gerais,

Senhores Delegados,

Senhores Inspectores,

Senhores Professores e Técnicos
Superiores com funções inspectivas,

Senhores Convidados:

Inventar um futuro com memória
representa uma bela utopia nesses
topos que são a Qualidade e a
Equidade no Sistema Educativo e na
Educação.

O futuro da IGE não está escrito em
parte alguma.

Será portanto estimulante tentar
imaginá-lo em traços largos, lançando
algumas pistas de reflexão, como
quem pinta um quadro, talvez um
fresco.

A força de um fresco está no facto de
obrigar o olhar a acomodar-se sem
cessar. O que se vê ao perto, não é
o que se vê ao longe e vice-versa.
Isto é, a acumulação de detalhes dá
uma aparência enganosa à estrutura
do quadro. Ao longe, ganha outra
perspectiva.

Tratando-se de pensar um futuro
que nos espera, a construção de
um cenário do que está perto e
do que está longe é uma ousadia,
mas é também uma exigência para
fazer emergir as linhas estratégicas
de planeamento, que vão orientar
o nosso quadro de acção, sem
esquecer detalhes susceptíveis de
ancorar e mobilizar o desenvolvimento
sustentável da IGE.

Por isso, estruturei esta intervenção
em duas partes: o balanço da
convenção e o plano de acção futura.

O balanço

Há muito que temos vindo a colocar uma questão fundamental relativamente a toda a actividade da IGE:

Para que serve? Como a fazemos?

Com esta Convenção, não se pretendia organizar um grande evento no quotidiano dos inspectores.

Os nossos objectivos seriam ambiciosos, mas, deliberadamente, organizou-se com grande simplicidade de meios, como se pode ver, uma reunião de trabalho, seguindo o paradigma das reuniões de interlocutores, fazendo de cada inspector o nosso interlocutor privilegiado.

O leque de actividades da IGE é muito diversificado.

Perante o dilema de trabalhar todos os programas de uma só vez em assembleia geral, o que só seria possível no tempo previsto em sessões contínuas, fez-se a opção de trabalhar apenas uma parte das áreas de actividade.

Noutra oportunidade passaremos à análise e discussão de outras áreas mais consolidadas, que agora não foram consideradas, mas que

não deixam de ser relevantes e fundamentais, quer em termos de conteúdos, quer no que respeita a recursos mobilizados no dia-a-dia da Inspeção.

Os critérios que nos levaram a esta selecção têm a ver com uma agenda pertinente e necessária – a agenda Europeia para 2010 – como referido na abertura da Convenção, e com um novo ciclo que se abriu na Europa e que nós queremos que seja pretexto para um novo ciclo para a própria IGE.

Os projectos que estiveram em análise e estudo apresentam uma estratégia definida e algumas características de que destacamos:

- desenvolver uma metodologia inspectiva verdadeiramente de programa;
- ligar as diferentes actividades de programa, dando-lhes coerência;
- rentabilizar a formação dos inspectores e melhorar as suas competências, dando-lhes mais segurança;
- criar uma nova atitude com a aferição da qualidade.

Dessa atitude faz parte:

- definir padrões de referência;

- combinar as prioridades nacionais com as qualidades das escolas;
- estimular a dimensão reflexiva nas escolas;
- orientar a gestão educativa e inspectiva para resultados;
- não fazer do critério do inspector a medida de toda a Qualidade;
- cultivar a confiança nos outros;
- alimentar uma cultura de rigor.

Outros objectivos orientaram, do mesmo passo, esta convenção:

- conhecer melhor como a IGE age em contextos diferentes, por exemplo, nas escolas europeias;
- divulgar alguns passos que temos vindo a dar na modernização administrativa e aprofundar perspectivas dentro de uma área tradicional de intervenção bem consolidada e em evolução — a Provedoria.

E ainda:

- articular o trabalho inspectivo com o trabalho de outras estruturas;
- procurar saber o que são as reformas em marcha;
- procurar conhecer o que a avaliação dos alunos tem

valorizado e que informações veicula;

- conhecer bem aquilo que faz da intervenção da IGE um contributo único no desenvolvimento do sistema educativo;
- perceber onde nos inserimos na matriz das intervenções da administração sobre o Sistema de Ensino.

É que chegou o tempo de ser mais do que uma consciência crítica do Sistema de Ensino:

- o tempo do auto-conhecimento do percurso percorrido e a percorrer;
- o tempo de agir;
- o tempo de ser um construtor do Sistema Educativo, fazendo o que é decisivo e importante, empreendendo com segurança e firmeza uma lógica de eficácia inspectiva que desperte os actores adormecidos para a cultura de rigor, de exigência, de responsabilidade.

Para isso torna-se necessário saber a distância que existe entre a nossa teoria de acção, a teoria que perfilhamos, e a práxis que desenvolvemos.

Se não fizermos esta ponte constante entre pensar o que é preciso fazer,

decidir o que nos propomos fazer e compreender realmente o que foi alcançado, não seremos os construtores de que o sistema precisa.

A cartografia e as estratégias para a acção

Falar do futuro pode parecer ousadia. No imaginário da sabedoria popular a afirmação *o futuro a Deus pertence* exprime uma atitude de aceitação, ou conformidade com aquilo que não se controla, ou se desconhece.

No domínio das ciências da administração e da gestão, nas abordagens conscientes da imprevisibilidade e da contingência que caracterizam o nosso tempo, vozes autorizadas vêm dizer que o futuro se prepara com ambição e visão. O que significa que a incerteza e o seu princípio não devem dispensar a tomada de decisões que envolvem o futuro. E, se a aceleração e a amplitude das mudanças tornam a realidade rapidamente obsoleta, uma reflexão pró-activa deve antecipar possíveis soluções.

É que a prospectiva como instrumento de planificação pode ajudar o decisor político a fixar objectivos pertinentes e a utilizar metodologias racionais para os atingir. Esta nova visão e

atitude perante a incerteza leva-nos a formular a questão essencial:

Inspeção para quê?

Para tomar conta do sistema?

Para garantir a saúde do sistema?

Inequivocamente, para garantir a saúde do sistema. É na perspectiva da prevenção que nos devemos posicionar.

Ontem de manhã, ouvimos falar de eficácia do sistema e do projecto de reforma. Ouvimos também falar dos desafios para a Europa.

É tempo de enfrentar a parte que nos cabe de romper com o conformismo, de ousar contrariar as tendências conhecidas do desempenho escolar.

No domínio da saúde, prevenir e combater a doença exige meios complementares de diagnóstico, exames sistemáticos aos órgãos considerados vitais.

No domínio da Educação, se utilizarmos a metáfora, estes são:

- as escolas e o uso que fazem dos recursos;
- os professores e o seu trabalho na organização e no desenvolvimento das aprendizagens;

- os currículos e o tratamento que lhes é dado, nos programas, nos materiais de ensino e na aprendizagem em sala de aula;
- os alunos e o seu desempenho global.

