



Criação de Ambientes de Ensino e Aprendizagem Eficazes

*Creating Effective Teaching
and Learning Environments*



GEPE 

Gabinete de Estatística
e Planeamento da Educação

Criação de Ambientes de Ensino e Aprendizagem Eficazes



GEPE

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Ficha Técnica

Título

Criação de Ambientes de Ensino e Aprendizagem Eficazes

Autoria

Eunice Góis (Direcção de Serviços de Estudos, Planeamento e Avaliação – DSEPA)

Tiago Pereira (Direcção de Serviços de Estatística – DSE)

Coordenação

Nuno Rodrigues (Direcção de Serviços de Estatística – DSE)

Edição

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Av. 24 de Julho, n.º 134

1399-054 LISBOA

Tel.: 213 949 200

Fax: 213 958 610

E-mail: gepe@gepe.min-edu.pt

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

Capa

P.I.M.C. Lda

ISBN: 978-972-614-498-4

Outubro de 2010

Nota de Abertura

O relatório que agora se apresenta tem como base o estudo internacional, conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e denominado *Creating Effective Teaching and Learning Environments Teaching And Learning International Survey (TALIS)*.

O TALIS, enquanto projecto internacional de cooperação com vários países, constitui-se como um momento de elevada importância para uma melhor percepção do sistema educativo e dos ambientes de aprendizagem, proporcionando a abertura de um novo espaço de reflexão e análise para as entidades intervenientes na área da educação, munindo-as de novos instrumentos de análise para um melhor desenvolvimento das políticas educativas.

Com esta publicação, pretende-se continuar a série de estudos publicados pelo GEPE sobre os agentes do sistema educativo, apresentando os resultados globais do TALIS em algumas das suas dimensões mais significativas e, por outro, analisando os resultados relativos a Portugal, tendo em conta a especificidade do sistema educativo português.

Por fim, uma palavra de agradecimento às Escolas, aos Directores/Presidentes dos Conselhos Executivos e aos Professores que participaram e contribuíram para a realização deste estudo.

A Directora-Adjunta



Teresa Evaristo

Índice

APRESENTAÇÃO	9
1. Objectivos, Âmbito, Metodologia e Limitações do estudo	11
2. Apresentação e Discussão de resultados	17
2.1 Perfil dos docentes	18
2.2 Autonomia da escola	33
2.3 Actividades de desenvolvimento profissional	41
2.4 Avaliação da escola, apreciação e feedback aos docentes	65
3. Conclusões e Recomendações	77
Referências Bibliográficas	82

Índice de Quadros

1.1	Sexo e escalão etário dos docentes.....	19
1.2	Sexo e escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento.....	21
1.3	Sexo e escalão etário dos docentes, por dimensão do aglomerado populacional.....	23
1.4	Habilitações académicas dos docentes	26
1.5	Situação e experiência profissional dos docentes.....	28
1.6	Situação e experiência profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento.....	30
2.1	Factores de importância na autonomia da escola.....	34
2.2	Factores de importância na admissão de alunos na escola, por nacionalidade.....	37
2.3	Factores de importância na admissão de alunos na escola, por natureza do estabelecimento de ensino	39
3.1	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional	41
3.2	Características dos docentes envolvidos em actividades de desenvolvimento Profissional.....	45
3.3	Natureza das escolas dos docentes participantes em actividades de desenvolvimento e dimensão do aglomerado populacional em que se inserem ...	48
3.4	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes.....	49
3.5	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo diferentes características	50
3.6	Necessidade de participar em mais actividades de desenvolvimento profissional.....	53
3.7	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional.....	55
3.8	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo diferentes características.....	56
3.9	Tipos de apoio recebidos para actividades de desenvolvimento profissional.....	60
3.10	Razões para não ter participado em actividades de desenvolvimento profissional.....	62
4.1	Frequência e tipo de avaliação da escola.....	67
4.2	Factores de avaliação da escola	70
4.3	Critérios de apreciação e <i>feedback</i> dos docentes.....	71
4.4	Impacto da apreciação e <i>feedback</i> dos docentes no trabalho e carreira	73
4.5	Impacto da apreciação e <i>feedback</i> dos docentes na forma de leccionar	74

Índice de Figuras

1.1a	Escalão etário dos docentes.....	20
1.1b	Sexo dos docentes e dos directores.....	21
1.2a	Sexo dos docentes e directores, por natureza do estabelecimento.....	22
1.2b	Escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento.....	23
1.3	Sexo e escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento.....	24
1.4	Experiência profissional dos docentes.....	29
1.5a	Situação profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento.....	30
1.5b	Experiência profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento...	31
2.1	Factores de importância na autonomia da escola.....	35
2.2	Factores de importância na admissão de alunos na escola.....	38
2.3	Factores de importância na admissão de alunos na escola, por natureza do estabelecimento de ensino.....	40
3.1a	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, por natureza do estabelecimento de ensino.....	44
3.1b	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, por dimensão do aglomerado populacional.....	44
3.2a	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o sexo.....	46
3.2b	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o escalão etário.....	46
3.2c	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo as habilitações académicas.....	47
3.3	Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo a dimensão do aglomerado populacional.....	48
3.4	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes.....	50
3.5a	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo a natureza do estabelecimento.....	51
3.5b	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo o sexo.....	52
3.5c	Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo o escalão etário.....	52
3.6	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional....	56

Índice de Figuras

3.7a	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o sexo.....	57
3.7b	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o escalão etário.....	58
3.7c	Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo a natureza do estabelecimento de ensino.....	58
3.8	Tipos de apoio recebidos para actividades de desenvolvimento profissional.....	61
3.9	Razões para não participação em actividades de desenvolvimento profissional.....	63
4.1	Critérios de apreciação e <i>feedback</i> dos docentes.....	72

Apresentação

Este relatório resulta da participação de Portugal no estudo *Creating Effective Teaching and Learning Environments Teaching And Learning International Survey (TALIS)* e nele se apresentam, por um lado, os resultados globais do estudo em algumas das suas dimensões mais significativas e, por outro, se comentam os resultados relativos a Portugal, tendo em conta a especificidade do sistema educativo português.

O relatório está organizado nos seguintes capítulos:

1 – Objectivos, âmbito, metodologia e limitações do estudo

Neste capítulo explicitam-se o objectivo e o âmbito do estudo, descrevem-se os procedimentos e critérios conducentes à selecção de escolas e docentes participantes e enunciam-se as principais limitações decorrentes da natureza do próprio estudo.

2 – Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados preliminares do estudo, comparando os resultados de Portugal com a média *TALIS* e interpretando-os de acordo com a especificidade do contexto português e, mais precisamente, com as grandes linhas de orientações da política educativa.

Os resultados contemplam as seguintes dimensões:

- Perfil dos docentes;
- Autonomia da escola;
- Actividades de desenvolvimento profissional;
- Avaliação da escola, apreciação e feedback aos docentes.

3 – Conclusões e recomendações

Por último, apresentam-se as principais conclusões e fazem-se algumas recomendações que poderão contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes nas escolas portuguesas.

***Objectivos,
Âmbito,
Metodologia e
Limitações do estudo***

1. Objectivos, âmbito, metodologia e limitações do estudo

Objectivos

Creating Effective Teaching and Learning Environments Teaching And Learning International Survey (TALIS) é um estudo internacional focado nas condições de trabalho dos professores e nos ambientes de aprendizagem nas escolas, com o objectivo de ajudar os países a analisar e a desenvolver políticas que criem condições para uma escolarização eficaz.

Âmbito

O *TALIS* consubstancia-se num inquérito de carácter internacional, conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e no qual participaram, além de Portugal, mais 23 países; dos países participantes, 17 são membros da OCDE, enquanto os restantes 7 são países parceiros.

O *TALIS* está focado, por um lado, nos docentes do CITE 2 (Classificação Internacional de Tipo de Educação), o que corresponde, em Portugal, aos professores do 3.º ciclo do ensino básico, e, por outro, nos Directores de escolas/Presidentes dos Conselhos Executivos de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas onde se lecciona este nível de ensino. Através da informação fornecida por estes informantes-chave procuram-se disponibilizar dados relevantes sobre os seguintes aspectos chave da escolarização:

- Papel e funcionamento da liderança da escola;
- Formas de apreciação do trabalho docente e o feedback que lhes é fornecido;
- Desenvolvimento profissional dos docentes;
- Crenças e atitudes dos docentes sobre o ensino e as suas práticas pedagógicas.

Participantes e destinatários

A população-alvo do *TALIS* é constituída pelos docentes do CITE 2, o que corresponde, em Portugal, aos professores do 3.º ciclo do ensino básico, e pelos Directores de escolas/Presidentes dos Conselhos Executivos de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas participantes.

Metodologia

A metodologia seguida foi a mesma em todos os países participantes. Sendo este um estudo em extensão, a recolha de informação assentou na técnica do inquérito, através da aplicação de dois questionários, harmonizados internacionalmente, um a Directores de escolas/Presidentes de Conselho Executivo de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e outro a professores a leccionarem o 3.º ciclo do ensino básico nas mesmas escolas.

Definição da amostra

Representatividade da amostra

Tendo em conta a população-alvo de 1 310 escolas e 41 807 docentes, o tamanho da amostra fixou-se em 200 escolas e 4 000 docentes a inquirir.

Assim, garantiu-se uma amostra representativa dos docentes do 3.º ciclo (CITE 2) a leccionarem em estabelecimentos de educação e ensino público e privado de Portugal Continental.

Foi, pois, uma amostra proporcional estratificada, de forma a garantir a sua representatividade, não comprometendo as extrapolações para o universo.

Seleccção da amostra

O processo de amostragem foi realizado em duas fases. Numa primeira, seleccionaram-se escolas, de acordo com a sua dimensão, e, numa segunda fase, foram tidas em consideração a representatividade por NUT II e a natureza institucional, pelo que a proporcionalidade destas três dimensões foi tida em conta.

Num estabelecimento de ensino que tivesse um corpo docente do 3.º ciclo superior a 20 elementos, o limite de docentes a inquirir seria sempre esse valor (20); quando o número era inferior, optou-se por inquirir todos os docentes da escola a leccionar o 3.º ciclo.

Relativamente aos critérios de selecção de docentes, os seguintes tipos de docentes não foram seleccionados:

- Docentes que ensinassem apenas estudantes com necessidades educativas especiais (NEE);
- Docentes substitutos;
- Docentes exclusivamente dedicados ao ensino de adultos;
- Docentes a gozarem de uma “licença de longa duração”;
- Docente que também é Director/Presidente do Conselho Executivo da escola.

Procedimentos e instrumentos de recolha de informação

A recolha dos dados foi realizada pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da educação (GEPE), seguindo todos os procedimentos e regras estabelecidas pelo *Board of Participant Countries* do *TALIS*, OCDE e as instituições parceiras no estudo (IEA-DPC, *Statistics Canada*, entre outras).

Foram contactadas as escolas seleccionadas para o estudo e nelas foi nomeado um docente para servir de intermediário entre a escola e o GEPE – *Coordenador de escola* – com as seguintes atribuições:

- Fornecimento, ao GEPE, de uma lista de docentes da população alvo do inquérito;
- Verificação dos materiais impressos aquando da sua chegada para assegurar que existiriam exemplares suficientes para o número de docentes seleccionados na sua escola;
- Distribuição do *Questionário para Directores/Presidentes do Conselho Executivo* (administração em papel) e da *Carta de Apresentação para Directores/Presidentes do Conselho Executivo* (administração online), ao Director/Presidente do Conselho Executivo do agrupamento de escolas/escola não agrupada;
- Distribuição do *Questionário para Docentes* (administração em papel) e da *Carta de Apresentação para Docentes* (administração online), aos docentes seleccionados aleatoriamente pelo GEPE;
- Verificação do preenchimento completo dos questionários (apenas na versão em papel) e, caso necessário, lembrar a necessidade de concluir o preenchimento dos questionários e de os submeter (administração online);
- Registo da informação sobre a participação no *Formulário de Acompanhamento de Docentes*;
- Comunicação ao GEPE de qualquer informação relevante sobre a administração do questionário na sua escola, em particular quaisquer problemas que afectassem a participação de docentes na sua escola;
- Devolução dos instrumentos de inquérito, tanto os preenchidos como os não utilizados, em conjunto com o *Formulário de Acompanhamento de Docentes*.

Taxa de resposta

Na prática, foram inquiridas 173 escolas (cerca de 80% de escolas públicas e 20% de escolas privadas) e 3 046 docentes, tendo sido alcançados os padrões mínimos de qualidade, mesmo antes de se utilizarem as escolas de substituição nos casos em que foi necessário recorrer a elas, pois houve algumas escolas que se recusaram a responder ao *TALIS*. A taxa de participação geral – tendo em conta docentes, directores e taxas de substituição – fixou-se nos 76%.

Limitações

Um estudo internacional, abarcando tão grande diversidade de sistemas educativos, encontra habitualmente grandes dificuldades em formular questões que sirvam destinatários tão diversos e proporcionem informação de interesse relevante para todos eles. Por outro lado, os referenciais dos informantes acerca de algumas dimensões de análise, como, por exemplo, desenvolvimento profissional ou avaliação de escolas, podem suscitar leituras diferentes e, logo, respostas equívocas.

Os questionários administrados incidem em dados de facto e dados de opinião. Estes últimos aceitam-se com as reservas que lhe são próprias mas, neste caso, mesmo os dados de facto podem suscitar interpretações diversas.

***Apresentação e
Discussão de
Resultados***

2. Apresentação e Discussão de Resultados

A apresentação dos resultados far-se-á relativamente às dimensões de análise atrás enunciadas – *Perfil dos docentes*, *Autonomia da escola*, *Actividades de desenvolvimento profissional* e *Avaliação da escola*, *apreciação e feedback aos docentes*.

2.1 Perfil dos docentes

Nesta secção caracterizam-se os docentes relativamente às seguintes dimensões:

- Sexo;
- Idade;
- Habilitações académicas;
- Situação profissional;
- Experiência profissional.

Distribuição por sexo e escalão etário

Comparação internacional

A distribuição dos docentes portugueses por sexo está próxima da média dos países participantes no estudo, enquanto a distribuição por escalão etário apresenta maior variação, como se constata da observação do Quadro 1.1.

Quadro 1.1 – Sexo e escalão etário dos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2 com as seguintes características

	Feminidade		Escalão etário			
	Docentes Mulheres	Directoras	Inferior a 29 anos	30-49 anos	50-59 anos	60 ou mais anos
<i>Países</i>	%	%	%	%	%	%
Austrália	59,2	38,2	18,2	49,0	28,9	3,8
Áustria	67,9	29,2	6,6	52,2	39,9	1,2
Bélgica (Fl.)	68,9	38,2	26,7	49,9	22,9	0,5
Brasil	73,6	76,0	22,0	65,6	11,2	1,2
Bulgária	82,7	69,0	7,0	56,8	33,2	3,1
Coreia	64,4	15,0	12,5	70,8	15,7	1,1
Dinamarca	58,1	37,8	8,2	53,2	30,8	7,8
Eslováquia	81,7	60,3	16,1	48,4	30,1	5,3
Eslovénia	80,4	57,4	11,1	64,6	22,8	1,5
Espanha	56,9	39,6	6,6	63,5	25,8	4,1
Estónia	83,7	56,4	10,9	50,2	27,1	11,7
Hungria	76,9	49,0	12,4	59,5	26,2	1,9
Irlanda	68,6	34,9	21,7	51,3	23,8	3,3
Islândia	69,1	49,1	13,4	57,0	23,0	6,6
Itália	77,7	45,8	2,5	45,9	44,8	6,7
Lituânia	84,9	52,5	8,6	53,8	27,9	9,7
Malásia	66,0	42,3	18,5	73,7	7,6	0,1
Malta	61,4	41,4	32,7	49,1	17,1	1,1
México	53,2	34,7	14,8	63,1	18,7	3,5
Noruega	60,4	41,4	9,2	50,9	27,9	12,0
Polónia	76,3	68,7	15,2	70,6	13,4	0,9
Portugal	70,7	40,0	7,8	76,3	14,2	1,7
Turquia	52,0	8,8	43,9	49,7	6,2	0,1
Média TALIS	69,3	44,6	15,1	57,6	23,5	3,9

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Escalão etário

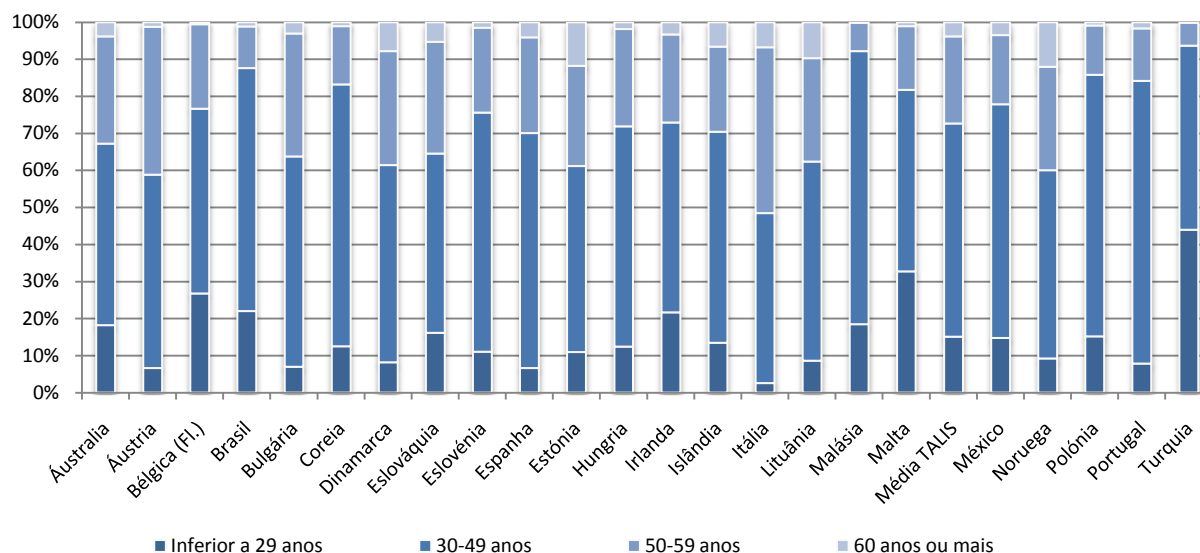
Quanto à idade, os valores de Portugal apresentam diferenças significativas em relação à média *TALIS*. Essas diferenças são particularmente elevadas no que respeita à percentagem de professores cujas idades variam entre os 30-49 anos (média *TALIS*: 57,6%; percentagem de professores portugueses: 76,3%). Esta diferença tão acentuada, pode estar relacionada com o facto de a escolaridade obrigatória de 9 anos só ter sido instituída tardiamente, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Assim, muitos dos professores actualmente em funções terão iniciado a sua vida profissional num período de expansão deste nível de ensino. Também o facto de a percentagem de professores portugueses na faixa dos 50-59 anos ser inferior à média *TALIS* (14,2% e 23,5%, respectivamente) pode estar associada ao acontecimento anterior, enquanto a percentagem de professores portugueses com menos de 30 anos ser inferior à média *TALIS* pode resultar da estagnação ou crescimento lento do número de alunos neste nível de ensino, uma vez encerrado o ciclo de expansão.

Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

Da observação da Figura 1.1a sobressai um grande desequilíbrio no que respeita à distribuição dos docentes pelos diferentes escalões etários, em Portugal, enquanto em alguns países (a Estónia, a Dinamarca, a Irlanda, por exemplo) se regista um maior equilíbrio nessa distribuição.

Figura 1.1a – Escalão etário dos docentes



Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

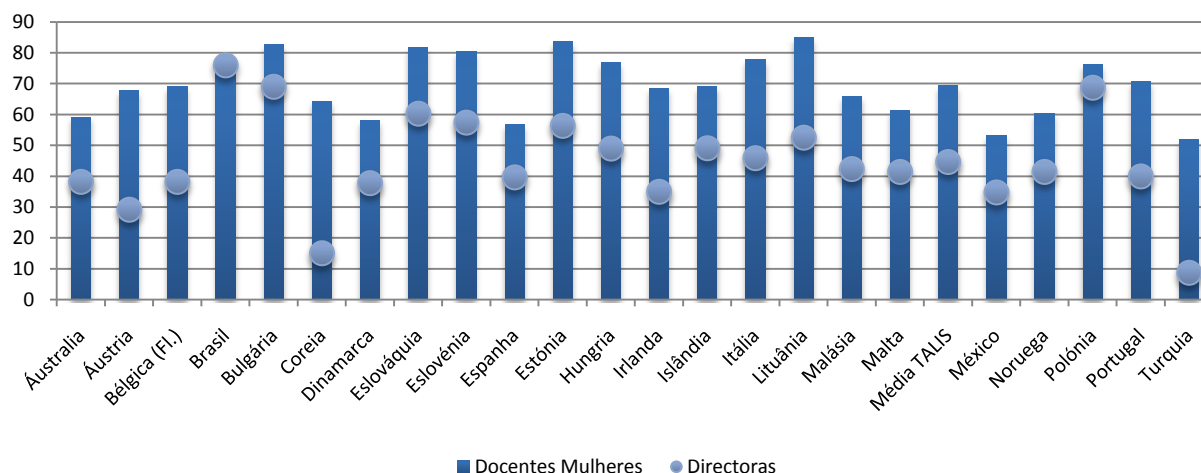
Sexo

Em Portugal, as percentagens de docentes (70,7%) e de directores (40,4%) pertencentes ao sexo feminino estão próximas das médias TALIS, que são 69,3% e 44,6%, respectivamente. Sublinha-se ainda que, em todos os países participantes, a percentagem de docentes do sexo feminino é superior a 50%, sendo particularmente elevada em alguns dos países do antigo bloco socialista ou que emergiram do seu desmembramento, como a Estónia, a Lituânia, a Bulgária, a Eslováquia, a Hungria, a Eslovénia, a Polónia.

Quanto ao exercício de funções de direcção, salienta-se que a percentagem de mulheres nestes cargos está longe de representar o peso das mesmas no exercício de funções docentes.

A figura 1.1b possibilita um bom visionamento de situações extremas, como, por exemplo, a elevadíssima percentagem de mulheres directoras Polónia e no Brasil que contrasta com a baixa percentagem verificada na Coreia e na Turquia.

Figura 1.1b – Sexo dos docentes e dos directores



Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Esta figura mostra bem que, embora a profissão docente seja fortemente feminina, a direcção dos estabelecimentos de ensino é, ainda, predominantemente exercida por homens.

Situação em Portugal

A distribuição por escalão etário e sexo, em Portugal, apresenta algumas variações, em função da natureza do estabelecimento de ensino dos docentes, como o Quadro 1.2 documenta.

