



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Relatório Técnico

A condição dos assistentes e dos técnicos
especializados que integram as atividades
educativas das escolas

Carmo Gregório
Ercília Faria
Fernanda Bertinetti
Paula Félix
Vanda Lourenço

fevereiro 2020

Índice

Introdução

1. Enquadramento profissional do Pessoal não docente
 - 1.1. Assistentes operacionais
 - 1.2. Técnicos especializados
2. Pessoal não docente na escola pública em Portugal
3. Pessoal não docente numa escola para todos
4. Comparações internacionais
5. Posições anteriores do CNE
6. Em síntese

Referências bibliográficas

Fontes

Introdução

O pessoal não docente considerado neste relatório é constituído por um conjunto muito diversificado de agentes que exercem as suas funções no âmbito da educação e do ensino não superior no sistema educativo português.

O presente relatório explicita as funções e os papéis desempenhados pelo pessoal não docente na escola pública, nomeadamente os assistentes operacionais e os técnicos especializados, evidenciando a sua importância para a construção de uma escola que se pretende para todos. Importa neste contexto de análise clarificar como são exercidos esses papéis, qual a sua dimensão educativa e como estes agentes articulam se entre si, com os professores, com as lideranças e com o exterior.

A clarificação sobre as especificidades profissionais e as competências de cada categoria possibilitam apresentar um entendimento sobre quem são estes agentes educativos, quais os seus contributos na implementação de medidas para o sucesso na escolaridade obrigatória para todos os jovens, que papéis assumem na escola inclusiva e no apoio a alunos de contextos socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, como intervêm nos cursos profissionais e noutras modalidades dos ensinos básico e secundário.

Na primeira parte deste relatório apresenta-se um enquadramento, sustentado na legislação relativa a esta matéria, sobre carreiras e categorias do pessoal não docente, dando conta da evolução no campo da reforma da administração pública, das mudanças de paradigma relativas aos conteúdos funcionais das diversas categorias.

A segunda parte integra um retrato da situação do pessoal não docente, que é também o das escolas, nos últimos anos em Portugal.

Explicitam-se, na terceira parte, os distintos papéis assumidos pelos agentes educativos na construção de medidas para o sucesso, da escola inclusiva, da equidade, do apoio aos alunos de contextos socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, e ainda do apoio a todas as modalidades dos ensinos básico e secundário. O enfoque dado às especificidades das funções de assistentes operacionais e de alguns técnicos especializados, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social e animadores, apoia a fundamentação da necessidade destes profissionais, entre outros, no contexto escolar, com vista à concretização dos desígnios estabelecidos nas Metas de Educação e Formação.

Na quarta parte, apresenta-se a situação do pessoal não docente e o seu trabalho nas escolas, com base em estudos internacionais da OCDE, o que nos dá uma perspetiva alargada sobre diferentes formas de organização e de funcionamento noutros contextos.

Retomam-se, na quinta parte, as posições assumidas pelo CNE relacionadas com esta temática constantes em pareceres e recomendações publicados nos últimos anos.

1. Enquadramento profissional do Pessoal Não Docente

Tendo em conta que o pessoal docente abrange um vasto leque de funcionários com habilitações académicas e/ou profissionais muito díspares e com competências diferenciadas, importa proceder a uma caracterização global deste grupo alargado de profissionais, de forma a construir um entendimento sobre a sua importância no quotidiano da escola. De acordo com o Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de julho, o pessoal não docente integra todos os funcionários e agentes “cuja atividade tem correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares e ainda no processo educativo”.

Por seu lado, o Decreto-Lei nº 262/2007, de 19 de julho, já menciona o contributo destes profissionais no apoio à organização, à gestão e à atividade socioeducativa das escolas, fazendo uma referência explícita aos serviços especializados de apoio socioeducativo, o que reforça a valorização do seu trabalho nos estabelecimentos de ensino.

Atualmente, o pessoal não docente colocado em agrupamentos ou escolas não agrupadas tutelados pelo Ministério da Educação encontra-se integrado, ao abrigo do Decreto-Lei nº 121/2008, de 11 de julho, numa das seguintes carreiras – técnico superior, assistente técnico e assistente operacional (AO), conforme indicado na Tabela 1.1.

Tabela 1.1. Pessoal não docente: carreiras e categorias, 2019/2020

Carreiras	Categorias
Técnico superior	-----
Assistente técnico	Coordenador técnico
	Assistente técnico
Assistente operacional	Encarregado operacional
	Assistente operacional
Chefe de serviços de administração escolar (carreira subsistente)	-----

Fonte de dados: DGAE.¹

Fonte: CNE

As carreiras de assistente operacional e assistente técnico são recentes e surgem no quadro da Modernização e Reforma da Administração Pública, ao abrigo do Decreto-Lei nº

¹ Disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-nao-docente/carreiras/carreiras-e-categorias/> [acedido a 18.12.2019].

121/2008, de 11 de julho. Este diploma veio concretizar a extinção de 1716 carreiras, então existentes, de regime geral ou especial, categorias específicas e de corpos especiais cujos conteúdos funcionais e requisitos habilitacionais permitiram o seu enquadramento nas novas carreiras gerais, mediante a transição dos trabalhadores nelas integrados para essas novas carreiras. Na Tabela 1.2. apresentam-se as carreiras e categorias anteriores que foram englobadas nas novas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico, além da carreira de técnico superior.

Tabela 1.2. Pessoal Não Docente - Transição para as novas carreiras

Ao abrigo do DL nº 121/2008			
Carreiras anteriores	Categorias	Carreiras	
Animador sociocultural de biblioteca escolar	-----	Técnico superior	
Tecnólogo educativo (pessoal de mediatização - DL nº 269/89, de 18.08)	-----		
Psicólogo (DL nº 300/97, de 31.10)	-----		
Psicólogo (DL nº 184/2004, de 29.07)	-----		
Psicólogo (despacho nº 17460/2006, de 29.08)	-----		
Técnico superior de serviço social (despacho nº 17460/2006, de 29.08)	-----		
Chefe de serviços de administração escolar (DL nº 184/2004, de 29.07)	Coordenador técnico	Assistente técnico	
Chefe de serviços de administração escolar (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Assistente de ação educativa (DL nº 184/2004, de 29.07)	Assistente técnico		
Assistente de ação educativa (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Assistente de administração escolar (DL nº 184/2004, de 29.07)			
Assistente de administração escolar (despacho nº 17460/2006, de 29.08, com exceção da categoria de chefe de serviços de administração escolar)			
Técnico profissional de ação social escolar (DL nº 184/2004, de 29.07)			
Técnico profissional de ação social escolar (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Técnico profissional de biblioteca e documentação (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Auxiliar de ação educativa (DL nº 184/2004, de 29.07)			Assistente Operacional
Auxiliar de ação educativa (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Auxiliar técnico (DL nº 184/2004, de 29.07) A extinguir			
Cozinheiro (DL nº 184/2004, de 29.07)			
Cozinheiro (despacho nº 17460/2006, de 29.08)			
Costureiro (DL nº 184/2004, de 29.07) A extinguir			

Fonte CNE (adaptado do Decreto-Lei nº 121/2008, de 11 de julho)

1.1. *Assistentes Operacionais*

A carreira de assistente operacional, ao aglutinar outras das antigas carreiras, na qual se engloba a de auxiliar de ação educativa, vem possibilitar que as escolas dependam menos de conteúdos funcionais na gestão do pessoal não docente, comparativamente com o previsto no revogado no Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de julho.

Através do despacho nº 17460/2006, de 29 de agosto, tinham sido regulamentados os conteúdos funcionais das categorias, entre outras, de auxiliar de ação educativa, carreira entretanto extinta. Neste diploma é realçado o exercício de funções de apoio geral, “incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efetuado”.

Neste âmbito, competiam-lhe as seguintes tarefas:

- a) Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da escola com vista a assegurar um bom ambiente educativo;
- b) Exercer as tarefas de atendimento e encaminhamento dos utilizadores das escolas e controlar as entradas e saídas da escola;
- c) Providenciar à limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didático e informático necessários ao desenvolvimento do processo educativo;
- d) Cooperar nas atividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;
- e) Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação;
- f) Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;
- g) Receber e transmitir mensagens;
- h) Assegurar o controlo de gestão de *stocks* necessários ao funcionamento da reprografia;
- i) Exercer tarefas de apoio aos serviços de ação social escolar, assim como tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares;
- j) Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efetuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas;
- l) Efetuar, no interior e exterior, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento dos serviços;
- m) Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno à unidade de prestação de cuidados de saúde.”

(Anexo II Capítulo II, Secção II, do Despacho nº 17 460/2006)

Nos agrupamentos ou nas escolas não agrupadas funções de natureza semelhante foram sendo asseguradas pelo pessoal que integrava a categoria de assistente de ação educativa, habitualmente colocado pelos municípios na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (Gonçalves, 2010).

Saliente-se que as funções de assistente de ação educativa previam, entre outras, as de coadjuvação dos professores, como em seguida se demonstra:

“[...] compete, genericamente e no desenvolvimento do projeto educativo da escola, o exercício das funções de apoio aos alunos, docentes e encarregados de educação entre e durante as atividades letivas, assegurando uma estreita colaboração no processo educativo. No âmbito do apoio educativo, compete-lhe, predominantemente:

- a) Participar em ações que visem o desenvolvimento pessoal e cívico de crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável;
- b) Exercer tarefas de apoio à atividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento do currículo;
- c) Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento de crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação socioeducativa e de apoio à família;
- d) Cooperar com os serviços especializados de apoio socioeducativo;
- e) Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência;
- f) Colaborar no despiste de situações de risco social, internas e externas, que ponham em causa o bem-estar de crianças e jovens e da escola.”

(Anexo II Capítulo II, Secção II, Despacho nº 17 460/2006)

Não obstante o disposto no normativo mencionado, a distinção entre as duas categorias (auxiliares de ação educativa e assistente de ação educativa) estava relacionada com a entidade patronal (Ministério da Educação ou municípios) e com a faixa etária dos alunos que acompanhavam e apoiavam. No entanto, a transição para novas carreiras (Tabela 1.2.) implicou a colocação dos profissionais destas categorias em duas diferentes carreiras, o que gerou desigualdades (Gonçalves, 2010).

A Modernização e Reforma da Administração Pública veio introduzir um paradigma diferente na perspetiva da gestão (por competências) dos recursos, orientada para a mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade, o que se reflete nos conteúdos funcionais descritos de forma abrangente e adaptável às necessidades de cada estabelecimento escolar. Desta forma, passam a geri-los tomando em consideração as competências pessoais de cada trabalhador. Ressalve-se, porém, que um dos entrevistados por Gonçalves (2010) refere que muitos diretores das escolas continuaram a orientar de acordo com o Decreto-Lei nº 184/2004, ou seja, persistiram em manter os conteúdos funcionais que estavam adstritos à carreira de auxiliar de ação educativa.

Citamos seguidamente o previsto na Lei nº 12-A/2008, de 27 de fevereiro, relativamente à descrição do conteúdo funcional da categoria de assistente operacional, para que se constate o seu grau de generalidade:

“Funções de natureza executiva, de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis. Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico. Responsabilidade pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos.”

(Anexo n.º2 do art.º 49.º da Lei nº 12-A/2008, de 27 de fevereiro)

Numa época marcada pela mudança assente, por um lado, na pós-massificação do ensino e, por outro lado, na participação da comunidade local no processo de gestão das escolas, alguns entrevistados por Gonçalves (2010) consideram que os assistentes operacionais têm um papel “charneira” no relacionamento entre os diferentes elementos da comunidade educativa. De facto, as mudanças profundas ocorridas na escola, nomeadamente a organização dos currículos escolares, a reconfiguração dos atores, o papel na gestão da vida das escolas e os processos de planificação, orientação e gestão educacional implicam tarefas acrescidas para os assistentes operacionais que, cada vez mais, se configuram como uma mais valia ao serviço da comunidade.

Esse papel de elo entre os alunos e os diferentes membros da comunidade educativa encontra-se salientado no Estatuto do Aluno:

“O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem.”

(Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro, artigo 8.º, n.º 1)

O relatório da OCDE (Liebowitz et al., 2018)², que decorre da recolha de informações e opiniões sobre o uso dos recursos da escola (financeiros, físicos e humanos) e como podem ser geridos para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação escolar, refere que os assistentes operacionais têm um leque diversificado de responsabilidades que vão desde a supervisão de alunos durante períodos não letivos na cafeteria, recreios e corredores, à intervenção junto de alunos disruptivos ou apoio a experiências de laboratório.

Os AO disponibilizam apoio sempre que necessário nas mais diversas circunstâncias, estando atentos ao comportamento dos alunos e à interação entre eles, intervindo em situações de conflitos, de violência e sempre que haja risco de estar em perigo a integridade física. Assim sendo, o seu papel reveste-se de grande importância enquanto educadores, responsáveis por crianças e jovens em diferentes momentos do seu quotidiano, com os quais interagem num registo menos formal do que o dos professores, psicólogos, membros da Direção, entre outros. Estão, desta forma, sujeitos a grande desgaste na exposição contínua em contacto com os alunos, que junto deles manifestam de uma forma mais espontânea e imediata as suas emoções e formas de estar.

² O relatório da OCDE (Liebowitz et al, 2018) teve como objetivos: i) fornecer informações e conselhos às autoridades portuguesas em matéria de educação; ii) ajudar outros países a entender a abordagem portuguesa do uso dos recursos escolares; e iii) contribuir para a análise comparativa dos Recursos da Escola nos países da OCDE.

Durante muito tempo, o pessoal não docente desempenhou “uma atividade desqualificada”, enquanto “técnicos de apoio logístico às atividades de ensino” (Barroso, 1995: 20). O estudo de Almeida et al. (2001: 74) refere que nesta profissão, que se organiza “[...] numa teia construída de relações de saber e de poder, de contradições, de representações e estereótipos, de possibilidades e margens de autonomia [...]”, há vinte anos atrás os aspetos mais evidenciados da sua atividade ainda estavam ligados à limpeza e ao arranjo das instalações dos estabelecimentos de ensino.