Os exames complementares e sistemáticos de diagnóstico são instrumentos válidos e úteis se forem realizados com rigor, isenção, atempadamente, e derem uma informação de retorno, clara, inequívoca e honesta, sem eufemismos nem alarmismos, sobre o que se deve fazer para garantir um estado saudável e uma vida de qualidade.

Vários caminhos se abrem no futuro da IGE, em várias dimensões, embora não isentos de muitas interrogações. Destaco apenas, nos grandes traços do *fresco*, duas linhas de orientação:

- As estratégias de desenvolvimento organizacional;
- As estratégias de acção.

As estratégias de desenvolvimento organizacional

Para garantir o êxito da nossa missão, é preciso otimizar as estruturas e os recursos internos, o que implica repensar a forma como nos organizamos e as soluções ao nosso

alcance. Mas é preciso também auto-avaliar o sentido e o resultado dessa acção e ter uma noção clara dos ganhos de eficiência e eficácia que podemos ter.

Acrescentamos mais valor ao que temos? Ou, pelo contrário, perpetuamos as virtudes e os defeitos?

A renovação e a inovação são condições de saúde das organizações. A primeira significa adaptar-se a situações e exigências que mudam constantemente; a segunda está a tornar-se, cada vez mais, uma condição de sucesso. Por isso, é preciso também melhorar a capacidade instalada, isto é, pensar como é possível evitar que largos territórios e lugares de quadro, em termos geográficos e em termos de áreas de competência, respectivamente, fiquem descobertos.

Uma organização bem gerida tem como primeira preocupação responder aos seus públicos, dando a todos a mesma capacidade de acesso. Questionamo-nos hoje sobre se essa capacidade de resposta existe.

As estratégias de acção

Constitui nossa preocupação:

- melhorar a capacidade profissional, para responder e saber responder;

- definir um perfil de competências inspectivas;
- estabelecer critérios de novos recrutamentos, para conceber um programa de formação inicial que combine, de forma equilibrada, as dimensões conceptuais enquadradoras da dimensão prática, orientadas por uma visão de formação geral e especializada;
- programar a formação contínua, tendo em vista o desempenho cada vez mais exigente da função e a necessidade de competências de comunicação;
- conceber um novo modelo de avaliação de desempenho, centrado em objectivos individuais de desenvolvimento, pondo de lado um ritual que não serve a instituição nem o desenvolvimento profissional e pessoal do inspector.

São estes pilares da mudança efectiva que se deseja e nos propomos, adoptando como estratégias de acção: uma visão global por programa e actividade; uma acção concentrada no essencial.

Estamos conscientes de que a actividade da IGE se dispersa, para responder, por vezes, a solicitações a que outros podem responder,

confundindo-se a relevância dos problemas e diluindo-se o seu significado institucional.

Não obstante grande número de intervenções inspectivas não serem programáveis, é possível introduzir racionalidade na sua gestão.

No que se refere à actividade programada, deve ser cultivada a preocupação com os resultados finais, porque são eles que vão determinar como se desenvolve a acção. Não se melhora em termos substantivos, nem se ganha em capacidade de realização dos objectivos se não se alterarem três dimensões interrelacionadas:

- a forma de trabalhar (ligando os resultados aos processos);
- a atitude perante o trabalho (estabelecendo padrões mínimos a atingir e elevando os níveis de exigência);
- a representação social do papel do inspector (reforçando o compromisso com a isenção, o rigor e a verdade).

Ou seja, para melhorar a qualidade inspectiva é preciso renovar e inovar. E se inovar exige uma visão clara, definida, pela liderança da organização, exige também a criação

de um ambiente em que essa visão possa ser partilhada por aqueles que a fazem, num contexto estratégico, que combine a visão de liderança da organização com a integração organizacional de todos, porque a inovação não pode ser delegada a um grupo de desenvolvimento, a uma *task force* ou a um gabinete de imagem.

O contexto estratégico¹ de que falamos combina a visão, o meio, a direcção, *benchmarks* e modelos. Mede o progresso e mostra o caminho que temos pela frente.

Ninguém renovará ou inovará por nós. Por isso, torna-se necessário aprender a gerir o risco. Quebrar a rotina, gerindo a informação.

Gerir o desconhecido exige saber, perspicácia, competência, habilidade para lidar com os outros, flexibilidade. Não é simples, nem fácil, porque exige acreditar e ganhar espaço de acção dentro e fora da instituição.

A IGE só ganhará espaço para influenciar positivamente o sistema escolar e educativo se inovar; e, inovando, for capaz de conceber programas e metodologias adequadas e pertinentes, de modo a que a comunidade educativa e a sociedade

os acolham como portadores de soluções e de esperança.

O futuro já começou e há que encará-lo com a força de um olhar que se aproxima e afasta deste cenário para ganhar perspectiva e tomar consciência de que é preciso responder melhor e mais rapidamente, colocando os alunos no coração do sistema e no centro das nossas preocupações.

¹ Arnoud de Meyer – *Renewal and innovation: a condition of the health of nations*, 2004.

INTERVENÇÃO FINAL

Maria do Carmo Seabra
Ministra da Educação

Senhor Reitor da Universidade
Católica Portuguesa,

Senhora Inspectora-Geral da
Educação,

Senhoras Inspectoras e Senhores
Inspectores,

Minhas Senhoras e meus Senhores:

Antes de mais, quero agradecer as amáveis palavras do Senhor Reitor da Universidade Católica. Pela minha parte, é sempre uma alegria voltar a esta casa e nestas novas circunstâncias é também um apelo a uma consciência acrescida da importância das responsabilidades que agora detenho.

Agradeço também o honroso convite para encerrar esta Convenção que assinala a abertura do ano inspectivo e me dá uma primeira oportunidade para me dirigir, pela primeira vez, a todos os inspectores da educação. E em primeiro lugar, quero expressar,

na pessoa da Senhora Inspectora-Geral da Educação, Professora Conceição Castro Ramos, e de todos os inspectores e colaboradores, o meu reconhecimento público pela actividade desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação, que muito tem contribuído para a Educação e para o Sistema Educativo Português.

Embora o Sistema Educativo Português tenha registado melhorias em algumas áreas e a eficácia e eficiência dos serviços tenha sofrido uma evolução positiva, a qualidade da Educação, apesar dos recursos financeiros que lhe foram afectos nos últimos anos, continua abaixo daquilo que seria desejável. Este é um dado inquestionável. De facto, para corresponder às aspirações da sociedade portuguesa e aos desafios de qualificação dos portugueses que se colocam no quadro europeu, muito há a fazer para melhorar a qualidade.

E o primeiro grande desafio a ganhar é o de colocar claramente os alunos no centro do Sistema Educativo.

Essa é a missão para a qual todos nós estamos convocados: orientar a actuação do Ministério da Educação, tanto ao nível dos serviços centrais e regionais como das escolas, para os alunos.