Quadro 1.2 – Sexo e escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal

	Docentes Mulheres	Directoras/ Pres. CE	Inferior a 29 anos	30-49 anos	50-59 anos	60 ou mais anos
	%	%	%	%	%	%
Público	71,4	41,6	7,1	76,9	14,5	1,5
Privado	62,3	30,8	15,7	69,7	11,5	3,2

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Sexo

A percentagem de docentes mulheres no ensino público é superior à de docentes mulheres no ensino privado: elas representam, respectivamente, 71,4% e 62,3% da população docente neste nível de ensino.

De salientar que a taxa de feminidade dos docentes portugueses respondentes ao questionário (70,7) é ligeiramente superior à taxa de feminidade registada, a nível

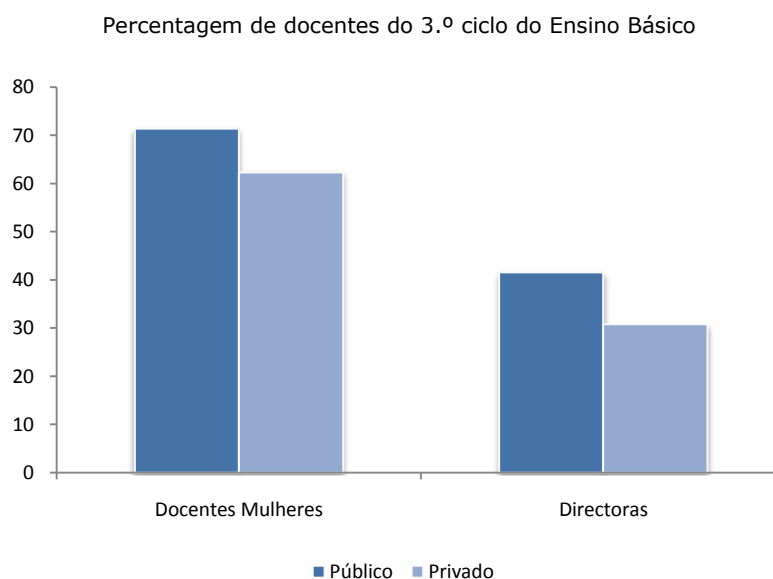
Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

nacional, no ano em que decorreu o estudo: 70,4%¹. Tal diferença poderá estar relacionada com o facto de os dados nacionais disponíveis, relativos à distribuição por sexo, incluírem os docentes do 3.º ciclo e do ensino secundário e a percentagem de homens e de mulheres a leccionar em cada um destes níveis de ensino ser diferente.

Relativamente à percentagem de mulheres directoras, a comparação entre as escolas públicas e as privadas permite assinalar diferenças significativas: a percentagem de mulheres directoras é notoriamente mais elevada no ensino público (41,6%) do que no privado (30,8%).

Figuras 1.2a – Sexo dos docentes e directores, por natureza do estabelecimento



Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

A observação da Figura 1.2a ilustra, de forma evidente, que a diferença entre o ensino público e o privado é ainda mais acentuada no que respeita ao exercício de cargos de direcção por mulheres.

Escalão etário

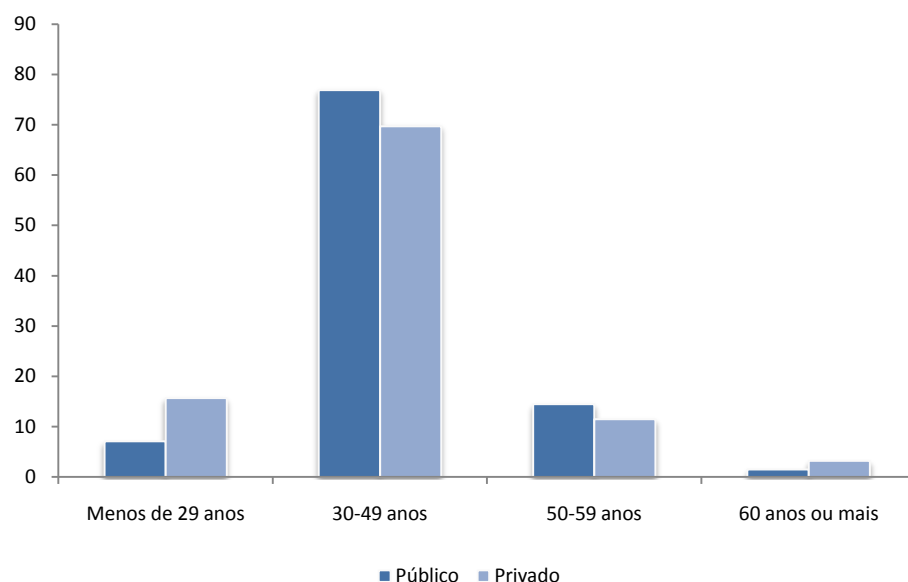
A comparação entre a situação no ensino público e no privado evidencia as tendências de evolução nos dois sistemas de ensino, em Portugal. Como o Quadro 1.2 apresenta, a percentagem dos docentes com idade inferior a 30 anos no privado é o dobro do que é no público, o que se pode atribuir ao facto de o primeiro, nos últimos anos, ser um sistema em expansão que obrigou à criação ou ao alargamento de um corpo docente específico com quadros próprios, contrariando a situação que caracterizou este sistema durante muito tempo, que recorria com frequência a professores do ensino público. É também no

¹ GEPE, *Perfil do Docente 07/08*.

ensino privado que a percentagem de docentes com 60 ou mais anos é mais elevada: 3,2% contra 1,5% no ensino público. As diferenças quanto ao escalão etário podem ser facilmente percebidas pela observação da Figura 1.2b.

Figura 1.2b – Escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico



Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Docentes por escalão etário e sexo, segundo a dimensão de aglomerado populacional, em Portugal

A distribuição dos docentes, em Portugal, segundo o sexo e a idade evidencia algumas diferenças, em função da dimensão do aglomerado populacional em que exercem a sua profissão, como o Quadro 1.3 documenta.

Quadro 1.3 – Sexo e escalão etário dos docentes, por dimensão do aglomerado populacional

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal

	Docentes Mulheres	Directoras	Inferior a 29 anos	30-49 anos	50-59 anos	60 ou mais anos
	%	%	%	%	%	%
Aldeia ou zona rural (<3000 hab.)	68,4	16,1	11,1	80,4	8,1	,4
Vila (3 000 a 15 000 hab.)	70,2	39,7	8,6	81,4	9,2	,9
Vila (15 000 a 100 000 hab.)	72,5	52,5	6,4	72,4	19,0	2,2
Cidade (100 000 a 1 000 000 hab.)	64,7	49,0	6,0	67,0	23,7	3,2
Cidade (> 1 000 000 hab.)	80,3	71,8	8,9	62,8	18,5	9,8

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

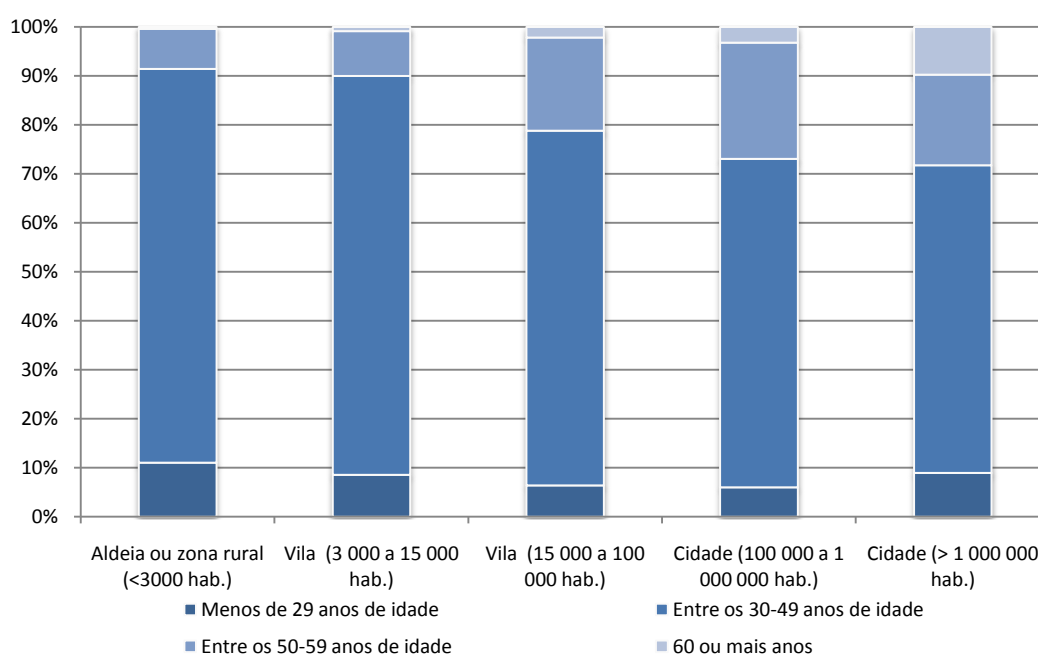
Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

Quanto à idade, é nos aglomerados populacionais de menor dimensão que o grupo etário mais novo é mais representativo: 11,1% dos docentes em aglomerados de menor dimensão (<3000 habitantes) possuem menos de 30 anos. A existência de escolas com 3.º ciclo nestes aglomerados é um fenómeno mais recente, que terá acompanhado o seu próprio crescimento, e que atrai população mais jovem. Contrariamente, é nos aglomerados populacionais de maior dimensão (mais de 1 000 000 de habitantes, isto é, Lisboa e área envolvente)² que a percentagem de professores pertencentes aos dois grupos mais velhos é mais elevada: 9,8% dos docentes têm mais de 59 anos.

Figura 1.3 – Sexo e escalão etário dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal



A percentagem de docentes entre 30-49 anos (portanto num intervalo de 20 anos) é mais elevada nos aglomerados de pequena e média dimensão, possivelmente resultado do poder de atracção que os centros de média dimensão ou as novas periferias exercem sobre a população jovem, traduzindo-se em mais alunos e mais professores, ou da dificuldade em encontrar emprego em zonas de implantação mais antiga, cuja população se encontra mais envelhecida.

² O Questionário considera 5 categorias de aglomerados, uma das quais é *Cidade com mais do que 1 000 000 de habitantes*, situação inexistente, em Portugal, pelo que esta categoria deverá ser entendida como *Lisboa e a área envolvente*, por ser a zona que, atendendo ao número de habitantes, se enquadra nesta categoria.

Relativamente ao sexo, verifica-se que a percentagem de mulheres docentes é mais elevada nas cidades de maior dimensão (80,3%); constata-se igualmente que 71,8% dos directores são mulheres. Nos aglomerados populacionais de menor dimensão (<3000 habitantes e 3 000 a 15 000 habitantes) a percentagem de mulheres directoras é claramente inferior: 16,1% e 39,7%, respectivamente.

Para esta disparidade tão elevada poderão ser enumeradas múltiplas razões, uma das quais pode ser o facto de ser nestes aglomerados que há maior percentagem de professoras mais jovens e menos experientes que ainda não se sentirão suficientemente disponíveis e/ou preparadas para o exercício de funções directivas.

Habilitações académicas

Comparação internacional

A análise do quadro 1.4 evidencia grandes disparidades entre os países, o que pode indiciar a falta de um entendimento comum acerca dos graus académicos considerados, sem garantia de equivalência entre si e de duração variada. Somente a partir da existência de diplomados no âmbito do Processo de Bolonha³ será possível nos países europeus subscritores do acordo haver um entendimento comum do significado de cada um dos graus considerados ⁴– licenciatura, mestrado e doutoramento; contudo, por um lado, continuará a faltar um acordo acerca dos graus conferidos em países não subscritores da Declaração e, por outro, será indispensável encontrar equivalências entre os graus dos diplomados antes e pós Bolonha.

No questionário aos docentes perguntava-se *Qual é o nível de escolaridade mais alto que completou?*, tendo-se constatado que o grau mais elevado atingido pela maioria dos docentes inquiridos (52,1%) foi a licenciatura, embora uma percentagem relevante (30,9%) possua o mestrado ou equivalente. No entanto, como já se referiu, cada um destes graus pode corresponder a um número de anos de formação diferente. Assim, centrando-nos exclusivamente na duração da formação inicial dos docentes, verifica-se que uma formação com a duração de 5 anos pode ser considerada nuns países

³ O Processo de Bolonha arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha, em Junho de 1999, e tem como objectivo a construção, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

⁴ A equivalência faz-se na base de um sistema de créditos comum, chamado *European Credit Transfer System* (ECTS), que é um sistema de medida do trabalho necessário para que um estudante complete com êxito uma determinada unidade curricular.

Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

Licenciatura ou equivalente e noutros Mestrado ou equivalente, enquanto uma formação de 4 anos pode ser para uns *Bacharelato ou equivalente* e para outros *Licenciatura ou equivalente*. Lembra-se, a título de exemplo, que, em quase todos os países considerados, a formação inicial dos docentes que leccionam este nível de ensino tem uma duração entre quatro e cinco anos⁵, excepto na Bélgica e na Áustria, onde a formação inicial tem a duração de três anos, e na Itália, em que a formação inicial dura 6 anos, ou seja, a formação inicial com a duração de 6 anos pode ser considerada nuns países *Licenciatura ou equivalente* ou *Mestrado ou equivalente*, enquanto uma formação de 4 anos pode ser para uns *Bacharelato ou equivalente* e para outros *Licenciatura ou equivalente*.

Evidentemente que, para além da formação inicial, existe um processo de aprendizagem ao longo da vida que permite aos docentes completarem níveis de escolaridade mais elevados, mas, mesmo assim, os resultados abaixo apresentados devem ser considerados com algumas reservas.

Quadro 1.4 – Habilitações académicas dos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2, segundo o nível mais alto alcançado

	Inferior a Bacharelato	Bacharelato ou equivalente	Licenciatura ou equivalente	Mestrado ou equivalente	Doutoramento ou pós Doutoramento
Países	%	%	%	%	%
Austrália	0,3	1,0	82,8	13,7	2,2
Áustria	3,1	59,3	1,3	33,6	2,6
Bélgica (Fl.)	3,4	84,2	4,2	8,1	0,1
Brasil	8,6	0,2	89,3	1,8	0,1
Bulgária	3,7	15,7	16,4	64,0	0,2
Coreia	0,3	0,3	64,7	33,9	0,7
Dinamarca	1,9	0,2	90,3	7,5	0,0
Eslováquia	2,5	0,0	0,5	96,2	0,8
Eslovénia	3,7	41,9	52,9	1,4	0,1
Espanha	3,5	1,6	11,4	78,8	4,7
Estónia	7,0	6,5	40,3	46,0	0,3
Hungria	0,2	0,1	71,5	27,8	0,4
Irlanda	0,6	3,4	79,4	15,9	0,8
Islândia	12,1	20,8	60,6	6,3	0,2
Itália	5,3	9,4	6,9	77,4	0,9
Lituânia	4,1	13,0	47,0	35,7	0,1
Malásia	1,0	12,1	79,4	7,5	0,0
Malta	3,7	13,3	71,9	10,7	0,4
México	10,4	3,0	75,6	10,7	0,3
Noruega	0,9	0,0	76,5	22,5	0,0
Polónia	0,3	1,2	4,1	94,0	0,5
Portugal	0,4	4,3	84,4	10,7	0,2
Turquia	0,0	6,0	88,2	5,6	0,2
Média TALIS	3,4	12,9	52,1	30,9	0,7

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

⁵ Eurydice, 2009

Situação em Portugal

No que se refere exclusivamente a Portugal, os resultados parecem traduzir com rigor a realidade nacional: a grande maioria dos docentes (84,4%) possui *Licenciatura ou equivalente*, ou seja, a habilitação académica que é exigível para leccionar neste nível de ensino⁶; uma percentagem reduzida (4,3%) possui o *Bacharelato ou equivalente*, sendo provavelmente constituída por professores dos escalões etários mais altos, que integraram o quadro quando ainda não era exigida licenciatura, ou por professores que ainda não concluíram as suas habilitações, mas que estão a trabalhar em grupos de docência que ainda registam algum défice. Os docentes com *Mestrado ou doutoramento* representam uma percentagem com algum significado (10,9%), o que faz sentido como formação complementar.

Situação e experiência profissional

Comparação internacional

O Quadro 1.5 apresenta uma panorâmica geral acerca da situação e experiência profissionais dos docentes nos países participantes.

Situação profissional

Quanto à situação profissional, constata-se que a percentagem de professores com *contrato efectivo*, isto é, pertencentes ao quadro de escola ou agrupamento, é de 67,6%, o que coloca Portugal a alguma distância da média TALIS (84,5%) e, mais precisamente, faz dele o país com menor percentagem de docentes *com contrato efectivo*. Portugal é também o país com maior percentagem de professores com *contratos superiores a um ano* (15,0%) e ocupa igualmente uma posição cimeira no que concerne à percentagem de professores com *contratos inferiores ou igual a um ano*, (17,4%), o que leva a concluir que no corpo docente do 3.º ciclo existe alguma instabilidade profissional, pois é elevada a percentagem de docentes contratados (32,4%), enquanto a média TALIS é 15,7%.

⁶ O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 28 de Fevereiro, estabelece os novos requisitos de habilitação profissional para a docência, em Portugal, no âmbito do Processo de Bolonha; o mestrado passará a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando-se a formação inicial de professores em dois ciclos: licenciatura (primeiro ciclo) e mestrado (segundo ciclo).

Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

Quadro 1.5 – Situação e experiência profissional dos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2, segundo a sua situação e experiência profissional

Situação profissional				Experiência profissional			
	Contrato efectivo	Contrato superior a 1 ano	Contrato inferior ou igual a 1 ano	Docente nos primeiros 2 anos	3 a 10 anos	11 a 20 anos	20 anos ou mais
Países	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	86,8	4,3	8,9	11,3	28,4	24,9	35,4
Áustria	89,3	2,0	8,7	4,4	15,1	23,3	57,2
Bélgica (Fl.)	80,7	4,8	14,6	8,5	35,1	22,4	34,0
Brasil	74,2	7,1	18,7	9,6	38,6	32,4	19,3
Bulgária	84,6	4,4	11,0	5,9	17,2	28,9	48,0
Coreia	95,6	4,2	0,2	6,5	26,2	33,4	33,9
Dinamarca	96,6	0,3	3,1	9,5	35,1	16,9	38,5
Eslováquia	82,1	3,8	14,1	7,7	29,1	21,7	41,5
Eslovénia	82,8	2,2	15,0	6,2	27,0	21,3	45,4
Espanha	75,6	6,5	17,9	5,8	28,4	30,6	35,2
Estónia	84,2	5,0	10,8	6,4	20,7	27,3	45,6
Hungria	86,1	2,9	11,0	5,7	21,9	25,0	47,4
Irlanda	73,4	7,8	18,8	7,1	33,1	24,6	35,3
Islândia	74,6	6,2	19,2	16,7	35,5	24,6	23,2
Itália	80,6	-	19,4	5,9	19,8	20,9	53,4
Lituânia	92,4	4,2	3,4	4,8	17,6	28,8	48,8
Malásia	97,8	1,9	0,4	9,7	37,0	37,2	16,1
Malta	96,3	1,2	2,5	12,8	41,2	28,6	17,4
México	86,8	5,0	8,2	8,7	27,7	29,4	34,2
Noruega	89,9	1,8	8,3	7,8	31,7	21,4	39,1
Polónia	77,1	5,1	17,8	7,8	31,9	29,6	30,7
Portugal	67,6	15,0	17,4	3,7	23,6	46,5	26,1
Turquia	88,3	4,6	7,0	18,0	50,7	19,4	12,0
Média TALIS	84,5	4,6	11,1	8,3	29,2	26,9	35,5

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

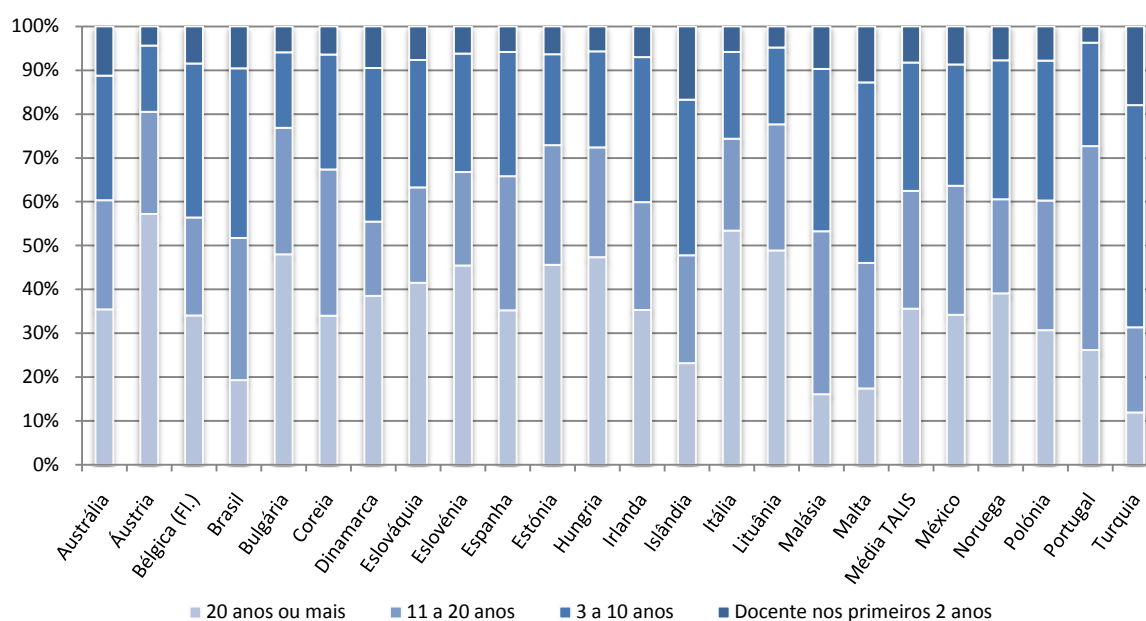
Estes números estão algo distantes da realidade nacional, não a traduzindo com rigor, pois, no ano lectivo de 2007-2008, ano de aplicação do questionário, a percentagem de docentes do quadro, no ensino público, era de 79,1%⁷, o que a aproxima da média TALIS. Segundo a mesma fonte, a percentagem de docentes contratados era de 20,1%, o que aproximaria a situação portuguesa da média TALIS (15,7%).

Experiência profissional

Em geral, nos países da Europa do Norte e Central, onde o fenómeno de expansão do ensino é mais antigo, a percentagem de docentes com maior experiência profissional é mais elevada, enquanto que nos países onde a democratização do ensino se verificou mais tardiamente a percentagem de professores mais experientes é mais reduzida, como se pode constatar pela observação da Figura 1.4.