Mais recentemente, Simões (2005: 173) traça um retrato dos assistentes operacionais em que evidencia um grupo de profissionais “desinteressados”, desconhecendo em que medida podem contribuir para o desenvolvimento da organização onde trabalham, insatisfeitos com os salários e com as carreiras, com pouca representatividade social, idade avançada e baixas habilitações.

Todavia, a importância do papel dos assistentes operacionais tem vindo a ser reconhecida, nomeadamente no respeitante às responsabilidades e à dimensão educativa do seu trabalho, valorizado sobretudo pela vantagem de serem detentores de um melhor conhecimento das dinâmicas do meio do que os outros atores, podendo fornecer aos professores, psicólogos, ou outros intervenientes, preciosos indicadores que possibilitem melhorar o ambiente (Barroso, 1995: 21; Almeida et al., 2001: 102; Carreira, 2007: 27).

Os diretores das escolas tendem a apontar como mais relevantes no quadro das funções dos AO as de supervisionar os alunos nos corredores, nos recreios e noutras áreas de lazer e convívio, e de apoiar em situações de indisciplina ou perturbação nas aulas (Liebowitz, 2018). A necessidade destes profissionais é igualmente enfatizada pelos professores que os veem como um apoio fundamental, realçando a sua versatilidade e a confiança que depositam neles. Também os pais indicam a diversidade de funções desempenhadas pelos AO e valorizam as ligadas ao bem-estar e segurança das crianças e jovens (Gonçalves, 2010: 105).

1.2. Técnicos especializados

Os técnicos especializados são colocados pela DGAE ao abrigo do Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

Psicólogos

A integração do grupo profissional dos psicólogos no sistema educativo português remonta ao ano de 1983 e encontra-se interligado ao relançamento do ensino secundário técnico e profissional. O Ministério da Educação estabeleceu que esta experiência pedagógica deveria ser acompanhada, entre outras medidas, pela criação de serviços de orientação escolar e profissional, consignada no Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro. Posteriormente, foi estipulado que, nas escolas onde funcionavam os cursos técnicos e profissionais, a orientação escolar e profissional fosse alargada a todos os alunos do 9º ano e do ensino secundário, com o objetivo de apoiar as escolhas vocacionais, o ingresso no ensino superior, ou orientar a transição para a vida ativa.

De acordo com Mendes (2017), durante este período, além dos psicólogos, no sistema educativo existiam outros dois grupos profissionais com responsabilidades em matéria de orientação. O primeiro grupo, os peritos orientadores, era constituído por

professores profissionalizados em diferentes áreas disciplinares, com frequência do curso de perito orientador. Este grupo profissional integrou as escolas no final da década de 1970, com o objetivo de desenvolver ações de informação e orientação profissional junto dos alunos dos recém-criados cursos gerais unificados. O segundo grupo, os conselheiros de orientação, era formado por profissionais licenciados em vários domínios do saber, com formação suplementar na área da orientação profissional, vinculados aos Centros de Emprego do Ministério do Trabalho. No final de década de 1980, a ação destes profissionais seria alargada às escolas e aos jovens inseridos no sistema educativo, em virtude de um acordo com o Ministério da Educação (Mendes, 2017: 52).

Somente em 1991 surgiram os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), criados pelo Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, concretizando o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). A partir dessa altura, os psicólogos passaram a estar integrados nos SPO, unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação em escolas e agrupamentos de escolas, da educação pré-escolar ao ensino secundário.

De acordo com o Anexo II do Despacho nº 17 460/2006, de 29 de agosto, os conteúdos funcionais do psicólogo são os seguintes:

“no quadro do projeto educativo de escola e no âmbito do serviço de psicologia e orientação respetivo, desempenha funções de apoio socioeducativas, [...] competindo-lhe, designadamente:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa para o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar;
- c) Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, em articulação com recursos da comunidade;
- d) Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais, acompanhar a sua concretização;
- e) Conceber e desenvolver programas e ações de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo;
- f) Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor as medidas educativas adequadas;
- g) Participar em experiências pedagógicas, bem como em projetos de investigação e ações de formação de pessoal docente e não docente, com especial incidência nas modalidades de formação centradas na escola;
- h) Acompanhar o desenvolvimento de projetos e colaborar no estudo, conceção e planeamento de medidas que visem a melhoria do sistema educativo;
- i) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola ou das escolas onde exerce funções.”

O *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares* (DGE: 2016) veio reforçar a importância do papel dos psicólogos no contexto escolar, desenvolvendo a sua atividade em três grandes domínios: apoio psicológico e psicopedagógico a alunos e professores; apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação da carreira.

Num estudo sobre os papéis e as funções profissionais, apresenta-se uma descrição de algumas das funções que os psicólogos podem desempenhar nos agrupamentos e nas escolas, fazendo emergir a necessidade da sua intervenção (Mendes, 2017). Assim, nas escolas, os psicólogos realizam avaliações a fim de compreender as dificuldades experienciadas por crianças e jovens, intervindo junto dos alunos identificados com problemas, ou dificuldades, nos domínios, entre outros, cognitivo, socio-afetivo, comportamental e familiar. Desenvolvem a prevenção da ocorrência de problemas, implementando intervenções dirigidas a grupos alargados de alunos, ou a populações identificadas como de risco acrescido. Implementam igualmente intervenções estruturadas com vista a melhorar o funcionamento, ou a promover o potencial de desenvolvimento e aprendizagem, de indivíduos ou grupos saudáveis.

Realizam ainda ações de carácter formativo junto da comunidade, asseguram consultoria, desenvolvendo um trabalho colaborativo de carácter multidisciplinar com os demais agentes educativos, fulcral para a promoção do sucesso, como foi referido nas entrevistas a diretores de escolas (CNE, 2019: 167, 210).

Técnicos de serviço social

Os técnicos de serviço social trabalham na prevenção e na identificação precoce de indicadores de risco social num contexto de enorme complexidade onde se refletem os problemas da sociedade atual. A presença de assistentes sociais nas escolas portuguesas remonta a 1911, com a criação dos serviços de higiene escolar nos liceus. No entanto, é só após 1990 que começam a surgir projetos e contratos em alguns estabelecimentos escolares que permitem o trabalho destes profissionais nas escolas (Mendes, S., 2017).

O Despacho nº 17 460/2006, no Anexo II, veio discriminar os conteúdos funcionais inerentes ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, no âmbito do projeto educativo de escola e no seio do apoio socioeducativo, competindo-lhes designadamente:

- a) “Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios socioeducativos;
- b) Promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático;
- c) Desenvolver as ações de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral, relativamente às condicionantes socioeconómicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- d) Apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal;
- e) Colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área da sua especialidade;

- f) Colaborar na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspetiva do aconselhamento psicossocial;
- g) Propor a articulação da sua atividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas.”

Tendo em conta as funções dos técnicos de serviço social, os principais objetivos da sua intervenção nos estabelecimentos escolares prendem-se com a inclusão dos alunos, com o apoio às medidas ligadas a problemas de comportamento e de indisciplina e à diminuição das taxas de abandono e de absentismo escolar. Por conseguinte, estes profissionais estão vocacionados para dar resposta a necessidades sociais diagnosticadas nas situações dos alunos e das suas famílias, utilizando os recursos da rede de apoio social escolar e comunitário.

Animadores

A animação é uma ação de estímulo e mobilização de indivíduos, grupos e coletividades, configura-se, assim, como uma forma de dar ânimo, inculir dinamismo e entusiasmo, isto é, dar vida e movimento a um conjunto de pessoas (Ander-Egg, 2000).

A animação sociocultural tem uma metodologia participativa com a finalidade de envolver os alunos nas atividades da escola. Este envolvimento de ligação com a escola, que mobiliza dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, é considerado uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Veiga, 2009).

Lopes (2006) defende que uma educação ligada à animação rejeita o modelo de escola/armazém de jovens, dando valor à partilha de saberes entre as educações formal e não formal, à interação com o outro, ao aprender fazendo, à valorização da diferença, ao movimento, à promoção da relação escola-meio e à crença de que a vida educa. De acordo com este autor, a escola deverá proporcionar mais do que conhecimentos, a educação deve ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade.

Num trabalho realizado nas escolas, em especial com jovens pouco motivados para as modalidades formais de aprendizagem, as situações de educação não formal apresentam características que são identificadas por Cavaco (2009: 479) como potencialidades da animação aplicada à escola: a preocupação com os interesses dos alunos, o convívio, a reversibilidade de papéis e o relacionamento interpessoal, que nestas situações se revela uma mais-valia:

“Os grupos são diversificados em termos de idade, género, situação face ao trabalho e nível de escolaridade, o que permite o contato com pessoas que habitualmente não fazem parte da sua rede de relações sociais.”

(Cavaco, 2009: 480)

Rodrigues (2009) refere a importância de se entender que enquanto os alunos estão no espaço da escola estão em constante formação e aprendem em muitas ocasiões sem horário

marcado. Para este autor, a escola apenas tem sentido como local de partilha e de aprendizagem e a educação dos alunos não se reduz a aprender a ler, escrever ou contar. Todo o processo de aprendizagem acontece antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência de um professor e, frequentemente, na presença de um assistente operacional, na relação com os seus pares e nos outros espaços sociais.

Anteriormente, o animador era aquele que trabalhava em atividades de animação sociocultural, nomeado pela comunidade. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 e implementados a partir de 1997, que visam “repensar os fenómenos de exclusão social e de exclusão escolar” (Barbieri, 2003), passaram a integrar estes profissionais.

Estes programas mobilizam animadores socioculturais, educadores sociais ou os mediadores culturais/sociais, que integram as equipas do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) ou do GISP (Gabinete de Intervenção Psicológica), consoante as escolas. Atualmente, os animadores em exercício não constituem um grupo homogéneo devido à diversidade da formação inicial, das carreiras e até das funções que desempenham.

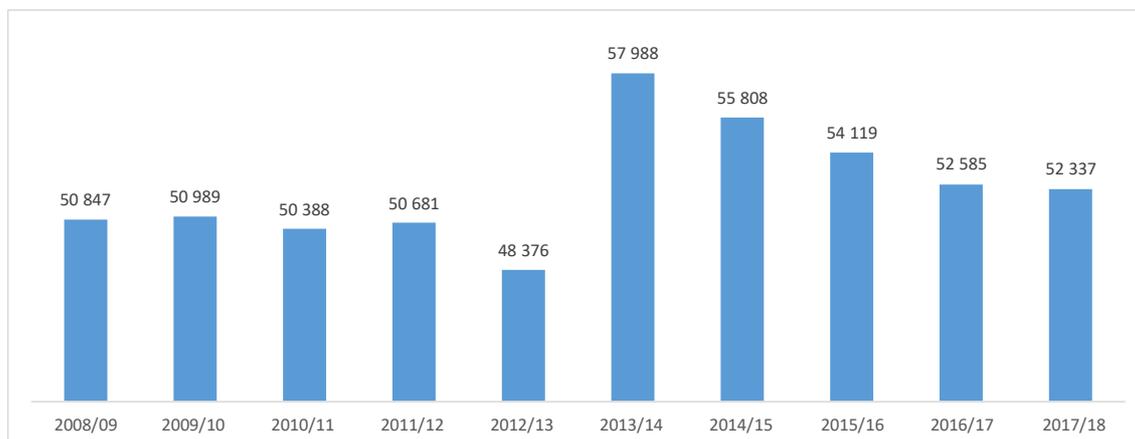
Em 1998, o Ministério da Qualificação, Emprego e Formação Profissional especificou da seguinte forma as suas funções: “organizar, coordenar e promover atividades de animação, desenvolvimento sociocultural e ocupação de tempos livres para determinados grupos e comunidades” (Lopes, 2006: 306-307).

Segundo a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), celebrada entre a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) e a Federação Nacional dos Sindicatos de Educação e outros, publicada, em 2006, no *Boletim de Trabalho e Emprego*, o animador sociocultural é um trabalhador social, profissional altamente qualificado que organiza, coordena e desenvolve atividades de animação e desenvolvimento sociocultural, acompanha e procura desenvolver o espírito de pertença, cooperação e solidariedade, bem como proporciona o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e realização, utilizando para tal métodos pedagógicos e de animação (Lopes, 2006: 536). As funções dos animadores têm como objetivo apoiar o combate ao insucesso, absentismo, abandono e indisciplina e baseiam-se na intervenção junto dos alunos, das famílias e de instituições.

2. Pessoal não docente na escola pública em Portugal

O pessoal não docente em funções nas escolas públicas tem vindo a diminuir nos últimos anos. Depois de ter atingido o número (máximo) de 57 988 em 2013/2014, este número baixou para 52 337 profissionais, em 2017/2018 (Figura 2.1.).

Figura 2.1. Evolução (Nº) do Pessoal Não Docente, no ensino não superior público. Continente



Fonte de dados: DGEEC. Educação em Números 2019

Fonte: CNE

Quanto à sua distribuição, NUTS II, a região Norte é aquela que tem um maior número de pessoal não docente, seguida da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e da região Centro (CNE, 2019: 82). A maioria do pessoal não docente nas escolas do ensino não superior do sexo feminino (86,5%).

Rádios de assistentes operacionais e assistentes técnicos

O rácio e a fórmula de cálculo para os AO encontram-se estipulados na Portaria nº 272-A/2017, de 13 de setembro, que se destina a regulamentar os critérios de afetação dos assistentes técnicos (AT) e dos AO dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas e que têm em consideração a complexidade das instalações e dos serviços.

O número de assistentes técnicos é atribuído em função do número de alunos da escola: cinco quando os alunos matriculados totalizam menos de 300. Acresce um assistente técnico para cada 200 alunos adicionais. A partir de 1100 alunos acresce um assistente para cada 300 alunos adicionais.