A complexidade organizacional do Ministério, os problemas a que quotidianamente temos de acudir, a enorme exposição mediática a que, enquanto responsáveis da tutela somos sujeitos, parecem, por vezes, concorrer para nos desviarmos daquilo que é essencial para o cumprimento da nossa missão.

Mas, apesar da voragem dos acontecimentos, não nos podemos desviar do fundamental: os alunos, a criação de condições de efectiva igualdade de oportunidades para todos, a promoção de um ambiente escolar que lhes garanta as condições para o sucesso escolar e, por esta via, para uma vida mais feliz e plena de realização pessoal. Este é o meu compromisso.

Conto com a colaboração de todos.

Neste sentido, o trabalho de reflexão que desenvolveram nestes dois dias é muito importante e aguardo com

expectativa os resultados que, com certeza, me farão chegar.

Falar dos alunos e do seu sucesso é falar em três pilares essenciais da Educação: Os processos de aprendizagem, os professores e as escolas.

Relativamente aos processos de aprendizagem, há que salientar a grande preocupação que suscita o elevado número de alunos que abandonam a escolaridade e entram no mercado de trabalho com o futuro ameaçado, bem como os que acabam com baixos níveis de desempenho e entram em situações de risco, comprometendo o seu futuro e o futuro do país. A intervenção nesta área é uma prioridade absoluta desta equipe.

Quanto aos professores, invoco uma frase que, apesar de tantas vezes ouvida, não pode ser banalizada – que nenhuma melhoria da educação e do Sistema Educativo é realizável se para ela não se puderem mobilizar os professores. São eles que garantem a qualidade das aprendizagens. Cabe-me a mim, com a vossa ajuda, motivá-los.

Quanto às escolas, considero que a sua acrescida autonomia constitui um pilar essencial para a melhoria

do sistema: queremos atribuir às escolas maior capacidade de acção pedagógica, administrativa e de gestão com a inevitável contrapartida de uma maior responsabilização.

Neste contexto, penso que é relevante dedicar a maior atenção, eu diria carinho, às escolas mais vulneráveis - porque as escolas não são todas iguais e as suas necessidades não são homogéneas – procurando ajudá-las a encontrar soluções organizativas e estratégias pedagógicas mais correctas e consonantes com as, cada vez mais exigentes, necessidades formativas.

Se todos os agentes educativos cumprirem as suas funções, estimulando os alunos e reclamando o seu esforço, creio, convictamente, que poderemos melhorar o sistema

Uma tarefa desta envergadura só poderá ser conduzida com êxito se se puder contar com uma administração da Educação coesa e convergente na sua acção interventiva nestas áreas.

Efectivamente, este caminho que queremos trilhar implica-nos a todos. Compete às estruturas do Ministério da Educação, de uma forma articulada, numa lógica de cooperação, aferir e, permitam-me a expressão, calibrar o funcionamento

do sistema, prevenindo erros, irregularidades e, no caso de estes ocorrerem, promovendo a sua eficaz detecção e correcção. A esta grande tarefa tem de estar associado um cunho pedagógico: desta actuação devem resultar medidas que visem a melhoria da qualidade, o estímulo a todos os que intervêm no Sistema Educativo para adoptar procedimentos adequados de avaliação do funcionamento e gestão das escolas, dos ambientes de aprendizagem, dos docentes, dos resultados dos alunos, da implementação das políticas educativas, no fundo, de todo o sistema.

Neste âmbito, o exercício das funções de auditoria e de controlo do funcionamento do Sistema Educativo, nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira, são essenciais. É aqui que destaco o importante papel que está reservado à IGE, no quadro da lei-orgânica, que requer da sua parte maior capacidade de actuação e maior sintonia com os restantes serviços do ME, quer na administração central quer na regional.

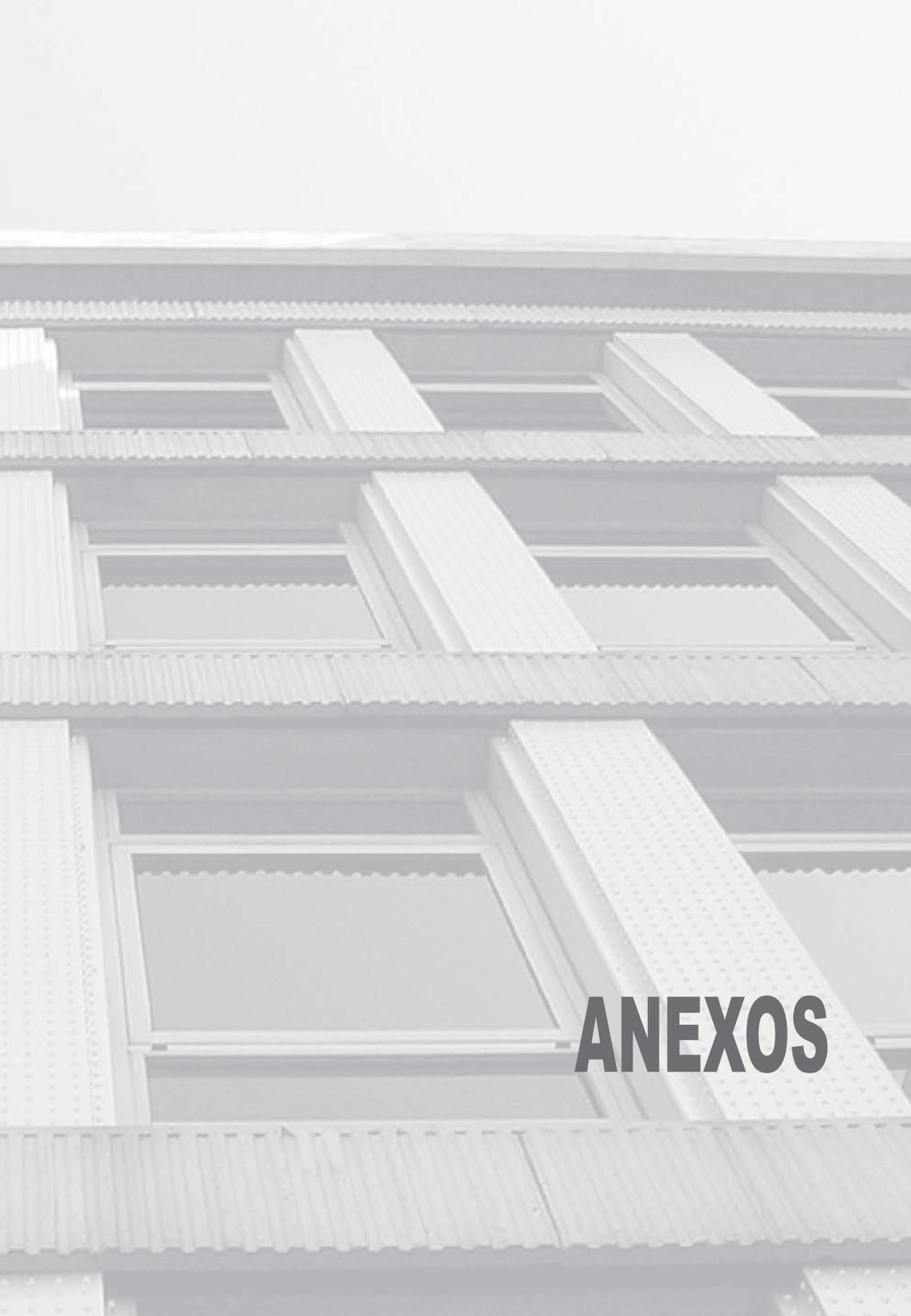
Uma das funções mais nobres da Inspeção-Geral da Educação é a da salvaguarda dos interesses legítimos dos utentes, agentes e beneficiários