⁷ GEPE, Estatísticas da Educação 2007-08

Figura 1.4 – Experiência profissional dos docentes



A diferença mais acentuada entre os resultados registados em Portugal e a média *TALIS*, relativamente à experiência profissional, refere-se aos professores integrados nos dois grupos com maior experiência. Quase metade dos professores (46,5%) a leccionar o 3.º ciclo, em Portugal, possuem entre 11 e 20 anos de experiência profissional, valor bastante superior à média *TALIS* (26,9%), enquanto o grupo com maior experiência – mais de 20 anos – representa, em Portugal, 26,1% dos docentes, enquanto a média *TALIS* é 35,5%. Estas diferenças podem resultar do facto de, em Portugal, à data de aplicação do questionário, o alargamento da escolaridade obrigatória para o final do 3.º ciclo ser um fenómeno com pouco mais de 20 anos e a mesma ter sido conseguida, em grande parte, com os professores que se situam neste grupo, enquanto o grupo mais experiente será menos numeroso em Portugal, pois a escolaridade de 9 anos ainda não estava instituída, sendo mais reduzido o número de alunos do 3.º ciclo.

Cerca de três quartos dos professores do 3.º ciclo possui mais de 11 anos de experiência de ensino, pois o seu recrutamento verificou-se em período de expansão do sistema, devido não só ao alargamento e consolidação da escolaridade obrigatória de 9 anos, mas também ao crescimento natural do número de alunos, resultado de taxas de natalidade mais elevadas.

O abrandamento do ritmo de crescimento demográfico traduziu-se em menor necessidade de professores, não admirando que os docentes com dois anos de experiência representem somente 3,7% dos docentes e aqueles cuja experiência se situa entre 3 e 10 anos representem 23,6%, ou seja, os dois grupos menos experientes, constituídos por docentes com experiência inferior a 11 anos, representam 27,3%.

Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

Situação em Portugal

O Quadro 1.6 e as Figuras 1.5a e 1.5b mostram algumas particularidades da situação portuguesa.

Situação profissional

As diferenças entre o ensino público e o privado têm alguma relevância, pois a diferença de percentagem entre os docentes com contrato efectivo no ensino privado (75,7%) e no ensino público é de quase 10%, o que significa maior estabilidade profissional dos primeiros.

Quadro 1.6 – Situação e experiência profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal

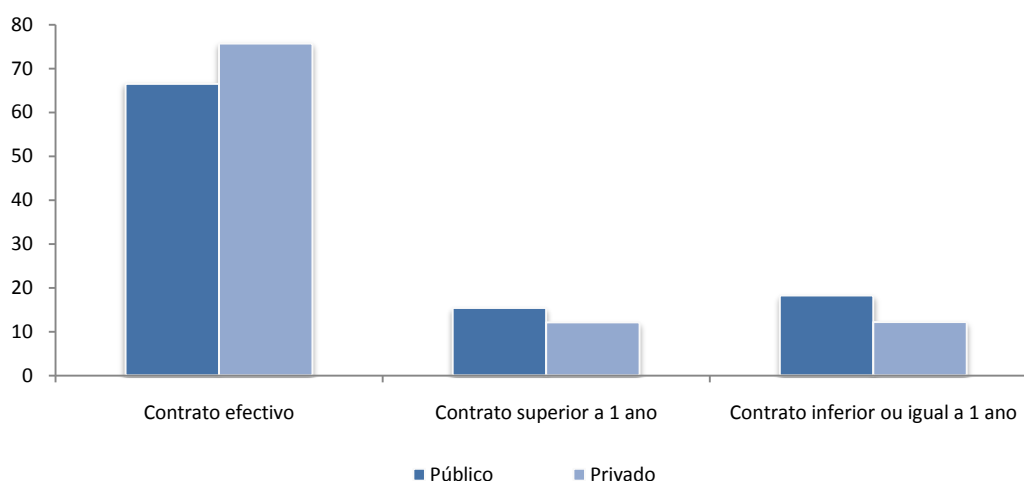
	Situação Profissional			Experiência Profissional			
	Contrato efectivo	Contrato superior a 1 ano	Contrato inferior ou igual a 1 ano	Docente nos primeiros 2 anos	3 a 10 anos	11 a 20 anos	20 anos ou mais
	%	%	%	%	%	%	%
Público	66,5	15,4	18,2	3,3	21,6	48,3	26,8
Privado	75,7	12,1	12,2	5,5	44,1	32,9	17,4

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

A Figura 1.5a mostra as diferenças notórias entre o ensino público e o privado no que respeita à situação profissional dos docentes.

Figura 1.5a – Situação profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal



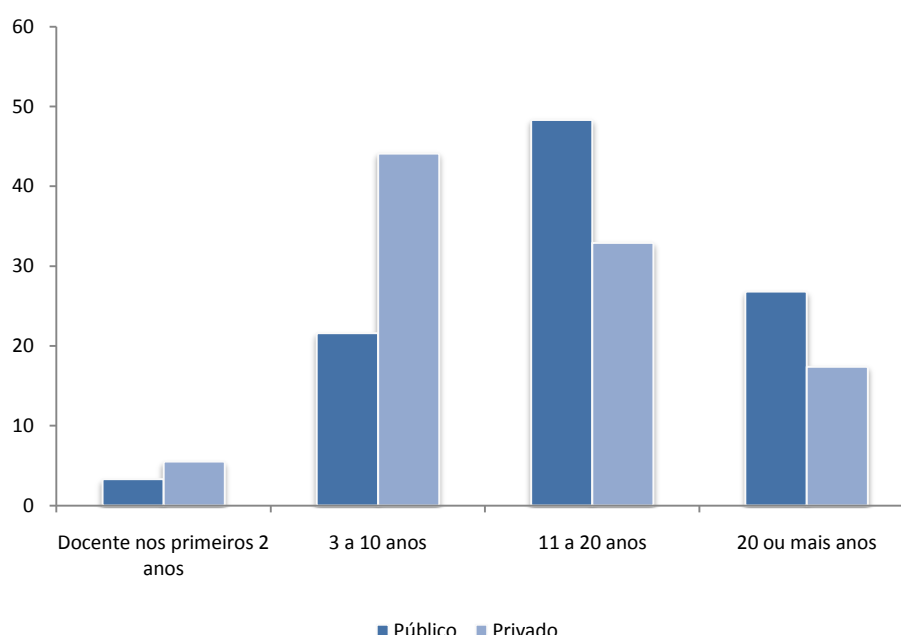
Experiência profissional

A comparação entre a situação do ensino público e o ensino evidencia algumas diferenças. No ensino público, a percentagem de professores com maior experiência profissional – 48,3% possui 11 a 20 anos e 26,8% possui mais de 20 anos – é claramente mais elevada do que no ensino privado – 32,9% possui 11 a 20 anos e 17,4% possui mais de 20 anos de experiência. Contrariamente, o peso de docentes com experiência profissional situada entre 3 a 10 anos é mais elevada no ensino privado (44,1%) do que no ensino público (21,6%). Esta diferença está relacionada com a saturação do ensino público e a consequente expansão do ensino privado, fenómeno que tem vindo a ganhar expressão mais recentemente. Como já se referiu, durante muitos anos o ensino privado recorreu a professores do ensino público para satisfação das suas necessidades, mas o aumento da procura terá levado à necessidade de contratação e criação de quadros próprios, recorrendo a professores com menos experiência e, provavelmente, mais jovens.

Estas diferenças estão bem evidentes na Figura 1.5b.

Figura 1.5b – Experiência profissional dos docentes, por natureza do estabelecimento

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal



Estes números estão algo distantes da realidade nacional, não a traduzindo com rigor, pois, no ano lectivo de 2007-2008, ano de aplicação do questionário, a percentagem de docentes do quadro, no ensino público, era de 79,1%⁸, o que a aproxima da média

⁸ GEPE, *Estatísticas da Educação 2007-08*

Apresentação e discussão de resultados:

Perfil dos Docentes

TALIS. Segundo a mesma fonte, a percentagem de docentes contratados era de 20,1%, o que aproximaria a situação portuguesa da média *TALIS* (15,7%).

Os dados das Estatísticas da Educação atrás mencionados referem-se ao conjunto de professores do 3.º ciclo e do ensino secundário (que são tratados como um só grupo para fins estatísticos), pelo que eles deverão ser considerados com algum cuidado, pois, aquando da distribuição do serviço lectivo nas escolas/agrupamentos, pode haver decisões no sentido de atribuir o serviço lectivo do ensino secundário a professores do quadro e o serviço do 3.º ciclo a docentes contratados, o que explicaria as diferenças verificadas.

A comparação da situação do ensino público com a do ensino privado mostra que a percentagem de professores com contrato efectivo no ensino privado é superior à do ensino público.

2.2 Autonomia da escola

Nesta secção apresentam-se os resultados acerca de duas dimensões especialmente pertinentes e que estão no centro do debate educativo:

- Factores de autonomia da escola;
- Factores de admissão dos alunos.

Factores de autonomia da escola

O processo de autonomia das escolas é, em Portugal, um fenómeno recente, embora a mesma esteja consagrada há mais de uma década. O Regime de Autonomia, Administração e Gestão Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer o actual regime de autonomia das escolas, definindo-a como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Actualmente existem 23 agrupamentos de escolas /escolas não agrupadas com contratos de autonomia assinados⁹. A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, no seu número 3, especifica as áreas abrangidas, algumas das quais não são contempladas no questionário aplicado ao director:

- Organização pedagógica;
- Organização curricular;
- Recursos humanos;
- Acção social escolar;
- Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

A análise do Quadro 2.1 evidencia diferenças enormes entre os factores de autonomia da escola no conjunto dos países participantes no estudo. Os resultados do inquérito aplicado nas escolas, em Portugal, são, em geral bastante diferentes da média *TALIS*.

⁹ Destes contratos, 22 foram efectuados ao abrigo da Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro, e outro, mais antigo, é o da Escola da Ponte, unidade de gestão com uma longa história de exercício e “conquista” da autonomia, cujo contrato foi assinado a 14 de Fevereiro de 2005.

Apresentação e discussão de resultados:

Autonomia da escola

Quadro 2.1 – Factores de importância na autonomia da escola

Percentagem de docentes do CITE 2 a trabalhar em escolas onde o director considerou que a responsabilidade dos seguintes factores deve ser mantida ao nível da escola¹⁰

	Seleccionar docentes para contratar	Despedir docentes	Estabelecer os salários iniciais dos docentes	Determinar os aumentos salariais dos docentes	Atribuir fundos para o desenvolvimento profissional dos docentes	Elaborar o orçamento escolar	Decidir sobre atribuições orçamentais internas
Países	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	76,8	52,2	24,8	23,5	98,2	93,1	100,0
Áustria	32,1	20,5	1,4	1,4	17,7	34,9	94,2
Bélgica (Fl.)	99,5	96,5	0,3	0,3	73,9	79,6	94,3
Brasil	26,6	25,4	13,7	12,8	28,8	57,2	60,4
Bulgária	100,0	99,2	42,8	51,3	43,2	86,8	93,4
Coreia	31,2	20,8	5,7	3,5	63,2	77,3	94,9
Dinamarca	100,0	86,6	32,6	42,0	90,4	76,1	98,0
Eslováquia	98,8	99,7	57,1	47,9	85,6	80,6	97,3
Eslovénia	100,0	96,6	22,7	40,5	95,9	58,2	98,0
Espanha	27,4	25,7	3,3	3,7	17,4	76,5	63,8
Estónia	100,0	99,2	89,9	61,5	87,0	88,6	96,5
Hungria	99,8	96,4	45,0	51,6	68,9	89,6	93,4
Irlanda	87,0	63,1	3,9	3,0	85,6	69,2	93,3
Islândia	100,0	95,2	22,3	29,3	93,9	71,9	87,3
Itália	13,2	17,9	1,0	2,0	53,5	97,0	99,1
Lituânia	99,5	100,0	23,4	15,8	38,5	50,6	90,0
Malásia	6,9	6,8	4,0	11,4	33,8	68,8	62,5
Malta	30,0	27,7	4,7	8,2	43,0	53,7	86,3
México	24,3	23,3	15,9	16,0	21,1	51,4	45,0
Noruega	100,0	100,0	84,0	91,3	98,0	100,0	100,0
Polónia	100,0	99,6	43,2	48,2	97,3	99,4	100,0
Portugal	81,3	22,8	4,6	7,2	22,7	92,7	93,1
Turquia	23,5	22,0	12,4	16,6	28,0	79,7	87,9
Média TALIS	67,7	60,7	24,3	25,6	60,3	75,3	88,2

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

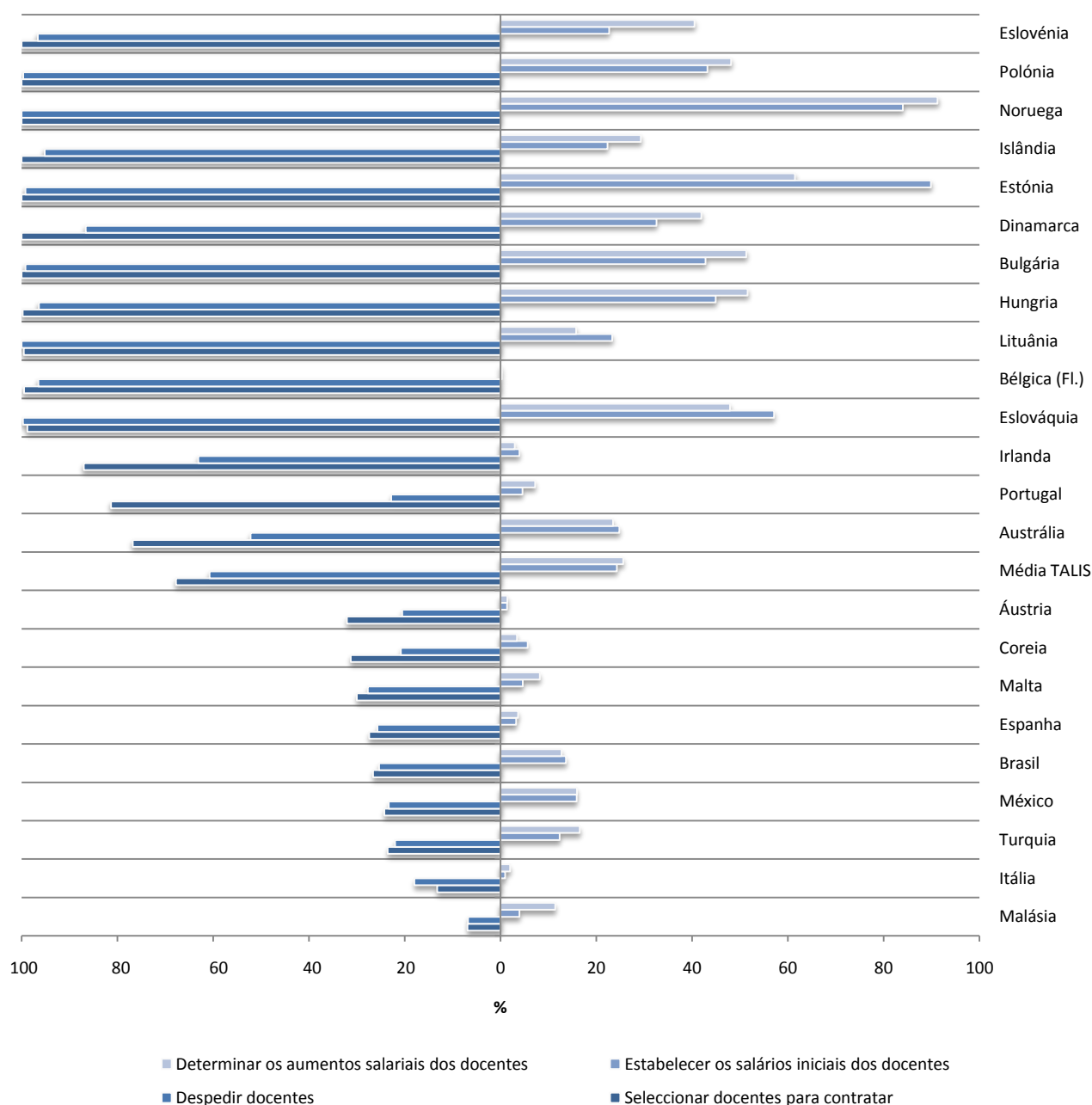
A observação da Figura 2.1 proporciona outro olhar para a importância que estes factores adquirem noutros sistemas educativos e a posição relativa de Portugal, sendo bem visível que a importância que lhes é atribuída é muito relativa.

¹⁰ 'Nível da escola' inclui o director da escola, docentes, ou os órgãos de gestão da escola.

Apresentação e discussão de resultados: Autonomia da escola

Figura 2.1 – Factores de importância na autonomia da escola

Percentagem de docentes do CITE 2 em que o director da escola considerou que a responsabilidade dos seguintes factores deve ser mantida ao nível da escola



Em Portugal, a percentagem de docentes a trabalhar em escolas onde o director atribuiu importância a certos factores na autonomia da escola é muito variada. Assim, 81,3%, 92,7% e 93,1% dos docentes trabalham em escolas onde é reconhecida a importância de *Seleccionar docentes para contratar*, *Elaborar o orçamento da escola* e *Decidir sobre atribuições orçamentais internas*, respectivamente. A importância atribuída à selecção de docentes e às questões orçamentais pode significar preocupação em garantir a qualidade

Apresentação e discussão de resultados:

Autonomia da escola

do ensino e em assegurar que os fundos da escola sejam bem aplicados, graças a uma gestão de maior proximidade, baseada num melhor conhecimento dos recursos humanos e das necessidades da escola. Sublinha-se que um dos factores de autonomia enunciados – *Seleccionar docentes para contratar* – é já experimentado pelos agrupamentos/escolas não agrupadas com contrato de autonomia que podem seleccionar os seus docentes sem necessidade de recorrer à bolsa de recrutamento.

A decisão sobre salários dos professores – salário inicial e aumentos salariais – são, no caso português, factores de menor relevância na autonomia da escola, ao contrário do que acontece nas questões orçamentais da escola. A maior diferença entre os resultados de Portugal e a média TALIS, respeita à possibilidade de *Despedir docentes e Atribuir fundos para o desenvolvimento profissional*: a média TALIS – 60,7% e 60,3%, respectivamente – enquanto os resultados de Portugal são de 22,8% e 22,7%, respectivamente.

Sublinha-se um facto que poderá ser percebido como uma contradição: por um lado, o reconhecimento generalizado da contratação de docentes como factor de autonomia e, por outro, a menor aceitação assumida pela possibilidade de despedimento de docentes como manifestação dessa mesma autonomia.

Factores de importância na admissão dos alunos na escola

Comparação internacional

A possibilidade de a escola escolher os seus alunos aparece, por vezes, como uma manifestação da autonomia da escola.

Os três factores considerados importantes na admissão dos alunos na escola, referidos por maior percentagem de respondentes, são, para o conjunto dos países participantes, por ordem decrescente, *Residência numa determinada área*, *Desejo ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial*¹¹ e *Existência de outros membros da família a frequentar a escola*.

O Quadro 2.2 apresenta a importância relativa de cada um dos factores nos diferentes países, verificando-se que, em Portugal, estes são os três factores mais referidos pelos respondentes, embora a importância relativa de cada um deles apresente diferenças significativas relativamente à média TALIS.

¹¹ Em Portugal, existe um currículo nacional único para o 3.º ciclo do ensino básico, a implementar em todas as escolas portuguesas. Este item terá sido entendido pelos docentes portugueses, provavelmente, como oferta educativa, referindo-se, por exemplo, a Cursos de Educação e Formação (CEF) ou a turmas de currículos alternativos, destinados a alunos do 3.º ciclo. Por outro lado, como alguns dos respondentes podem ser directores em Escolas Secundárias com 3.º ciclo, onde existem oferta de Cursos Profissionais, é provável que esta diversidade de oferta tenha sido levada em conta na resposta.

Quadro 2.2 – Factores de importância na admissão de alunos na escola, por nacionalidade

Percentagem de docentes do CITE 2 onde o director da escola considerou como 'prioritário' os seguintes pré-requisitos na admissão de alunos na escola

	Residência numa determinada área	Registo académico dos alunos	Recomendação de escolas frequentadas anteriormente	Apoio dos encarregados de educação à filosofia religiosa ou educativa da escola	Desejo ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial	Existência de outros membros da família a frequentar a escola
Países	%	%	%	%	%	%
Austrália	47,8	10,6	21,0	29,5	23,3	42,4
Áustria	56,3	34,7	5,4	15,9	40,4	26,9
Bélgica (Fl.)	0,8	17,3	12,9	60,6	57,4	12,6
Brasil	25,2	22,3	6,6	7,2	8,0	8,7
Bulgária	52,7	32,2	5,6	41,0	43,4	50,2
Coreia	44,5	7,3	6,2	1,2	4,8	0,0
Dinamarca	34,4	3,9	6,0	34,5	13,0	13,7
Eslováquia	17,2	17,6	3,2	12,0	16,3	7,6
Eslovénia	62,0	1,4	4,3	0,4	16,6	8,6
Espanha	69,9	3,2	5,6	8,7	8,1	41,4
Estónia	30,3	7,4	0,4	5,6	15,0	0,4
Hungria	62,3	19,1	40,5	35,0	58,4	33,9
Irlanda	38,1	0,0	5,8	21,4	9,9	41,5
Islândia	58,2	0,9	2,2	3,3	11,5	1,2
Itália	37,5	3,6	7,3	6,5	9,8	11,8
Lituânia	39,5	12,0	2,1	13,8	5,4	19,9
Malásia	67,2	27,4	51,8	16,2	22,4	12,2
Malta	52,6	38,5	9,8	8,5	16,1	9,8
México	24,7	30,1	8,3	14,0	12,1	16,7
Noruega	64,5	0,0	3,4	2,4	7,7	2,8
Polónia	64,3	22,8	8,1	11,9	20,9	6,4
Portugal	72,8	3,9	3,2	9,0	29,1	40,5
Turquia	70,4	5,4	1,5	16,9	20,1	11,9
Média TALIS	47,5	14,0	9,6	16,3	20,4	18,3

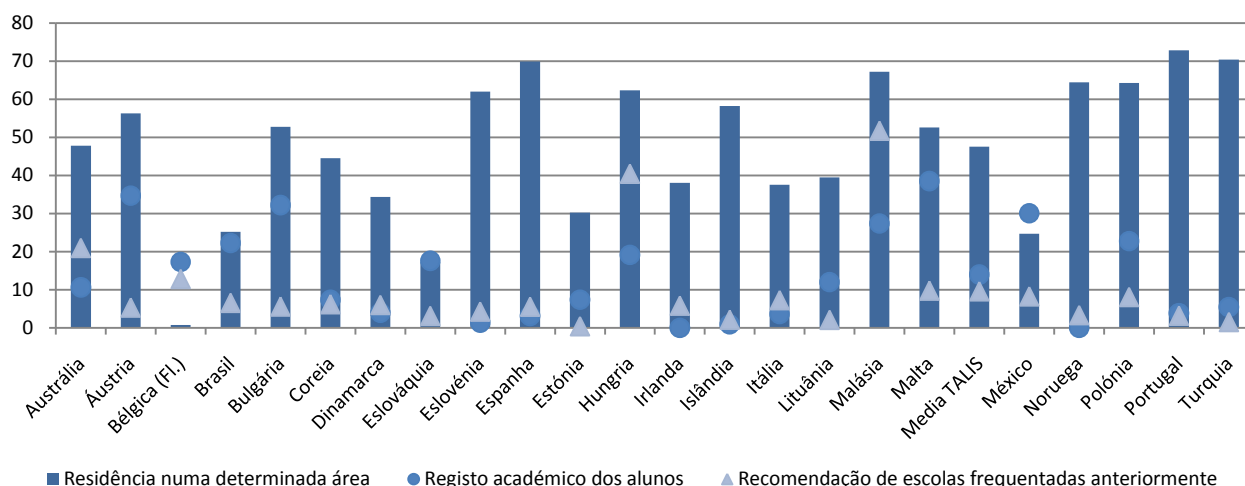
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Através da observação da Figura 2.2 é possível perceber a diversidade da importância atribuída em cada um dos países a três dos factores que, no conjunto, foram considerados relevantes na admissão dos alunos na escola, constatando-se que um deles – *Residência numa determinada área* – é o que merece maior consenso. Um outro factor – *Registo académico dos alunos* – é o exemplo da disparidade de ideias existentes, acerca desta temática, nos países europeus: em alguns destes países – Áustria, Bulgária, Malta – uma percentagem que ultrapassa os 30% de respondentes considera prioritário este factor enquanto que noutros países do mesmo espaço – Irlanda e Noruega – essa percentagem é de 0%. Quanto ao terceiro factor identificado – *Recomendação de escolas frequentadas anteriormente* – destacam-se os casos da Malásia e da Hungria, onde a percentagem de docentes onde o director da escola assinalou este factor como prioritário é superior a 40%, sendo pouco significativa nos outros.