No que diz respeito ao rácio de AO, o recrutamento parte de uma base de seis AO, um por cada 120 alunos matriculados numa população escolar entre 600 e 1000. Passa-se à contratação de mais um por cada grupo de 150 alunos acima de 1000. O reforço do número de AO depende igualmente de um vasto leque de variáveis como, por exemplo, oferta de atividades desportivas, características dos edifícios dos estabelecimentos, oferta de cursos vocacionais, unidades de apoio especializado, horários com turnos noturnos, entre outras.

São ainda contemplados os seguintes aspetos:

- atribuição de um AO por cada grupo de crianças constituído em sala de educação pré-escolar;

- adequação do número de AO em razão das necessidades adicionais de apoio e de acompanhamento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE);
- reforço do número de AO nos estabelecimentos de ensino artístico especializado de música e dança, dadas as especificidades associadas ao ensino nestes estabelecimentos;
- não inclusão no cálculo da dotação dos AO afetos à produção vegetal e/ou produção animal nos estabelecimentos de ensino profissional agrícola;
- não inclusão dos AO afetos à cozinha nos estabelecimentos dos 2º e 3º CEB e ensino secundário com refeitório.

No âmbito da educação inclusiva, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, no seu Capítulo III, artº 11.º, ponto 1, alínea c), estipula que são necessários AO (embora não discrimine o rácio), “preferencialmente com formação específica”.

Os diretores escolares ouvidos para o relatório da OCDE referiram que não tinham pessoal de apoio suficiente. Embora a OCDE considere que os rácios portugueses deste pessoal são baixos relativamente a outros países, admite que em Portugal possa existir mais necessidade de pessoal de apoio (Liebowitz et al, 2018: 27-28). Não tendo identificado qualquer publicação que identifique o rácio adequado, o relatório refere que em 2010, em 12 países da OCDE, a média registada foi de 7,3 assistentes [*aides/ assistentes*]/ 1.000 estudantes, valor abaixo da proporção de assistentes operacionais por estudantes proposta pelo ministério: 11 assistentes para 1000 alunos como número de base, com possibilidade de acréscimo em função das necessidades da escola.

Em Portugal, muitos dos intervenientes da comunidade educativa receiam que seja insuficiente face às necessidades. O facto de os agrupamentos congregarem várias escolas distribuídas por diversos edifícios ou pavilhões implica a necessidade de um maior número de profissionais por cada agrupamento, o que nem sempre está acautelado no cálculo previsto nos diplomas legais.

Tendo em conta a falta de assistentes operacionais referida por diversas entidades ouvidas no âmbito do relatório, a OCDE recomenda a realização de um estudo de avaliação de necessidades que considere as funções atualmente desempenhadas por esses funcionários, as necessidades das escolas que não estão cobertas e se os assistentes operacionais as poderão desempenhar. Na mesma linha, sugere que se avalie até que ponto as referidas carências de pessoal estão associadas às necessidades de apoio a alunos com distúrbios comportamentais ou necessidades especiais de educação. A verificar-se essa situação, aponta como mais vantajoso o investimento na formação dos funcionários para a criação de ambientes sensíveis a este tipo de problemas e de uma cultura de escola do que investir em pessoal não qualificado (Liebowitz et al, 2018: 231-232).

Reportando-se à situação dos assistentes operacionais contratados pelos municípios, o relatório refere igualmente o facto de alguns terem de passar parte do tempo de trabalho a realizar tarefas fora da escola, nos serviços municipais (Liebowitz et al, 2018: 193-194). Outros dos problemas identificados remetem para a morosidade na contratação de assistentes operacionais quando são abertas vagas ou a não substituição dos funcionários que ficam em baixa médica prolongada (por mais de 30 dias) o que cria um fardo para a comunidade escolar (Liebowitz et al, 2018: 218-219).

Também no estudo PISA 2018 é referenciado que os diretores dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas transmitiram preocupação quanto ao número insuficiente de AO (Lourenço et al., 2019). Com efeito, no conjunto dos países da União Europeia, Portugal e a Grécia são os que apresentam percentagens mais elevadas de alunos cujos diretores das escolas afirmaram que o ensino é «Muito afetado» pela *Falta de pessoal auxiliar* (abrangendo, em cada um dos países, mais de 30% de alunos).

Em Portugal, cerca de 68% dos alunos que realizaram os testes PISA frequentam escolas cujos diretores afirmam que o ensino é «Muito afetado» ou afetado «Em certa medida» pela falta de pessoal auxiliar.

Técnicos especializados

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Estado Adjunta e da Educação, no ano letivo de 2018/2019, o número de técnicos especializados em exercício de funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas consta na tabela que se segue. Esta informação não inclui técnicos dos centros de recursos especializados para inclusão (CRI) e outros contratados pelas autarquias.

Tabela 2.1. Técnicos Especializados (Nº) em escolas públicas. Continente, 2018/2019.

Tipologia	Número
Psicólogos	908
Animadores Cultural/Social	36
Mediadores	67
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	117
Educadores Sociais	59
Terapeutas da Fala	140
Formadores	1815
Técnicos Serviço Social	136
Outros (Técnicos de intervenção Local, Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de competências; entre outros)	327
TOTAL	3605

Fonte de dados: Secretaria de Estado Adjunta e da Educação, em 27.06.2019

Fonte: CNE

Nas escolas, o apoio especializado a alunos com NEE é complementado por uma rede de 93 CRI e 25 centros de recursos das TIC para educação especial. Cerca de 581 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (72% da rede das escolas públicas) recebem apoio dos CRI, que disponibilizam um total de 2 251 técnicos especializados, entre terapeutas ocupacionais, terapeutas de fala, fisioterapeutas ou psicólogos, enquanto 1 141 técnicos trabalham diretamente com os estabelecimentos de ensino (DGEEC, 2017).

Em 2015/2016, em Portugal (NUTS II, Continente), no ensino público, havia um rácio de 1282,4 alunos por horário de psicólogo equivalente a tempo integral (CNE, 2017: 100).

No ano seguinte, houve um acréscimo de 221 psicólogos a tempo inteiro colocados na escola, com o compromisso de, em 2018, contratar adicionalmente 200 psicólogos, no

sentido de atingir a meta do rácio de 1140 alunos por psicólogo (Liebowitz et al., 2018: 143-144).

Técnicos de serviço social

Num estudo sobre a importância destes técnicos de serviço social nas instituições escolares (Mendes & Guadalupe, 2019), no ano de 2016/2017, foram identificados 112 técnicos, num total de 811 agrupamentos de escola/escolas não agrupadas. O rácio de assistente social-aluno em Portugal continental é de 1:12 086, variando entre 1:8753 e 1:22 237, conforme a região, sendo que nem todos os agrupamentos e escolas não agrupadas dispõem destes técnicos. Nas unidades orgânicas em que existem assistentes sociais o rácio é de 1:1394, variando entre 1:1210 e 1:1768, consoante a região considerada.

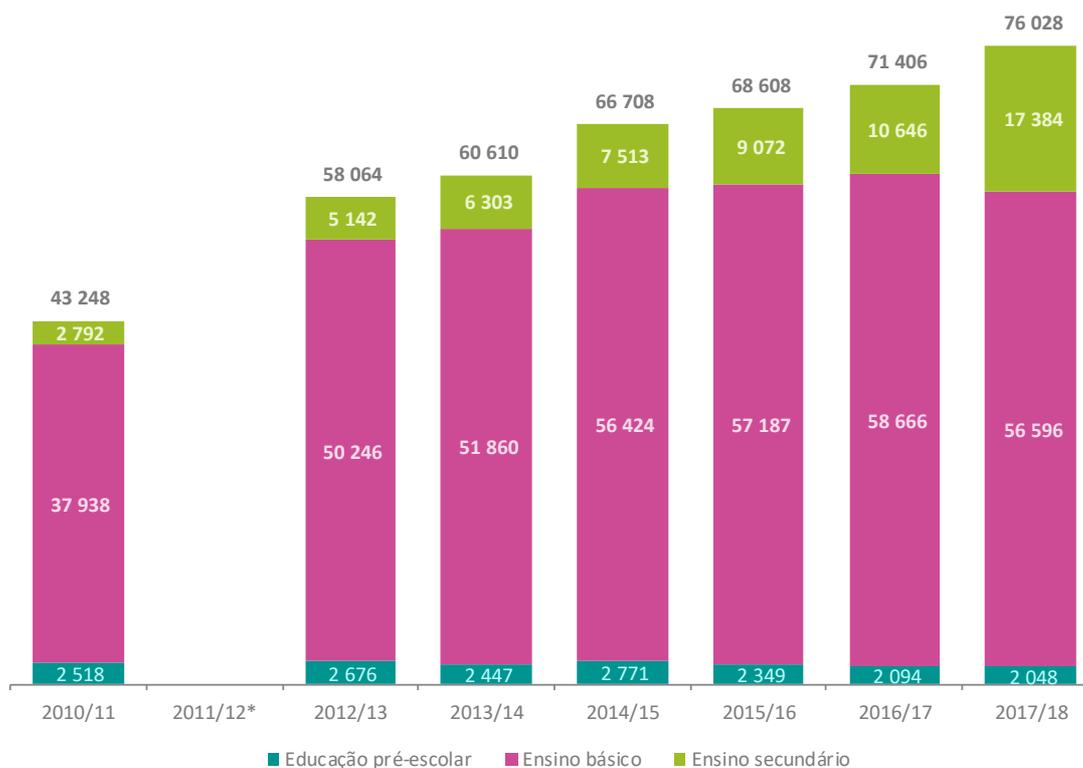
Pelo que foi referido, depreende-se que a inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal continental é reduzida, registando-se, ainda, assimetrias na distribuição geográfica (Mendes, S., 2017).

3. Pessoal não docente numa *escola para todos*

Partindo do pressuposto que as escolas do designado ensino regular se configuram como os ambientes mais indicados para a educação de todos os alunos (princípio consignado, em 1994, na Declaração de Salamanca), dando continuidade à ideia há muito consolidada em Portugal (Rodrigues, 2019: 290), há que promover, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, “a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (nº 1 do art.º 6º).

Este diploma sobre inclusão prevê a necessidade de as escolas disporem de um maior número de AO para o apoio aos alunos com NEE, todavia, é vago quanto ao rácio. Ora se, por um lado, o número de crianças e jovens com NEE tem vindo a aumentar nos últimos anos, no ano de 2016/2017 havia 71 406 alunos incluídos neste grupo e, no ano seguinte, eram 76 028, registando-se um aumento significativo no ensino secundário (Figura 3.1.), por outro lado, nas escolas revela-se fulcral a intervenção destes profissionais, com vista a assegurar o acompanhamento das crianças e jovens, garantindo o efetivo apoio na inclusão destes alunos tanto no grupo/turma como nas rotinas e no acesso às atividades da escola.

Figura 3.1. Crianças e jovens com necessidades especiais de educação (Nº) a frequentarem escolas regulares de ensino público. Continente

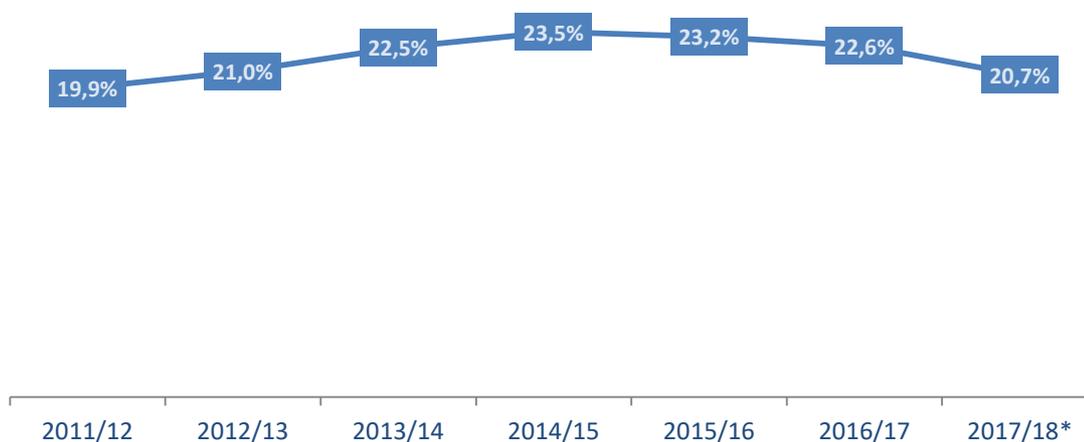


*Dados não validados, conforme reporte das escolas ao ME

Fonte de dados: DGEEC, 2019.

Fonte: CNE

Figura 3.2. Alunos dos ensinos básico e secundário (%) abrangidos pelo Escalão A da ASE, em escolas públicas do ME. Continente



*Dados não validados, conforme reporte das escolas ao ME

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

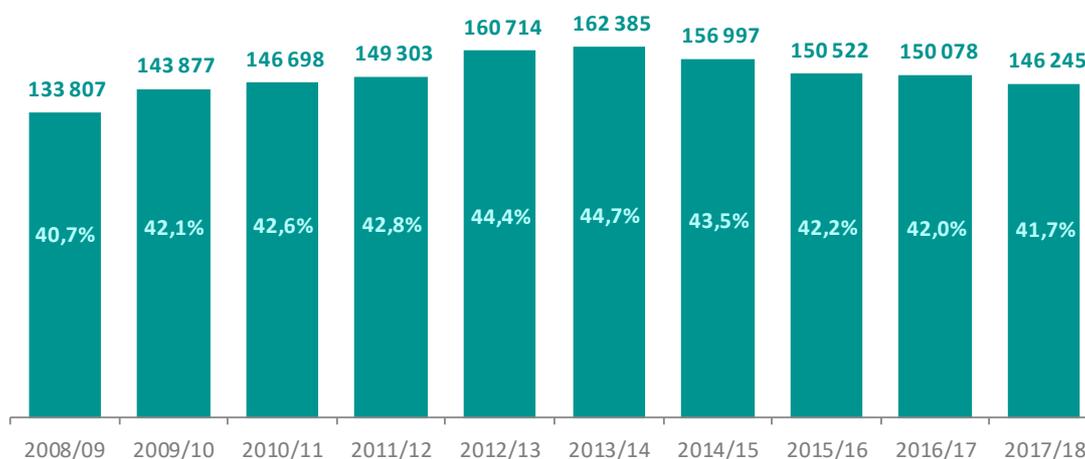
Assim, o reduzido número de AO afeta o bom funcionamento das unidades de apoio especializado, “na medida em que pode impedir a participação dos alunos das unidades de multideficiência nas turmas por falta de quem os possa acompanhar” (CNE, 2019: 167).