do Sistema Educativo. A autoridade dos Inspectores fundamenta-se, não tanto no seu estatuto profissional, como na sua competência técnica, no rigor, na isenção, no respeito pelo primado da lei e na consciência de serviço público que a todos presta.

Enquanto cidadã não tinha dúvidas de que eram estes os princípios que norteavam a sua actuação. Enquanto Ministra da Educação e no contexto que é do conhecimento de todos, do início do exercício das minhas funções, tive, desde logo, a oportunidade de testemunhar pessoalmente a eficácia, eficiência e grande qualidade do trabalho dos Senhores Inspectores que é indubitavelmente o garante da legalidade e do rigor, da isenção e do elevado sentido de serviço público prestado pela Inspeção-Geral da Educação ao País.

Hoje, pude além disso verificar que a IGE é uma instituição capaz de olhar para si própria, que se compara com outras, que se avalia, que reflecte de forma sistemática sobre a sua missão. É, em suma, uma instituição em que o sistema pode confiar para *«despertar actores adormecidos para uma via de exigência e de rigor»*.

Muito obrigada.



ANEXOS



Aferição

***Os primeiros anos da
educação básica***

***Efectividade da auto-
avaliação das escolas***

***Centros de Formação de
Associações de Escolas***

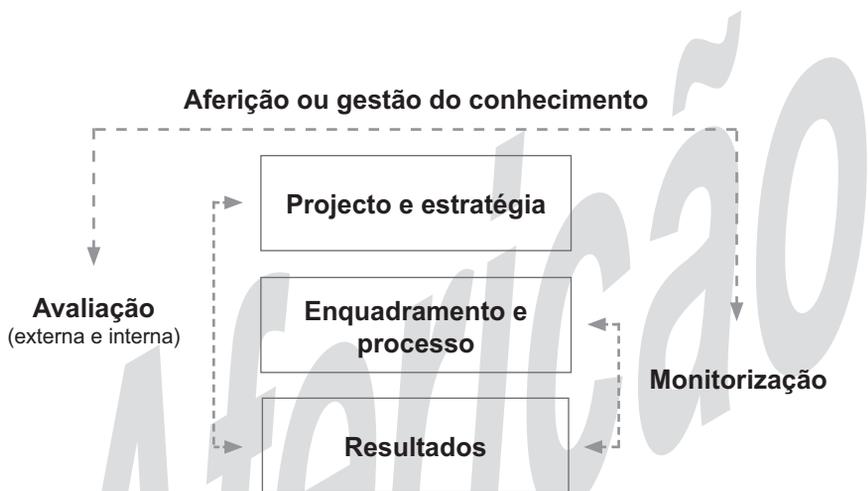
***Segurança e bem-estar
nas escolas***

***Qualidade inspectiva
(Programa 8)***

Programa V

AFERIÇÃO

Modelo de aferição



Aferir – o que é?

- ▶ É verificar a conformidade ou o desvio, ao comparar uma dada situação com um padrão de referência.

Aferir – porquê?

- ▶ Porque é preciso saber se as estratégias de acção escolhidas conduziram às metas pré-definidas e se estas são consentâneas com os padrões de referência.



A efectividade de uma acção pode ser medida?

- ▶ A aferição mede a efectividade das estratégias escolhidas face à informação que se recolhe, de forma contínua e sistemática, e põe em evidência a distância que existe entre aquilo que se quer fazer e o que foi feito, entre o que foi feito e o que resultou.

Aferir – para quê?

- ▶ Para orientar a gestão educativa para resultados com níveis de qualidade cada vez mais exigentes e adequar o ensino às necessidades dos alunos.

Aferir – como?

- ▶ Construindo um padrão de referência com base no normativo, no conhecimento científico e na experiência profissional docente e inspectiva, e procurando saber como se conhecem e gerem os progressos dos alunos.

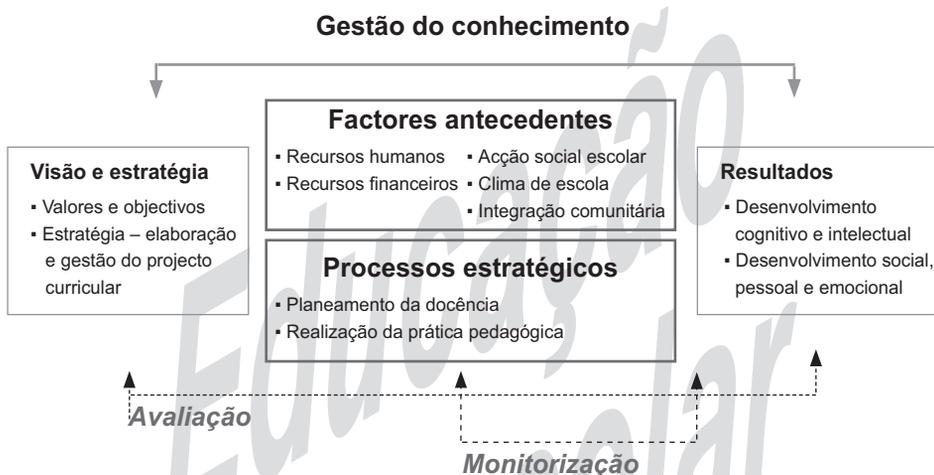
A IGE quer aferir...

- ▶ ***A auto-avaliação das escolas***
 - ▶ ***As aprendizagens e o modo como se aprende***
 - ▶ ***Os resultados das aprendizagens***
 - ▶ ***A cultura de segurança e bem-estar nas escolas***
- e, por isso, estabeleceu padrões de qualidade para referência.

Programa V - Aferição

OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A efectividade da educação nos primeiros anos



Objectivos

- ▶ Caracterizar, a nível concelhio, os agrupamentos de escolas com incidência nos primeiros anos da educação básica (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico);
- ▶ Verificar a qualidade da actividade educativa na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, centrada na aquisição e no desenvolvimento de competências essenciais para a entrada na escolaridade formal e de conhecimentos estruturantes da aprendizagem ao longo do 1.º ciclo do ensino básico;
- ▶ Pôr em evidência a importância dos primeiros anos da educação básica.