Apresentação e discussão de resultados:

Autonomia da escola

Figura 2.2 – Factores de importância na admissão de alunos na escola



Situação em Portugal

A comparação entre os dados do ensino público e do privado revela algumas diferenças no valor encontrado para cada um dos factores prioritários na admissão dos alunos, como o Quadro 2.3 e a Figura 2.3 evidenciam.

Ensino público

Em Portugal, as condições de admissão de um aluno na escola pública obedecem a um conjunto de regras¹², segundo as quais, “no ensino básico, as vagas existentes em cada escola ou agrupamento de escolas para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos” que tenham “necessidades educativas especiais”, “que frequentaram, no ano lectivo anterior, a educação pré-escolar ou o ensino básico no mesmo estabelecimento”, “com irmãos já matriculados no ensino básico no estabelecimento de ensino”, “que frequentaram, no ano lectivo anterior, a educação pré-escolar ou o ensino básico em outro estabelecimento do mesmo agrupamento de escolas”, em que a “residência ou actividade profissional... dos pais ou encarregado de educação se situe na área de influência do estabelecimento de ensino”, etc.

¹² Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho

Quadro 2.3 – Factores de importância na admissão de alunos na escola, por natureza do estabelecimento de ensino

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal

	Residência numa determinada área	Registo académico dos alunos	Recomendação de escolas frequentadas anteriormente	Apoio dos encarregados de educação à filosofia religiosa ou educativa da escola	Desejo ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial	Existência de outros membros da família a frequentar a escola
Público	74,7	3,3	2,3	3,7	29,3	37,2
Privado	57,1	9,3	11,4	52,4	26,5	67,6

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

A análise dos resultados do ensino público, prova que os critérios acima enunciados são respeitados, destacando-se o valor obtido pelos critérios *Residência numa determinada área* (74,7%), *Existência de outros membros da família a frequentar a escola* (37,2%) e *Desejo ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial* (29,3%), podendo incluir-se, neste último factor, os alunos com necessidades educativas especiais.

Há factores de admissão de alunos na escola pública que têm pequena expressão. Estão neste caso o *Registo académico dos alunos*, as *Recomendações de escolas frequentadas anteriormente* e o *Apoio dos encarregados de educação à filosofia religiosa ou educativa da escola*, considerados prioritários por menos de 4% dos respondentes. Estes resultados mostram o carácter inclusivo e a natureza laica da escola pública portuguesa, pois qualquer aluno é admitido na escola, independentemente do seu percurso escolar e da orientação religiosa ou filosófica da família, pois tem possibilidades de frequência de aulas de diferentes confissões religiosas, desde que cumpridas determinadas condições¹³.

Ensino privado

No que respeita ao ensino privado, a prioridade dada aos factores é ligeiramente diferente. A *Existência de outros membros da família frequentar a escola*, a *Residência numa determinada área*, o *Apoio dos encarregados de educação à filosofia religiosa ou educativa da escola* e o *Desejo de ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial* são, por ordem decrescente de percentagem de respondentes (67,6%, 57,1%, 52,4% e 26,5%, respectivamente) os factores prioritários a ponderar na admissão dos alunos. Salienta-se a importância que o factor *Existência de outros*

¹³ A Constituição da República Portuguesa consagra no seu artigo 41.º a inviolabilidade da liberdade de consciência, de religião e de culto, garantindo a liberdade de ensino de qualquer religião e o Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de Novembro estabelece as condições de frequência da disciplina de Educação Moral e Religiosa; no artigo 6.º deste diploma estabelece-se, nomeadamente, que "A leccionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa de uma determinada confissão religiosa depende da existência de um número de candidatos à frequência de aulas dessa mesma disciplina não inferior a 10 alunos por turma", e, no caso de não existir esse número por turma, pode proceder-se à junção de alunos de turmas diferentes, do mesmo ano ou ciclo de escolaridade.

Apresentação e discussão de resultados:

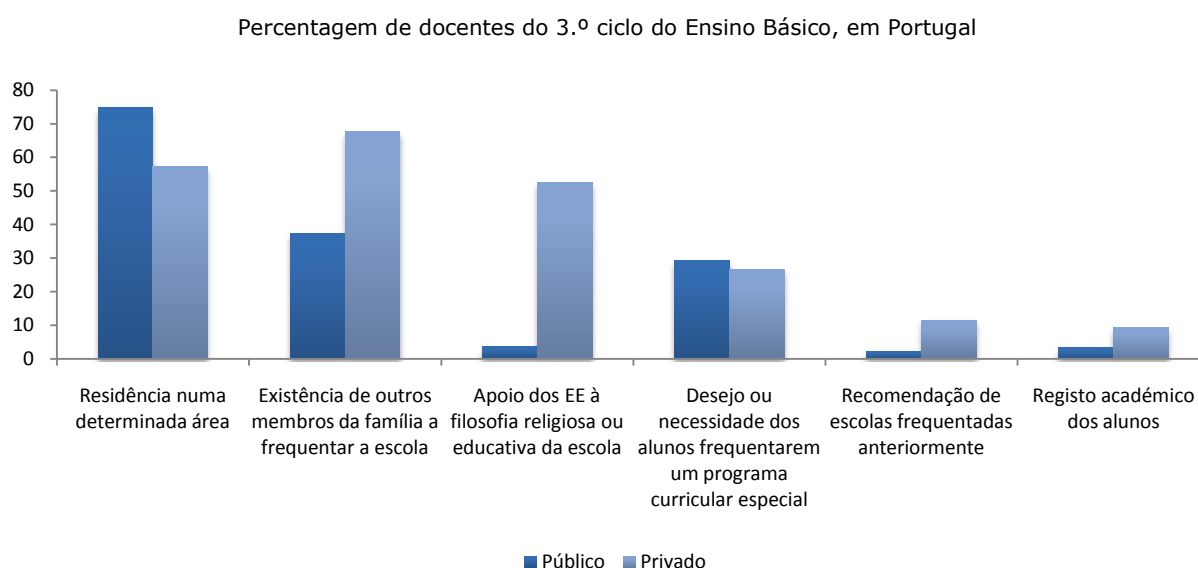
Autonomia da escola

membros da família a frequentar a escola assume neste sistema de ensino, pois, num momento de crescimento do sistema, a existência de um familiar a frequentar um determinado estabelecimento de ensino é uma garantia de admissão para futuros candidatos e uma estratégia para a escola captar clientes. Também a prioridade do factor *Concordância com a filosofia religiosa ou educativa da escola* (52,4%) no ensino privado não é de estranhar, pois muitos estabelecimentos de ensino privados são de natureza confessional.

A prioridade dos restantes factores é, manifestamente, mais reduzida, embora os factores *Recomendações de escolas frequentadas anteriormente* e *Registo académico dos alunos* ainda sejam considerados por 11,4% e 9,3% dos respondentes, o que evidencia o carácter mais selectivo do ensino privado, ao exercer o direito de escolher os seus alunos.

A análise da Figura 2.3 permite constatar um equilíbrio entre os resultados do ensino público e os do privado no factor relacionado com a oferta educativa da escola – *Desejo ou necessidade dos alunos frequentarem um programa curricular especial* – enquanto que as diferenças entre os dois sistemas de ensino se manifestam, de forma mais acentuada, em dois itens – o *Apoio dos encarregados de educação à filosofia religiosa ou educativa da escola* e a *Existência de outros membros da família a frequentar a escola*. O primeiro factor é referido como importante por 3,7% dos docentes do ensino público e por 52,4% dos professores do ensino privado, enquanto o segundo é reconhecido como importante por, respectivamente, 37,2% e 67,6% dos professores do ensino público e do privado.

Figura 2.3 – Factores de importância na admissão de alunos na escola, por natureza do estabelecimento de ensino



2.3 Actividades de desenvolvimento profissional

Nesta secção disponibiliza-se informação das actividades de desenvolvimento profissional frequentadas nos últimos 18 meses, tendo em conta os seguintes factores:

- Tempo dedicado a actividades de desenvolvimento profissional;
- Características dos docentes envolvidos em actividades de desenvolvimento profissional (sexo, idade, habilitações académicas);
- Características das escolas dos docentes envolvidos em actividades de desenvolvimento profissional;
- Tipos de actividades de desenvolvimento profissional;
- Necessidades de actividades de desenvolvimento profissional identificadas;
- Áreas de actividades de desenvolvimento profissional;
- Tipos de apoio recebidos para actividades de desenvolvimento profissional;
- Razões para não participação em actividades de desenvolvimento profissional.

O conceito de actividades de desenvolvimento profissional carece de explicitação, mas, pela enumeração das actividades, constata-se que, no caso português, elas podem abranger, por exemplo, as actividades de formação contínua creditadas, necessárias à progressão na carreira, os cursos de complemento de formação académica que fornecem qualificação profissional necessária para o exercício da docência, a formação pós-graduada, as conferências ou seminários de duração variável, isto é, actividades de natureza mais estruturada e outras de carácter mais informal, umas que têm efeitos na carreira outras que visam especialmente a actualização ou aperfeiçoamento das competências profissionais.

Tempo dedicado a actividades de desenvolvimento

Comparação internacional

O Quadro 3.1 traça uma panorâmica geral sobre o envolvimento dos professores em actividades de desenvolvimento profissional, que passaremos a analisar detalhadamente, tendo como referente os factores acima enunciados.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

Quadro 3.1 – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional

Taxas de participação, número médio de dias e % de dias de frequência obrigatória de actividades de desenvolvimento profissional

	% docentes em actividades de desenvolvimento profissional	Número médio de dias de desenvolvimento profissional por docente	% de dias de desenvolvimento profissional obrigatórios
<i>Países</i>	%	Média	%
Austrália	96,7	9,0	47,3
Áustria	96,6	10,9	31,4
Bélgica (Fl.)	90,3	8,8	33,6
Brasil	83,0	20,8	40,2
Bulgária	88,3	30,8	46,9
Coreia	91,9	32,7	46,9
Dinamarca	75,6	12,9	34,6
Eslováquia	75,0	9,6	44,1
Eslovénia	96,9	8,6	60,5
Espanha	100,0	25,6	66,8
Estónia	92,7	14,2	49,2
Hungria	86,9	16,7	46,1
Irlanda	89,7	6,2	41,4
Islândia	77,1	13,9	49,9
Itália	84,6	31,4	40,0
Lituânia	95,5	11,8	56,6
Malásia	91,7	11,9	88,1
Malta	94,1	7,8	78,4
México	91,5	37,1	66,4
Noruega	86,7	10,6	55,5
Polónia	90,4	28,9	41,0
Portugal	85,8	21,6	35,1
Turquia	74,8	14,9	72,8
Média TALIS	88,5	17,3	51,0

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Os resultados de Portugal são similares à média *TALIS* no que respeita a dois dos três itens considerados: *Frequência de actividades de desenvolvimento profissional* e *Número médio de dias de desenvolvimento profissional por docente*. Para o primeiro dos itens, os resultados são praticamente idênticos: 85,8% de docentes portugueses envolvidos em actividades de desenvolvimento profissional, enquanto a média *TALIS* é de 88,5%. No que se refere ao tempo dispendido nestas actividades, constata-se que os docentes portugueses gastaram nestas actividades, em média, 21,6 dias, sendo a média *TALIS* ligeiramente inferior – 17,3 dias.

Quanto à *% de dias de desenvolvimento profissional obrigatório*, verifica-se que, em Portugal, é de 35,1%, enquanto a média *TALIS* atinge o valor de 51,0%.

Verifica-se, contudo, que o tempo médio dedicado a estas actividades varia largamente entre os vários países: cerca de 30 ou mais dias na Bulgária, Itália, Coreia, México, Polónia e menos de 10 dias em países como a Austrália, Bélgica, Irlanda, Malta,

Eslovénia e Eslováquia; esta diferença de resultados pode ser imputada ao sentido atribuído à expressão *dias de desenvolvimento profissional obrigatório*.

Situação em Portugal

Em Portugal, em rigor, não existem, em regra, *dias de desenvolvimento profissional obrigatório*, se pensarmos na possibilidade dos directores/presidentes dos CE das escolas públicas portuguesas poderem impor aos docentes a participação em actividades de formação.

A participação nestas actividades está frequentemente associada ou à necessidade de créditos para progressão na carreira ou ao desejo pessoal de aperfeiçoamento ou actualização profissional, sendo a mesma uma decisão individual de cada docente, sem qualquer obrigatoriedade institucional, mas somente pessoal, capaz de assegurar a consecução de objectivos individuais.

A contabilização do tempo dedicado a estas actividades também levanta algumas reservas. Segundo artigo 37.º do Estatuto da Carreira Docente, em vigor à data de aplicação do *Questionário para Docentes* (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) o reconhecimento do direito à progressão depende, entre outros requisitos, da verificação de “Frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam, em média, a vinte e cinco horas anuais.”, as quais podem estar distribuídas por vários dias, o que está longe do resultado de 21,6 dias.

Além deste tempo de formação, segundo o artigo 109.º, do Decreto-Lei supra citado, aos docentes “podem ser concedidas dispensas de serviço docente para participação em actividades de formação destinadas à respectiva actualização”, não podendo essa dispensa “exceder por ano escolar, cinco dias seguidos ou oito interpolados

Deve entender-se por *dias de desenvolvimento profissional obrigatório* o número de dias em que os professores desenvolvem estas actividades, independentemente do número de horas diárias e não dias a tempo inteiro.

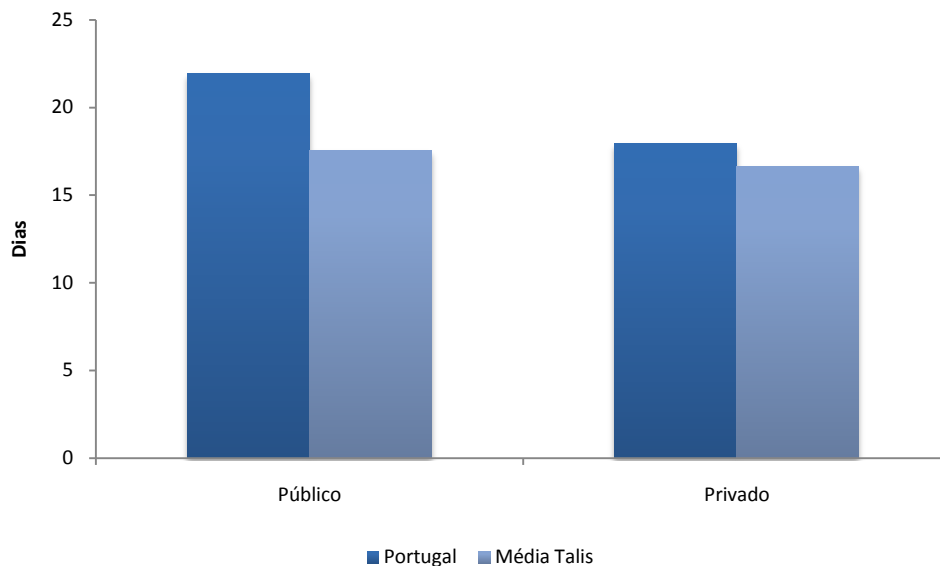
Características dos docentes participantes em actividades de desenvolvimento profissional (sexo, idade, habilitações académicas)

A observação da figura seguinte mostra que o número médio de dias que os docentes portugueses dedicam a actividades de desenvolvimento profissional, quer leccionem no ensino público quer no privado, é superior à média *TALIS*; também se constata que, em Portugal, os docentes do ensino público dedicam mais tempo a actividades de desenvolvimento profissional do que os docentes do ensino privado.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

Figura 3.1a – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, por natureza do estabelecimento de ensino

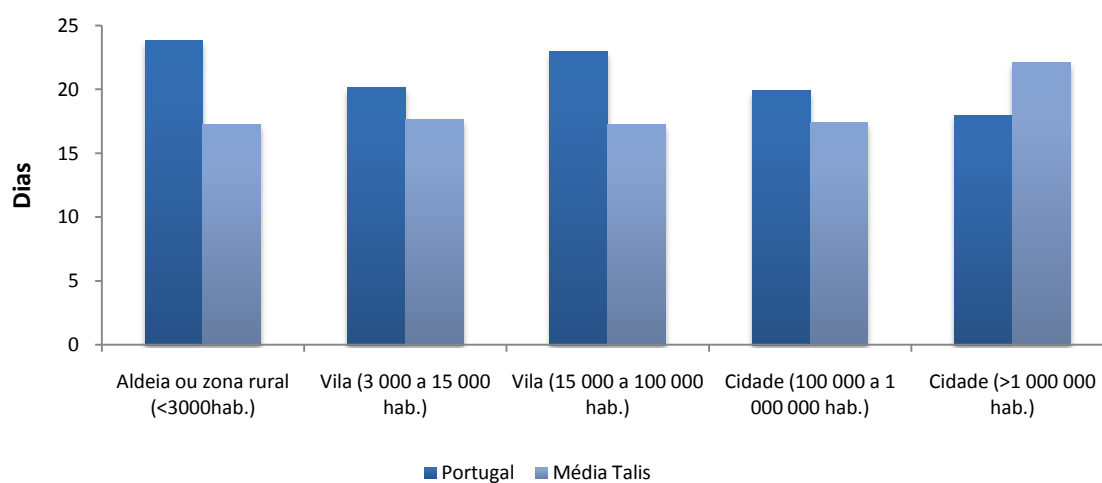
Percentagem média internacional e Portugal



Em Portugal, a média de tempo gasta pelos docentes em actividades de desenvolvimento profissional é superior à média *TALIS*, excepto nos aglomerados com população superior a 1 000 000 de habitantes; assinala-se também que a média de dias de formação dos docentes portugueses apresenta maiores variações do que a média *TALIS*.

Figura 3.1b – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, por dimensão do aglomerado populacional

Percentagem média internacional e Portugal



O Quadro 3.2 permite caracterizar os docentes participantes em actividades de desenvolvimento profissional relativamente a três dimensões: sexo, idade e habilitações académicas.

Quadro 3.2 – Características dos docentes envolvidos em actividades de desenvolvimento profissional

Número médio de dias de actividades de desenvolvimento profissional

	Sexo		Escala etária				Habilitações académicas		
	Mulheres	Homens	Menos de 30 anos	30-39 anos	40-49 anos	50 ou mais anos	Bacharelato ou equivalente	Licenciatura ou equivalente	Mestrado ou doutoramento
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Portugal	20,3	24,8	38,5	21,3	20,2	17,7	21,1	19,8	35,3
Média TALIS	17,5	16,9	20,9	18,9	17,4	14,4	17,6	17,0	20,0

Fonte: *OECD, TALIS Database 2007/08*

Passamos, seguidamente, a comparar a situação dos docentes portugueses com a média *TALIS* relativamente a cada uma destas dimensões.

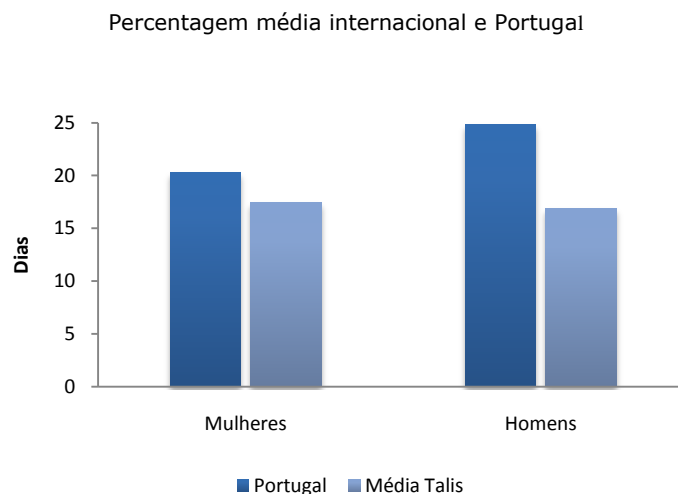
Sexo

Quanto a esta dimensão, os resultados de Portugal diferem da média *TALIS*. A média internacional mostra que o tempo gasto pelas mulheres (17,5 dias) em actividades formativas é ligeiramente superior ao tempo gasto pelos homens (16,9 dias). Em Portugal, no mesmo período, os homens dedicam mais algum tempo a actividades de desenvolvimento profissional do que as mulheres: 24,8 dias e 20,3 dias, respectivamente. Esta diferença poderá ser atribuída à maior disponibilidade dos homens para estas tarefas, enquanto que há maior número de mulheres envolvidas em tarefas domésticas ou de apoio à família que, como se verá mais adiante, são mencionadas como um obstáculo para a participação em actividades de formação.

A observação da Figura 3.2a mostra claramente, por um lado, os valores muito similares na média *TALIS* entre homens e mulheres e, por outro, a diferença acentuada entre o tempo dedicado à formação, entre os dois sexos, em Portugal.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

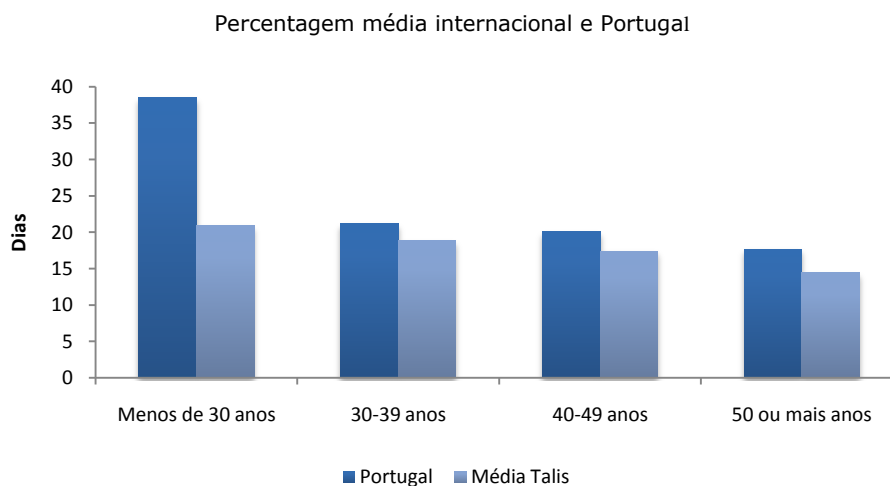
Figura 3.2a – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o sexo



Escalão etário

Os resultados de Portugal, nesta dimensão, também apresentam algumas diferenças relativamente à média *TALIS*, sendo a mais significativa a que diz respeito ao tempo dedicado a formação pelos docentes do escalão etário mais jovem (menos de 30 anos), tal como a Figura 3.2b mostra.