Ainda no respeitante à educação especial, os psicólogos ajudam a determinar a elegibilidade dos alunos neste âmbito, apoiam o planeamento, a implementação e a avaliação de medidas educativas e atividades que visam a inclusão dos alunos NEE. O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, ao estabelecer que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva deverá incluir um psicólogo, realça a sua necessidade como técnicos especializados a integrar no grupo de recursos.

O número significativo de cursos profissionais e outras ofertas formativas do ensino não regular, como os cursos vocacionais, de ensino artístico especializado e de aprendizagem³, torna necessário o trabalho de AO no sentido de garantir o apoio logístico nas componentes de cariz prático. Com efeito, no ano letivo de 2016/2017, 42% dos alunos do ensino secundário estavam matriculados em cursos de dupla certificação, o que corresponde a 150 078 jovens, e no ano seguinte, a percentagem era de 41,7%, correspondendo a 146 245 alunos.

³ Além disso, no ensino básico também existem cursos de educação e formação (CEF) e de ensino artístico especializado.

Figura 3.3. Alunos matriculados (Nº e %) no ensino secundário em Cursos de dupla certificação*. Portugal



Fonte de dados: DGEEC, 2019

Fonte: CNE

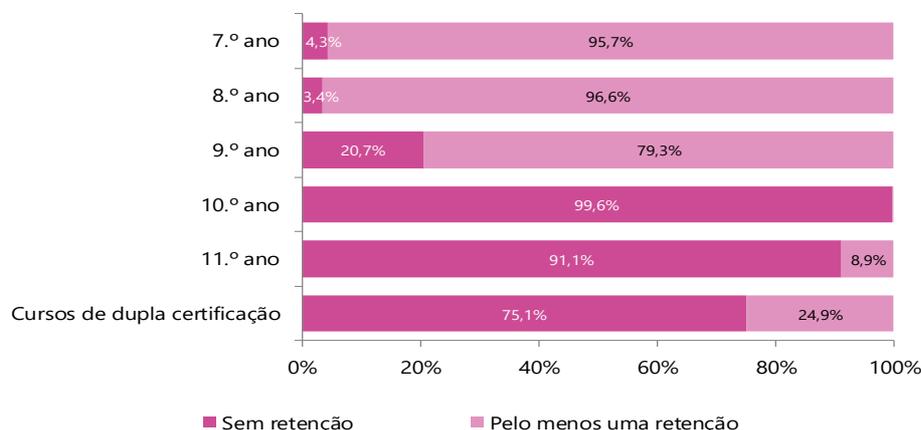
Os estabelecimentos de ensino que oferecem estas modalidades de cursos, dadas as suas especificidades relacionadas com o trabalho prático ou experimental, deverão “[...] possuir instalações e equipamentos adequados e capacidade de gestão e administração dos mesmos, bem como a demais logística associada ao desenvolvimento de todas as componentes de formação.” (Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto, dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social).

Este pressuposto em assegurar as condições necessárias à realização e ao acompanhamento dos cursos contempla a necessidade de um maior número de AO que possam garantir a manutenção dos materiais e dos espaços destinados a aulas práticas, nomeadamente as tarefas de “limpar, arrumar e cuidar de material escolar”, “preparar, fornecer e transportar o material necessário para as atividades letivas” e “apoiar no funcionamento dos laboratórios” (Gonçalves, 2010: 121-122).

De igual modo, outras ofertas formativas do ensino não regular, tais como os cursos de educação e formação (CEF) e de ensino artístico especializado no ensino básico, e os cursos vocacionais, de ensino artístico especializado e de aprendizagem no ensino secundário, tornam necessário o trabalho de AO no sentido de garantir o apoio logístico nas componentes de cariz prático.

De acordo com os dados do PISA 2018 (Lourenço et al., 2019), a maioria dos alunos (75%) que frequentava cursos de dupla certificação não tinha retenções (Figura 3.4.), o que significa que os alunos que optaram por esta via de ensino não são, necessariamente, alunos com percursos escolares irregulares.

Figura 3.4. Percentagem de alunos portugueses que participaram no PISA 2018 por ano de escolaridade com e sem retenções no seu percurso escolar



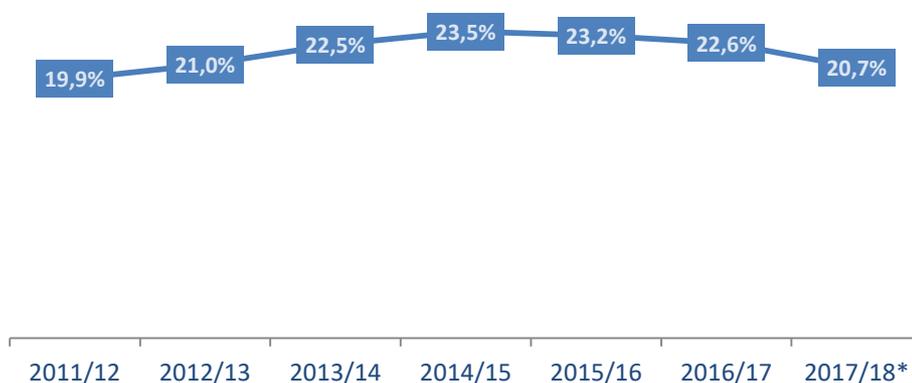
Fonte de dados: Bases de Dados do PISA 2018 - OCDE 2019
Fonte: CNE

No âmbito da orientação vocacional, os psicólogos planificam, executam e avaliam atividades com vista ao desenvolvimento vocacional dos alunos e à construção dos seus projetos escolares e profissionais (Mendes, 2017).

A crescente opção por vias de ensino profissionalizantes pode, eventualmente, suportar a necessidade de dotar as escolas de um maior número de técnicos de apoio à orientação vocacional/profissional e de AO, como mais adiante veremos.

Em Portugal, ascendem a mais de 20% as crianças e os jovens a frequentar os ensinos básico ou secundário que estão abrangidos pelo escalão A do ASE, pois são provenientes de agregados familiares com rendimentos muito baixos. Assim, nos anos letivos de 2016/2017 e de 2017/2018, estão no escalão A do ASE 233 341 e 212 213 alunos, respetivamente, o que corresponde a 22,6% e 20,7% (Figuras 3.5 e 3.6). A maioria frequenta o ensino básico regular ou o ensino secundário regular.

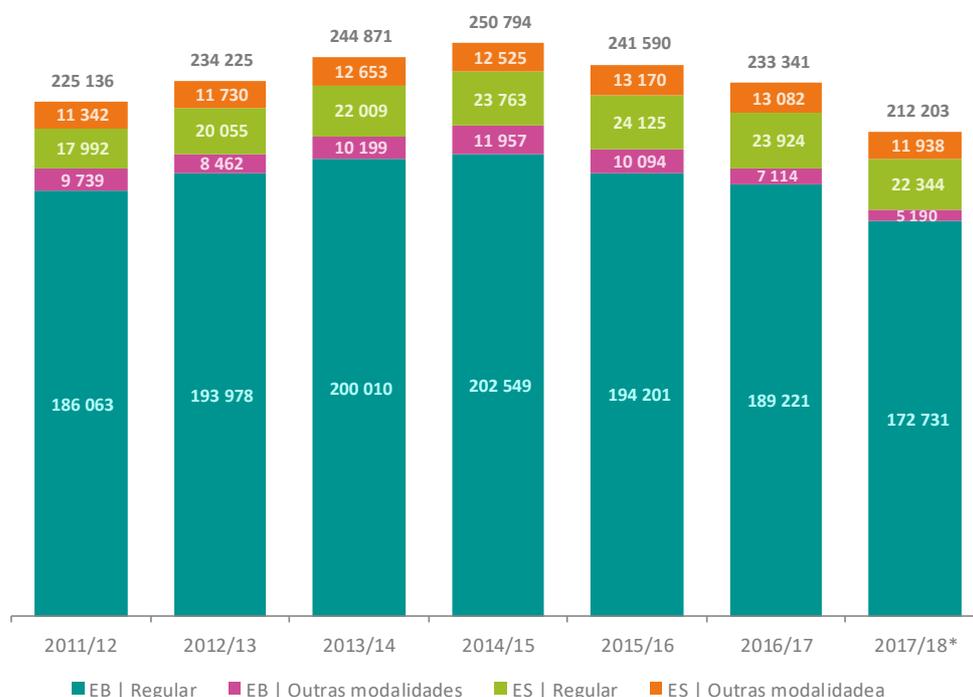
Figura 3.5. Alunos dos ensinos básico e secundário (%) abrangidos pelo Escalão A da ASE, em escolas públicas do ME. Continente



*Dados não validados, conforme reporte das escolas ao ME

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Figura 3.6. Alunos dos ensinos básico e secundário (Nº) abrangidos pelo Escalão A da ASE, em escolas públicas do ME. Continente



Fonte de dados: DGEEC, 2019

Fonte: CNE

O Relatório Nacional referente ao estudo do PISA 2018 (Lourenço et al., 2019) indica que os diretores inquiridos consideram que a escassez de AO nas escolas afeta sobretudo o ensino nas escolas frequentadas por alunos de estatuto socioeconómico e cultural baixo (*VIDE* comparações internacionais).

De acordo com o Relatório Nacional do PISA 2018 (Lourenço et al., 2019), em Portugal, a probabilidade de um aluno de entre os 25% mais desfavorecidos obter uma pontuação abaixo do nível 2 de proficiência é aproximadamente três vezes maior do que a de um aluno com estatuto socioeconómico superior. A diferença da pontuação em leitura entre os alunos portugueses mais favorecidos e os menos favorecidos é de 95 pontos, sendo que 13,5% da variação dos resultados pode ser explicada pelo ESCS dos alunos.

Considerando o número significativo de alunos que estão abrangidos pelo escalão A do ASE, a importância do trabalho dos técnicos de serviço social em situações de risco social de crianças e jovens é indubitável. O apoio a medidas de promoção de sucesso escolar reforça a ideia da necessidade de técnicos de serviço social e do seu contributo para a promoção da melhoria dos resultados dos alunos mais desfavorecidos.

Além disso, a sua atuação contempla a implementação de projetos com vista à resolução de problemas existentes e emergentes diagnosticados. A intervenção social é, desta forma, concretizada através de um trabalho de articulação entre a comunidade educativa das escolas e as instituições de várias áreas da comunidade local.

As funções dos animadores têm como objetivo o combate ao insucesso, absentismo, abandono e indisciplina e baseiam-se na intervenção junto dos alunos, das famílias e de instituições. Assim, os animadores socioculturais desenvolvem o seu trabalho em escolas onde um número significativo de alunos não se envolve suficientemente na vida escolar, por não se identificar com a escola a que pertence, o que leva, em muitos casos, ao abandono escolar.

4. Comparações internacionais

Pessoal da educação

Publicações recentes da OCDE, da UNESCO e da Eurostat apresentam uma tentativa de classificação e de uniformização da terminologia relativa ao **pessoal da educação**, de modo a viabilizar as comparações internacionais, nomeadamente as de âmbito estatístico.

A designação de pessoal da educação integra as seguintes categorias e subcategorias de pessoal referentes aos diferentes níveis da CITE:

1. pessoal docente
 - docentes (CITE 0-4); professores do ensino superior (CITE5-8)
 - auxiliares de educação [*teacher aides* | *auxiliaires d'éducation*] (CITE 0-4); assistentes de investigação (CITE5-8)
2. pessoal especializado de apoio aos estudantes (académico, de saúde e social);
 - pessoal de apoio pedagógico [*professional pedagogical support staff* | *personnel de soutien pédagogique*] (CITE 0-4); de apoio educativo (CITE 5-8)
 - pessoal de apoio em matéria de saúde e serviços sociais [*professional health and social support staff* | *personnel de soutien en matière de santé et de services sociaux*] (CITE 0-8)
3. pessoal de gestão, controlo da qualidade e administração dos serviços de educação (no estabelecimento de ensino e em níveis superiores do sistema educativo) (CITE0-8);
 - pessoal administrativo [*personnel administratif des établissements d'enseignement* | *school level administrative staff*]
4. pessoal de manutenção e funcionamento [*maintenance and operations staff* | *personnel de maintenance et d'exploitation*] (CITE 0-6).
5. pessoal fornecimento de bens e serviços, por subcontratação (desde que, pelo menos 90% do trabalho previsto no contrato se destine ao estabelecimento de ensino).

A subcategoria de **auxiliar de educação** (CITE 0-4) inclui pessoal não especializado que apoia os professores nas suas tarefas de ensino e outro pessoal para-profissional (cuja atividade está indiretamente ligada a um emprego, a uma profissão), empregado a tempo integral ou parcial. Esta subcategoria não inclui os futuros professores (alunos-mestres) nem outro tipo de pessoal não remunerado.

O **pessoal de apoio pedagógico** (CITE 0-4) inclui os profissionais que apoiam os estudantes no estudo (conselheiros de orientação, bibliotecários, especialistas em recursos pedagógicos, etc.). Muitos destes especialistas são professores que optaram pelo exercício de outras funções dentro do sistema educativo.

Dentro do **pessoal administrativo** inclui-se todo o pessoal que apoia a administração e gestão da escola, nomeadamente: rececionistas, secretárias, dactilógrafas, contabilistas, empregados de escritório e de reprografia.

O **pessoal de manutenção e funcionamento** inclui todos os que asseguram a manutenção e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a segurança e os serviços de apoio ao

transporte e à cantina, nomeadamente: eletricitas, canalizadores; mecânicos, carpinteiros, jardineiros, vigilantes, cozinheiros, serventes, seguranças, etc.