Metodologia

- ▶ Observação directa dos parâmetros de desempenho que operacionalizam os indicadores;
- ▶ Entrevista dos diferentes actores;
- ▶ Análise documental.

A IGE espera...

- ▶ Conhecer o desempenho dos estabelecimentos de educação básica;
- ▶ Facultar às escolas informação relevante para a melhoria do seu desempenho, sobretudo no que respeita às aprendizagens das crianças e alunos e à aquisição de competências;
- ▶ Identificar o investimento feito pela escola na construção de interações entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, bem como de formas de trabalhar conjunta e articuladamente;
- ▶ Valorizar estes ciclos de educação e ensino com repercussões importantes na vida escolar e pessoal de cada aluno;
- ▶ Dar confiança aos professores e responsáveis executivos e criar maiores níveis de exigência;
- ▶ Identificar o investimento feito pelas autoridades locais na educação das crianças dos primeiros anos da educação básica;
- ▶ Disponibilizar informação às entidades locais, regionais e centrais envolvidas nestes dois níveis de educação e ensino, para a melhoria do planeamento e da gestão educativos.

Calendário-tipo

- ▶ Cada intervenção tem a duração máxima de dez dias.

Uma semana antes	<ul style="list-style-type: none"> • Informação da selecção da unidade de gestão; • Marcação de reunião/entrevista com elemento do CME da Câmara Municipal.
No 1.º dia	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmação da reunião com elemento do CME; • Apresentação da actividade ao agrupamento – reunião com representantes dos órgãos de gestão e dos conselhos de docentes; • Recolha de informação sobre política educativa local; • Caracterização do agrupamento; • Programação da actividade nas diferentes escolas; • Recolha de dados respeitantes aos projectos curriculares de escola.
Nos 2.º a 5.º dias	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho nas escolas; • Recolha de informação sobre organização e gestão de recursos humanos e financeiros.
Nos 6.º e 7.º dias	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do pré-relatório.
No 8.º dia	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com todos os elementos da escola envolvidos na intervenção – apresentação oral e fundamentada das conclusões e recolha de comentários.
Nos 9.º e 10.º dias	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão do relatório e seu envio à Delegação Regional.

Programa V - Aferição

EFFECTIVIDADE DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Questão orientadora

- ▶ Qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?

Estratégia orientadora

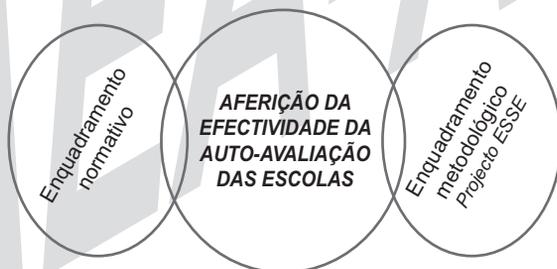
- ▶ Para cada indicador, desenvolver um referente de boa prática a ser utilizado na aferição da qualidade educativa conducente à demonstração dos resultados conseguidos e das melhorias a introduzir.

Exigência

Rigor

Qualidade

Enquadramento



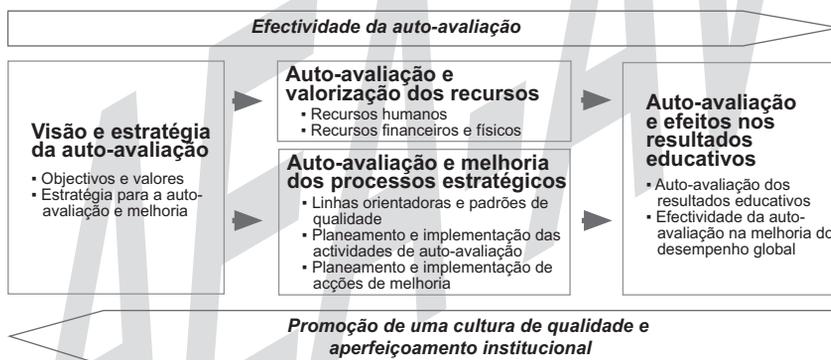
Objectivos

- ▶ Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- ▶ Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação das escolas;
- ▶ Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação que, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de auto-avaliação das escolas, utiliza como referência metodologias já utilizadas e testadas;
- ▶ Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante o desenvolvimento de uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados.

Enquadramento normativo

- ▶ Lei n.º 31/2002 – *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*
«A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência...» (artigo 8.º).
- ▶ Decreto-Lei n.º 208/2002 – *Lei orgânica do Ministério da Educação*
Cabe à IGE «[...] exercer a auditoria e controlo nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos de aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização dos recursos, bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo.» (artigo 17.º, n.º 8).

Modelo conceptual



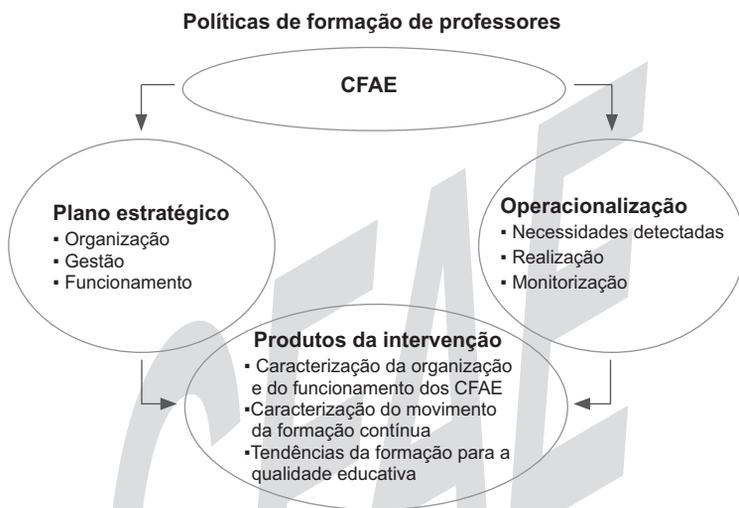
Etapas da intervenção

- ▶ Comunicação prévia à escola
 - Informação dos objectivos da actividade e da cronologia da intervenção
- ▶ Visita inicial (1.º dia)
 - Recolha de informação de enquadramento para o desenvolvimento da intervenção
 - Entrevista inicial à Direcção Executiva e ao presidente da Assembleia
- ▶ Intervenção propriamente dita (2.º ao 7.º dias)
 - Recolha de evidências mediante a demonstração dos efeitos da auto-avaliação nos processos e nos resultados educativos
- ▶ Encerramento da intervenção na escola (8.º e 9.º dias)
 - Preparação da versão final do relatório
 - Apresentação das conclusões da intervenção a todos os entrevistados
 - Encerramento do trabalho na unidade de gestão
- ▶ Relatório de escola (10.º dia)
 - Conclusão do relatório na Delegação Regional

Programa II - Controlo

CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

Modelo conceptual



Objectivos

- ▶ Caracterizar as estratégias dos CFAE;
- ▶ Caracterizar o desempenho dos CFAE;
- ▶ Identificar factores de diferenciação dos CFAE, em ordem a:

Identificar e divulgar boas práticas de gestão e de funcionamento, para fornecer informação a todos os interessados.