Figura 3.2b – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o escalão etário

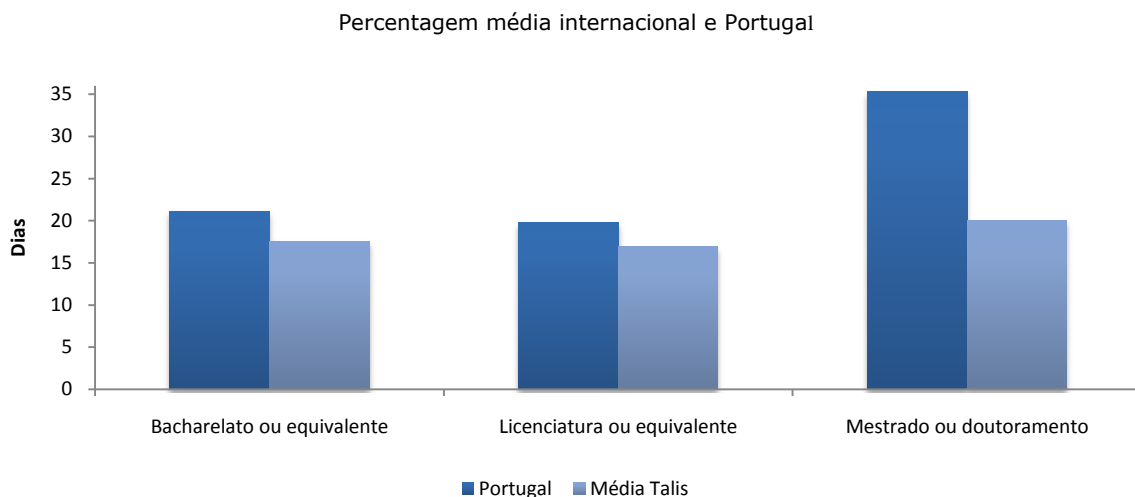


Em Portugal, são estes docentes que dedicam mais tempo a actividades de desenvolvimento profissional: cerca de 38,5 dias, ou seja, mais do dobro do que os docentes pertencentes ao escalão etário mais velho (50 ou mais anos) dedicam a essas actividades (17,7 dias). Em síntese: o tempo dedicado ao desenvolvimento profissional decresce à medida que a idade avança.

Habilitações académicas

Os resultados de Portugal e a média *TALIS*, apesar de alguma distância de grandeza, são coincidentes – são os docentes com habilitações superiores que dedicam mais tempo a actividades de desenvolvimento profissional, pelo que se poderá afirmar que o conhecimento gera desejo de mais conhecimento e desenvolve hábitos de aprendizagem ao longo da vida.

Figura 3.2c – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo as habilitações académicas



Como facto mais significativo, facilmente detectável na Figura 3.2c, assinala-se a diferença do tempo gasto em formação por docentes possuidores de mestrado/doutoramento (35,3 dias) e o dispendido por aqueles que possuem o bacharelato (21,1 dias), quando, em princípio, seriam estes a necessitar de mais actividades de desenvolvimento profissional.

Natureza dos estabelecimentos de ensino dos docentes envolvidos em actividades de desenvolvimento profissional e dos respectivos aglomerados populacionais

Natureza do estabelecimento de ensino

Os professores do ensino público dedicam mais tempo a actividades de desenvolvimento profissional do que os do ensino privado, sendo a média portuguesa, num e noutro caso, ligeiramente superior à média *TALIS*.

Apresentação e discussão de resultados:

Actividades de Desenvolvimento Profissional

Quadro 3.3 – Natureza das escolas dos docentes participantes em actividades de desenvolvimento e dimensão do aglomerado populacional em que se inserem

Número médio de dias de actividades de desenvolvimento profissional frequentadas

	Público	Privado	< 3000 hab.	3 000 a 15 000 hab.	15 000 a 100 000 hab.	100 000 a 1 000 000 hab.	> 1 000 000 hab.
Países	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Portugal	21,9	17,9	23,8	20,2	22,9	19,9	18,0
Média TALIS	17,5	16,6	17,2	17,7	17,2	17,4	22,1

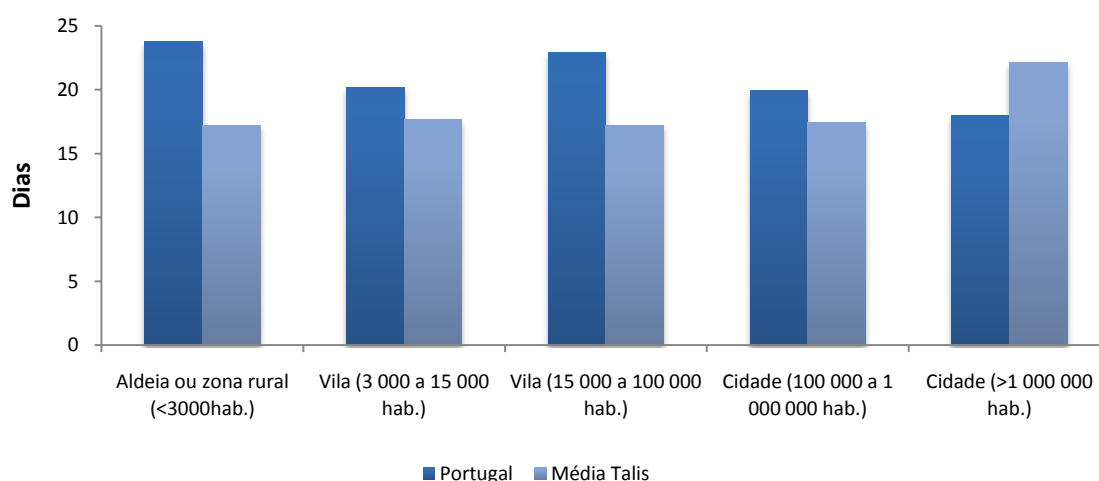
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Dimensão do aglomerado populacional

Da visualização da Figura 3.3a, salienta-se alguma divergência entre os resultados de Portugal e a média TALIS; a nível internacional, os professores que leccionam nos aglomerados de maior dimensão dedicam, em média, mais tempo à sua formação do que aqueles que trabalham em povoações mais pequenas, contrariamente ao que acontece em Portugal.

Figura 3.3 – Participação dos docentes em actividades de desenvolvimento profissional, segundo a dimensão do aglomerado populacional

Percentagem média internacional e Portugal



A análise destes resultados, por um lado, poderá parecer contraditória ou, no mínimo, surpreendente, pois os professores que leccionam em aglomerados populacionais de menor dimensão dedicam mais tempo ao desenvolvimento profissional (23,8 dias) do que aqueles que trabalham em cidades de grande dimensão (18,0 dias), onde a oferta formativa, em princípio, é maior. Por outro lado, como é nos aglomerados de menor dimensão que se concentram os docentes mais jovens, estes podem sentir maior necessidade de formação e de participarem nela.

Tipos de actividades de desenvolvimento profissional

Comparação internacional

A análise do Quadro 3.4 reflecte três orientações no que se refere ao tipo de actividades em que os docentes participam: primazia do registo informal (troca de opinião com colegas), do individualismo (leitura de publicações, conferências) e de modalidades típicas da formação contínua (cursos/oficinas) que correspondem à oferta dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE).

Quadro 3.4 – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2 que frequentaram as seguintes actividades de desenvolvimento profissional

	Cursos / Oficinas	Conferências sobre educação	Cursos de qualificação	Visitas estudo outras escolas	Redes de desenv. profissional	Investigação individual ou em colaboração	Supervisão, observação e coordenação de docentes	Leitura de publicações na área da educação	Troca de opiniões com os colegas
Países	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	90,6	64,0	11,7	22,2	60,1	36,6	48,6	82,4	93,7
Áustria	91,9	49,2	19,9	10,3	37,6	25,9	18,4	89,4	91,9
Bélgica (Fl.)	85,2	32,6	17,8	15,1	25,7	31,8	22,1	79,6	91,3
Brasil	80,3	61,0	40,8	32,5	21,9	54,7	47,5	82,5	94,2
Bulgária	73,7	42,2	50,2	22,5	19,8	24,5	35,4	93,5	94,7
Coreia	85,0	46,9	27,5	66,8	39,6	50,1	69,4	52,5	90,0
Dinamarca	81,2	41,6	15,4	10,4	43,5	52,3	17,5	77,3	90,4
Eslováquia	50,1	38,2	38,1	33,1	34,6	11,8	64,8	93,2	95,9
Eslovénia	88,1	74,7	10,2	7,7	71,9	22,5	29,1	86,4	97,0
Espanha	83,9	36,2	17,2	14,7	22,6	49,2	21,4	68,1	92,6
Estónia	92,5	50,6	27,7	62,8	42,8	26,6	31,5	87,7	93,8
Hungria	68,7	39,9	26,1	34,6	43,7	17,0	46,7	88,4	79,1
Irlanda	85,7	42,0	11,4	7,6	51,1	26,3	18,2	60,3	87,4
Islândia	72,1	52,1	18,8	60,0	82,6	18,2	33,4	82,8	94,9
Itália	66,3	43,5	10,8	16,0	20,0	56,5	27,4	66,2	93,1
Lituânia	95,7	67,6	43,9	57,1	37,6	48,1	39,7	93,5	96,7
Malásia	88,6	32,4	22,0	30,0	47,8	21,7	41,8	61,5	95,7
Malta	90,2	51,8	18,1	14,8	39,0	37,4	16,5	61,1	92,3
México	94,3	33,1	33,5	30,5	27,5	62,9	38,1	67,4	88,9
Noruega	72,5	40,4	17,6	19,1	35,3	12,3	22,0	64,1	94,0
Polónia	90,8	64,3	35,0	19,7	60,7	40,0	66,7	95,2	95,8
Portugal	77,0	51,6	29,5	26,4	15,0	47,1	14,6	73,3	94,2
Turquia	62,3	67,8	19,2	21,1	39,4	40,1	32,2	80,6	92,8
Média TALIS	81,2	48,9	24,5	27,6	40,0	35,4	34,9	77,7	92,6

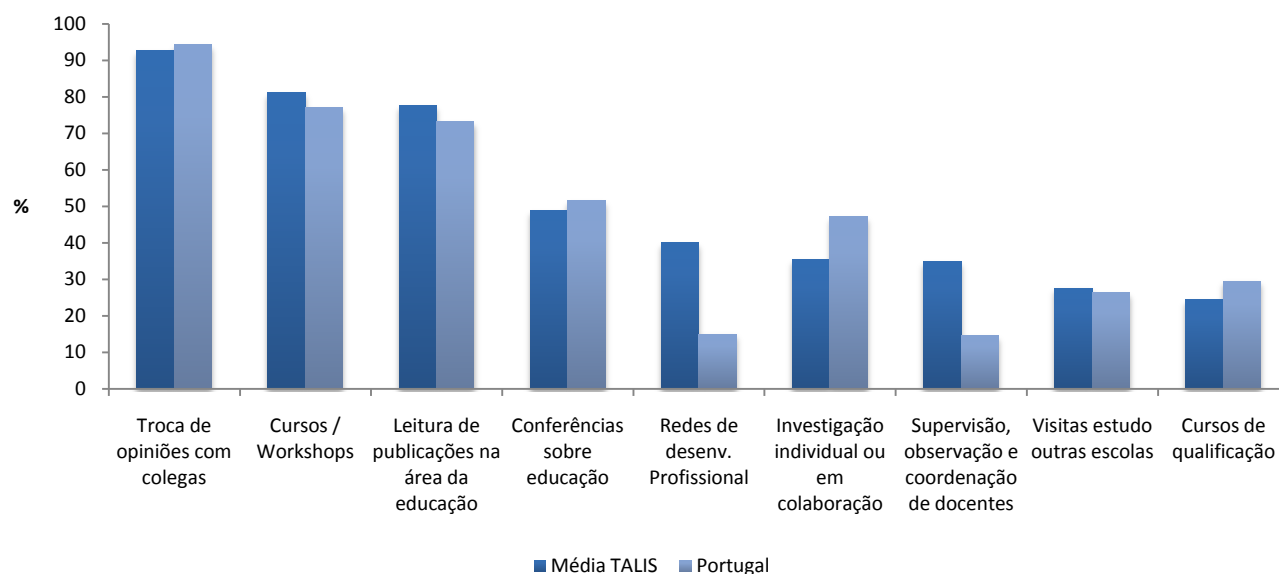
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

As diferenças mais significativas entre a média portuguesa e a média internacional percebem-se facilmente na Figura 3.4. A percentagem média internacional é bastante superior à portuguesa na participação em *redes de desenvolvimento profissional* e em actividades de *supervisão, observação e coordenação de docentes*, enquanto a percentagem de docentes portugueses a desenvolverem actividades de investigação é claramente superior à média TALIS.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

Figura 3.4 – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes

Percentagem média internacional e Portugal



Situação em Portugal

Uma análise mais fina possibilita-nos um conhecimento mais apurado da situação portuguesa, de acordo com a informação disponibilizada no Quadro 3.5.

Quadro 3.5 – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo diferentes características

Percentagem de docentes que frequentaram as seguintes actividades de desenvolvimento profissional

	Público	Privado	Homens	Mulheres	<40	>40
Cursos / Oficinas	75,9	80,3	79,4	71,2	75,6	78,2
Conferências sobre educação	50,0	63,9	52,2	50,1	49,2	53,8
Cursos de qualificação	30,0	28,5	27,6	34,1	32,0	27,2
Visitas de estudo a outras escolas	25,5	30,3	23,2	33,9	26,7	26,0
Redes de desenvolvimento profissional	15,3	13,6	14,6	15,9	15,4	14,6
Investigação individual ou em colaboração	46,6	53,1	43,8	54,9	50,0	44,4
Supervisão e coordenação de docentes	14,3	16,9	14,9	14,1	9,8	19,1
Leitura de publicações na área da educação	73,6	70,6	74,0	71,5	72,2	74,4
Troca de opiniões com os colegas	94,1	93,8	95,2	91,9	94,3	94,1

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

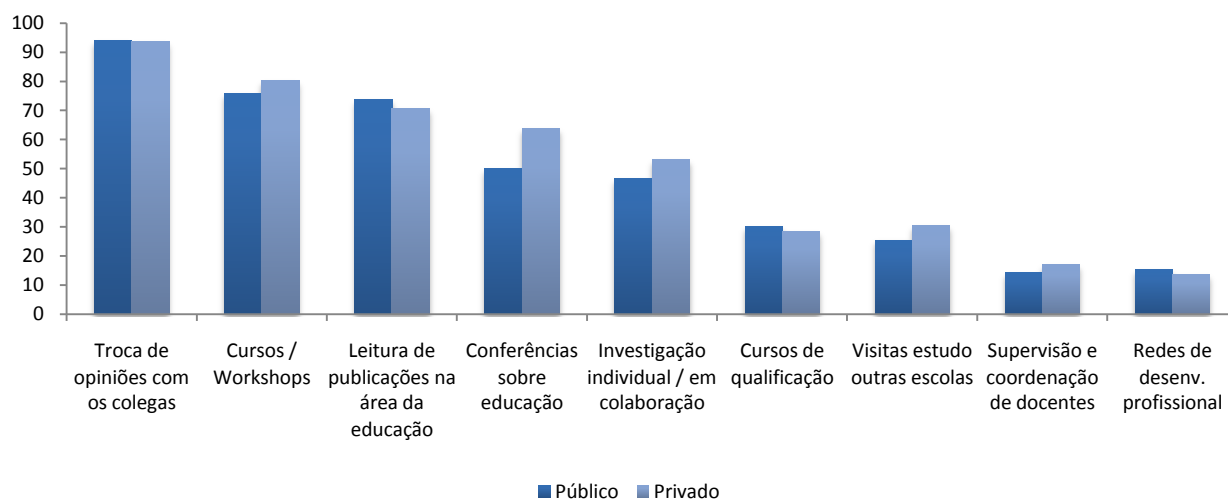
Actividades que implicam a existência de uma cultura de colaboração entre os docentes (Redes de desenvolvimento profissional/comunidades de práticos; visitas de estudo a outras escolas) têm menor adesão, o mesmo acontecendo com actividades de supervisão ou avaliação de colegas, o que pode ser explicado, mais uma vez, pelo défice de cultura de colaboração e de avaliação. É precisamente na participação em redes de desenvolvimento profissional e em actividades de supervisão e coordenação de docentes que a diferença entre a média de Portugal e a média *TALIS* é mais acentuada.

Se as diferenças entre a natureza do estabelecimento de ensino – público e privado – e entre os sexos são irrelevantes, verificam-se maiores distâncias em função da idade.

Natureza do estabelecimento de ensino

As diferenças entre a natureza do estabelecimento de ensino – público e privado – são irrelevantes; assinala-se somente a maior percentagem de docentes do ensino privado que, entre as actividades desenvolvidas, indica a participação em conferências sobre temas da educação.

Figura 3.5a – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo a natureza do estabelecimento

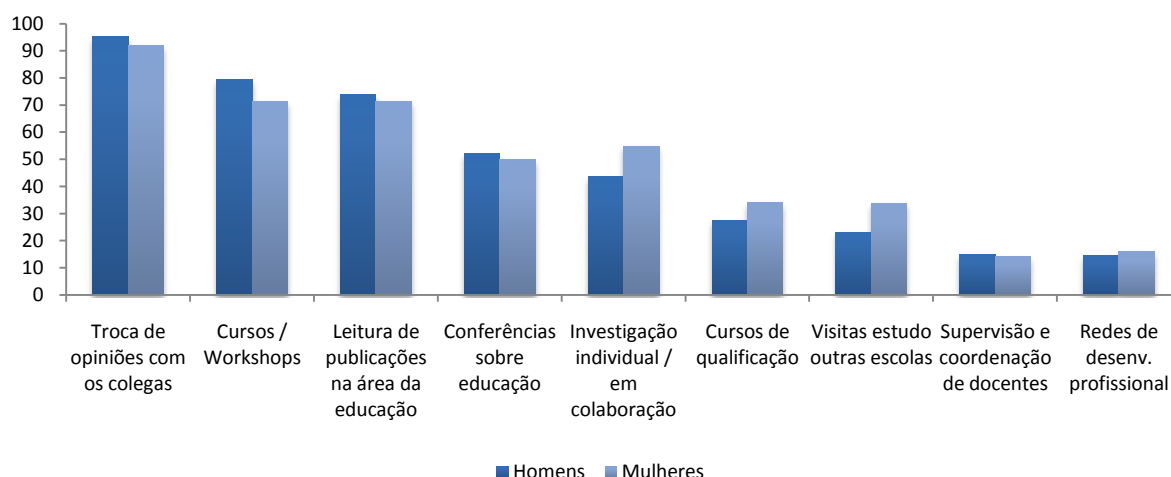


Apresentação e discussão de resultados: Actividades de Desenvolvimento Profissional

Sexo

As diferenças entre os sexos são pouco significativas, como se conclui da observação da Figura 3.5b.

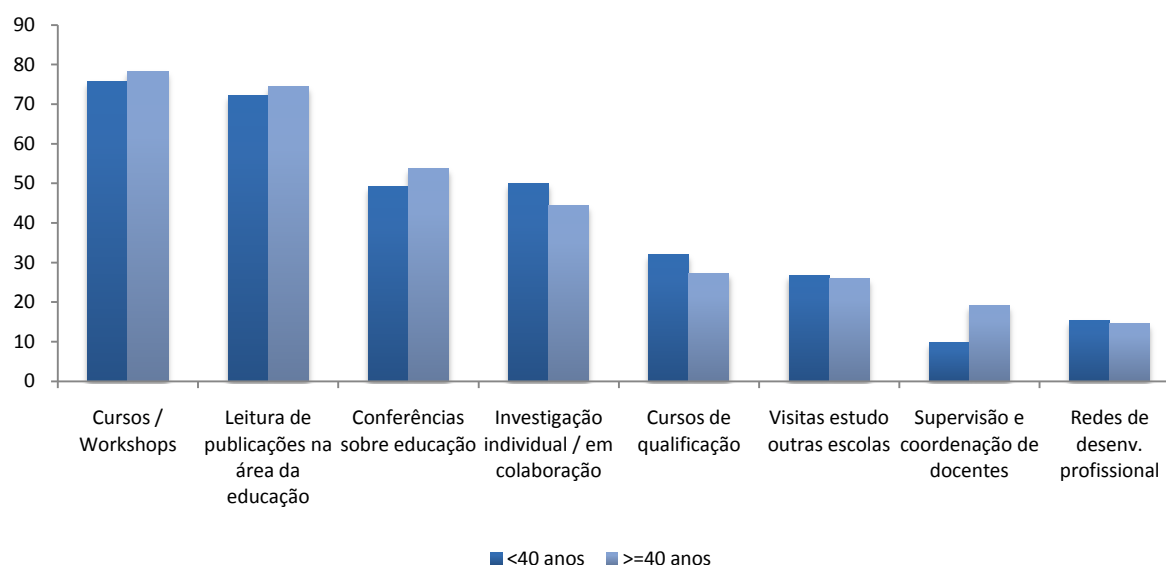
Figura 3.5b – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo o sexo



Escalão etário

Verifica-se uma diferença significativa no que respeita aos dois grupos etários – enquanto 9,8% dos docentes com menos de 40 anos afirmam desenvolver actividades no âmbito da supervisão e coordenação de docentes, já 19,1% dos docentes com mais de 40 anos afirmam fazê-lo, o que faz sentido, uma vez que tais actividades são da responsabilidade de docentes mais qualificados e com mais experiência.

Figura 3.5c – Tipos de actividades de desenvolvimento profissional levados a cabo pelos docentes, segundo o escalão etário



Necessidade de participar em actividades de desenvolvimento profissional

Comparação internacional

A percentagem de docentes portugueses a manifestar necessidade de participarem em mais actividades de desenvolvimento profissional (76,2%) é claramente superior à média TALIS (54,8%), quer essa análise se baseie no sexo, no escalão etário, nas habilitações académicas ou na natureza doo estabelecimento de ensino.