A investigação tem vindo a reconhecer a importância das pessoas que trabalham nas escolas para a melhoria das aprendizagens dos alunos (OECD, 2019). Para além dos professores e diretores, há todo um conjunto de funcionários cujo contributo se reveste de particular importância. O referido estudo da OCDE elenca a gama de funcionários que trabalham nas escolas ou para as escolas.

Do leque de categorias e subcategorias de pessoal atrás identificadas, nem todas estão representadas no sistema educativo português. A tabela seguinte identifica as diferentes categorias de pessoal da educação existentes no sistema educativo português, onde se pode constatar a inexistência de auxiliares de educação [*teacher aides*] e de “pessoal especializado de apoio pedagógico” [*professional pedagogical support staff*] incluído dentro do pessoal especializado de apoio. No entanto, se se atender à definição dessa categoria, poder-se-á admitir que algumas das funções desempenhadas nas escolas, nomeadamente as associadas à biblioteca ou à orientação vocacional, se enquadram nesse âmbito.

Portugal

Pessoal docente e de liderança

Tipo de pessoal	Funções definidas nos regulamentos	Base para a criação de posições	Responsabilidade pelo emprego
Professores [<i>teachers / enseignants</i>]	x	Com base em regulamentos centrais	Autoridade central de educação
Auxiliares de educação [<i>Teacher aides / auxiliaries d'éducation</i>]	X	X	X
Líderes escolares [<i>School leaders / chefs d'établissement</i>]	Diretores de agrupamento [<i>School cluster principals</i>]	Com base em regulamentos centrais	Autoridade central de educação
	Vice-diretores e assessores [<i>Deputy principals, Assistant principals</i>]	Com base em regulamentos centrais (tamanho do agrupamento escolar em número de alunos e complexidade dos serviços educacionais)	
	Assessores técnicos e pedagógicos, chefes de departamento, coordenadores de escolas [<i>Technical and Pedagogic assessors, Department heads, School co-ordinators</i>]	Ao critério do diretor da escola e do conselho escolar (Conselho Geral)	

Pessoal especializado de apoio [*Professional support staff*]

Postos criados principalmente pelas escolas [*Staff positions primarily created directly in schools*]

Tipo de pessoal	Funções definidas nos regulamentos	Base para a criação de posições	Responsabilidade pelo emprego
Pessoal especializado de apoio pedagógico [<i>Professional pedagogical support staff</i>]	X	X	X
Pessoal de saúde e apoio social	Com base em regulamentos centrais	Com base em regulamentos centrais	Escolas

Centros de recursos que fornecem pessoal especializado

Pessoal especializado de apoio pedagógico [<i>Professional pedagogical support staff</i>]	X
Pessoal de saúde e apoio social	93 centros de recursos especializados para inclusão (CRI) (administrados pela autoridade central de educação)

Pessoal administrativo, de manutenção e funcionamento

[*Administrative, maintenance and operations staff*]

Tipo de pessoal	Funções definidas nos regulamentos	Base para a criação de posições	Responsabilidade pelo emprego
Pessoal administrativo [<i>Administrative staff</i>]	Assistentes técnicos	Com base em regulamentos centrais	Autoridades locais
Pessoal de manutenção e funcionamento [<i>Maintenance and operations staff</i>]	Assistentes operacionais	Com base em regulamentos centrais	Autoridades locais

Notas:

X - Não aplicável

1. Os regulamentos centrais (organização do ano letivo) definem o tamanho da turma e as regras de pessoal para as escolas, publicadas anualmente pela Secretaria de Estado da Educação. Os agrupamentos escolares fazem uma proposta para a alocação de professores, tendo em consideração os projetos estratégicos planeados e o número estimado de aulas previamente aprovadas pela Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE), com base na distribuição estimada de alunos, que analisa, corrige se necessário e, finalmente, valida a rede de ofertas de aulas para cada escola e todo o sistema. A alocação de assistentes operacionais e técnicos baseia-se na necessidade dos alunos inscritos e na complexidade das instalações e serviços (para assistentes operacionais). Os serviços de psicologia e orientação são estabelecidos por lei em todos os agrupamentos de escolas.

2. Os assistentes técnicos e operacionais têm responsabilidades que vão desde a execução de tarefas administrativas de escritório até à vigilância de alunos durante os períodos não letivos, no refeitório, recreios e corredores, à intervenção junto dos alunos, para diminuir a conflitualidade e reintegrar os elementos perturbadores na sala de aula, e ao apoio na realização de experiências de laboratório.

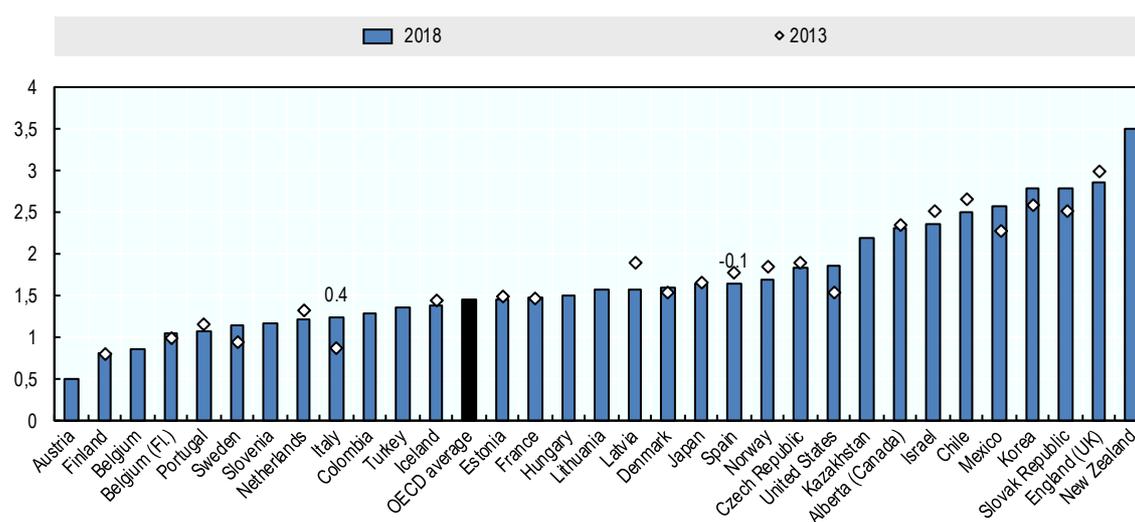
Fonte: *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, 2019, pp.99-100

Pessoal Administrativo e de gestão

O TALIS, que apresenta regularmente informação sobre os recursos humanos disponíveis nas escolas (a partir das respostas dos diretores), dá uma ideia da evolução desta situação. Ainda que a interpretação dos dados requiera alguma cautela, dadas as diferenças existentes entre os sistemas analisados, pode observar-se uma elevada disparidade entre países.

A Figura 4.1. dá conta da evolução (2013-2018) do número de pessoal administrativo e de gestão existente nos países analisados, por cada dez professores. Em 2018, Portugal (1,1) situa-se abaixo da média da OCDE (1,4) e a uma distância considerável de países como a Eslováquia (2,8), o Reino Unido (2,9) ou a Nova Zelândia (3,5), tendo mesmo registado uma ligeira redução no período em análise, passando de 1,2 para 1,1.

Figura 4.1. Evolução do pessoal administrativo e de gestão (CITE 2)



Notas:

O pessoal administrativo da escola inclui rececionistas, secretárias e assistentes de administração, enquanto o pessoal de gestão inclui diretores, diretores assistentes e outro pessoal cuja atividade principal é a gestão. Estes dados são relatados pelos diretores e representam a média dos dados das escolas (públicas e privadas) em cada país.

A oferta de educação nessas escolas pode estender-se por todos os níveis do CITE (por exemplo, nas escolas que oferecem 3º CEB e Ensino Secundário) e, portanto, pode não se aplicar apenas a professores ou alunos 3º CEB. Alterações estatisticamente significativas são indicadas acima das barras. A média da OCDE corresponde à média aritmética das estimativas para os países da OCDE com dados disponíveis. Em 25 de maio de 2018, o Conselho da OCDE convidou a Colômbia a tornar-se membro. Embora a Colômbia esteja incluída na média da OCDE relatada nesta figura, no momento da sua preparação, a Colômbia estava a concluir os procedimentos internos de ratificação e o depósito do instrumento de adesão da Colômbia à Convenção da OCDE estava pendente.

Fontes de dados: OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, Table I.3.74.; OECD (2014) TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Table 2.18

Fonte: *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, 2019, pp. 43

Responsabilidade pelo emprego de algumas categorias de pessoal da educação

A responsabilidade pelo emprego do pessoal especializado de apoio, administrativo e de manutenção e funcionamento é variável, embora na maior parte dos países seja das escolas ou de entidades de nível intermédio (Tabela 4.1.).

Nos países em que a responsabilidade se situa num nível superior ao da escola, o pessoal é colocado diretamente por esse nível. Quando a responsabilidade se situa ao nível das escolas, estas recebem o financiamento necessário para contratarem a sua própria equipa. É o caso da República Checa, da Islândia ou da Eslovénia.

Tabela 4.1. Responsabilidade pelo emprego de funcionários da escola pública em países da OCDE (CITE 2), 2018

Tipo de pessoal	Nível central ou estadual	Regional, local ou outro nível indeterminado	Nível da escola
Pessoal especializado de apoio	Áustria, México, Espanha, Turquia, Uruguai	Chile, Colômbia, Islândia, México, Suécia	República Checa, Dinamarca, Estónia, Islândia, Cazaquistão, Lituânia, Portugal, Eslováquia, Eslovénia
Pessoal administrativo	Áustria, Espanha, Turquia, Uruguai	Áustria (<i>provincial schools</i>), Bélgica (Fl. e Fr.), Chile, Colômbia, México, Portugal, Suécia	República Checa, Dinamarca, Estónia, Islândia, Cazaquistão, Eslováquia, Eslovénia
Pessoal de manutenção e funcionamento	Áustria, Espanha, Turquia, Uruguai	Áustria (<i>provincial schools</i>), Bélgica (Fl. e Fr.), Chile, Colômbia, Eslovénia, México, Portugal, Suécia, Turquia	República Checa, Dinamarca, Estónia, Islândia, Cazaquistão, Lituânia, Eslováquia, Eslovénia

Nota: No que se refere ao pessoal especializado de apoio, a tabela apenas ilustra os casos de cargos que podem ser criados diretamente nas escolas e não em centros de recursos destinados a servir várias escolas, como é o caso da Bélgica (comunidades flamenga e francesa), onde o apoio é fornecido pelas autoridades estaduais em centros de orientação psicológica, médica e social.

Fonte: *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, 2019, pp. 205

Em certos países os serviços de apoio pedagógico e de apoio em matéria de saúde e serviço social são prestados às escolas através de Centros de recursos externos que dispõem de pessoal especializado nesses domínios. É o caso de Portugal em que parte do apoio em matéria de saúde e serviço social é dado por pessoal especializado afeto a 93 Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Estes centros de recursos são projetados para apoiar a inclusão de crianças com deficiência, estabelecer parcerias com atores locais e facilitar o acesso de alunos com NEE a diferentes atividades.

De acordo com Liebowitz et al (2018: 143-144), em Portugal, em 2016/2017, cerca de 581 agrupamentos de escolas (72% da rede pública de escolas) receberam apoio desses centros de recursos que empregam um total de 2251 técnicos, designadamente terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, fisioterapeutas ou psicólogos.

Na Comunidade francófona da Bélgica, os Centros Psico-médicos e Sociais (CPMS) fornecem psicólogos, assistentes sociais e enfermeiros que se ocupam da orientação psicológica, do apoio social ou dos problemas de saúde dos alunos, nas escolas de todos os níveis de ensino, em articulação com o pessoal da escola.

Na Dinamarca, por exemplo, as escolas da CITE 1 e 2 recebem frequentemente financiamento do seu município que podem usar para contratar uma ampla gama de profissionais, psicólogos, pedagogos, conselheiros de comportamento, inclusão social e bem-estar. Podem também contar com os serviços de aconselhamento educacional e psicológico de uma equipa mais especializada administrada pelas autoridades locais.

Além disso, as escolas, os municípios e os cidadãos podem procurar aconselhamento na área das necessidades especiais de educação junto de uma organização central especializada (VISO) que existe no seio do Conselho Nacional de Serviços Sociais. Esta organização fornece conselhos sobre métodos para organizar estruturas pedagógicas e criar ambientes de aprendizagem inclusivos, para responder a problemas de autismo, paralisia cerebral e lesões cerebrais difusas, perda auditiva e danos pessoais. Os professores e dirigentes das escolas começam por discutir as suas necessidades com o serviço de aconselhamento psicológico educacional (PPR) local, que decide se o envolvimento do VISO se justifica.

Na Áustria, o Ministério Federal do Trabalho, Assuntos Sociais e Defesa do Consumidor promove uma iniciativa de *Coaching* Juvenil em todo o país e fornece conselhos e apoio a jovens de 15 a 19 anos, em risco de abandonar a escola ou de marginalização, através de técnicos que geralmente têm formação em serviço social, pedagogia terapêutica, gestão social ou psicologia e acompanham esses alunos ajudando-os a procurar o caminho educacional mais adequado.

No Uruguai, é o Instituto Nacional da Juventude (INJU) que organiza, em diversas cidades do país, oficinas de orientação profissional para jovens dos 14 aos 22 anos, para facilitar a escolha entre diferentes programas de ensino, bem como uma exposição dos possíveis percursos académicos (Expo Educa).

Como se pode observar na Tabela 4.2., há países em que o pessoal especializado de apoio é disponibilizado por centros de recursos e outros em que essa modalidade é um complemento ao pessoal existente na escola. É o caso da República Checa, Dinamarca, Estónia, Lituânia, Portugal, República Eslovaca e Eslovénia.

Assinala-se também o facto de, em alguns países (ex: Dinamarca, Bélgica, Lituânia ou Eslovénia), as escolas obterem o apoio de profissionais que prestam assessoria pedagógica através de centros de recursos.