Metodologia

- ▶ Instrumentos:
 - Guião para a actividade;
 - Roteiros I e II – Recolha da informação;
 - Questionários;
 - Entrevistas.
- ▶ Amostra: 100 CFAE
- ▶ Equipas inspectivas: 2 inspectores
- ▶ Duração da actividade: 2005 e 2006

Resultados

- ▶ Caracterização da organização e do funcionamento dos CFAE;
- ▶ Caracterização do movimento de formação contínua;
- ▶ Identificar de boas práticas nos CFAE;
- ▶ Divulgação dos resultados.

Vertentes da intervenção

- ▶ Organização dos CFAE:
 - Conhecer a articulação com a comunidade educativa;
 - Conhecer o trabalho realizado;
 - Conhecer a organização adoptada;
 - Conhecer o movimento gerado em termos dos recursos usados;
 - Conhecer a incidência da formação.
- ▶ Operacionalização da formação:
 - Determinar os resultados da formação disponibilizada;
 - Verificar a correspondência da formação às necessidades do sistema educativo e seus agentes;
 - Monitorizar a formação realizada ao nível da qualidade do serviço educativo.
- ▶ Identificação de boas práticas de gestão:
 - Conhecer o serviço prestado na formação contínua de professores, numa perspectiva integradora do funcionamento dos CFAE;
 - Determinar características diferenciadoras dos CFAE.

Cronologia-tipo

No 1.º dia	Apresentação do projecto aos CFAE pelas equipas inspectivas, com 1 mês de antecedência relativamente à intervenção propriamente dita.
Nos 2.º ao 7.º dias	Validação dos dados recolhidos e inseridos no Roteiro I e aplicação dos questionários e entrevistas do Roteiro II.
No 8.º dia	Consolidação dos dados recolhidos, preenchimento e verificação de todas as aplicações informáticas nas Delegações Regionais e envio aos Serviços Centrais.

O que se quer saber?

- ▶ Que culturas de segurança e bem-estar predominam nas escolas?
- ▶ Como se reflectem no modo como se organiza e alcança a segurança e bem-estar?

O que observar?

- ▶ Condições de apropriação:
Apropriação de boas práticas, em ordem à promoção do envolvimento pessoal e colectivo, e do comportamento e de atitudes responsáveis e construtivas.
- ▶ Condições de utilização:
Gestão das condições de utilização, em ordem à garantia da integridade física dos utilizadores.
- ▶ Condições de habitabilidade:
Gestão das condições de habitabilidade, em ordem à garantia da salubridade e segurança dos meios físicos.
- ▶ Meio envolvente:
Avaliação das existências urbanas e sociais, em ordem à promoção da integração na comunidade e à garantia de condições de segurança, tranquilidade e conforto.
- ▶ Meio escolar:
Avaliação das existências humanas e físicas, em ordem à garantia das condições de habitabilidade e da integridade física dos utilizadores, e à promoção de condições de apropriação de boas práticas.

Como proceder?

- ▶ Interpelando as escolas sobre as práticas em uso, para a promoção e uma cultura de segurança e bem-estar, de modo a receber a demonstração de evidências da correcção de procedimentos e desempenho.

Onde?

- ▶ Nas escolas das unidades orgânicas da rede pública.

PROGRAMA

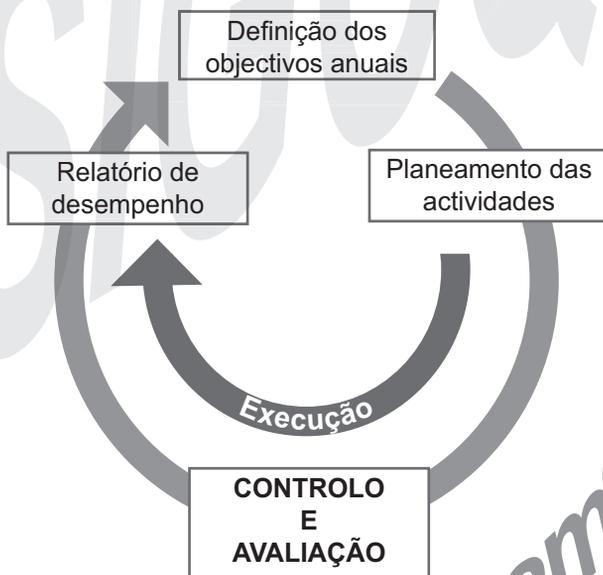


Integra:

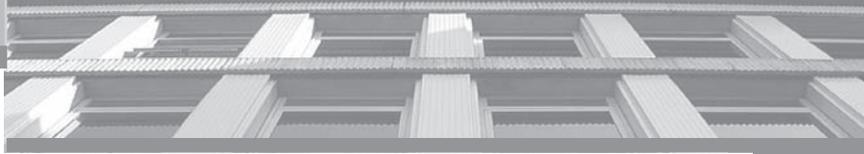
- ▶ Sistema Interno de Gestão e Controlo da Qualidade Inspectiva
- ▶ Sistema de Informação e Suporte às Actividades Inspectivas
- ▶ Sistema de Informação de Apoio à Gestão Interna

Sistema Interno de Gestão e Controlo da Qualidade Inspectiva

CICLO DE AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL



Programa 8



Controlo (controlo interno)

► O que avalia?

Os resultados obtidos e os meios utilizados em cada programa/actividade do Plano Anual de Actividades da IGE, face aos objectivos fixados.

► Como?

Pela análise dos dados recolhidos pelos departamentos responsáveis, bem como pelos sistemas de informação (SGATI, SISAI e GESTIGE).

Avaliação (auto-avaliação)

► O que avalia?

A eficiência organizacional e a eficiência na prestação de serviços, ao nível global da IGE e também no âmbito de cada programa/actividade.

Utiliza os critérios do modelo CAF:



► Como?

Faseadamente, por processos internos de análise documental ou aplicação de inquéritos de satisfação interna; e por processos externos de aplicação de inquéritos de impacto ou de satisfação aos destinatários dos serviços.



LISTA DE PARTICIPANTES

Abílio Fernando Valente Brito	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Acácio José Azevedo Brito	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Adelino Cardoso Almeida	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Adelino Manuel Fernandes Silva	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Adriano Augusto Fonseca Silva	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Adriano Jorge Dores Portugal	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Agostinho Gonçalves Alves Santa	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Agostinho Tavares Fernandes Martins	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Albano Fernandes	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Alberto Tavares Silva Roque	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Alda Maria Rodrigues Coelho Pires Veloso	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Alexandra Maria Ferreira Garcia Monteiro	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Alexandre Augusto Veiga Esteves Pereira	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Alzira Rodrigues Caetano Freitas Lopes	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Amparo Carrellan Garcia Esteves Costa	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Ana Branca B. V. Cabeço Rocha Pinto	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Ana Isabel Lourenço Muralha Godinho	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Ana Maria Correia Serra	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Ana Maria Leitão Matela	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Ana Maria Lobo Almeida Garrett	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Ana Maria Matos Gonçalves F. Gago Pacheco	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Ana Maria Mendes Catronga Pinto	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Ana Maria Pastor Jacob	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Ana Paula Gomes Baltazar	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Ana Paula Silva Ferreira	<i>Delegação Regional de Centro</i>
António Almeida Gonçalves	<i>Delegação Regional de Centro</i>
António Augusto Fernandes Nunes Correia	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
António João Galaio Frade	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
António Joaquim Morais Afonso Caridade	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António Joaquim Silva Osório	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António José Silva Ferreira	<i>Delegação Regional de Centro</i>
António Lopes Rebelo	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António Luís Fonseca Oliveira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António Maria Louro Alves	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>

António Monteiro Rodrigues Laranjeira	<i>Delegação Regional de Centro</i>
António Norberto Rodrigues Patrício	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António Preto Torrão	<i>Delegação Regional de Norte</i>
António Rui Dias Barata	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Arlete Jesus Azevedo Nogueira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Armando Abílio Beja Madeira	<i>Serviços Centrais-GPDF</i>
Armando Aurélio Ferreira Gomes	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Armindo Carolino Sá Ferreira Cunha	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Arnaldo Marques das Neves	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Artur José Santos Magalhães	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Augusto Patrício Lima Rocha	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Basilica Rosa Ferreira Daniel	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Bercina Maria Ramos Costa Pereira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Berta Maria Matos V.R. Correia	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Carlos Alberto Branco Barata	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Carlos Alberto Esteves Miranda	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Carlos António Heitor Rodrigues	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Carlos Assunção Silva	<i>Serviços Centrais-REI</i>
Carlos Filipe Gomes Carrajola Mendonça	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Carlos Filipe Noivo Roque	<i>Serviços Centrais-SISAI</i>
Carlos Manuel Afonso Jesus	<i>Serviços Centrais-GI</i>
Carlos Manuel Figueiredo Lopes Monteiro	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Carlos Manuel Reis Silva	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Carlos Marques Taleço	<i>Serviços Centrais- NITP</i>
Casimiro Cerqueira Veloso	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Clara Fátima Moreira Lucas	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Cremilda Lourenço Barros Alves	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Cristina Isabel Caniceiro Lemos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Domingos Alberto Macedo Silva Bento	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Dora Odila Clare B. C. Vigário	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Edite Conceição Fernandes Prada	<i>Serviços Centrais-GPDF</i>
Eduardo Gilberto Firmino Pacheco	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Eduardo Jorge Farinha Bação	<i>Serviços Centrais-SISAI</i>
Eduardo Manuel Nunes Oliveira	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Ermelinda Purificação Tinoco Santos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Eurico Manuel Pina Cabral	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Eusébio Augusto Pimentel Alves	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Fernanda Prazeres Dantas Ferreira	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Fernando Correia Silva	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Fernando Ilídio Moreira Almeida	<i>Delegação Regional de Norte</i>

Fernando José Costa Ribeiro	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Fernando José Esteves Rêgo	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Fernando Manuel Guerreiro Coelho	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Fernando Manuel Ribeiro Gaiolas	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Fernando Nuno Pimentel Vasconcelos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Francisco José Neves Barroca	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Francisco Manuel Monge Silva	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Francisco Serra Estrada	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Graça Maria Marques Loureiro Fernandes	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Helder Lopo Guerreiro	<i>Serviços Centrais-REI</i>
Helena Manuela Silva Lino Almeida Guerra	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Helena Maria Raimundo Monteiro Calado	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Helena Maria Silva Teixeira Coelho	<i>Serviços Centrais-REI</i>
Henrique Manuel Vieira Magalhães	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Hilário Fernandes Coutinho Sousa	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Irene Gonçalves Marques	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Isabel Cristina Campos Henriques Gonçalves	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Isidro Manuel Beleza	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Alberto Carvalho Miranda	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Augusto Amado Mateus	<i>Delegação Regional de Centro</i>
João Bernardo Basílio	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Carlos Correia Ribeiro Ramalho	<i>Serviços Centrais-NIAF</i>
João Joaquim Saraiva Ribeiro	<i>Delegação Regional de Centro</i>
João José Carmo Marques	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
João José Laia Nascimento	<i>Delegação Regional de Centro</i>
João José Tição Moreira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Manuel Espírito Santo Rocha Pinto	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Manuel Pires Martins Nunes	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
João Manuel Reis Figueiredo	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
João Manuel Sampaio	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
João Maria Morais Monteiro	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Paulo Leal Araújo Alves	<i>Delegação Regional de Norte</i>
João Rodrigues da Fonseca	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Joaquim António Gago Pacheco	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Joaquim Manuel Silva Melo	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Joaquim Monteiro Brigas	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Jorge Bernardino Sarmento Morais	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Jorge Manuel Aguiar Moreira Mesquita	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Jorge Manuel Matos Simões Dias	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Jorge Manuel Silva Sena	<i>Delegação Regional de Centro</i>

Jorge Silva Teixeira Mota	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Alberto Marinho Ferreira Lebre	<i>Delegação Regional de Centro</i>
José Almeida Martins	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José António de Morais Afonso Caridade	<i>Delegação Regional do Norte</i>
José Augusto Pereira Neto	<i>Serviços Centrais-REI</i>
José Carlos Alinha Bacalhau	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
José Carlos Martins Alves	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
José Dias Baptista	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Fernando Araújo Calçada	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Fernando Pinho Silva	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Filipe Duarte Silva	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
José Godinho Marques Calado	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
José Horácio Gomes Miranda	<i>Delegação Regional do Norte</i>
José Inácio Morais	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José João Ribeiro Azevedo	<i>Delegação Regional de Centro</i>
José Joaquim Sottomayor Faria	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Leonel Branco Afonso	<i>Delegação Regional do Norte</i>
José Manuel Carvalho Ramos	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Manuel Figueira Batista	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
José Manuel Magalhães Coelho	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Manuel Sevivas Martins	<i>Delegação Regional de Norte</i>
José Manuel Sousa Luz Afonso	<i>Serviços Centrais</i>
José Matias Guardado Rodrigues Silva	<i>Delegação Regional de Centro</i>
José Melo Varela	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Julieta Maria Macedo Pires Devesa Brito	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Lília Rosa Falcato	<i>Serviços Centrais-NIAF</i>
Luís Alberto Santos Nunes Capela	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Luís Manuel Fernandes	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Luís Manuel Pereira Correia Barregão	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Luís Manuel Rodrigues	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Luís Manuel Santos Martins	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Luísa Maria Carvalho Teixeira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Luísa Maria Costa Janeirinho	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Luísa Visitação Canudo Lança Carracha	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Manuel Antunes Almeida	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Manuel Branquinho Flório Santos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Manuel Cândido Faria	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Manuel Carlos Marques Pinto	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Manuel Coelho Santos Lourenço	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Manuel Dias Baptista	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Manuel Domingos Pereira Gomes	<i>Delegação Regional de Norte</i>

Manuel Eugénio Ribeiro Ferreira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Manuel Fernando Morgado Carvoeiro	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Manuel Gomes Espadanal	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Manuel Joaquim Lopes Ramos	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Manuel José Branco Silva	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Manuel Santos Ramos Veiga	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Manuel Sousa Cruz	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Marcial Rodrigues Mota	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Margarida Carocha Rodrigues Oliveira Tomé	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Margarida Celeste Marques Pereira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Adelina Rodrigues da Silva Pinto	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Alice Barreira Baptista	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Alzira André Alcarpe Santos	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Beatriz Pereira Santos Proença	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Carmo Clímaco Oliveira	<i>Serviços Centrais</i>
Maria Carmo Pereira Caeiro	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Céu Girol Dinis Pedreño Ferreira	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Maria Conceição Moniz Amaral Castro Ramos	<i>Serviços Centrais</i>
Maria Conceição Roque Ribeiro	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Maria da Conceição O. V. Seguro Pereira	<i>Delegação Regional do Centro</i>
Maria da Graça Granadeiro	<i>Serviços Centrais – Secret. IG</i>
Maria de Fátima Eugénio Vasconcelos	<i>Serviços Centrais-GPDF</i>
Maria de Fátima Marreiros Baptista	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Maria Delfina Morais Viana Falcão Vasconcelos	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Elsa Alves T. Mourão	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Emília Sousa Monteiro	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Maria Eugénia Ferrão Gomes Duarte	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Eugénia Miranda Oliveira Barbosa	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Fátima Fonseca Pinto	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Fátima Martins Severino B. Pissarra	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Fernanda Coito Lota Guia	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Maria Fernanda Matias Lopes	<i>Serviços Centrais-GAG</i>
Maria Filomena Graça Mota	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Filomena L. B. Biscaia Nunes Aldeias	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Filomena Sena Vidal	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Gabriela Freire Pereira	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Gabriela Ribeiro Valente Barbosa	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Graziela Costa Poeira	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Helena Gomes Alves Meireles	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Helena Lopes Nobre	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Helena Morgado Clemente Ribeiro	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>

Maria Helena Serafim G. Brito Baptista	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Maria Inês Correia Salgado Azedo Canilho	<i>Delegação Regional de Algarve</i>
Maria Isabel Pinto Lemos Crespo	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria João Alegria M. L. Rodelo	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria João M. Crisóstomo C. Pereira	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Joaquina Saragoça Garcia	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria José Alves Sá	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria José Baía L. Simões Virgílio	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria José Pombo Silva Dias Arada Leitão	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria José Rangel Pamplona Soares Pinto	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Judite Meira Cruz	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Júlia Brites Evaristo Ferreira Neves	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Leonor Venâncio Esteves Duarte	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Licínia Fernandes Santos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Lúcia Reis Fialho	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Luísa Araújo	<i>Serviços Centrais</i>
Maria Luísa Correia Marrana	<i>Serviços Centrais – Secret. IG</i>
Maria Luísa Marques José Leal	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Luísa Morgado Alexandre	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Luísa Reis Ferreira	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Lurdes Reis Navarro	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Lurdes Rosa Santos Ribeiro Campos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Lurdes Santos Dias F. Campos	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Maria Madalena Saraiva S. Lima Moreira	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Manuela Afonso Lourenço Alves	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Manuela da Cruz Parente Ribeiro	<i>Delegação Regional do Norte</i>
Maria Manuela Figueiredo R. M. Escarduçã	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Margarida Farinha Gabriel Paulo	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Margarida Ferreira Cunha Rodrigues	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Margarida Rosado Cortes Simões	<i>Serviços Centrais-GI</i>
Maria Odete Abreu Freitas	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Paula Ferreira Simões C. S. Madeira	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Paula Quental Ramos Soares Barata	<i>Serviços Centrais-GPDF</i>
Maria Pia Mendes Barroso	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Maria Piedade Faria Carvalho Timóteo	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Prazeres Conceição Santos F. Lousã	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Rosa Figueiredo Simeão Saraiva	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Silvina Marques Mano Santos Marques	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Maria Teresa Silva Jesus	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Maria Zita Nunes Escórcio	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Marília Cruz Fernandes	<i>Delegação Regional de Algarve</i>

Marina Luísa Raposo Silva Peixoto	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Marisa Cordeiro Soares Duarte Janino Nunes	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Moisés Ferreira Anes	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Natalina Nunes Esteves Pires Tavares Moura	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Nuno Xavier Varejão Barbosa	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Odete Carmo Cambóias Afonso	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Olga Maria Falé Baião Matoso Costa Correia	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Paulo Duarte Carvalho Martins Sousa	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Paulo Jorge Guerra Rodrigues Valada	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Paulo Jorge Oliveira Cruz	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Paulo Jorge Santos Barata	<i>Serviços Centrais-GPDF</i>
Pedro Luís Magalhães Teixeira Pinto	<i>Serviços Centrais-NIAF</i>
Pedro Manuel Pires Gerardo	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Pedro Miguel Henriques	<i>Serviços Centrais-GAG</i>
Ramiro Fernandes Santos	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Regina Maria Vale Costa Azevedo Rocha	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Rosa Maria Cruz Pinto Almeida Vilhena	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Rosa Maria Santos Mendes Sousa Paulo	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Rosa Oliveira Melo Silva	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Rui José Carvalho Varela	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Rui Manuel Leonardo Silva	<i>Serviços Centrais-NIAF</i>
Rui Manuel Santos Hermida	<i>Serviços Centrais-GAJ</i>
Rui Manuel Santos Pereira Gonçalves	<i>Serviços Centrais-NITP</i>
Rui Manuel Vidal Atanásio	<i>Delegação Regional de Alentejo</i>
Sílvio Lopes Barata	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Teresa Maria Azêdo Pimentel Guerra	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Ulisses Quevedo Lourenço Santos	<i>Delegação Regional de Centro</i>
Valdemar Castro Almeida	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Virgílio Manuel Sanches Alves	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Virgínia Maria Leão Garcia	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Vítor Manuel Marques Farinha	<i>Delegação Regional de Lisboa</i>
Vítor Manuel Santos Val	<i>Delegação Regional de Norte</i>
Vítor Manuel Ventura Cardoso Rosa	<i>Delegação Regional de Norte</i>