Quadro 3.6 – Necessidade de participar em mais actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que sentem necessidade de participar em mais actividades de desenvolvimento profissional que aquelas em que participaram nos últimos 18 meses

	Total	Sexo		Escalão etário		Habilitações académicas			Natureza do estabelecimento	
		Mulheres	Homens	Menos de 40 anos	40 ou mais anos	Bacharelato ou equivalente	Licenciatura ou equivalente	Mestrado ou doutoramento	Público	Privado
Países	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	55,2	57,9	51,3	59,0	52,5	24,6	55,0	58,9	55,5	54,8
Áustria	44,7	46,0	41,9	48,8	43,5	40,3	41,8	51,9	43,9	53,4
Bélgica (Fl.)	30,5	32,3	26,5	34,9	25,6	30,4	23,0	36,0	32,7	29,7
Brasil	84,4	85,9	80,5	85,8	82,6	86,4	83,9	83,3	84,8	83,6
Bulgária	68,9	69,5	65,8	70,9	68,0	67,6	71,6	68,5	68,9	64,5
Coreia	58,2	60,5	54,1	67,6	52,5	68,1	58,5	57,6	59,6	50,8
Dinamarca	47,6	49,6	44,8	47,3	47,8	18,0	47,8	52,9	48,0	45,8
Eslováquia	43,2	44,3	38,6	48,4	39,6	38,4	47,3	43,6	42,6	46,3
Eslovénia	35,1	34,9	36,0	39,5	32,2	28,8	40,7	36,0	34,9	n
Espanha	60,6	63,8	56,4	68,6	56,0	47,6	56,5	62,0	60,6	59,5
Estónia	48,7	48,6	49,2	48,3	48,8	48,7	49,8	47,8	48,6	50,4
Hungria	40,2	39,9	41,0	41,1	39,6	39,3	38,6	44,6	40,1	40,3
Irlanda	54,1	55,7	50,7	54,8	53,5	46,5	54,6	53,6	53,6	53,8
Islândia	37,9	40,6	32,0	36,3	39,0	36,5	39,4	32,9	37,5	35,0
Itália	56,4	58,4	49,2	57,0	56,2	54,0	62,9	56,1	56,5	48,5
Lituânia	44,7	45,4	40,9	47,9	43,3	44,0	45,2	44,2	45,0	31,6
Malásia	82,9	83,8	81,1	86,5	77,3	75,0	83,9	85,8	83,0	66,9
Malta	43,3	44,4	41,4	42,5	44,6	40,5	43,3	48,0	41,1	47,7
México	85,3	86,3	84,1	88,0	83,3	80,8	86,1	86,6	85,7	84,8
Noruega	70,3	72,5	67,1	70,3	70,4	52,6	71,1	68,6	70,6	72,9
Polónia	43,6	45,1	38,9	49,5	37,3	40,7	47,5	43,3	43,5	45,2
Portugal	76,2	77,5	73,1	77,3	75,1	70,7	76,0	79,8	77,0	66,0
Turquia	48,2	51,3	44,8	51,2	37,2	26,2	48,8	58,8	48,4	41,6
Média TALIS	54,8	56,3	51,7	57,5	52,4	48,1	55,4	56,6	54,9	53,3

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Apresentação e discussão de resultados:

Actividades de Desenvolvimento Profissional

Situação em Portugal

As diferenças em Portugal são pouco expressivas, a não ser no que se refere à natureza do estabelecimento, em que a percentagem de docentes a manifestar necessidade de mais actividades de desenvolvimento profissional é maior no ensino público (77,0%) do que no ensino privado (66,0%). Esta diferença de opinião pode resultar da maior heterogeneidade da população discente do ensino público, criando nos seus docentes a necessidade de formação especializada em áreas específicas para melhorar a sua eficácia com públicos mais diversificados.

Tipos de necessidades de actividades de desenvolvimento profissional

Pela observação do Quadro 3.7, constata-se alguma coincidência entre as necessidades de formação dos docentes portugueses e os dos restantes países, embora a percentagem de professores que as indicam apresente alguma variação. As duas áreas em que maior percentagem de docentes considera existir uma necessidade alta de formação são as *Práticas de ensino junto de alunos com NEE* (média TALIS: 31,3) e *Competência TIC* (24,7%).

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de desenvolvimento profissional

Quadro 3.7 – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que indicaram um 'nível alto' de necessidade nos seguintes tipos de actividades de desenvolvimento profissional

	Modelos de conteúdo e desempenho	Práticas de diagnóstico de alunos	Gestão da sala de aula	Conhecimento da área principal de trabalho	Práticas pedagógicas	Competências TIC	Práticas de ensino junto de alunos com NEE	Problemas de disciplina dos alunos	Gestão e administração escolar	Práticas de ensino em ambiente multicultural	Orientação escolar
Países	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	8,3	7,5	5,2	5,0	3,6	17,8	15,1	6,6	5,9	4,0	7,3
Áustria	13,9	12,2	13,6	14,8	18,6	23,8	30,3	32,6	3,9	10,0	13,1
Bélgica (Fl.)	12,0	15,6	12,1	17,5	14,1	14,8	12,8	11,8	2,4	3,7	11,0
Brasil	23,1	21,1	13,7	14,9	14,8	35,6	63,2	26,5	20,0	33,2	20,7
Bulgária	25,7	16,1	12,7	21,2	18,3	26,9	24,4	14,9	8,5	15,5	10,4
Coreia	26,8	21,5	30,3	38,3	39,9	17,7	25,6	34,6	10,8	10,4	41,5
Dinamarca	17,1	13,6	2,3	4,6	4,7	20,1	24,6	9,8	3,9	7,1	5,5
Eslováquia	8,2	9,0	9,8	17,2	13,4	14,8	20,1	19,2	4,8	4,6	7,9
Eslovénia	13,4	22,3	24,0	15,9	19,9	25,1	40,4	32,0	7,0	9,9	21,1
Espanha	6,0	5,8	8,1	5,0	5,5	26,2	35,8	18,3	14,2	17,5	12,0
Estónia	17,7	10,4	13,4	22,6	18,2	27,9	28,1	23,6	4,6	9,7	21,5
Hungria	9,2	5,9	3,3	7,4	14,7	23,0	42,0	31,2	3,4	10,7	8,4
Irlanda	6,7	8,2	6,4	4,1	5,4	34,2	38,3	13,9	11,8	24,3	24,9
Islândia	7,3	14,3	11,6	10,3	8,2	17,3	23,2	20,0	7,9	14,0	12,9
Itália	17,6	24,0	18,9	34,0	34,9	25,8	35,3	28,3	8,6	25,3	19,7
Lituânia	39,2	37,3	27,9	43,4	44,5	36,1	25,4	24,3	9,8	9,8	18,6
Malásia	49,8	43,8	41,6	56,8	55,2	43,8	25,9	41,6	29,9	30,3	35,1
Malta	8,1	7,2	5,3	6,7	3,9	22,8	34,4	10,5	12,9	14,0	15,8
México	13,7	15,0	8,8	11,0	12,3	24,9	38,8	21,4	11,9	18,2	25,9
Noruega	12,9	21,9	7,7	8,6	8,2	28,1	29,2	16,5	5,8	8,3	7,8
Polónia	11,9	12,8	17,6	17,0	17,5	22,2	29,4	23,5	7,8	6,6	25,4
Portugal	9,8	6,9	5,8	4,8	7,7	24,2	50,0	17,4	18,2	17,0	8,5
Turquia	9,8	9,2	6,7	8,9	9,0	14,2	27,8	13,4	9,3	14,5	9,5
Média TALIS	16,0	15,7	13,3	17,0	17,1	24,7	31,3	21,4	9,7	13,9	16,7

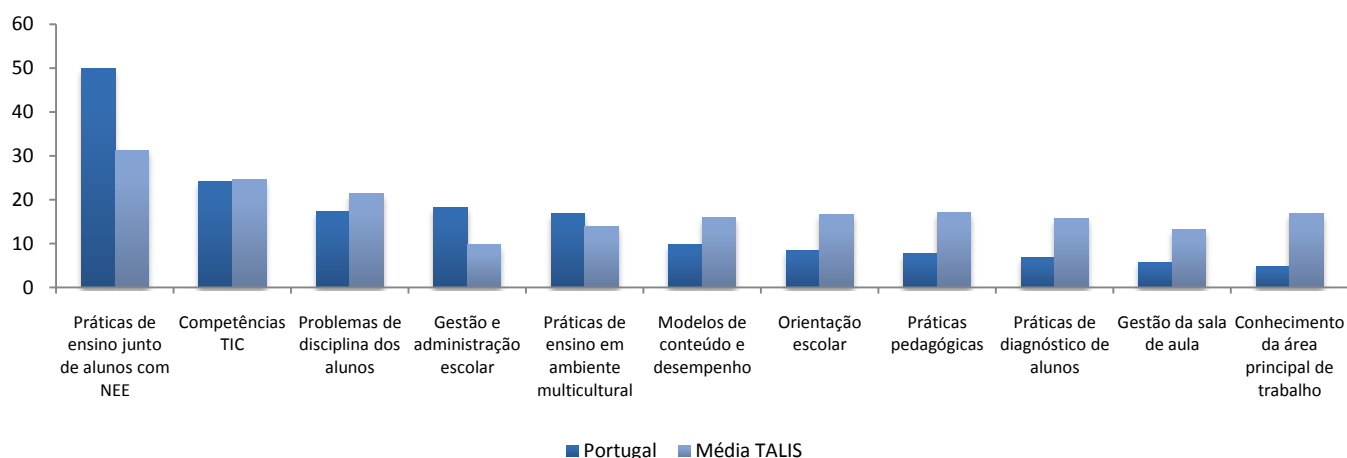
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Também a figura 3.6 apresenta e possibilita uma rápida comparação entre a percentagem de professores das escolas portuguesas a necessitarem de formação e a média TALIS, salientando-se como facto mais significativo a grande disparidade entre a percentagem de docentes portugueses a referir a necessidade de formação em NEE e a média internacional.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de desenvolvimento profissional

Figura 3.6 – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que indicaram um 'nível alto' de necessidade nos seguintes tipos de actividades de desenvolvimento profissional



Situação em Portugal

As necessidades de formação dos docentes portugueses variam em função do sexo, do escalão etário e da natureza do estabelecimento de ensino onde os mesmos leccionam, como o Quadro 3.8 mostra.

Quadro 3.8 – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo diferentes características

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do ensino básico, em Portugal, que indicaram um 'nível alto' de necessidade nos seguintes tipos de actividades de desenvolvimento profissional

	Sexo		Escalão etário		Natureza do estabelecimento	
	Mulheres	Homens	<40	>40	Público	Privado
Modelos de conteúdo e desempenho	10,5	8,1	10,4	9,2	10,1	5,8
Práticas de diagnóstico de alunos	7,6	5,1	5,6	8,0	6,7	8,1
Gestão da sala de aula	6,6	4,0	5,2	6,4	5,7	5,3
Conhecimento da área principal de trabalho	5,0	4,5	5,6	4,1	4,9	5,1
Práticas pedagógicas	8,6	5,6	8,7	6,8	7,7	9,0
Competências TIC	27,9	15,2	18,1	29,9	25,1	19,6
Práticas de ensino junto de alunos com NEE	53,3	41,8	52,0	48,1	50,7	43,2
Problemas de disciplina dos alunos	20,0	11,0	16,4	18,3	18,2	8,8
Gestão e administração escolar	18,0	18,6	18,3	18,1	19,0	12,2
Práticas de ensino em ambiente multicultural	19,5	10,9	15,7	18,1	17,4	9,9
Orientação escolar	9,5	6,1	7,6	9,4	9,0	3,5

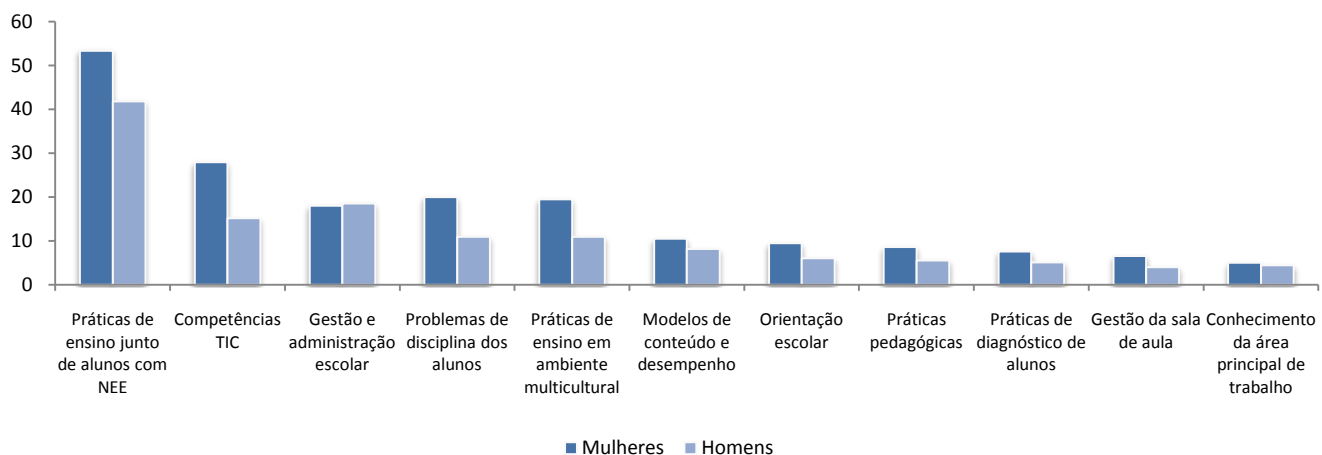
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Sexo

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de desenvolvimento profissional

Por vezes, as necessidades de formação dos docentes portugueses diferem em função do sexo dos respondentes. Em todas as áreas identificadas, excepto na de *Gestão e administração Escolar*, a percentagem de mulheres que necessita de mais formação é superior à dos homens. Aquelas em que a diferença é mais significativa (superior a 10,0%) são as de *Competência TIC* e de *Práticas de ensino junto de alunos com NEE*.

Figura 3.7a – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o sexo

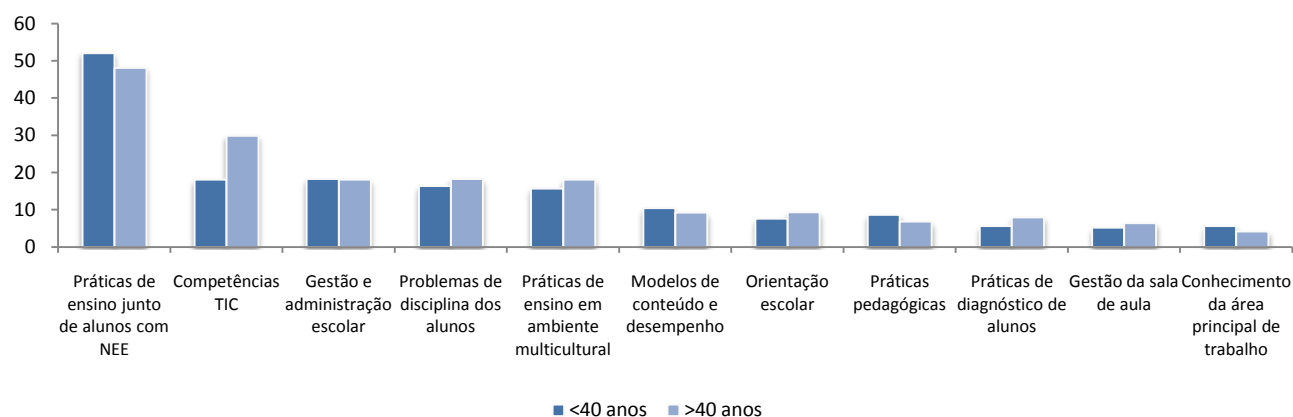


Escalão etário

As diferenças mais dignas de registo são a percentagem claramente mais elevada de docentes com idade superior a 40 anos a declarar necessitar de mais formação em *Competências TIC* (29,9%) e a percentagem elevadíssima de docentes dos dois escalões a assinalar necessidade de formação em *Práticas de ensino junto de alunos com NEE*, prioridade de formação que se destaca entre as outras, tal como a Figura 3.7b mostra.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de desenvolvimento profissional

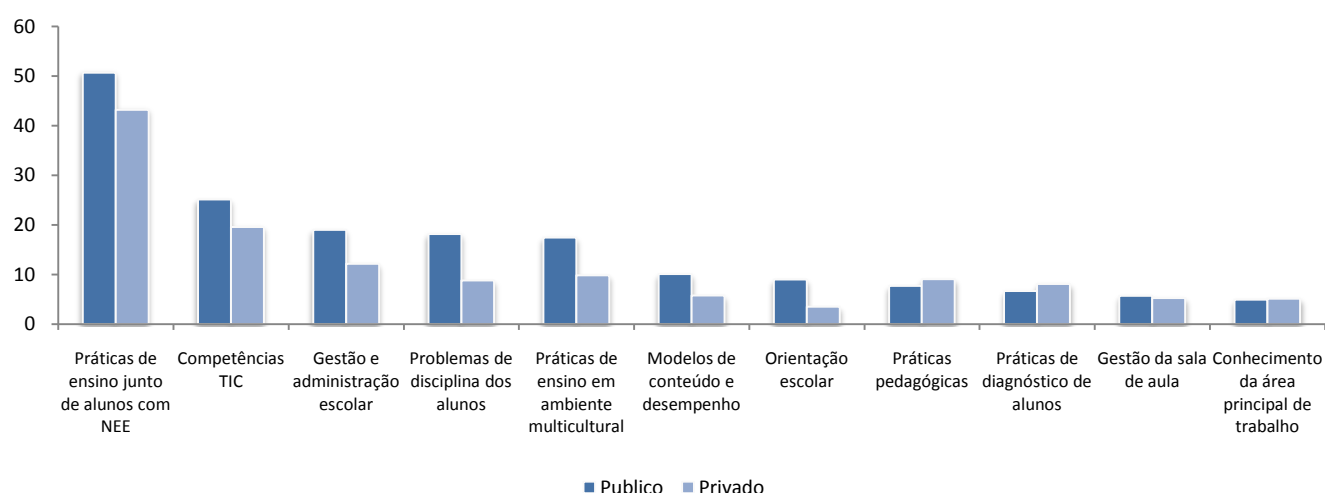
Figura 3.7b – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo o escalão etário



Necessidades de formação em função da natureza do estabelecimento de ensino

Em geral, os professores do ensino público afirmam necessitar de mais formação, excepto em *Práticas de diagnóstico de alunos*, *Conhecimento da área principal de trabalho* e *Práticas pedagógicas*.

Figura 3.7c – Tipos de necessidades em actividades de desenvolvimento profissional, segundo a natureza do estabelecimento de ensino



As áreas em que maior percentagem de docentes portugueses, quer do ensino público quer do ensino privado, afirma ter necessidades de actividades de desenvolvimento são, por ordem decrescente, *Práticas de ensino junto de alunos com NEE* (50,0%), *Competência TIC* (24,2%), *Gestão e administração Escolar* (18,2%), *Problemas de disciplina com os alunos* (17,4) e *Práticas de ensino em ambiente multicultural* (17,0%). As áreas de formação identificadas reflectem a realidade da escola portuguesa – heterogeneidade, multiculturalidade, desenvolvimento tecnológico, indisciplina, etc. – e os desafios a que ela terá de responder.

A percentagem de docentes que identifica outras áreas tem pouca expressão, ou seja, é inferior a 10,0%, pelo que podemos inferir que os docentes portugueses se consideram competentes no que respeita às práticas de sala de aula, às práticas de avaliação e ao domínio dos conteúdos científicos dos programas que leccionam.

A análise das respostas em função natureza do estabelecimento de ensino evidencia algumas diferenças que, em parte, poderão resultar da origem social dos estudantes que frequentam esses estabelecimentos de ensino. O carácter mais selectivo do ensino privado e a maior homogeneidade social do corpo discente reduz, em princípio, a necessidade de mais formação em áreas como as de *Práticas de ensino junto de alunos com NEE*, *Problemas de disciplina com os alunos* e *Práticas de ensino em ambiente multicultural*, que são, efectivamente, referidas por menor percentagem de docentes do ensino privado do que de docentes do ensino público.

Apoio para actividades de desenvolvimento profissional

Da análise dos dados constantes no Quadro 3.9 poder-se-á inferir que, em geral, os apoios – financeiros e em tempo – concedidos aos docentes portugueses para actividades de desenvolvimento profissional são, em geral, mais reduzidos do que a média TALIS. Enquanto, em Portugal, 50,3% dos docentes referem que o *Docente teve a totalidade das despesas pagas*, 24,5% que o *Docente teve de pagar a totalidade das despesas* e 2,0% que *Recebeu suplemento salarial*, a média TALIS é, para cada um destes itens, 65,2%, 24,5% e 2,0%, respectivamente. A diferença mais significativa é, contudo, a que se refere ao item *Recebeu tempo estipulado para a actividade*: 25,1% dos docentes portugueses respondem afirmativamente, enquanto a média TALIS é de 62,8%.

Apresentação e discussão de resultados:

Actividades de desenvolvimento profissional

Quadro 3.9 – Tipos de apoio recebidos para actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que realizaram actividades de desenvolvimento profissional e receberam os seguintes tipos de apoio

	Contribuição financeira do docente para as actividades de desenvolvimento profissional			Recebeu tempo estipulado para a actividade	Recebeu suplemento salarial
	Docente teve a totalidade das despesas pagas	Docente teve de pagar parte das despesas	Docente teve de pagar a totalidade das despesas		
Países					
Austrália	74,5	24,3	1,2	85,5	5,5
Áustria	43,7	49,7	6,6	89,0	11,7
Bélgica (Fl.)	81,4	15,3	3,2	78,1	2,2
Brasil	54,8	26,9	18,3	56,2	10,9
Bulgária	73,4	20,5	6,1	40,4	8,1
Coreia	27,1	58,5	14,4	24,3	19,8
Dinamarca	77,3	16,3	6,4	71,8	9,2
Eslováquia	70,4	24,1	5,5	69,2	28,3
Eslovénia	85,3	13,7	1,0	79,3	29,7
Espanha	54,8	29,6	15,6	29,5	3,3
Estónia	72,5	25,6	2,0	64,2	12,0
Hungria	71,5	20,5	8,0	44,4	5,9
Irlanda	79,3	17,5	3,2	94,7	5,8
Islândia	67,8	27,8	4,5	70,3	17,9
Itália	68,7	13,7	17,6	30,9	9,6
Lituânia	65,2	30,0	4,8	69,1	6,5
Malásia	43,5	52,7	3,9	88,6	2,5
Malta	87,1	10,6	2,2	78,2	48,7
México	43,2	38,0	18,8	71,1	2,9
Noruega	79,8	17,0	3,3	66,3	7,2
Polónia	44,2	45,1	10,7	57,0	5,4
Portugal	50,3	25,2	24,5	25,1	2,0
Turquia	82,9	12,1	5,0	61,2	6,9
Média TALIS	65,2	26,7	8,1	62,8	11,4

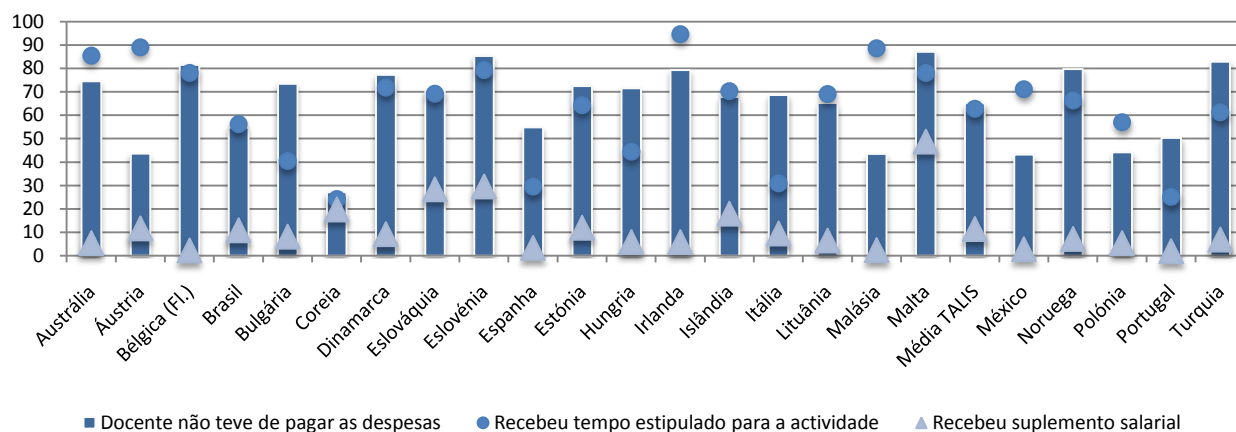
Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Os docentes portugueses (50,3%) que afirmam não pagar despesas em actividades de desenvolvimento profissional, referem-se, certamente, à formação contínua, geralmente gratuita, e à participação em seminário ou conferência de entrada livre.