Tabela 4.2. Pessoal de apoio especializado em escolas públicas prestado através de centros de recursos (CITE 2), 2018

País	Apoio pedagógico	Apoio de saúde e serviços sociais
Áustria	x	Sim
Bélgica (Fl.)	sim	Sim
Bélgica (Fr.)	sim	Sim
Chile	x	X
Colômbia	x	X
República Checa	sim	Sim
Dinamarca	sim	Sim
Estónia	sim	sim
Islândia	x	sim
Cazaquistão	x	x
Lituânia	sim	sim
México	sim	sim
Portugal	x	sim
Eslováquia	sim	sim
Eslovénia	sim	sim
Espanha	x	sim
Suécia	x	sim
Turquia	x	x
Uruguai	x	x

Nota: X - Não se aplica

Fonte: *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD, 2019, pp. 208

Execução de tarefas administrativas nas escolas

A comparação desta situação entre países não é óbvia. Para além das tarefas administrativas que é suposto serem realizadas pelos professores não serem as mesmas em todos os países, esses trabalhos podem ou não ser partilhados com o pessoal administrativo. Há tarefas logísticas ou de secretariado que podem ser desempenhadas por esse pessoal, de modo a libertar os professores para tarefas de âmbito pedagógico. Há também situações em que certas tarefas são desempenhadas por pessoal especializado de apoio pedagógico, enquanto noutros países são feitas por professores.

A sobrecarga administrativa pode tornar-se uma fonte de frustração e de baixa atratividade da profissão. No TALIS 2018, em metade dos 48 países envolvidos, os professores consideraram o recrutamento de pessoal de apoio para a redução das suas tarefas administrativas como uma das principais prioridades. Nesta perspetiva, a colaboração entre diferentes categorias de funcionários parece ser a resposta mais adequada.

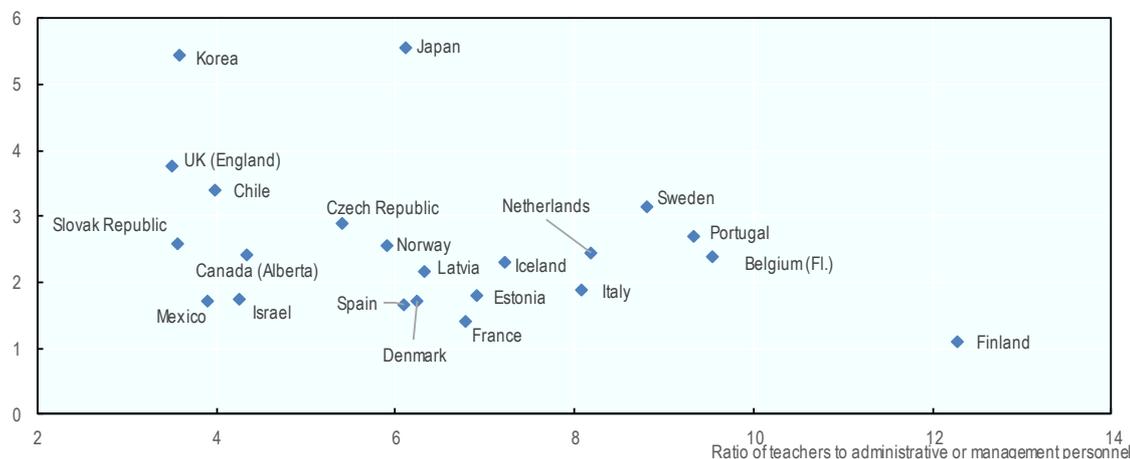
No referido relatório a falta de pessoal de apoio continua a ser a queixa mais frequente dos diretores. Nos países da OCDE há, em média, um funcionário administrativo para cada sete professores, podendo variar entre 3,5 (Reino Unido) e 12,3 (Finlândia). Em Portugal, a

média é de um funcionário para 9,3 professores, sendo que cada professor dedica em média 2,7 horas semanais a trabalho administrativo (as mesmas que a média dos países da OCDE).

De acordo com a Figura 4.2., não há uma associação clara entre o tempo que os professores dedicam a tarefas administrativas e o número de funcionários de apoio. Veja-se, a título de exemplo, o caso do Reino Unido em que, apesar de serem apoiados, os professores ainda dedicam 3,8 horas a esse trabalho, enquanto na Finlândia os professores são menos apoiados, mas gastam apenas 1,1 horas semanais nessas tarefas.

Figura 4.2. Trabalho administrativo dos professores e apoio recebido (CITE 2), 2018

Horas dispendidas com trabalho administrativo



Nota: O pessoal administrativo da escola inclui rececionistas, secretárias e assistentes de administração, enquanto o pessoal de gestão inclui diretores, diretores assistentes e outros elementos da equipa cuja atividade principal é a gestão.

Fontes: OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, Tables I.3.74 and I.2.30

Para contornar as dificuldades, alguns países, como é o caso da Islândia e da Suécia, compensam a falta de pessoal administrativo com a colocação de pessoal de apoio pedagógico (assessores de professores ou pessoal especializado de apoio). Outra das estratégias para ajudar os professores a concentrar-se nas suas tarefas fundamentais consiste na organização de equipas de pessoal que apoiam um conjunto de escolas.

A definição das tarefas que devem ser realizadas pelos professores e das que devem caber a outros profissionais é uma questão que requer alguma discussão, uma vez que a composição do pessoal pode ter influência na dinâmica e no ambiente de trabalho da escola. Uma coisa parece certa, para que o apoio seja efetivo é preciso definir as tarefas dos vários elementos das equipas e estabelecer modos de cooperação e de coordenação das mesmas.

Os Profissionais não docentes a partir dos dados PISA 2018⁴

Neste ponto analisam-se dois aspetos particulares do conjunto de itens que caracterizam as escolas – a falta de pessoal auxiliar e a qualificação dos que integram essa categoria de pessoal – na sua relação com o desempenho dos alunos. É igualmente analisada a relação

⁴ Estes dados decorrem da informação obtida através do questionário dirigido aos diretores das escolas (ou dos agrupamentos de escolas, no caso de Portugal), que participam no PISA.

entre a falta de pessoal auxiliar nas escolas e o contexto socioeconómico e cultural de origem dos alunos.

Foram considerados na análise os países da União Europeia, à exceção de Espanha e do Chipre, por não existir informação disponibilizada pela OCDE. Nas análises que implicam o desempenho dos alunos foram utilizados os resultados em Leitura dado ter sido o domínio principal avaliado no PISA 2018.

Falta de pessoal auxiliar

A Tabela 4.3. mostra a percentagem de alunos que é mais ou menos afetado pela falta de pessoal auxiliar, de acordo com a resposta do diretor à seguinte pergunta: “Em que medida o ensino que a sua escola oferece é afetado pela falta de pessoal auxiliar?”

No conjunto dos países da União Europeia, Portugal e a Grécia são os que apresentam percentagens mais elevadas de alunos cujos diretores das escolas afirmaram que o ensino é «Muito afetado» pela *Falta de pessoal auxiliar* (abrangendo, em cada um dos países, mais de 30% de alunos). Em Portugal, cerca de 68% dos alunos que participaram no PISA frequentam escolas cujos diretores afirmam que o ensino é «Muito afetado» ou afetado «Em certa medida» pela falta de pessoal auxiliar.

Tabela 4.3. Alunos (%) mais ou menos afetados pela falta de pessoal auxiliar, de acordo com os diretores da escola (ou AE).

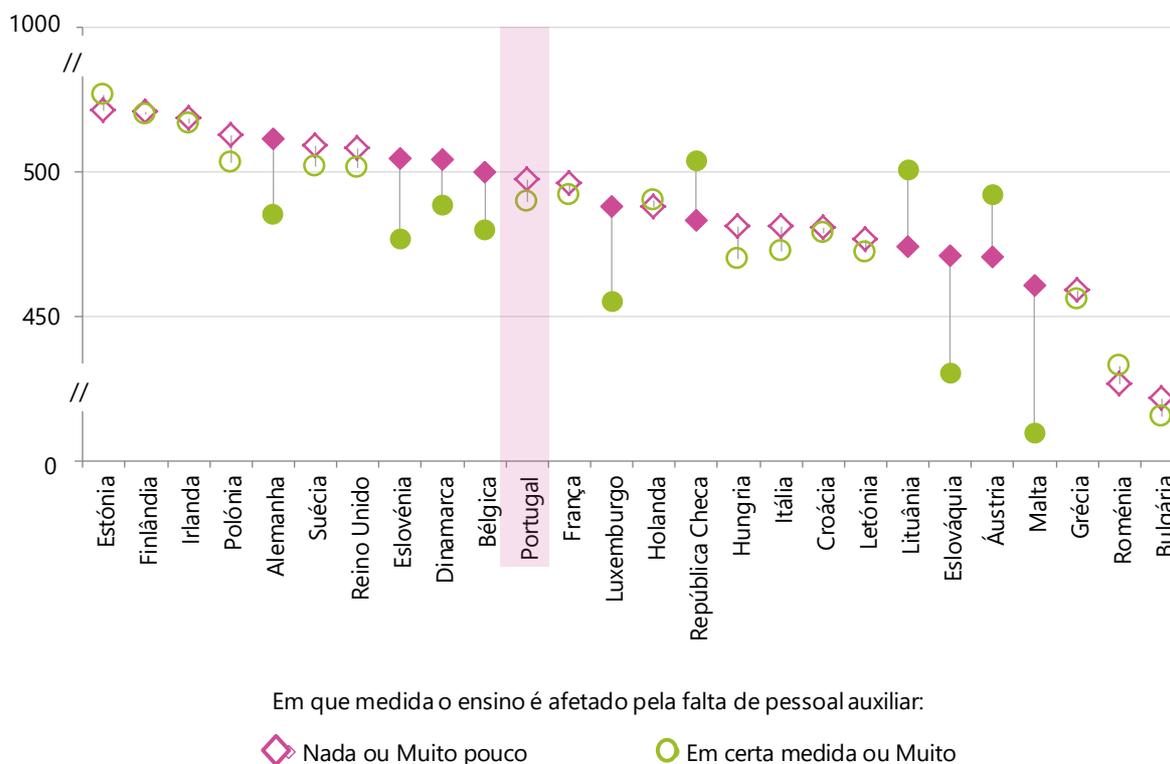
Países	Nada S.E.	Muito pouco S.E.	Em certa medida S.E.	Muito S.E.
Áustria	18,5 (2,1)	15,5 (2,8)	38,6 (3,2)	27,4 (3,0)
Bélgica	32,7 (2,4)	34,5 (2,9)	27,3 (2,9)	5,5 (1,5)
Bulgária	90,6 (1,8)	5,1 (1,4)	3,1 (1,3)	1,2 (0,8)
Croácia	33,2 (3,2)	21,7 (2,8)	31,5 (3,3)	13,6 (2,5)
República Checa	36,2 (3,1)	30,5 (3,1)	24,2 (2,4)	9,2 (1,6)
Dinamarca	63,2 (3,2)	23,6 (3,1)	10,9 (1,9)	2,2 (1,0)
Estónia	33,5 (1,9)	29,2 (1,8)	31,5 (2,0)	5,7 (1,0)
Finlândia	20,3 (2,7)	41,7 (3,3)	33,1 (3,1)	4,9 (1,6)
França	41,1 (3,6)	27,2 (3,6)	28,4 (3,5)	3,4 (1,2)
Alemanha	24,5 (2,7)	26,7 (3,2)	36,1 (3,8)	12,7 (2,2)
Grécia	18,3 (2,3)	17,3 (2,7)	31,0 (3,3)	33,4 (3,3)
Hungria	22,2 (3,4)	33,4 (3,0)	37,6 (3,8)	6,7 (2,1)
Irlanda	36,0 (4,2)	38,0 (4,2)	23,7 (3,4)	2,3 (1,3)
Itália	18,2 (2,7)	33,1 (3,3)	36,7 (3,3)	12,0 (2,2)
Letónia	56,2 (2,1)	26,5 (2,2)	12,8 (1,6)	4,4 (1,1)
Lituânia	65,7 (1,7)	27,6 (1,6)	5,4 (0,9)	1,2 (0,4)
Luxemburgo	15,0 (0,1)	30,0 (0,1)	46,3 (0,1)	8,7 (0,1)
Malta	46,9 (0,2)	28,9 (0,1)	22,3 (0,1)	1,9 (0,0)
Holanda	58,3 (4,0)	31,7 (4,1)	9,9 (2,7)	–
Polónia	81,9 (2,5)	9,4 (1,9)	7,3 (1,7)	1,4 (0,8)
Portugal	12,9 (2,3)	19,4 (2,5)	34,6 (2,8)	33,0 (3,3)
Roménia	57,4 (3,9)	22,4 (3,2)	17,3 (3,2)	2,8 (1,4)
Eslováquia	59,6 (2,4)	11,3 (1,5)	18,9 (2,1)	10,2 (1,3)
Eslovénia	42,8 (0,7)	31,7 (0,6)	22,4 (0,5)	3,1 (0,1)
Suécia	32,5 (3,3)	38,3 (3,1)	25,2 (3,7)	4,0 (1,4)
Reino Unido	41,0 (3,1)	37,5 (3,3)	20,0 (2,6)	1,5 (0,6)

Legenda: S.E. – Standard Error

Nota: Não foi disponibilizada informação para o Chipre e para a Espanha.

Apesar disso, e ao contrário do verificado noutros países, a *Falta de pessoal auxiliar* não é um aspeto que influencie significativamente os desempenhos dos alunos portugueses no PISA 2018. A diferença da pontuação média alcançada pelos alunos em escolas «Muito ou em Certa medida afetadas» ou em escolas «Nada ou Muito pouco afetadas» pela falta de pessoal auxiliar não é significativa (497 pontos vs 490 pontos). A falta de auxiliares nas escolas não revelou ter um efeito significativo na variação dos resultados dos alunos portugueses⁵ (Figura 4.3.).

Figura 4.3. Pontuação média alcançada pelos alunos em Leitura no PISA 2018, tendo em conta a *Falta de Pessoal Auxiliar*



Nota: Os símbolos a cheio representam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Não foi disponibilizada informação para o Chipre e para a Espanha.

Ainda que pareça não existir uma relação direta entre a falta de pessoal auxiliar e o desempenho alcançado pelos alunos no PISA, isso não significa que estes funcionários não sejam necessários nas escolas. Nesta análise haverá que ter em conta outros fatores, nomeadamente o *Estatuto socioeconómico e cultural* dos alunos. Isto porque o impacto da falta de pessoal parece diferir em função desse Estatuto.

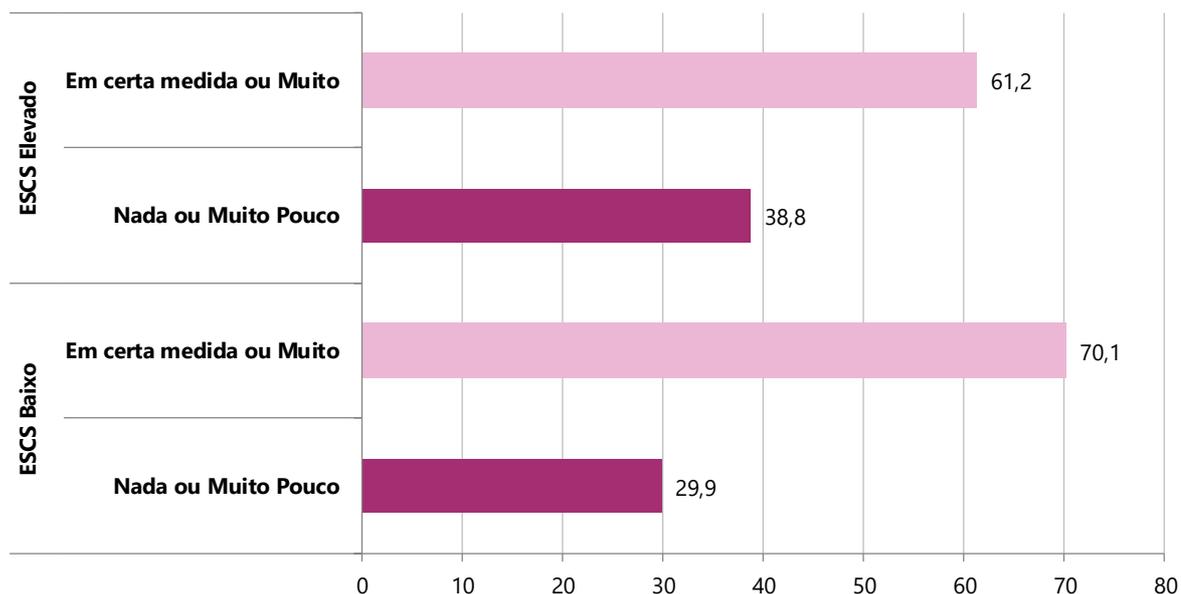
A Figura 4.4. apresenta a relação entre a *Falta de pessoal auxiliar* e o *Estatuto socioeconómico e cultural* das famílias (ESCS). Considerando exclusivamente a informação para Portugal verifica-se, genericamente, que a escassez de pessoal auxiliar é comum tanto em escolas com alunos de origem social e económica mais favorecida como em escolas com alunos de meios maioritariamente desfavorecidos. Contudo, este problema

⁵ A falta de pessoal auxiliar não revelou ter um efeito significativo na variação de resultados dos alunos portugueses em Leitura ($\beta = -0,04$; $p > 0,05$). Malta foi o país onde a Falta de pessoal auxiliar revelou ter maior impacto nos desempenhos dos alunos ainda que o efeito seja baixo ($\beta = -0,19$; $p \leq 0,05$).

afeta mais estas últimas – mais 10 pontos percentuais do que as dos alunos com ESCS elevado.

Figura 4.4. *Falta de Pessoal Auxiliar* de acordo com o Estatuto Socioeconómico e Cultural das Famílias.

Em que medida o ensino é afetado pela falta de pessoal auxiliar:



Portugal

Nota: ESCS – *Economic, Social and Cultural Status*.

Fonte: CNE, a partir das Bases de Dados do PISA 2018 - OCDE 2019

Qualificação e adequação para o exercício de funções

A tabela 4.4. apresenta a distribuição da percentagem de alunos afetados pela baixa ou inadequada qualificação do pessoal auxiliar, de acordo com os respetivos diretores.

Portugal é o país que apresenta a mais elevada percentagem de alunos em escolas onde o ensino é afetado em «Muito» ou «Em certa medida» pela existência de pessoal auxiliar pouco qualificado ou inadequado para o exercício das funções. As duas categorias juntas representam 57,4% dos alunos portugueses (Tabela 2).

Tabela 4.4. Alunos (%) afetados pela baixa ou inadequada formação do *Pessoal Auxiliar*, na opinião do diretor da escola (ou AE).

Países	Nada S.E.	Muito pouco S.E.	Em certa medida S.E.	Muito S.E.
Áustria	54,3 (3,3)	17,5 (2,7)	18,5 (3,0)	9,7 (2,1)
Bélgica	39,7 (3,0)	43,3 (2,8)	14,7 (2,3)	2,2 (1,0)
Bulgária	89,5 (2,3)	7,5 (2,1)	3,0 (1,3)	–
Croácia	55,8 (3,9)	26,0 (3,5)	17,0 (2,7)	1,2 (0,8)
República Checa	52,9 (2,8)	32,0 (2,7)	12,4 (2,1)	2,6 (0,9)
Dinamarca	71,6 (3,2)	22,4 (3,0)	5,4 (1,6)	0,6 (0,6)
Estónia	49,3 (2,0)	31,0 (1,9)	16,8 (1,3)	2,9 (1,0)
Finlândia	33,9 (3,2)	44,2 (3,5)	18,2 (2,6)	3,7 (1,6)
França	45,4 (4,1)	41,6 (4,0)	12,4 (2,0)	0,6 (0,6)
Alemanha	47,1 (3,3)	34,7 (3,4)	17,0 (3,1)	1,2 (0,8)
Grécia	53,5 (3,8)	19,5 (2,9)	11,5 (2,2)	15,5 (2,5)
Hungria	72,8 (3,5)	17,6 (2,7)	7,3 (1,9)	2,3 (1,2)
Irlanda	45,6 (4,4)	38,8 (4,3)	14,5 (3,0)	1,1 (0,9)
Itália	30,2 (3,0)	37,7 (3,1)	22,0 (2,6)	10,0 (2,2)
Letónia	66,2 (2,1)	24,0 (1,9)	7,7 (1,2)	2,1 (0,8)
Lituânia	70,5 (1,7)	24,9 (1,6)	4,3 (0,8)	0,3 (0,3)
Luxemburgo	42,7 (0,1)	46,0 (0,1)	6,0 (0,0)	5,3 (0,0)
Malta	47,7 (0,2)	36,6 (0,2)	13,8 (0,1)	1,9 (0,0)
Holanda	54,3 (4,5)	37,2 (4,3)	8,2 (2,4)	0,3 (0,3)
Polónia	85,5 (2,4)	8,8 (1,9)	5,0 (1,5)	0,6 (0,5)
Portugal	11,6 (2,2)	30,9 (3,1)	46,4 (3,6)	11,0 (2,3)
Roménia	58,5 (4,0)	23,5 (3,1)	13,8 (2,5)	4,1 (1,3)
Eslováquia	78,7 (2,0)	10,6 (1,6)	7,8 (1,4)	2,9 (0,8)
Eslovénia	58,7 (0,5)	33,4 (0,5)	7,9 (0,1)	0,0 (0,0)
Suécia	32,5 (3,7)	28,9 (3,3)	34,2 (4,1)	4,5 (1,7)
Reino Unido	59,9 (3,1)	32,3 (2,9)	7,6 (1,7)	0,2 (0,1)

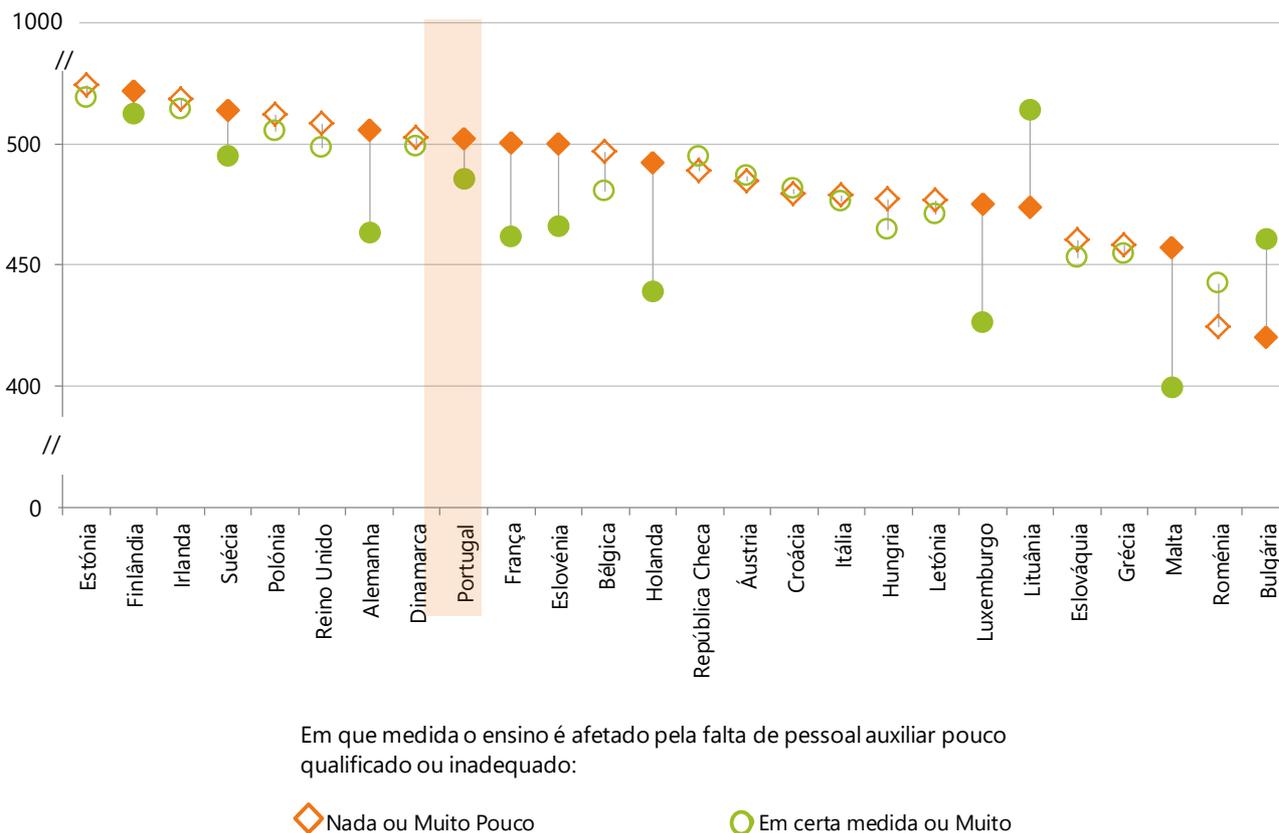
Nota: Não foi disponibilizada informação para o Chipre e para a Espanha.

Fonte: CNE, a partir das Bases de Dados do PISA 2018 - OCDE 2019

Mais do que a escassez, a qualificação do pessoal auxiliar, revelou ter um impacto estatisticamente significativo, ainda que reduzido, nos desempenhos dos alunos portugueses ($\beta = -0,08$; $p \leq 0,05$). Os alunos de escolas onde, de acordo com o diretor, a menor qualificação do pessoal auxiliar afeta o ensino obtiveram resultados mais baixos do que aqueles que frequentam escolas onde o ensino não é prejudicado ou é muito pouco prejudicado pela falta de qualificação destes funcionários (486 pontos vs 502 pontos,

respetivamente) (Figura 4.5.). Malta, Holanda e Luxemburgo foram os países onde a falta de qualificação do pessoal auxiliar mostrou ter maior impacto no desempenho dos alunos⁶.

Figura 4.5. Pontuação média alcançada pelos alunos em Leitura no PISA 2018, tendo em conta a fraca ou inadequada qualificação do pessoal auxiliar



Nota: Os símbolos a cheio representam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

Fonte: CNE, a partir das Bases de Dados do PISA 2018 - OCDE 2019

⁶ Malta ($\beta = -0,19$; $p \leq 0,05$); Holanda ($\beta = -0,14$; $p \leq 0,05$); Luxemburgo ($\beta = -0,14$; $p \leq 0,05$). Apesar do impacto significativo, a *Falta de pessoal qualificado* tem, genericamente, um efeito reduzido na explicação dos resultados. Explica apenas 3% da variação de resultados em Malta – país onde o efeito da *Falta de pessoal qualificado* nos desempenhos dos alunos teve maior impacto entre os países da União Europeia.

5. Posições do CNE

Ao longo da última década, o CNE tem produzido reflexão e emitido Recomendações e Pareceres sobre orientação escolar, a inclusão de crianças com NEE nas escolas e os recursos humanos necessários para assegurar esses desígnios, dos quais se destacam os seguintes posicionamentos:

a) sobre a necessidade de investir na orientação escolar e profissional dos jovens

“A diversificação da oferta e a flexibilidade curricular preconizada aconselham, por maioria de razão, o reforço dos mecanismos de orientação escolar e profissional, de modo a que os alunos sejam ajudados na construção de uma identidade pessoal e vocacional.

O CNE entende que a administração educacional, as escolas e toda a sociedade se devem mobilizar para que as oportunidades de orientação se traduzam em verdadeiros estímulos positivos ao prosseguimento de estudos com sucesso, nas mais diversas modalidades, tudo devendo ser feito no sentido de evitar quer a desigualdade de género, quer a “orientação pela negativa”, promotora de desmotivação e insucesso (Parecer 3/2009).

[...]

O prolongamento da obrigatoriedade escolar implica um real investimento na orientação escolar e profissional dos jovens.” (Recomendação nº 2/2010)

[...]

“O CNE recomenda a definição de uma política geral para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação, tendo em conta os seguintes critérios: Favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida; Facilitar o acesso de jovens e adultos aos serviços de orientação; Desenvolver a qualidade e flexibilidade na prestação de serviços de orientação vocacional, atendendo à natureza dos destinatários; Definir uma política de recrutamento de profissionais de orientação que reconheça a natureza especializada do aconselhamento vocacional; Equilibrar o rácio psicólogo/alunos e reduzir a dispersão geográfica do atendimento; Incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local. “ (Recomendação nº 2/2012)

[...]

“A orientação escolar e profissional deve desempenhar um papel estratégico na elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa, ao facilitar o acesso à informação sobre a oferta de educação e formação disponível, ajudando jovens e adultos na construção de uma identidade pessoal e vocacional. Não se preconiza, no entanto, o encaminhamento precoce dos jovens para a frequência de vias de formação profissional/vocacional.

A orientação educativa dos jovens é uma das áreas de atividade das escolas que é mais colocada à prova no cumprimento da nova escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos de idade. Importa, por isso, melhorar as condições em que tal serviço é proporcionado aos alunos no termo da escolaridade básica e ao longo da nova escolaridade obrigatória, bem como as estratégias de trabalho com os alunos e as suas famílias tendo em vista a redução do absentismo e do insucesso escolar. O CNE recomenda a definição de uma política clara para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação. “ (Recomendação nº 2/2013)

[...]

“ Num contexto sociocultural tão complexo, a orientação escolar deve ser reforçada e melhorada, desde logo na sua componente educativa, tornando-a acessível a todos os alunos, tendo em vista uma cuidada informação escolar, o apoio à realização de melhores escolhas escolares, bem como o apoio a cada aluno no seu desenvolvimento como pessoa em crescimento permanente, tendo em conta que a educação escolar também tem de contar com tempo e oportunidades para “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, como nos lembrou a

UNESCO, em 1986, ao propor os pilares da educação do futuro. Muitos adolescentes vagueiam nas escolas, aparentemente sem rumo e sem interesses, e importa que os profissionais que atuam nas escolas conheçam, analisem esta realidade e atuem em conformidade e com qualidade. A par desta, também a orientação vocacional mais específica, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, assume uma enorme relevância, pelo que devem estar disponíveis profissionais de psicologia escolar que exerçam esta tarefa com a qualidade exigida. O CNE recomenda ao Governo e às autarquias locais e às direções das escolas e Agrupamentos que reforcem e melhorem os serviços de orientação escolar e profissional, podendo estes estar ou não integrados em equipas multidisciplinares. “(Parecer nº 5/2016)

b) sobre a necessidade de pessoal com perfil adequado à inclusão de crianças com NEE

“Verifica -se, no entanto, que existem escolas que têm na sua população escolar alunos/ as com NEE e não têm, em tempo útil, os recursos e profissionais que permitam dar resposta apropriada a essas crianças e jovens.”

A existência destas respostas, nomeadamente no que concerne aos meios e profissionais que servem na e com a escola, em toda a extensão do ano letivo, é condição fundamental, sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica.

A assunção da centralidade da escola na construção de respostas às necessidades educativas especiais é outro princípio que reúne um amplo consenso. Espera -se, portanto, que sejam desenvolvidos na escola e com a escola os mecanismos e estratégias de resposta educativa, através dos seus recursos e dos seus profissionais ou recorrendo ao estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade ou ainda à contratação de técnicos/as que permitam habilitar as crianças e jovens para a aprendizagem.

A formação e o perfil dos/as docentes em educação especial tem sido, desde sempre, uma questão largamente discutida, sendo consensual a sua importância fundamental para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos/as os/as alunos/as. Igualmente relevante é a necessidade de garantir que o pessoal não docente, nomeadamente os/as assistentes operacionais, que acompanham as crianças e jovens com NEE, detenham o perfil e a formação adequados à sua função. “**(Recomendação nº 1/2014)**”

c) sobre a necessidade de apoio de outros profissionais

“As intervenções em ordem à promoção do sucesso escolar, em cada contexto, implicam muitas vezes a intervenção de outros profissionais especializados junto dos professores, tais como psicólogos, assistentes sociais, mediadores familiares e outros. Por isso, o CNE recomenda, no contexto prolongado de escassez de recursos, que aprendamos mais com as dinâmicas sócio comunitárias existentes em alguns municípios, que asseguram a presença de equipas multidisciplinares concelhias que realizam os apoios especializados às escolas, sempre que requeridos.” (Parecer nº 5/2016)

d) sobre a necessidade de promover a formação do pessoal para a educação inclusiva

“Recomenda -se que seja desenvolvido um programa de formação em serviço para docentes, para lideranças de topo e intermédias, técnicos, assistentes operacionais e famílias. Estes programas poderiam ser contratualizados com centros de formação de professores e com instituições de ensino superior.” (Parecer nº 7/2018)

e) sobre o recrutamento, colocação e gestão de pessoal não docente

“O CNE recomenda que o recrutamento e colocação do pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico seja competência dos órgãos de gestão das escolas, como ocorre atualmente na maioria dos casos. Se tal não se verificar, recomenda que da comissão de recrutamento e seleção deste pessoal façam parte membros

destes órgãos. Recomenda, ainda, que em qualquer dos casos, toda a gestão deste pessoal, designadamente distribuição de todo o serviço, avaliação de desempenho, mapa de férias, poder disciplinar e formação, seja exclusivamente exercida pelos órgãos de gestão das escolas, permanecendo na sua dependência hierárquica, à semelhança do que já acontece com o pessoal docente.” (Recomendação nº 1/2019)

6. Em síntese

A caracterização de certos elementos do sistema educativo em Portugal e a comparação com a situação de outros países põem em evidência alguns aspetos que devem merecer uma reflexão mais aprofundada:

- A par da atividade docente os professores são chamados a realizar outras tarefas (nomeadamente de âmbito administrativo) que podiam ser executadas por outros profissionais, o que permitiria recentragem na sua missão, no processo de ensino e aprendizagem.
- A diversidade de tarefas hoje exigida à escola, que a todos inclui, aponta para a criação de equipas de profissionais, de categorias existentes ou a criar, com funções bem definidas (ex. assistente de educação, pessoal especializado de apoio pedagógico, de saúde e social) laborando de forma articulada para o mesmo fim.
- Dado o impacto que o pessoal operacional pode ter no clima de escola e nos resultados dos alunos, nomeadamente em escolas frequentadas por alunos de estatuto socioeconómico baixo, a ação permanente destes profissionais poderá ser assegurada e potenciada através de uma formação inicial e contínua adequada às funções desempenhadas.
- O reconhecimento do papel fundamental de todos os profissionais para uma escola que se pretende cada vez mais inclusiva e de sucesso para todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Mota, C. & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território*. Porto: Educação, Sociedade e Culturas.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Canário, R. (1997). Educação e perspectivas de desenvolvimento do “Interior”. *Jornadas da Interioridade*, Idanha-a-Nova.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Carreira, J. (2007). *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de ação educativa*. [Tese de Mestrado.] Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer sobre o projecto de decreto-lei Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Parecer nº 3/2008, Ministério da Educação/CNE. In *Diário da República, 2ª série – Nº 42*, de 28 de fevereiro de 2008. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2008.pdf [Acedido em 06.01.2020].
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor.
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Autor.
- Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor.
- DGE (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares*. Lisboa: DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf [acedido em 3.01.2020].
- FENPROF (2008). *Parecer sobre o projeto de Decreto-Lei para regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=3095> [acedido em 19.04.2019].
- Gonçalves, F. M. L. (2010). *A escola em mudança: uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam aos assistentes operacionais*. [Tese de Mestrado.] Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., Lima, G. et al (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264308411-en>. [acedido em 26.12.2019].

- Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- Lourenço, V. (Coord), Duarte, A., Nunes, A. & Amaral, A. (2019). PISA 2018 – Portugal. Relatório nacional. Lisboa: IAVE. Disponível em: http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf [acedido em 25.01.2020].
- Melo, A. (2000). Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local. In: Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II*. Pp. 17-28. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, C. (2017). *O estado da arte de uma arte em Portugal: Contributo para o estado da psicologia escolar em Portugal*. [Dissertação de Doutoramento.] Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Mendes, S. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal Continental*. [Tese de Mestrado.] Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Mendes, S. & Guadalupe, S. (2019). Serviço social em escolas públicas: rácios de estudantes por assistente social em Portugal. *Revista Portuguesa de investigação comportamental e social*, 5 (1), 61-71.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Table 2.18
- OCDE (2018). *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*. Paris: Éditions OCDE. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292116-fr>
- OECD (2019a). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, Table I.3.74.
- Rocha, P. (2005). *O Clima de escola e os auxiliares de acção educativa: um estudo realizado nas escolas do Barlavento algarvio*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação] Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa/ Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/DISSERTA%C3%87%C3%95ES/DISSERTACAO.PDF> [acedido a 26.12.2019].
- Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de acção educativa: poderes ocultos na escola?* [Tese de Mestrado em Educação] Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. In *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, pp.1134-1149, out./dez. 2017. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144367> [acedido a 03.02.2020].

- Salgado, L. (2018). Notas para um estudo fundamentador de propostas para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais do interior. In: CNE. *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Autor.
- Silva, F. (2014). Envolvimento dos alunos na Escola: Contributos da parceria professor – animador sociocultural. [Tese de Mestrado] Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.
- Simões, G. M. J. (2005). Atores e figurantes. *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2018). *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO-OECD-Eurostat. Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoec2016manual_11072016_0.pdf [acedido a 26.12.2019].
- Veiga, F. (orgs.). (2009). Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: Elementos de Um Projeto de Investigação. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Pareceres e Recomendações do CNE

- CNE (2010). Recomendação nº 2/2010 Recomendação sobre O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares. CNE: Autor.
- CNE (2012). Recomendação nº 2/2012 Recomendação sobre O Estado da Educação 2011 — A Qualificação dos Portugueses. CNE: Autor.
- CNE (2012). Recomendação sobre Estado da Educação 2012 — Autonomia e Descentralização. CNE: Autor.
- CNE (2013). Recomendação nº 2/2013. CNE: Autor.
- CNE (2014). Recomendação nº 1/2014 sobre Políticas Públicas de Educação Especial. CNE: Autor.
- CNE (2016). Parecer nº 5/2016 Organização da escola e promoção do sucesso escolar: CNE: Autor.
- CNE (2018). Parecer nº 7/2018 sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. CNE: Autor.
- CNE (2019). Recomendação nº 1/2019 Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional. CNE: Autor.

FONTES

(Legislação referenciada por ordem cronológica da sua publicação)

Despacho-Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro	Cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos.
Despacho nº 129/ME/83, de 2 de dezembro	Orientação escolar e profissional alargada a todos os alunos do 9º ano e ensino secundário
Decreto-Lei nº 269/89, de 18 de agosto REVOGADO	Estabelece as carreiras do pessoal de mediatização e fixa os respetivos conteúdos funcionais (ex: Tecnólogo educativo).
Decreto-Lei nº 300/97, de 31 de outubro REVOGADO	Cria a carreira de psicólogo dos serviços de psicologia e orientação.
Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de julho	Estabelece o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente. O pessoal não docente que desempenha funções na educação especial e no apoio socioeducativo, nomeadamente o que pertence às carreiras de psicólogo e de técnico superior de serviço social, integradas nos serviços de psicologia e orientação, é enquadrado no presente diploma, com reconhecimento da especificidade das suas funções.
Despacho nº 17460/2006, de 29 de agosto	Homologa o Regulamento Interno do Pessoal não Docente dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário com Contrato de Trabalho. Na Secção IV - Artigo 16.º - Identifica as carreiras profissionais do pessoal não docente: a) Psicólogo; b) Técnico superior de serviço social; c) Técnico profissional de ação social escolar; d) Técnico profissional de biblioteca e documentação; e) Técnico profissional de laboratório; f) Assistente de administração escolar; g) Assistente de ação educativa; h) Auxiliar de ação educativa; i) Cozinheiro. No Anexo II discrimina os conteúdos funcionais de cada uma das referidas carreiras.

Decreto-Lei nº 262/2007, de 19 de julho	Aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, que estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Lei 3/2008, de 18 de janeiro	Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.
Lei 12-A/2008, de 27 de fevereiro	Estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas.
Decreto-Lei nº 121/2008, de 11 de julho	Extingue carreiras e categorias cujos trabalhadores transitam para as carreiras gerais.
Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho	Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados. Permite a contratação pelas escolas de formadores e técnicos especializados, mediante a celebração de contratos de trabalho a termo resolutivo, para suprir necessidades temporárias de serviço docente e de formação em áreas técnicas específicas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário que não se enquadram nos grupos de recrutamento [dos docentes].
Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
Portaria nº 272-A/2017, de 13 de setembro	Regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.
Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto	Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro	Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

SIGLAS

- AML – área Metropolitana de Lisboa
- AO – assistente operacional/assistentes operacionais
- ASE – Ação Social Escolar
- AT – assistente técnico/assistentes técnicos
- CCT – Convenção Coletiva de Trabalho
- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- CRI – Recursos Especializados para a Inclusão
- DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
- DGE – Direção-Geral de Educação
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
- DL – Decreto-Lei
- ESCS – Estatuto socioeconómico e cultural
- FNE – Federação Nacional dos Sindicatos de Educação
- GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- GISP – Gabinete de Intervenção Psicológica
- IAVE – Instituto de Avaliação Educativa
- ME – Ministério da Educação
- MTSS – Ministério do Trabalho e Segurança Social
- NEE – Necessidades Especiais de Educação
- NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
- OCDE – *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.*
- OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*
- PISA – *Programme for International Student Assessment*
- SPO – Serviços de Psicologia e Orientação
- TALIS - *Teaching and Learning International Survey*
- TEIP – Territórios de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*