A Figura 3.8 compara as principais modalidades em que se consubstanciou facilidades de apoio – pagamento da totalidade das despesas inerentes à formação, atribuição de tempo e de um suplemento salarial.

Figura 3.8 – Tipos de apoio recebidos para actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, que realizaram actividades de desenvolvimento profissional e receberam os seguintes tipos de apoio



Razões para não participação em actividades de desenvolvimento profissional

Das razões apresentadas para a não participação em actividades de desenvolvimento profissional, as diferenças entre as percentagens de docentes portugueses e a média TALIS são pouco significativas, a não ser no item *Conflito com o horário de trabalho*, razão evocada por 65,4% dos docentes portugueses, enquanto a média TALIS é de 46,7%.

Apresentação e discussão de resultados: Actividades de desenvolvimento profissional

Quadro 3.10 – Razões para não participação em actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que não participou em actividades de desenvolvimento profissional devido às seguintes razões

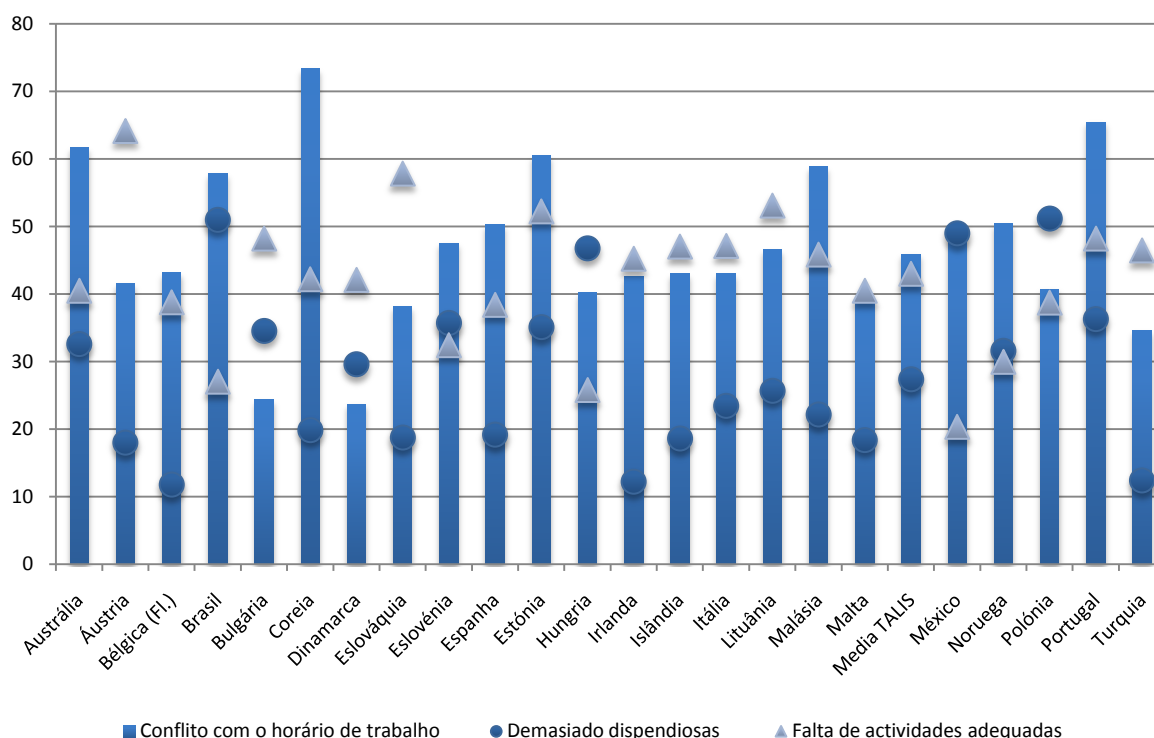
Razões para não ingressar em actividades de desenvolvimento profissional						
	Falta de pré-requisitos necessários	Demasiado dispendiosas	Falta de apoio da entidade patronal	Conflito com o horário de trabalho	Responsabilidades familiares	Falta de actividades adequadas
<i>Países</i>	%	%	%	%	%	%
Austrália	3,2	32,6	26,5	61,7	27,6	40,5
Áustria	2,6	18,0	9,2	41,5	29,0	64,1
Bélgica (Fl.)	3,6	11,8	10,8	43,2	40,6	38,8
Brasil	5,1	51,0	24,6	57,8	18,4	27,0
Bulgária	7,0	34,5	2,9	24,4	16,6	48,2
Coreia	11,9	19,9	8,7	73,3	32,7	42,2
Dinamarca	1,8	29,6	38,3	23,7	15,4	42,1
Eslováquia	9,5	18,8	12,7	38,1	20,5	57,8
Eslovénia	3,7	35,7	18,1	47,5	22,2	32,4
Espanha	6,7	19,2	6,3	50,3	48,4	38,4
Estónia	4,2	35,1	15,3	60,5	25,2	52,3
Hungria	5,6	46,8	22,9	40,2	24,4	25,8
Irlanda	5,5	12,2	13,9	42,6	29,4	45,2
Islândia	1,8	18,6	6,7	43,0	35,4	47,0
Itália	5,1	23,5	5,8	43,0	40,8	47,1
Lituânia	7,7	25,7	15,9	46,6	26,3	53,1
Malásia	28,4	22,2	13,6	58,8	31,2	45,8
Malta	4,7	18,4	10,2	38,8	45,4	40,5
México	17,2	49,0	21,1	48,7	37,4	20,3
Noruega	2,5	31,6	26,4	50,4	26,5	30,0
Polónia	3,4	51,2	12,3	40,7	32,6	38,7
Portugal	6,5	36,3	10,4	65,4	35,6	48,2
Turquia	16,9	12,4	11,9	34,6	31,1	46,5
Média TALIS	7,1	28,4	15,0	46,7	30,1	42,3

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Na Figura 3.9 destacam-se três razões evocadas por uma larga percentagem de docentes para não participarem nestas actividades e a importância relativa de cada uma delas.

Figura 3.9 – Razões para não participação em actividades de desenvolvimento profissional

Percentagem de docentes do CITE 2 que não participou em actividades de desenvolvimento profissional devido às seguintes razões



Situação em Portugal

Uma percentagem tão elevada de docentes portugueses (65,4%) a referirem como impeditivo da sua participação nestas actividades a existência de conflito com o horário de trabalho explica-se pelo facto de muitas das actividades – conferências, seminários, aulas de pós-graduações, etc. – colidirem com o horário de trabalho e mesmo a própria formação contínua, que tem lugar em horário pós-laboral, exigir tempo de deslocação entre o estabelecimento de ensino e o local de formação. Lembra-se, no entanto, que os docentes dispõem, por ano, de 5 dias seguidos ou 8 intercalados para actividades de formação.

Apresentação e discussão de resultados:

Actividades de desenvolvimento profissional

A segunda razão mais referida (48,2% dos docentes) como impeditiva de participação em actividades de desenvolvimento profissional é a *Falta de actividades adequadas*, o que pode acontecer, especialmente em aglomerados populacionais mais pequenos, onde a oferta é mais reduzida e pelo facto de a mesma, nos últimos anos, ter estado orientada para áreas consideradas superiormente como prioritárias pelo ME¹⁴ – o ensino experimental das ciências, o Português, a Matemática, as TIC – e os CFAE não conseguirem responder a procura mais específicas.

Uma elevada percentagem de docentes portugueses refere também como condicionante o facto de estas actividades serem *Demasiado dispendiosas* e a existência de *Responsabilidades familiares*, 36,3% e 35,6%, respectivamente. No primeiro caso, os docentes, provavelmente, podem estar a reportar-se a actividades no âmbito de actividades de formação pós-graduada (mestrados, doutoramento) ou a inscrições em conferências e seminários, uma vez que, como já se afirmou, em geral, a formação contínua é gratuita.

¹⁴ Em Despacho de 4 de Maio de 2005, a Senhora Ministra da Educação definiu as seguintes áreas prioritárias no âmbito da formação contínua de professores: *Didáctica e ensino da Matemática, Didáctica e ensino do Português, Didáctica e ensino do Inglês, Didáctica e ensino das ciências experimentais e Necessidades educativas especiais de carácter prolongado*.

Posteriormente, pelo Despacho n.º 16 794/2005, de 3 de Agosto, são introduzidas algumas especificações no que respeita à frequência e acesso de acções de formação contínua, destacando-se a obrigatoriedade de "50% das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes " serem realizadas "no âmbito da área de formação adequada".

2. 4 Avaliação da escola, apreciação e feedback dos docentes

Nesta secção disponibiliza-se informação acerca dos seguintes pontos:

- Frequência e tipo de avaliação da escola (auto-avaliação e avaliação externa);
- Critérios / Dimensões de avaliação da escola
- Critérios de apreciação e feedback dos docentes;
- Impacto de apreciação e feedback dos docentes no seu trabalho e carreira; e
- Impacto da apreciação e feedback dos docentes na forma de leccionar.

Desde finais da última década do século passado a questão da avaliação de escolas passou a ser uma preocupação crescente em Portugal. Experiências diversas – o *Observatório da Qualidade da Escola* (OQE), o *Projecto Qualidade XXI*, a *Avaliação Integrada* (desenvolvida pela IGE nos anos de 1999 a 2002), etc. – contribuíram para que, progressivamente, a cultura de avaliação se instalasse, independentemente das filosofias que sustentavam os diferentes modelos e da natureza dos seus patrocinadores, sendo a mesma entendida como um *instrumento de melhoria da escola*.

Não existem dados fiáveis acerca do número de escolas que desenvolvem processos de auto-avaliação estruturados (diferentes de actividades pontuais de auto-avaliação) nem dos quadros de referência utilizados. Contudo, a dinâmica conseguida pela avaliação externa conduzida pela IGE, bem como os apoios por ela disponibilizados, serão indutores de práticas de auto-avaliação e da utilização de quadros de referência próximos do utilizado na avaliação externa.

Neste percurso para a implementação e generalização de práticas de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas podemos destacar dois acontecimentos marcantes: o primeiro, em 2002, foi a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o sistema de avaliação do ensino não superior e, em 2006, o estabelecimento de um quadro de referência de avaliação das escolas, na sequência da criação de um grupo de trabalho com essa missão (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio). Este grupo de trabalho, para além do desenvolvimento do quadro de referência para a avaliação externa, garantiu a execução e avaliação do piloto de avaliação externa, tendo enviado, para tal, um convite às escolas. Foram recebidas cerca de 120 respostas de escolas a disponibilizarem-se para a participação no piloto, das quais foram seleccionadas 24 unidades de gestão, que iniciaram o projecto.

Apresentação e discussão de resultados:

Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

Desde o ano lectivo de 2006/07 o programa de avaliação externa está a ser conduzido pela IGE; até 2008/09 foram avaliadas cerca de 680 unidades de gestão e, à data de aplicação dos questionários, teriam sido objecto de avaliação externa 397 unidades orgânicas (226 agrupamentos de escolas e 171 escolas não agrupadas). Dos 609 estabelecimentos integrados nas unidades orgânicas avaliadas em 2006/2007, 83 leccionavam o 3.º ciclo, enquanto existiam 244 estabelecimentos com 3.º ciclo dos 1834 integrados nas 273 escolas e agrupamentos avaliados em 2007/2008, ou seja, no período de 2 anos houve 327 estabelecimentos de ensino com 3.º ciclo submetidos a avaliação externa, o que representa cerca de 30% dos estabelecimentos com este nível de ensino.

Lembra-se, contudo, que para além da avaliação externa conduzida pela IGE há de estabelecimentos de ensino – público ou privado – que utilizam outros quadros de referência – *Projecto AVES*, *projecto Melhorar a Qualidade*, etc.

Frequência de avaliações da escola

Os questionários administrados a presidentes de Conselhos Executivos/Directores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e a professores informam acerca da frequência da realização de auto-avaliação e de avaliação externa nos cinco anos anteriores a essa administração. A análise do Quadro 4.1 dá-nos uma ideia acerca da frequência das duas modalidades de avaliação, mas as leituras da informação que os dados fornecem não podem ser simplistas.

Apresentação e discussão de resultados: Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

Quadro 4.1 – Frequência e tipo de avaliação da escola

Percentagem de docentes do CITE 2 a trabalhar em escolas onde foram realizados, nos últimos cinco anos, processos de avaliação da escola com a seguinte frequência

	Publicação de relatório de autoavaliação da escola					Realização de avaliação externa				
	Nunca	Uma vez	2-4 vezes	Uma vez por ano	Mais de uma vez por ano	Nunca	Uma vez	2-4 vezes	Uma vez por ano	Mais de uma vez por ano
<i>Países</i>	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Austrália	6,8	25,3	14,1	50,0	3,7	21,2	36,2	29,7	10,7	2,2
Áustria	41,7	28,2	17,7	11,3	1,1	58,3	22,9	9,0	6,4	3,4
Bélgica (Fl.)	22,0	33,4	30,9	12,9	0,7	10,4	54,6	32,7	1,9	0,4
Brasil	24,4	10,2	16,5	33,2	15,7	24,3	14,2	21,3	24,9	15,3
Bulgária	22,0	12,6	11,4	34,5	19,5	29,4	30,4	15,9	14,0	10,4
Coreia	6,5	10,9	26,7	26,8	29,2	3,0	26,3	41,0	10,6	19,1
Dinamarca	32,4	15,1	19,8	25,4	7,3	53,0	22,4	10,9	11,5	2,2
Eslováquia	1,6	5,4	8,3	70,5	14,3	18,1	56,0	15,7	6,8	3,3
Eslovénia	19,9	15,9	12,1	45,2	6,9	40,1	34,2	16,0	7,8	1,9
Espanha	31,1	18,1	13,7	32,4	4,7	38,5	27,2	19,7	13,8	0,8
Estónia	23,9	26,7	19,5	28,4	1,6	27,5	47,8	18,4	4,4	1,8
Hungria	4,7	11,7	23,1	41,2	19,3	12,4	20,9	38,2	23,2	5,2
Irlanda	56,5	25,2	7,6	8,2	2,5	56,9	36,5	5,2	1,4	0,0
Islândia	11,3	30,9	26,3	28,9	2,6	18,0	56,3	22,5	0,7	2,5
Itália	21,2	10,2	19,7	43,9	5,1	60,7	11,3	14,6	12,3	1,1
Lituânia	3,7	7,9	9,4	67,8	11,2	37,1	25,1	20,6	8,4	8,9
Malásia	2,1	2,2	19,9	50,7	25,1	7,8	11,4	25,3	22,9	32,7
Malta	10,1	10,2	30,5	48,6	0,6	53,9	38,8	6,3	1,0	0,0
México	20,4	9,5	17,1	32,4	20,6	21,1	11,0	20,0	20,0	27,9
Noruega	25,5	14,3	18,7	33,5	7,9	35,6	34,9	21,2	5,9	2,5
Polónia	10,4	13,8	24,2	34,2	17,5	13,6	51,5	20,1	12,8	1,9
Portugal	47,9	19,3	13,3	13,0	6,4	49,1	29,9	18,2	2,1	0,6
Turquia	18,0	16,5	20,9	30,7	13,9	8,5	8,0	28,5	37,6	17,4
Média TALIS	20,2	16,2	18,3	34,9	10,3	30,4	30,8	20,5	11,4	7,0

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

A percentagem de professores em escolas onde o presidente do Conselho Executivo/Director afirmou que *nunca* tinha sido publicado qualquer relatório de auto-avaliação e onde nunca tinha sido conduzida qualquer avaliação externa nos últimos 5 anos é praticamente idêntica, 47,9% e 49,1%, respectivamente. Estes resultados são bastante diferentes das médias *TALIS*, onde as percentagens de docentes nas condições referidas são, respectivamente, de 20,2% e 30,4%, o que nos leva a pensar que a prática de avaliação de escolas, em Portugal, ainda não está generalizada, pois cerca de metade dos docentes trabalha em escolas onde, aparentemente, estas práticas não existiram nos últimos cinco anos.

Existe alguma dificuldade em comparar os dados de Portugal com a média *TALIS*, pois desconhecemos quais as percepções dos respondentes sobre avaliação externa. Se ela se traduzir na “visita” de inspetores ou de agentes de outras entidades equivalente acreditadas a escolas, para uma avaliação da conformidade ou para intervenções pontuais, como anteriormente referimos, pode ser plausível que em alguns países ela se verifique *mais do que uma vez por ano*. No entanto, se a avaliação externa consistir

Apresentação e discussão de resultados:

Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

numa intervenção de fundo, estruturada e sustentado por um quadro de referência que abarque todas as dimensões da vida da escola, dificilmente a mesma poderá ocorrer mais do que uma vez por ano e tendencialmente não ocorrerá todos os anos.

Auto-avaliação

No que se refere à auto-avaliação estes dados suscitam algumas reservas, pois a questão incide na frequência da *Publicação de relatório de auto-avaliação da escola*, o que exclui as escolas que eventualmente tenham realizado a sua auto-avaliação sem que, todavia, a mesma se tenha consubstanciado na publicação de um relatório formal. Frequentemente, os resultados da mesma traduzem-se na apresentação de estatísticas, tabelas, gráficos, etc., à comunidade educativa e a sua análise/discussão faz-se em diferentes estruturas da escola – Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, por exemplo; há situações em que a análise dos resultados não suscita grande debate, pois muitas unidades orgânicas ainda estão numa fase de aprendizagem ou de consolidação das práticas de auto-avaliação, e outras em que eles geram a elaboração de *planos de melhoria da escola*.

Verifica-se que, com alguma frequência, os processos de auto-avaliação de escolas se prolongam por mais de um ano, não sendo possível a publicação anual de um relatório. A inexperiência dos avaliadores faz arrastar os procedimentos de recolha e tratamento de informação e de elaboração de conclusões e recomendações e, assim, o tempo de apresentação de resultados da avaliação nem sempre coincide com o da sua realização, pondo em causa a sua oportunidade. O desejável é que exista uma avaliação anual, que acompanhe o ciclo anual de auto-avaliação e que se traduza na publicação de um relatório anual, o que só aconteceu em cerca de 13,0% das escolas.

Em suma, quase metade dos docentes inquiridos (47,9%) trabalham em escolas onde, nos últimos cinco anos, não foi publicado qualquer relatório de auto-avaliação da escola, embora a mesma possa ter ocorrido.

Avaliação externa

Quase metade dos docentes (49,1%) refere que nunca se realizou avaliação externa nas escolas onde leccionaram nos últimos 5 anos. Atendendo a que estes dados foram recolhidos durante o ano de 2008, quando a IGE tinha implementado a avaliação externa em cerca de 700 agrupamentos/escolas, é plausível que nesta percentagem de escolas nunca se tenha realizado avaliação externa.

Para além da IGE, realizam-se avaliações externas conduzidas por outras entidades como as escolas que integravam, por exemplo, o projecto *AVES*, as quais podiam incluir o 3.º ciclo do ensino básico ou o projecto *Melhorar a qualidade*, pelo que parece plausível que em quase um terço das escolas (29,9%) tenham sido conduzidos processos de avaliação externa uma vez, no período de 5 anos anteriores à aplicação do questionário; a realização de 2-4 vezes de processos de avaliação externa (18,2%) parece um número menos realista, pois isso implica que as escolas tenham sido avaliadas não só pela IGE, mas também por outros projectos. Estes números poderão resultar de algum desconhecimento em que consiste a avaliação externa e a mesma ser confundida, por exemplo, com visitas pontuais de inspectores ou início do ano lectivo.

Factores de avaliação da escola

A generalidade dos docentes do 3.º ciclo (94,2%) trabalha em escolas em que os directores consideram que as *Taxas de aprovação e retenção dos alunos*, ou seja, os resultados da avaliação sumativa final dos alunos, é um factor a considerar na avaliação da escola. A importância que este factor assume para os directores de escolas portuguesas pode ser explicado por o sistema educativo português ser profundamente marcado pelo binómio transição/retenção (como acontece noutros países em que as percentagens são elevadíssimas) enquanto noutros, onde a transição é a regra, a importância atribuída a este factor é muito mais reduzida (o caso da Noruega, por exemplo – 32,1%). A diferença relativamente à média *TALIS* (70,8%) é, pois, significativa. O Quadro 4.2 mostra como os diferentes países valorizam cada um dos factores considerados.

Apresentação e discussão de resultados:

Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

Quadro 4.2 – Factores de avaliação da escola

Percentagem de docentes do CITE 2 em que o director da escola considerou 'importante' ou 'muito importante' para a avaliação da escola os seguintes factores

	Resultados dos testes dos alunos	Taxas de aprovação e retenção	Outros resultados escolares dos alunos	Relações entre alunos e docentes	Apreciação directa da prática de ensino	Práticas de ensino inovadoras
<i>Países</i>	%	%	%	%	%	%
Austrália	86,9	81,9	94,8	89,7	58,8	78,6
Áustria	57,7	33,3	60,7	86,4	68,5	76,5
Bélgica (Fl.)	85,6	93,8	80,4	90,9	70,4	78,9
Brasil	85,7	93,7	90,1	95,6	95,4	92,8
Bulgária	82,8	64,2	74,3	79,3	84,3	78,6
Coreia	57,8	23,7	62,6	82,5	81,9	82,6
Dinamarca	55,8	68,4	78,7	83,1	50,8	37,5
Eslováquia	87,2	50,5	80,1	82,2	80,8	85,7
Eslovénia	74,2	77,8	84,2	85,3	68,7	74,8
Espanha	74,1	79,2	73,4	75,8	64,4	66,5
Estónia	86,2	91,9	80,3	85,0	60,7	75,7
Hungria	69,7	73,1	78,3	81,5	66,3	69,7
Irlanda	80,5	84,2	80,9	94,5	75,7	90,3
Islândia	60,5	51,7	68,5	78,5	46,1	68,8
Itália	76,3	78,8	78,3	92,3	69,5	76,4
Lituânia	62,1	74,8	88,2	93,7	71,3	88,0
Malásia	97,7	47,7	82,6	97,3	98,6	96,4
Malta	84,3	78,4	84,3	100,0	81,7	83,1
México	94,0	97,3	88,6	90,9	94,4	86,9
Noruega	52,0	32,1	51,2	69,6	31,7	37,4
Polónia	96,5	89,0	91,0	92,7	86,7	80,2
Portugal	65,9	94,2	85,2	88,7	40,8	71,8
Turquia	80,1	68,0	77,6	86,8	88,9	87,8
Média TALIS	76,2	70,8	78,9	87,1	71,1	76,7

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Relativamente a Portugal, verifica-se que uma percentagem elevada de docentes – 88,7%, 85,2% e 71,8% - trabalha em escolas em que os directores consideram que factores como *Relações entre alunos e docentes*, *Outros resultados escolares dos alunos* e *Práticas de ensino inovadoras*, respectivamente, são importantes ou muito importantes na avaliação da escola.

Menos de 70% dos docentes (65,9%) trabalha em escolas em que os *Resultados dos testes dos alunos* são considerados um factor importante, o que pode indiciar que os testes já não detêm o estatuto de principal instrumento de avaliação das aprendizagens que detiveram durante décadas.

Curiosamente, o que acaba por ser menos considerado é o factor relacionado com o “negócio nuclear” da escola - o ensino. Na verdade somente 40,8% considera “importante ou muito importante” a *Apreciação directa da prática de ensino dos docentes nas aulas*, ou seja, um resultado claramente abaixo da média TALIS (71,1%).

Apresentação e discussão de resultados: Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

A disparidade entre os resultados em Portugal e a média *TALIS* pode ser explicado por diferentes práticas e culturas de avaliação. De facto, em alguns países a sala de aula permanece um espaço fechado, enquanto noutros ela é um sistema aberto ao exterior, seja na pessoa de directores da escola ou de inspectores, por exemplo.

Factores de apreciação e feedback dos docentes

Relativamente a este domínio, constata-se que existe uma grande coincidência entre os resultados obtidos em Portugal e a média *TALIS*. O factor *Práticas de ensino junto de alunos com NEE*, é aquele que é menos considerado, pois é menor a percentagem de docentes (58,2%) que trabalha em escolas onde este critério é referido pelos directores como sendo de importância moderada ou alta, talvez por o número de alunos com NEE nestas escolas ser pouco significativo e, assim, este não ser um critério tão merecedor de apreciação quanto os restantes.

Quadro 4.3 – Critérios de apreciação e *feedback* dos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2 que reportaram os seguintes critérios como sendo de importância
'moderada' e 'alta' na apreciação e feedback recebidos

	Resultados dos testes dos alunos	Práticas de ensino junto de alunos com NEE	Práticas de ensino inovadoras	Actividades de desenv. profissional levadas a cabo pelos docentes
<i>Países</i>	%	%	%	%
Austrália	51,4	41,2	66,5	48,8
Áustria	45,2	53,5	69,8	44,5
Bélgica (Fl.)	53,2	54,3	67,2	63,9
Brasil	78,0	68,0	87,7	83,1
Bulgária	88,4	61,7	80,4	85,5
Coreia	66,3	45,8	62,6	63,5
Dinamarca	28,6	39,5	35,7	46,4
Eslováquia	76,0	62,2	79,0	62,1
Eslovénia	61,4	52,1	68,7	53,2
Espanha	69,5	66,2	59,5	55,3
Estónia	72,1	60,2	77,0	79,4
Hungria	55,2	65,5	69,6	55,5
Irlanda	72,0	56,4	68,6	58,0
Islândia	44,9	48,8	57,0	50,0
Itália	62,5	81,5	79,9	75,5
Lituânia	62,8	61,4	80,0	67,7
Malásia	95,7	49,2	96,2	91,0
Malta	56,2	44,9	68,2	47,1
México	84,5	64,2	80,9	76,4
Noruega	47,3	55,2	40,4	50,8
Polónia	87,2	71,5	87,1	87,0
Portugal	64,4	58,2	69,4	66,4
Turquia	72,6	54,0	75,3	71,1
Média TALIS	65,0	57,2	70,7	64,5

Fonte: OECD, *TALIS Database 2007/08*

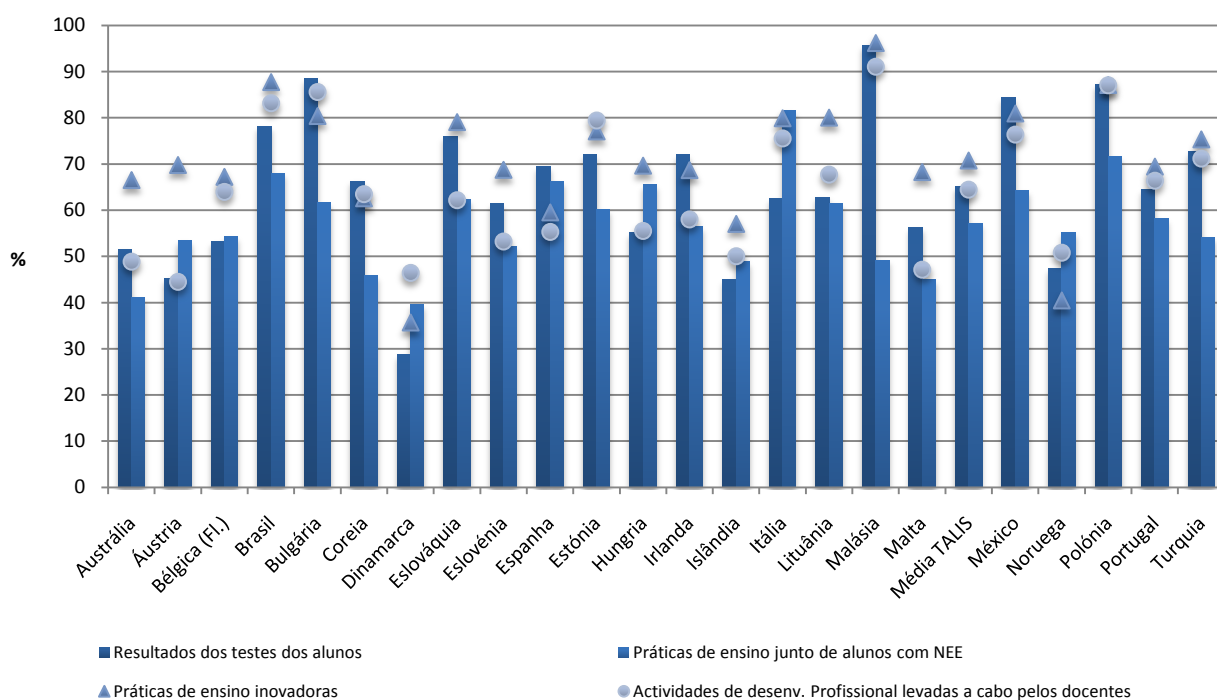
Apresentação e discussão de resultados:

Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

A Figura 4.1 possibilita uma comparação fácil entre a situação nos diferentes países.

Figura 4.1 – Critérios de apreciação e *feedback* dos docentes

Percentagem de docentes do CITE 2 que reportaram os seguintes critérios como sendo de importância 'moderada' e 'alta' na apreciação e feedback recebidos



Impacto da apreciação e feedback dos docentes no trabalho e carreira

Comparação internacional

Em Portugal o impacto da apreciação e do feedback no trabalho e na carreira é reduzido, inferior à média *TALIS*, excepto no que concerne a *Mudanças nas responsabilidades laborais que tornam o trabalho mais atractivo*, em que a percentagem de docentes de Portugal e a média *TALIS* são muito próximas: 25,3% e 26,7%, respectivamente.

A variação entre os países é grande, o que não surpreende, dada a diversidade dos sistemas educativos.

Situação em Portugal

Em Portugal, o impacto reduzido da apreciação e feedback no seu trabalho e carreira pode ser atribuído ao facto de o nosso sistema educativo ser muito centralizado e muito regulamentado, de a progressão se basear nos anos de serviço e não se dispor, à data de aplicação do questionário, de um sistema de avaliação do desempenho docente suficientemente discriminativo. Assim, num quadro muito normativo, as margens de autonomia de que as escolas dispõem são limitadas, o poder da direcção é restrito, não facilitando o reconhecimento ou a atribuição de prémios aos docentes que mais se destacam sem ser fora do quadro de administração burocrático ou impedindo-a, por exemplo, de impor a realização de *actividades de desenvolvimento profissional* a docentes cujo trabalho evidencia fragilidades.

Quadro 4.4 – Impacto da apreciação e feedback dos docentes no trabalho e carreira

Percentagem de docentes do CITE 2 que reportaram que a apreciação e feedback recebidos levaram a uma mudança 'moderada' ou 'alta' nos seguintes aspectos do seu trabalho e carreira

	Oportunidades para actividades de desenv. profissional	Alteração nas hipóteses de progressão na carreira	Reconhecimento público por parte do Director ou colegas	Mudanças nas responsabilidades laborais que tornam o trabalho mais atractivo
<i>Países</i>	%	%	%	%
Austrália	16,7	16,9	24,1	17,4
Áustria	8,0	4,7	27,1	14,7
Bélgica (Fl.)	7,1	3,7	20,7	11,9
Brasil	27,8	25,6	47,8	47,7
Bulgária	42,4	11,6	64,9	28,2
Coreia	17,1	12,7	31,0	24,1
Dinamarca	25,6	4,7	25,3	19,0
Eslováquia	28,7	20,8	40,7	30,0
Eslovénia	36,2	39,4	43,3	24,5
Espanha	13,2	8,6	25,1	16,9
Estónia	35,6	10,5	39,6	21,7
Hungria	22,8	10,7	40,2	12,3
Irlanda	13,4	13,3	24,8	16,0
Islândia	20,5	8,6	18,3	18,1
Itália	19,2	4,9	46,4	27,1
Lituânia	42,4	14,3	55,4	39,9
Malásia	50,8	58,2	58,6	76,4
Malta	7,8	8,2	19,3	15,1
México	27,2	28,6	33,4	55,9
Noruega	21,3	6,9	25,6	14,5
Polónia	38,2	39,2	55,7	24,6
Portugal	11,3	6,2	26,3	25,3
Turquia	12,1	13,5	42,6	33,7
Média TALIS	23,7	16,2	36,4	26,7

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Apresentação e discussão de resultados:

Avaliação de escola, apreciação e feedback dos docentes

Impacto da apreciação e feedback dos docentes na forma de leccionar

Comparação internacional

A análise do Quadro 4.5 patenteia a disparidade do impacto da apreciação e feedback nas formas de ensinar, nos diferentes países. Em alguns deles – Bulgária, Malásia, México – o impacto é grande, embora diferenciado, enquanto noutros – Austrália, Áustria, Bélgica, Dinamarca – esse impacto é reduzido.

Quadro 4.5 – Impacto da apreciação e *feedback* dos docentes na forma de leccionar

Percentagem de docentes do CITE 2 que reportaram que a apreciação e feedback recebidos levaram a uma mudança 'moderada' ou 'alta' nos seguintes aspectos de leccionar

	Plano de desenv. ou de formação para melhorar as suas práticas de ensino	As práticas de ensino junto de alunos com NEE	As práticas de ensino num ambiente multicultural	O ênfase que, na prática de ensino, dá a melhoria dos resultados dos testes dos alunos
<i>Países</i>	%	%	%	%
Austrália	18,4	14,2	8,1	24,7
Áustria	16,7	18,6	8,3	19,5
Bélgica (Fl.)	16,4	19,1	8,2	19,6
Brasil	52,9	26,8	44,0	65,6
Bulgária	56,5	41,5	44,1	74,5
Coreia	48,6	33,5	21,4	39,7
Dinamarca	12,4	13,9	6,3	19,3
Eslováquia	35,7	31,3	18,9	41,1
Eslovénia	46,1	38,3	15,2	52,1
Espanha	20,5	22,9	17,0	24,6
Estónia	28,9	19,4	10,8	30,4
Hungria	44,7	32,2	19,8	35,4
Irlanda	21,3	19,3	12,0	26,7
Islândia	36,9	22,8	12,6	26,6
Itália	38,7	37,2	29,5	44,0
Lituânia	46,1	32,2	23,0	46,7
Malásia	81,6	45,7	73,9	91,5
Malta	25,3	17,7	9,6	31,3
México	74,1	42,0	53,1	76,7
Noruega	24,0	24,2	7,0	25,7
Polónia	47,6	26,4	10,8	53,9
Portugal	26,8	21,4	14,7	35,5
Turquia	39,4	25,9	26,7	43,0
Média TALIS	37,4	27,2	21,5	41,2

Fonte: OECD, TALIS Database 2007/08

Situação em Portugal

Em todos os itens considerados a percentagem de docentes portugueses que trabalha em escolas onde o director afirmou que a apreciação e o feedback recebidos levaram a mudança moderada ou alta na sua forma de ensinar é inferior à média *TALIS*, como o Quadro 4.5 documenta. O reduzido impacto da apreciação e feedback nas práticas de ensino está, provavelmente, associado a dois factores: uma cultura de prestação de contas pouco consistente e a uma cultura profissional mais próxima do individualismo que da colaboração¹⁵, o que dificulta a própria apreciação e feedback dos pares ou da direcção da escola.

O item em que esse impacto é mais elevado é *O ênfase que, na prática de ensino, dá a melhoria dos resultados os testes dos alunos* (35,5%) e o mais reduzido é nas *Práticas de ensino num ambiente multicultural* (14,7%) No primeiro caso, os dados indiciam que os resultados da avaliação são um factor que influencia o ensino. No segundo caso, o reduzido impacto nas práticas de ensino num ambiente multicultural pode ser atribuído ao facto de, apesar das transformações sofridas na sociedade, as escolas portuguesas, na sua maioria, não serem ainda suficientemente multiculturais e, assim sendo, os responsáveis pela sua direcção ainda não sentem como prioridade máxima a necessidade de diferenciar as práticas de ensino, atendendo à crescente diversidade social e cultural da escola.

¹⁵ Utiliza-se aqui a tipologia sugerida por Hargreaves (1998).

Conclusões e Recomendações

3. Conclusões e Recomendações

Este estudo tem como objectivo ajudar os países a desenvolver políticas que criem condições para uma escolarização eficaz. A sua consecução passa, nomeadamente, por um melhor conhecimento daqueles que nas escolas – professores e directores – podem contribuir para a sua eficácia e melhoria. Conhecer os professores e os directores, as suas expectativas e o valor que eles atribuem aos múltiplos factores que influenciam uma escolarização eficaz ajudará, certamente, a delinear a acção educativa conducente a uma escola mais eficaz, cujos factores estão, desde há muito, identificados¹⁶, e entre os quais destacamos o papel crucial da liderança e dos professores.

Os resultados dos questionários aplicados permitem-nos conhecer melhor quem são os líderes e os docentes, quais as suas potencialidades e necessidades, evidenciando algumas desafios que se colocam aos agrupamentos/escolas não agrupadas.

3.1 Conclusões

Como principais conclusões do estudo salientam-se:

1. O corpo docente do 3.º ciclo é maioritariamente feminino (cerca de 70%), embora a percentagem de mulheres directoras/presidentes do Conselho Executivo (CE) seja bastante inferior (40%);
2. O corpo docente do 3.º ciclo é relativamente jovem, pois mais de 80% dos docentes possui menos de 50 anos; os centros populacionais de menor dimensão têm maior percentagem de docentes de escalões etários mais baixos, enquanto nos aglomerados de maior dimensão há maior percentagem de docentes nos escalões etários mais velhos;
3. A grande maioria dos docentes do 3.º ciclo possui como habilitação académica a licenciatura; mais de 10% dos docentes possui habilitação superior à licenciatura;
4. A situação profissional dos docentes indicia alguma instabilidade, pois menos de dois terços são professores do quadro, sendo grande a percentagem de docentes com contrato inferior a um ano; a instabilidade é ligeiramente inferior entre os professores do ensino privado;

¹⁶ A investigação em eficácia das escolas ganhou grande projecção desde a década de 70 do século passado, tendo levado à identificação dos factores associados às escolas eficazes. Sammons et al. (1997) identificaram 11 factores de eficácia que reúnem algum consenso, embora a valorização atribuída a cada um deles varie de investigação para investigação. Alguns são particularmente relevantes como, por exemplo, a liderança, a ênfase no ensino e na aprendizagem, o clima favorável à aprendizagem.

5. Quase três quartos dos docentes possuem mais de 10 anos de experiência profissional, sendo a experiência profissional superior entre os professores do ensino público;
6. Os factores mais importantes na admissão dos alunos na escola são, por ordem decrescente, a área de residência, a frequência de outros membros da família a frequentar a escola e a possibilidade de os alunos frequentarem um programa ou currículo especial;
7. Os factores considerados mais importantes na autonomia da escola são, por ordem decrescente, a possibilidade de decidir sobre atribuições orçamentais internas, elaboração do orçamento escolar e selecção de professores para contratação;
8. Uma larga maioria de professores participou, nos últimos 18 meses em actividades de desenvolvimento profissional, tendo gasto, em média, nesse período, mais de 20 dias;
9. São os professores mais jovens e os que possuem habilitações académicas mais elevadas quem mais participa em actividades de desenvolvimento profissional; a participação dos professores em função do sexo é pouco significativa;
10. A participação dos professores do ensino público e das escolas situadas em centros populacionais de pequena e média dimensão em actividades de desenvolvimento profissional é mais elevada;
11. Para o seu desenvolvimento profissional os docentes procuram, por ordem decrescente de importância, trocar de opiniões com os colegas, frequentar cursos/oficinas e ler publicações no âmbito da educação;
12. Um grande número de docentes afirma ter necessidade de mais actividades de desenvolvimento profissional, destacando-se que esta necessidade é mais sentida pelos docentes com habilitações académicas mais elevadas e pelos docentes do ensino público;
13. Em geral, as áreas em que são sentidas mais necessidades de formação são, por ordem decrescente, práticas de ensino para alunos com NEE, competências TIC e gestão e administração escolar; esta ordem apresenta algumas variações em função do sexo, do escalão etário ou da natureza do estabelecimento de ensino;
14. Cerca de metade dos docentes não teve de pagar as actividades de formação em que participou; a uma minoria foi-lhe atribuído tempo para essas actividades;
15. Os factores mais importantes para a não participação em actividades de desenvolvimento profissional são, por ordem decrescente, o conflito com o horário de trabalho, a falta de oferta adequada e o preço elevado;

Conclusões e Recomendações

16. Quase metade dos docentes trabalha em escolas onde nunca foi publicado relatório de auto-avaliação e onde nunca foi desenvolvido qualquer processo de avaliação externa;
17. Os factores considerados mais importantes na avaliação das escolas são, por ordem decrescente, as taxas de aprovação e retenção dos alunos, as relações alunos/docentes e outros resultados escolares dos alunos;
18. Os critérios de apreciação e feedback recebidos salientados por mais docentes são, por ordem decrescente, práticas de ensino inovadoras, as actividades de formação em que participaram e os resultados dos testes.
19. A apreciação e feedback recebidos tiveram impacto reduzido no trabalho e carreira dos professores;
20. A apreciação e feedback recebidos tiveram impacto reduzido nas práticas lectivas dos professores.

3.2 Recomendações

Tendo em conta os resultados que acabámos de apresentar, enumeram-se, seguidamente, algumas recomendações que podem constituir áreas de investimento no sentido de melhorar e criar ambientes de ensino mais eficazes:

1. *Liderança assertiva* quer do director quer das lideranças intermédias, de modo a assegurar a implementação de práticas de responsabilização e prestação de contas e de mecanismos de reconhecimento do mérito dos docentes, agilizando procedimentos facilitadores da eficácia da escola. Num momento de viragem – a existência de director e de escolas dotadas de autonomia – o papel dos líderes assume particular relevo.
2. *Formação adequada*, ajustada às necessidades, problemas e desafios que se colocam aos agrupamentos/escolas não agrupadas. A grande heterogeneidade e complexidade da escola actual, a diversidade da oferta formativa operando no mesmo espaço (ensino regular, CEF, cursos profissionais, Novas Oportunidades), as exigências do mercado de trabalho e a concorrência entre os candidatos à procura de emprego exigem que os professores estejam preparados para responder eficazmente a esta diversidade de situações; para tal a aposta na diversidade e qualidade da formação dos professores terá de ser um compromisso assumido pelos próprios docentes e fomentado pelos líderes.
3. *Estabelecimento de um compromisso* entre os docentes implicados em actividades de desenvolvimento profissional e os respectivos agrupamentos/ escolas não agrupadas, facilitando a frequência dessas actividades (através, por exemplo, da

flexibilização de horários) e garantindo que a mesma, para além de um ganho individual para quem a frequenta, reverta para a escola.

4. *Implementação de um sistema de auto-avaliação* de escola, em articulação com a avaliação externa, susceptível de provocar o debate interno acerca dos pontos fortes e das áreas de melhoria da escola e fomentar a utilização dos resultados da avaliação na tomada de decisão e na planificação da melhoria.
5. *Devolução dos resultados de apreciação do trabalho* aos docentes, em tempo oportuno, identificando os seus pontos fortes e as áreas de melhoria aos docentes e criação de condições organizacionais que permitam o desenvolvimento profissional.
6. *Promoção do trabalho colaborativo e do debate de ideias*, facilitadores da afirmação de uma escola aprendente.
7. *Diferenciação do ensino* tendo em conta a heterogeneidade da população escolar, em geral, e dentro de cada agrupamento, em particular, pois os mesmos por vezes são constituídos por escolas com realidades bastante diferentes.
8. *Desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escola* que incorpore os contributos da auto-avaliação e da avaliação externa de modo a fomentar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos que nela trabalham.

Referências

Bibliografia

Eurydice network (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

GEPE (2009). *Perfil do Docente 07/08*. Lisboa: GEPE.

GEPE (2009). *Estatísticas da Educação 2007-08*. Lisboa: GEPE.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Sammons, P., Thomas, S. e Mortimore, P. (1997). *Forging links. Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.

Legislação

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 28 de Fevereiro

Despacho de 4 de Maio de 2005

Despacho n.º 16 794/2005, de 3 de Agosto

Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio

Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro

