EDUCAÇÃO

Conselho Nacional de Educação

Recomendação n.º 4/2020

Sumário: Recomendação sobre «A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas».

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

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos Conselheiros Carlos Percheiro, Fernando Almeida e Francisco Miranda Rodrigues o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 24 de setembro, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação que é complementada pelo Relatório Técnico disponível em www.cnedu.pt.

Introdução

A designação pessoal não docente integra um conjunto muito diversificado de agentes que exercem as suas funções no âmbito da educação e do ensino não superior no sistema educativo português. As suas habilitações académicas e/ou profissionais são muito díspares e as suas funções refletem um leque de competências muito distintas, amplamente diferenciadas nas suas exigências, nível de complexidade e responsabilidade, não obstante o contributo único e significativo de cada profissional para o sucesso, bem-estar e inclusão das crianças e jovens na educação escolar.

Este grupo, apesar da diversidade de profissionais que o compõe, com carreiras anteriormente dispersas, integra agora apenas três carreiras, tendo em conta a última transição (Decreto-Lei n.º 121/2008, de 12 de julho): Assistente Operacional (AO); Assistente Técnico (AT); Técnico Superior. A carreira de Técnico Superior engloba um amplo conjunto de profissionais com habilitação superior, que designaremos doravante por Técnicos Especializados (TE), nomeadamente psicólogos, formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes em LGP, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, animadores socioculturais, mediadores, fisioterapeutas, psicomotricistas, técnicos de serviço social e outros, como nutricionistas ou audiologistas.

Os referidos profissionais foram integrados em carreiras gerais, cujos conteúdos funcionais exigem formação em áreas específicas de natureza profissional. Os TE, em particular, são colocados através do diploma legal que estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados (Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho). A responsabilidade pelo emprego deste pessoal é também variável, tendo o recrutamento dos AO e dos AT sido até ao momento da responsabilidade regional/local, e o de alguns TE da responsabilidade da escola e/ou regional/local. Alguns serviços em matéria de saúde e serviço social são prestados às escolas por técnicos especializados, através de centros de recursos externos, nomeadamente os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Durante longos anos, parte deste pessoal, em particular os AO, desempenhou uma "atividade desqualificada", de "apoio logístico às atividades de ensino" (Barroso, 1995: 20), na qual se evidenciavam ainda há vinte anos atrás as atividades de limpeza e arranjo das instalações dos estabelecimentos de ensino, com diferentes possibilidades e margens de autonomia, no seio de relações de saber e de poder, de contradições e de representações e estereótipos ligados à profissão (Almeida, Mota & Monteiro, 2001). Talvez por esse motivo, mais recentemente tenham chegado a ser retratados como profissionais "desinteressados", desconhecendo em que medida poderiam contribuir para o desenvolvimento da escola, insatisfeitos com os salários e com as carreiras, com pouca representatividade social, idade avançada e baixas habilitações (Simões, 2005: 173).

Todavia, a importância do papel dos AO tem vindo a ser largamente reconhecida, no que respeita às responsabilidades e à dimensão educativa do seu trabalho, valorizado sobretudo pela vantagem de estes profissionais serem detentores de um melhor conhecimento das dinâmicas do meio, por comparação com outros atores, podendo fornecer aos professores, psicólogos, ou outros intervenientes, preciosos indicadores que possibilitem melhorar o ambiente (Barroso, 1995; Almeida, Mota & Monteiro, 2001; Carreira, 2007).

Também a atividade dos técnicos especializados nas escolas tem vindo a demonstrar um percurso irregular, em matéria de presença, permanência e continuidade, devido à precariedade, isto é, à falta de estabilidade, associada a modelos de contratação e/ou criação de carreira, nomeadamente no que se refere aos profissionais de psicologia, serviço social e animação sociocultural, cuja integração no sistema educativo português remonta, respetivamente, a 1983, 1990 e 1997. Esta instabilidade tem trazido, para cada grupo destes profissionais, desafios significativos em termos de estatuto, afirmação e reconhecimento da profissão. A relevância da sua presença em contexto escolar e a sua ação para o cumprimento dos desafios da educação contemporânea são hoje inquestionáveis. Atualmente, reconhece-se inclusive que os benefícios da intervenção destes profissionais, no âmbito da sua especialidade, em muito excedem o apoio a alunos com dificuldades ou vulnerabilidades, constituindo-se antes uma mais-valia para *todos* os agentes educativos e para o próprio processo educativo. Além disso, a intervenção destes profissionais é uma garantia de maior bem-estar *de* e para *toda* a comunidade educativa. Bem-estar que serve hoje o propósito da educação, entendido não apenas como uma condição para a aprendizagem, mas enquanto finalidade da própria educação.

Com a emergência do novo paradigma de escola inclusiva, foram vários os normativos, documentos orientadores e projetos estruturantes que vieram introduzir alterações ao funcionamento das escolas e à atuação dos diferentes profissionais. Incluem-se os assistentes e técnicos especializados, que viram reconhecido o seu papel na prossecução da mudança, não sendo raras as vezes em que os documentos legislativos identificam estes profissionais como recursos humanos necessários e previstos para o cumprimento de medidas específicas. Os pressupostos preconizados para a valorização da escola e dos seus profissionais enquanto agentes de mudança e de desenvolvimento através de uma ação educativa *orientada* para a construção de ambientes educativos de qualidade, evidenciam, adicionalmente, a clara necessidade de diferenciação dos seus perfis profissionais e de competências.

No respeito pelas condições do exercício profissional dos assistentes operacionais e dos técnicos especializados, atendendo ao contexto das suas missões e à pluralidade de papéis e funções, entende-se oportuno:

a) Proceder a uma caracterização global deste grupo alargado de profissionais, explicitar as suas funções e papéis desempenhados, a articulação entre si e com os restantes agentes da comunidade educativa (e.g. alunos, educadores/professores, pais/cuidadores/encarregados de educação, órgãos de gestão/administração, poder local, tecido empresarial), evidenciando a sua importância para a construção de uma escola que se pretende inclusiva;

b) Clarificar as especificidades profissionais e as competências de cada categoria, de modo a facilitar um entendimento sobre quais os contributos e intervenção destes agentes educativos, quer no âmbito dos diferentes espaços, modalidades e níveis da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo os cursos profissionais, quer na implementação de medidas para o sucesso escolar e educativo;

c) Identificar mais especificamente que papéis assumem na escola inclusiva e no apoio a alunos, em particular os que integram grupos mais vulneráveis (e. g. contextos socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, portadores de deficiência);

d) Sintetizar o conjunto de desafios que se colocam ao exercício profissional dos assistentes operacionais e de técnicos especializados, às lideranças escolares e à gestão destes recursos humanos, identificando desta forma os critérios, opções e prioridades subjacentes à apresentação de um conjunto de recomendações sobre a condição dos AO e TE, no quadro das políticas educativas atuais.

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

1 — Enquadramento profissional dos assistentes e dos técnicos especializados

À legislação que suporta as carreiras e categorias do pessoal não docente não são alheias as evoluções no campo da reforma da Administração Pública e as mudanças de paradigma relativas aos conteúdos funcionais das diversas categorias, daí que seja importante o seu devido enquadramento.

Este pessoal começou por constituir o conjunto de profissionais com atividade de correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares, bem como no processo educativo (Decreto-Lei n.º 515/99 de 24 de novembro e Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho). Mais tarde, vem a ser-lhes reconhecido um papel mais ativo no apoio à organização, à gestão e à atividade socioeducativa das escolas, com referência explícita aos serviços especializados de apoio socioeducativo (Decreto-Lei n.º 262/2007, de 19 de julho).

Atualmente, o pessoal não docente colocado em agrupamentos ou escolas não agrupadas, tutelados pelo Ministério da Educação, encontra-se integrado numa das seguintes carreiras — assistente operacional (AO), assistente técnico (AT) e técnico superior. Este facto acompanha as políticas de Modernização e Reforma da Administração Pública, no âmbito da qual se viram extintas 1716 carreiras de regime geral ou especial, categorias específicas e de corpos especiais, cujos conteúdos funcionais e requisitos habilitacionais permitiram o seu enquadramento nas atuais carreiras gerais (Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho).

De acordo com os normativos, convém explicitar a evolução das funções e dos papéis definidos, nomeadamente no âmbito das carreiras dos *a*) assistentes operacionais e dos *b*) técnicos especializados.

***a*) Assistentes Operacionais**

A carreira de auxiliar de ação educativa, cujos conteúdos funcionais tinham sido revistos em 2006, ficou englobada na carreira de AO, consubstanciada na Lei n.º 12-A/2008. Neste normativo, a descrição dos conteúdos veio possibilitar às escolas uma menor dependência de conteúdos funcionais na gestão do pessoal. No âmbito do conjunto de funções de apoio geral, eram então da competência dos auxiliares de ação educativa assegurar tarefas relacionadas com o acompanhamento das crianças e jovens, providenciar material e equipamento, zelar pela sua limpeza, arrumação, conservação, bem como das respetivas instalações, e ainda tarefas de apoio aos diferentes serviços escolares (Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto).

Funções de natureza semelhante foram sendo asseguradas pelo pessoal que integrava a carreira de assistente de ação educativa, as quais previam, entre outras, tarefas de apoio e coadjuvação à atividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento curricular, tarefas de acompanhamento no âmbito da animação socioeducativa e de apoio à família, a prestação de apoio específico a crianças e jovens com deficiência, bem como a colaboração no despiste de situações de risco social que colocassem em causa o bem-estar das crianças, dos jovens e da escola (Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto).

A modernização e reforma da Administração Pública veio igualmente introduzir um novo paradigma na perspetiva da gestão (por competências) dos recursos, orientada para a mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade. Tal reflete-se nos conteúdos funcionais que passam a ser descritos de forma abrangente e adaptável às necessidades de cada estabelecimento escolar, enquadrados em diretivas gerais bem definidas, e com graus de complexidade variáveis (Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro). Esta revisão pretendeu ainda valorizar o trabalho de articulação em prol de objetivos comuns, tais como contribuir para assegurar um bom ambiente e desenvolvimento do processo educativo, ou para promover a segurança das crianças e jovens na escola, bem como incentivar o cuidado, respeito e apreço pelo estabelecimento escolar. Ainda assim, muitas escolas foram persistindo em manter os conteúdos funcionais que estavam adstritos à carreira de auxiliar de ação educativa (Gonçalves, 2010).

Numa época marcada pela mudança assente na pós-massificação do ensino e na participação da comunidade local no processo de gestão das escolas, o papel "charneira" dos AO no relacionamento

entre os diferentes elementos da comunidade educativa foi-se destacando progressivamente (Gonçalves, 2010). Hoje, as mudanças profundas ocorridas na escola, nomeadamente a reorganização dos currículos escolares, a reconfiguração dos atores, o papel na gestão da vida das escolas e os processos de planificação, orientação e gestão educacional, implicam tarefas acrescidas para os AO que, cada vez mais, se configuram como uma mais-valia ao serviço da comunidade. O próprio Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário reconhece e valoriza o papel dos AO no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, na promoção de um bom ambiente educativo e no contributo para a prevenção e resolução de problemas comportamentais e de aprendizagem, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação (Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro).

O relatório da OCDE (Liebowitz, González, Hooge, Lima, *et al*., 2018), do qual resultam um conjunto de informações e recomendações sobre o uso dos recursos da escola (financeiros, físicos e humanos) e de como estes podem ser geridos para melhorar a qualidade, equidade e eficiência da educação escolar, identifica os AO como profissionais com um leque diversificado de responsabilidades que vão desde o apoio a experiências de laboratório, à supervisão de alunos durante períodos não letivos (na cafetaria, recreios e corredores), ou à intervenção junto de alunos disruptivos.

Esta premissa é reforçada pelos próprios diretores das escolas que tendem a apontar como mais relevantes, no quadro das funções dos AO, as de supervisionar os alunos e de apoiar em situações de indisciplina ou perturbação nas aulas (Liebowitz *et al*., 2018). O relevante papel e a necessidade destes profissionais são igualmente enfatizados pelos professores que os referem como um apoio fundamental, realçando a sua versatilidade e a confiança que depositam neles. Por fim, os pais e encarregados de educação salientam também a diversidade de funções desempenhadas pelos AO, e valorizam as funções ligadas ao bem-estar e segurança das crianças e jovens (Gonçalves, 2010: 105).

***b*) Técnicos Especializados**

Os técnicos especializados constituem um leque muito abrangente de profissionais, com um conjunto de competências especializadas e amplamente diferenciadas. Entre eles encontram-se psicólogos, formadores em Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes em LGP, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, animadores socioculturais, fisioterapeutas, psicomotricistas, técnicos de serviço social e outros, como nutricionistas ou audiologistas. A carreira de técnico superior englobou as anteriores carreiras de psicólogo, animador sociocultural de biblioteca escolar, tecnólogo educativo, e de técnico superior de serviço social (Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho). Os técnicos especializados são colocados pela Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE) ao abrigo do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário, bem como o de formadores e técnicos especializados.

Psicólogos

A ação dos psicólogos em contexto escolar alinha-se com um conjunto de pressupostos políticos considerados prioridade nacional, bem como de pressupostos técnicos e científicos que organizam a sua intervenção em torno de áreas estratégicas como o reforço dos níveis de qualificação e redução do insucesso e do abandono escolar precoce; o desenvolvimento de competências de gestão do percurso escolar e profissional e das transições entre educação, formação e emprego; a igualdade de oportunidades, equidade e inclusão educativa e social; o bem-estar físico e psicológico, saúde mental e a sua relação com o desenvolvimento, a aprendizagem, e o sucesso escolar; a capacitação pessoal e social dos jovens; a promoção do sucesso educativo, da educação para a saúde, da igualdade de género, da cidadania ativa, e da aprendizagem ao longo da vida; a prestação de serviços integrados, eficazes e eficientes, a alunos e famílias.

A integração do grupo profissional dos psicólogos no sistema educativo português remonta ao ano de 1983 e encontra-se interligada ao relançamento do ensino secundário técnico e profissional. O Ministério da Educação estabeleceu que esta experiência pedagógica deveria ser acompanhada, entre outras medidas, pela criação de serviços de orientação escolar e profissional (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro). Posteriormente, foi estipulado que, nas escolas onde funcionavam os cursos técnicos e profissionais, a orientação escolar e profissional fosse alargada

a todos os alunos do 9.º ano e do ensino secundário, com o objetivo de apoiar as escolhas vocacionais e o ingresso no ensino superior ou de orientar a transição para a vida ativa.

Somente em 1991 surgiram os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio), concretizando o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Os psicólogos passaram então a estar integrados nos SPO, unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, desenvolvendo a sua ação em escolas e agrupamentos de escolas, da educação pré-escolar ao ensino secundário. A intervenção dos SPO é ainda referida nos normativos relativos aos princípios orientadores da gestão dos currículos do ensino básico e secundário, ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar, à Educação Especial, à Educação Inclusiva e às ofertas educativas que visam a prevenção do insucesso e abandono escolar.

Os conteúdos funcionais dos psicólogos estão legalmente previstos desde 2006, competindo-lhes o desempenho de funções de apoio socioeducativo, tal como previsto no Anexo II do Despacho n.º 17 460/2006, de 29 de agosto.

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

A atividade dos psicólogos nas escolas pode assumir um caráter promocional, preventivo e/ou de remediação, e a mesma insere-se na prestação de um *continuum* de serviços que permitem responder de modo equilibrado às diferentes necessidades da comunidade escolar, assegurando mais sustentabilidade técnica e científica e sistemas educativos mais ecológicos, equitativos e inclusivos.

A legislação para a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) vem salientar as opções metodológicas subjacentes, assentes no modelo de intervenção multinível e no modelo do desenho universal para a aprendizagem, e prevê a presença do psicólogo enquanto elemento permanente da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Neste contexto, não é raro que o psicólogo assuma o papel de coordenador da EMAEI, e/ou um papel relevante na consultoria aos docentes, pais/encarregados de educação e órgãos de gestão e administração para a implementação de práticas inclusivas. Adicionalmente, do ponto de vista técnico, participa na mobilização, apresentação e conciliação de propostas de medidas de suporte à aprendizagem, respetivo acompanhamento e monitorização, e colaboração na elaboração de relatórios técnico-pedagógicos (RTP), de programas educativos individuais (PEI) e de planos individuais de transição (PIT).

As *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas* (DGE, 2018) vêm consubstanciar o trabalho em torno do *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares* (DGE, 2016), após a entrada em vigor da legislação para a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). De entre as orientações para o trabalho dos psicólogos, no conjunto das atividades que visam mobilizar os agentes educativos para o desenvolvimento e a melhoria das respostas educativas, salientam-se, por exemplo, as dirigidas aos AO, nomeadamente o desenvolvimento de ações de capacitação nas áreas de comunicação e relação e de ações de sensibilização para a deteção de situações de risco.

No que respeita ao contributo dos psicólogos nas EMAEI, destacam-se, por sua vez, a colaboração na identificação de condições de ensino e aprendizagem que valorizem o desenvolvimento da literacia e numeracia, considerando o seu início precoce e desenvolvimento contínuo; na construção e implementação de planos de melhoria e de sistemas de autoavaliação da escola; na capacitação dos docentes para a implementação da abordagem multinível e do desenho universal para a aprendizagem; na potenciação da relação com as famílias e do seu envolvimento nas medidas de aprendizagem e inclusão; no apoio aos docentes no desenvolvimento de experiências pedagógicas eficazes; e na promoção da autorregulação dos alunos, da sua motivação e sentido de pertença, e de comportamentos pró-sociais (DGE, 2018).

Técnicos de Serviço Social

Os técnicos de serviço social trabalham na prevenção e na identificação precoce de indicadores de risco social num contexto de grande complexidade onde se refletem os problemas da

sociedade atual. A presença de assistentes sociais nas escolas portuguesas remonta a 1911, com a criação dos serviços de higiene escolar nos liceus. No entanto, é só após 1990 que começam a surgir projetos e contratos em alguns estabelecimentos escolares que permitem o trabalho destes profissionais nas escolas (Mendes, S., 2017).

Os conteúdos funcionais dos técnicos de serviço social estão legalmente previstos desde 2006 (Anexo II do Despacho n.º 17 460/2006, de 29 de agosto), no âmbito do projeto educativo de escola e no seio do apoio socioeducativo, em colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola.

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

Animadores socioculturais

As funções dos animadores têm como objetivo apoiar o combate ao insucesso, absentismo, abandono e indisciplina e baseiam-se na intervenção junto dos alunos, das famílias e de instituições. Inicialmente, o animador trabalhava em atividades de animação sociocultural, nomeado pela comunidade. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 e implementados a partir de 1997, que visam repensar os fenómenos de exclusão social e escolar, passaram a integrar estes profissionais (Barbieri, 2003). Estes programas de intervenção mobilizam, para além dos animadores socioculturais, educadores sociais ou os mediadores culturais/sociais.

Atualmente, os animadores em exercício não constituem um grupo homogéneo devido à diversidade da formação inicial, das carreiras e até das funções que desempenham. Em 1998, o Ministério da Qualificação, Emprego e Formação Profissional especificou as suas funções na organização, coordenação e promoção de atividades de animação, desenvolvimento sociocultural e ocupação de tempos livres para determinados grupos e comunidades (Lopes, 2006).

A animação sociocultural utiliza uma metodologia participativa com a finalidade de envolver os alunos nas atividades escolares. Este envolvimento com a escola, que mobiliza dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais, tem vindo a ser considerado uma das formas de solução para os problemas do baixo desempenho académico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Veiga, 2009). Uma educação ligada à animação rejeita um modelo de escola/armazém de jovens, dando valor à partilha de saberes entre a educação formal e não formal, à interação com o outro, ao aprender fazendo, à valorização da diferença, ao movimento e à promoção da relação da escola com o meio envolvente. Neste contexto, a escola deverá proporcionar mais do que conhecimentos, e a educação deve ter em atenção os ritmos, a diversidade, e a ligação do aluno à comunidade (Lopes, 2006).

Jovens pouco motivados para as modalidades formais de aprendizagem podem beneficiar da educação não formal, na qual se revelam as potencialidades da animação aplicada à escola, em particular a preocupação com os interesses dos alunos, o convívio, a reversibilidade de papéis e o relacionamento interpessoal (Cavaco, 2002). A animação sociocultural parte do pressuposto de que os alunos também aprendem sem horário marcado, pelo que a escola apenas tem sentido como local de partilha e de aprendizagem e a educação dos alunos não se reduz a aprender a ler, escrever ou contar.

2 — Assistentes e técnicos especializados na escola pública em Portugal

A situação do pessoal não docente é também o retrato das escolas nos últimos anos em Portugal, sobre o qual convém refletir. O número de assistentes operacionais e técnicos especializados em funções nas escolas públicas tem vindo a diminuir nos últimos anos. Depois de ter sido atingido o máximo de 57 988 em 2013/2014, este número baixou para 52 337 profissionais, em 2017/2018 (DGEEC, 2019). Quanto à sua distribuição, por NUTS II, a região Norte é aquela que tem um maior número de profissionais, seguida da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e da região Centro (CNE,

2019: 82). A maioria deste pessoal em exercício nas escolas do ensino não superior pertence ao sexo feminino (86,5 %).

Rácios de assistentes operacionais e assistentes técnicos

O rácio e a fórmula de cálculo para os AO encontram-se regulamentados pelos critérios de afetação dos AT e dos AO dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas e têm em consideração a complexidade das instalações e dos serviços (Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro).

O reforço do número de AO depende de um leque de variáveis como, por exemplo, a oferta de atividades desportivas, as características dos edifícios, a oferta de cursos vocacionais, as unidades de apoio especializado, os horários com turnos noturnos, entre outras.

O normativo legal da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Capítulo III, artigo 11.º, ponto 1, alínea *c*) estipula que são necessários AO, preferencialmente com formação específica, embora não discrimine o rácio.

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

Em Portugal, muitos dos intervenientes da comunidade educativa consideram ser um número insuficiente face às necessidades. O facto de os agrupamentos congregarem várias escolas distribuídas por diversos edifícios ou pavilhões implica a necessidade de um maior número de profissionais por cada agrupamento, o que nem sempre está acautelado no cálculo previsto nos diplomas legais. No respeitante ao número de pessoal administrativo (que integra as subcategorias de rececionistas, secretários, contabilistas, empregados de escritório e de reprografia) e de gestão (diretores ou diretores assistentes), Portugal situa-se abaixo da média da OCDE (OECD, 2019).

Tendo em conta a falta de AO referida por diversas entidades ouvidas no âmbito do relatório TALIS, a OCDE recomenda a realização de um estudo de avaliação de necessidades que considere as funções atualmente desempenhadas pelos AO, as necessidades das escolas e a possibilidade dos AO poderem desempenhar essas funções. Na mesma linha, sugere que se avalie até que ponto as referidas carências de pessoal estão associadas às necessidades de apoio a alunos com distúrbios comportamentais ou necessidades especiais de educação. Aponta ainda, como possibilidade de ser mais vantajoso, o investimento na formação dos AO para a criação de ambientes sensíveis a este tipo de problemas e de uma cultura de escola, ao invés do investimento em pessoal não qualificado (Liebowitz *et al*, 2018).

Reportando-se à situação dos AO contratados pelos municípios, o relatório refere igualmente o facto de alguns passarem parte do seu tempo de trabalho a realizar tarefas fora da escola, nos serviços municipais. Outros dos problemas identificados remetem para a morosidade na contratação de AO quando são abertas vagas ou a não substituição dos funcionários que ficam em baixa médica prolongada (por mais de 30 dias; problema normalmente relacionado com o envelhecimento), o que cria um fardo para a comunidade escolar (Liebowitz *et al*, 2018).

O estudo PISA 2018 também revela preocupação, por parte dos diretores dos agrupamentos ou das escolas não agrupadas, quanto ao número insuficiente de AO (Lourenço, Duarte, Nunes & Amaral, 2019). Com efeito, no conjunto dos países da União Europeia, Portugal e a Grécia são os que apresentam percentagens mais elevadas de alunos cujos diretores das escolas afirmaram que o ensino é «muito afetado» pela *falta de pessoal auxiliar* (abrangendo, em cada um dos países, mais de 30 % de alunos). Mais concretamente, em Portugal, cerca de 68 % dos alunos que realizaram os testes PISA frequentam escolas cujos diretores consideram que o ensino é «muito afetado» ou afetado «em certa medida» pela *falta de pessoal auxiliar*.

Rácios de técnicos especializados

Segundo dados remetidos pela Secretaria de Estado Adjunta e da Educação, no ano letivo de 2018/2019, era de 3605 o número de técnicos especializados em exercício de funções nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a saber: 908 psicólogos, 117 intérpretes de LGP, 59 educadores sociais, 140 terapeutas da fala, 67 mediadores, 1815 formadores, 136 técnicos de serviço social, 36 animadores culturais ou sociais e 327 com outras funções, nomeadamente técnicos de intervenção local, orientação ou de reconhecimento e validação de competências. Esta informação não inclui técnicos dos Centros de Recursos Especializados para Inclusão (CRI) e outros contratados pelas autarquias (CNE, 2019).

Nas escolas, o apoio especializado a alunos com necessidades especiais de educação é complementado por uma rede de 93 CRI e 25 centros de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para educação especial. Cerca de 581 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (72 % da rede das escolas públicas) recebem apoio dos CRI, que disponibilizam um total de 2251 técnicos especializados, entre terapeutas ocupacionais, terapeutas de fala, fisioterapeutas ou psicólogos, dos quais 1141 técnicos trabalham diretamente com os estabelecimentos de ensino (DGEEC, 2017)[1].

Psicólogos

Em 2015/2016, em Portugal (NUTS II, Continente), no ensino público, havia um rácio de 1282,4 alunos por horário de psicólogo equivalente a tempo integral (CNE, 2017). No ano seguinte, houve um acréscimo de 221 psicólogos a tempo inteiro colocados na escola, com o compromisso de, em 2018, serem adicionalmente contratados 100 psicólogos, o que permitiu reduzir o rácio, aproximando-o do compromisso assumido em Bruxelas, de 1140 alunos por psicólogo (Liebowitz *et al.,* 2018: 143-144).

Acresce que este número é desigual face ao do sistema educativo privado, onde o rácio de psicólogos por alunos varia entre 1:461 e 1:400 (Coelho, Marchante, Raimundo & Jimerson, 2016; Mendes, Abreu-Lima & Almeida, 2014). É um facto que no setor público é muito frequente um psicólogo ter sob a sua área de influência e responsabilidade um conjunto de escolas dispersas geograficamente, entre as quais tem de dividir o seu tempo de atuação. De forma semelhante, a atividade dos psicólogos nas escolas públicas implica a intervenção nos diversos níveis de educação e ensino, do pré-escolar ao secundário, com o desafio de ter de responder simultaneamente às necessidades de uma grande diversidade de anos de escolaridade e faixas etárias, com problemáticas extremamente diversificadas. Esta realidade traz desafios à qualidade dos serviços de psicologia e coloca maior enfoque em intervenções remediativas, que deveriam ocorrer numa percentagem de alocação de tempo bastante inferior às intervenções de prevenção e de promoção do sucesso educativo e da saúde psicológica e escolar (OPP, 2018).

O rácio psicólogos/alunos pode ser determinante para a qualidade dos serviços de psicologia prestados nas escolas. De acordo com a NASP (*National Association of School Psychologists*, 2010) e com a APS (*Australian Psychological Society*, 2009), para que os psicólogos com intervenção em contexto escolar possam realizar intervenções psicológicas, de prevenção e promoção, o rácio não deve exceder os 500/700 alunos/psicólogo. Um rácio desta natureza permitiria assegurar melhor a qualidade dos resultados da intervenção psicológica e os respetivos benefícios para os alunos. Quando o psicólogo trabalha principalmente com alunos com necessidades especiais de educação, o rácio deve ser ainda menor (OPP, 2018).

Técnicos de serviço social

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

1:1210 e 1:1768, consoante a região considerada. A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal continental é ainda reduzida, sendo a situação agravada pelas referidas assimetrias na sua distribuição geográfica (Mendes, S., 2017).

3 — Assistentes e técnicos especializados numa escola para *todos*

São distintos e marcadamente diferenciados os papéis assumidos por estes profissionais na construção de medidas para o sucesso da escola inclusiva, do apoio aos alunos mais vulneráveis ao apoio a todas as modalidades de educação e de ensino. A relevância e as especificidades das funções de AO e dos TE, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social e animadores, reforça e fundamenta a necessidade destes profissionais, entre outros, no contexto escolar, com vista à concretização dos desígnios estabelecidos nas Metas de Educação e Formação.

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

O diploma legal sobre a inclusão escolar prevê a necessidade das escolas disporem de um maior número de AO para o apoio aos alunos e às necessidades diferenciadas que apresentam; todavia é vago quanto ao rácio. O reduzido número de AO afeta, por exemplo, o bom funcionamento das unidades de apoio especializado, "na medida em que pode impedir a participação dos alunos das unidades de multideficiência nas turmas, por falta de quem os possa acompanhar" (CNE, 2019: 167).

Tendo em conta que o número de crianças e jovens com necessidades especiais de educação tem vindo a aumentar nos últimos anos, «no ano de 2016/2017 havia 71 406 alunos incluídos neste grupo e, no ano seguinte, eram já 76 028, registando-se um aumento significativo no ensino secundário» (DGEEC, 2019), revela-se fulcral a intervenção dos AO nas escolas, com vista a assegurar o acompanhamento das crianças e jovens, garantindo o efetivo apoio na inclusão destes alunos, tanto no grupo/turma, como nas rotinas e no acesso às atividades da escola. De acordo com os dados recolhidos entre 2010/2011 e 2017/2018, o número de crianças e jovens com necessidades especiais de educação passou de 43 248 para 76 028, registando-se um crescimento de 32 780 alunos.

Por sua vez, os psicólogos, no respeitante ao apoio aos alunos com necessidades específicas, têm assumido um papel importante na avaliação e determinação da elegibilidade dos alunos para as respetivas medidas de suporte disponíveis, no apoio ao planeamento, na implementação, monitorização e avaliação das mesmas, bem como no desenvolvimento de atividades e programas que visam a inclusão de todos os alunos. Ao estabelecer que a EMAEI deverá incluir um psicólogo, o normativo legal realça a necessidade permanente dos psicólogos enquanto técnicos especializados (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para além do ensino regular, é significativo o número de cursos profissionais e de outras ofertas formativas, como os cursos de educação e formação (CEF) e de ensino artístico especializado no ensino básico, e os cursos vocacionais, de ensino artístico especializado e de aprendizagem no ensino secundário. No ano letivo de 2017/2018, 41,7 % dos alunos do ensino secundário estavam matriculados em cursos de dupla certificação, o que corresponde a 146 245 jovens (DGEEC, 2019). Em 75 % dos casos não se observaram retenções, tal como apontam os dados PISA 2018 (Lourenço *et al.,* 2019).

Estes dados salientam o imperativo da existência de AO em número suficiente para assegurar as condições necessárias à realização e ao acompanhamento destes cursos (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, dos Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social), para garantir o apoio logístico na limpeza, arrumação e manutenção dos materiais e dos espaços destinados a aulas práticas, bem como preparar e disponibilizar o material necessário para as atividades letivas e apoiar o funcionamento dos laboratórios (Gonçalves, 2010: 121-122).

Esta crescente opção por vias de ensino profissionalizante reforça igualmente a necessidade de dotar as escolas de um maior número de psicólogos para a intervenção vocacional e de desenvolvimento de carreira, com vista a apoiar a construção de projetos escolares, profissionais e de

vida dos alunos, bem como as transições para outras formações ou para o mercado de trabalho, e a promoção da aprendizagem e da carreira ao longo da vida (Mendes, C., 2017).

Os diretores consideram que a escassez de AO nas escolas contribui para afetar, sobretudo, o ensino nas escolas com mais alunos de estatuto socioeconómico e cultural baixo (PISA, 2018; Lourenço *et al*., 2019). Portugal é o país que apresenta a mais elevada percentagem de alunos em escolas onde o ensino é afetado em «muito» ou «em certa medida» pela existência de *pessoal auxiliar* pouco qualificado ou inadequado para o exercício das funções. As duas situações quando consideradas em conjunto representam 57,4 % dos alunos portugueses. A qualificação do pessoal auxiliar mostrou ser um indicador com impacto estatisticamente significativo. Por sua vez, os alunos das escolas cujo pessoal auxiliar apresenta menor qualificação obtiveram resultados mais baixos (PISA, 2018).

Por fim, estes dados chamam a atenção para a centralidade do papel dos TE, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social e animadores socioculturais, para intervir nas situações de risco (social, psicológico e físico) de crianças e jovens. A concretização de medidas de combate ao insucesso escolar, absentismo, abandono e indisciplina e de promoção de sucesso escolar junto dos alunos mais desfavorecidos, através da implementação de projetos com vista à prevenção e resolução de problemas existentes e emergentes, torna-se imperativa, bem como a sua articulação entre profissionais e entre estes e as famílias e instituições dos diferentes setores da comunidade local (e. g. saúde, justiça). Nestes contextos de maior adversidade, é indubitavelmente necessária a presença de profissionais altamente especializados para ajudar a recuperar e promover o envolvimento dos alunos na vida escolar, a identificação e o sentido de pertença à escola.

4 — Pareceres e Recomendações do CNE

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

Sobre a necessidade de investir na orientação escolar e profissional dos jovens

"A diversificação da oferta e a flexibilidade curricular preconizada aconselham, por maioria de razão, o reforço dos mecanismos de orientação escolar e profissional, de modo a que os alunos sejam ajudados na construção de uma identidade pessoal e vocacional." (Parecer n.º 3/2009)

"O prolongamento da obrigatoriedade escolar implica um real investimento na orientação escolar e profissional dos jovens." (Recomendação n.º 2/2010)

"O CNE recomenda a definição de uma política geral para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação." (Recomendações n.º 2/2012 e n.º 2/2013)

"O CNE recomenda ao Governo e às autarquias locais e às direções das escolas e Agrupamentos que reforcem e melhorem os serviços de orientação escolar e profissional, podendo estes estar ou não integrados em equipas multidisciplinares. "(Parecer n.º 5/2016)

Sobre a necessidade de pessoal com perfil adequado à inclusão de crianças com NEE

"A formação e o perfil dos/as docentes em educação especial tem sido, desde sempre, uma questão largamente discutida, sendo consensual a sua importância fundamental para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos/as os/as alunos/as [...]. Igualmente relevante é a necessidade de garantir que o pessoal não docente, nomeadamente os/as assistentes operacionais, que acompanham as crianças e jovens com NEE, detenham o perfil e a formação adequados à sua função." (Recomendação n.º 1/2014)

Sobre a necessidade de apoio de outros profissionais

"O CNE recomenda, no contexto prolongado de escassez de recursos, que aprendamos mais com as dinâmicas sócio comunitárias existentes em alguns municípios, que asseguram a presença

de equipas multidisciplinares concelhias que realizam os apoios especializados às escolas, sempre que requeridos." (Parecer n.º 5/2016)

Sobre a necessidade de promover a formação do pessoal para a educação inclusiva

"Recomenda-se que seja desenvolvido um programa de formação em serviço para docentes, para lideranças de topo e intermédias, técnicos, assistentes operacionais e famílias. Estes programas poderiam ser contratualizados com centros de formação de professores e com instituições de ensino superior." (Parecer n.º 7/2018)

Sobre o recrutamento, colocação e gestão de pessoal não docente

"O CNE recomenda que o recrutamento e colocação do pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico seja competência dos órgãos de gestão das escolas, como ocorre atualmente na maioria dos casos. Se tal não se verificar, recomenda que da comissão de recrutamento e seleção deste pessoal façam parte membros destes órgãos. Recomenda, ainda, que em qualquer dos casos, toda a gestão deste pessoal, designadamente distribuição de todo o serviço, avaliação de desempenho, mapa de férias, poder disciplinar e formação, seja exclusivamente exercida pelos órgãos de gestão das escolas, permanecendo na sua dependência hierárquica, à semelhança do que já acontece com o pessoal docente." (Recomendação n.º 1/2019)

II — Aspetos relevantes colocadas à ação profissional dos assistentes e técnicos especializados numa escola para todos

Os contextos e as circunstâncias enunciados sintetizam-se num conjunto de aspetos que se colocam ao exercício destes profissionais, às lideranças escolares e respetiva gestão de recursos humanos, e à própria escola na sua ação pedagógica, social e educativa, a saber:

a) A escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e o consequente aumento do número de alunos nas escolas, a alteração do seu perfil, bem como existência de novas ofertas educativas trouxeram exigências e dificuldades acrescidas ao exercício e desenvolvimento profissional de assistentes e técnicos especializados, nomeadamente no que concerne à gestão dos espaços escolares e à sua intervenção no processo educativo;

b) A criação de agrupamentos de várias escolas tornou mais complexa a gestão destes recursos humanos e gerou rácios elevados;

c) Nas circunstâncias atuais, é difícil identificar as necessidades e definir os rácios apropriados para as tarefas de apoio aos alunos por parte dos AO e dos TE, e quais os níveis e critérios para aferir das necessidades de escolas com diferentes realidades sociodemográficas, arquitetónicas e educativas;

d) Os modelos e critérios de contratação e alocação de AO, AT e TE são ineficazes na resposta à realidade local e às necessidades específicas de cada escola ou agrupamento de escolas, não considerando em muitos casos um conjunto importante de variáveis: número de escolas de um mesmo agrupamento, dispersão geográfica entre estas, número de alunos, presença de grupos vulneráveis, tipologia arquitetónica das instalações, ofertas educativas (e. g. cursos vocacionais, CEF, de aprendizagem e de ensino artístico especializado), projetos educativos e opções estruturantes de ação e redes de relação e cooperação com as entidades locais, gerando grandes assimetrias na qualidade do ensino e das respostas educativas;

e) Os grupos vulneráveis, em particular os alunos com necessidades específicas ou portadores de deficiência, com baixo nível socioeconómico e cultural, as minorias étnicas, alunos em situações de risco de exclusão social e outros requerem um esforço adicional no apoio específico dos AO, bem como na intervenção dos TE. Apesar de os diversos normativos preverem estes recursos (nomeadamente os AO e psicólogos), isso não se reflete nas respetivas políticas de contratação, o que coloca em causa os princípios da equidade, da inclusão e do sucesso educativo e escolar;

f) A Portaria n.º 272-A/2017, artigo 8.º, regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência para os AO, tendo em conta os alunos com

necessidades educativas especiais. Todavia, não responde de forma suficiente aos critérios de identificação e apuramento ou à cobertura para todos os níveis de educação e ensino;

g) As lideranças escolares, nomeadamente os diretores das escolas, têm reportado, de forma sistemática, a insuficiência de recursos humanos de apoio aos alunos e à aprendizagem, nomeadamente de AT, bem como de AO e TE, em particular de psicólogos;

h) Os AO partilham, muitas vezes, no exercício das diversas tarefas que lhe são atribuídas, responsabilidades contratuais com o Município, que implicam mobilidade geográfica, colocando em causa a continuidade, gestão, capacidade de resposta e qualidade dos serviços que prestam;

i) A alocação de AO e AT baseia-se, de acordo com os regulamentos centrais, na necessidade dos alunos inscritos e na complexidade das instalações e serviços (este último para o caso dos AO), mas a presença destes profissionais continua a ser manifestamente insuficiente, e deixa uma vez mais de parte a consideração da realidade e das necessidades específicas de cada escola;

j) Os serviços de psicologia e orientação são estabelecidos por lei em todos os agrupamentos de escolas. No entanto, variáveis como a dispersão geográfica entre escolas de um mesmo agrupamento, as exigências da distribuição da intervenção pelos diferentes níveis de educação e ensino de uma mesma escola, a diversidade de faixas etárias, a existência de vias de ensino profissionalizantes, de problemáticas de diversas naturezas, de áreas e atividades que exigem intervenção psicológica limitam e dispersam a ação dos psicólogos, conduzindo a uma menor diversificação dos serviços de psicologia prestados, com ênfase em intervenções remediativas, por oposição a intervenções de prevenção e promoção da saúde psicológica e escolar dos alunos;

k) O rácio psicólogo/alunos, face às variáveis acima enunciadas, mantém-se elevado no ensino público e significativamente desigual em comparação com o do ensino privado, onde a intervenção preventiva assume especial relevância e significado no processo e nos resultados educativos;

l) A colocação de psicólogos a meio tempo nas escolas, a falta de permanência destes profissionais numa mesma escola e a inexistência de vínculos contratuais prolongados traduzem-se em riscos gravosos para o bem-estar psicológico e físico dos alunos que veem interrompidos os seus processos de acompanhamento psicológico e ficam sem acesso a ações de prevenção fundamentais para um desenvolvimento saudável e para um adequado percurso vocacional e profissional;

m) Alguns AO consideram que a estima social pelo seu trabalho é baixa e pouco valorizada, em consequência da precariedade de trabalho, dos baixos salários e ausência de atualizações salariais que caracterizaram especialmente a última década, da morosidade na contratação (mesmo quando são abertas vagas), da ausência de substituições em caso de baixa médica prolongada, ou outros;

n) Não é tido em conta que os AO lidam diariamente com alunos com adaptações curriculares significativas, com problemas de indisciplina, *bullying*, comportamentos disruptivos ou de violência (estes normalmente mais frequentes e de maior gravidade em situação de recreio), o que, pela proximidade relacional com os alunos e exposição continuada, gera desafios ao exercício profissional e desgaste da profissão;

o) As funções e responsabilidades dos AO vão desde a limpeza, manutenção dos espaços e confeção de refeições, às tarefas de apoio logístico aos docentes e aos serviços educativos, ao atendimento e execução de tarefas administrativas, à vigilância de alunos nos diferentes espaços da escola, à intervenção junto dos alunos, à prestação de apoio a crianças e jovens com deficiência e à intervenção em problemas de conflitualidade, à colaboração no despiste de situações de risco psicológico ou social, em articulação com outros agentes educativos. Contudo, esta complexidade e especificidade funcional não são acompanhadas da respetiva qualificação profissional;

p) As exigências socioprofissionais que se colocam aos AO, nomeadamente em escolas frequentadas por alunos de estatuto socioeconómico baixo, obrigam à sua presença efetiva nas escolas e a formação inicial e contínua adequadas às funções desempenhadas;

q) Estudos internacionais demonstram que dar prioridade ao investimento na qualificação dos AO se refletirá na melhoria da qualidade da vida nas escolas e nos resultados dos alunos;

r) Vários estudos apontam para que os fatores que mais influenciam os problemas de comportamento dos alunos nas escolas resultam das dificuldades na gestão do poder por parte dos adultos (tolerância excessiva ou prepotência; permissividade ou autoritarismo), o que torna premente a existência de uma formação contínua de qualidade que permita aos AO um desenvolvimento pessoal sólido que lhes possibilite responder aos desafios que lhes são colocados;

s) A realidade das escolas mostra, de uma forma negativa, que os AO raramente dispõem de tempo para a frequência de ações de formação contínua ou que, quando as frequentam, elas são de natureza mais abrangente do que especializada, o que compromete quer a sua qualificação profissional e aperfeiçoamento ao longo da vida, quer a qualidade e eficácia das respostas às necessidades específicas e problemas das escolas;

t) É patente também que as escolas não estão dotadas de mecanismos de manutenção e apoio técnico permanente, cuja necessidade é inequívoca, tendo em conta o parque informático envelhecido da maioria das escolas e a necessidade de atualização e manutenção de equipamentos e plataformas, bem como os problemas inerentes à existência de um conjunto muito alargado e heterogéneo de utilizadores, nomeadamente em matéria de segurança e da proteção individual de todos os intervenientes.

III — Recomendações

Os aspetos anteriormente enunciados relativos à condição do exercício profissional dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas, no quadro das políticas educativas atuais, fundamentam o conjunto das seguintes Recomendações:

a) Avaliação das necessidades das escolas e dos rácios de assistentes e técnicos especializados versus alunos, de modo a aferir os objetivos que possam não estar a ser cumpridos, em termos do apoio prestado e da qualidade da ação dos referidos profissionais. A aferição desses rácios deverá incluir estudos de avaliação de impacto no desenvolvimento dos alunos, nos seus resultados, na saúde psicológica, bem-estar e qualidade de vida nas escolas.

b) Construção de matrizes de dotação de pessoal por grupos profissionais: assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT) e técnicos especializados (TE).

Na construção dessas matrizes é fundamental que sejam definidos princípios e critérios relativos à dotação de pessoal por grupos profissionais e também a fixação de dotações mínimas, hoje inexistentes, de AO e outros para o cumprimento e garantia de serviços mínimos de qualidade.

Essas dotações deverão ter em conta o número rigoroso de alunos da escola e os vários níveis de educação e ensino, o número de salas, os aspetos arquitetónicos, o número de edifícios, de pisos e de espaços exteriores de cada escola, as necessidades das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, bem como a existência de alunos a precisarem de cuidados específicos e de projetos educativos relevantes, que mobilizem um número elevado de alunos em simultâneo.

Tendo em conta as diferentes realidades, cada escola deverá poder definir os critérios de contratação dos AO e AT em função das suas necessidades, ajustando o respetivo processo de recrutamento e de seleção aos procedimentos legais correspondentes.

c) Criação de perfis de funções e de competências, e de referenciais técnicos para a intervenção destes profissionais, desde os assistentes operacionais (AO) aos assistentes técnicos (AT) e técnicos especializados (TE).

O Perfil de Competências deve ter em conta não só as competências base, como também as competências transversais e as técnicas e o seu enquadramento ético e deontológico.

A caracterização dos conteúdos funcionais destes trabalhadores deve determinar claramente as suas funções e responsabilidades, salientando o que é diferenciador na sua atividade, e a forma como articula com os demais profissionais, o que facilita a seleção e recrutamento de pessoal, ajuda à organização da escola, potencia o cumprimento de objetivos e dá consistência à avaliação do desempenho.

O Referencial Técnico deve ser um documento orientador, impulsionador de inovação, potenciador da qualidade dos serviços prestados e do desenvolvimento dos próprios profissionais.

Os profissionais da educação que não são docentes devem ver reconhecidas, valorizadas e dignificadas as suas funções e responsabilidades em contexto escolar, no que se refere à qualificação, às suas obrigações profissionais, à vinculação e ao desenvolvimento das suas carreiras. Nesta perspetiva, a formação inicial dos técnicos superiores deve situar-se no segundo nível de formação do ensino superior (Mestrado) e a dos restantes profissionais deve corresponder ao 12.º ano de escolaridade, devendo ser adotados os mecanismos que forem necessários para assegurar que os que ainda não detêm este nível de qualificação o possam concretizar no mais curto prazo de tempo possível. E ainda: que sejam desenhados patamares de formação que constituam requisitos

obrigatórios a cumprir para que os profissionais da educação que não são docentes sejam integrados nas áreas funcionais/responsabilidades que lhes competem.

d) Criação de uma nova categoria profissional para apoio especializado à Educação Pré-Escolar e ao Ensino Básico, com a possível designação de Assistente de Educação (AE), que exercerá funções de apoio pedagógico em articulação com os restantes profissionais. Admite-se a possibilidade de recrutar para o exercício desta função pessoas licenciadas em educação básica ou com formação análoga, como por exemplo os diplomados em Ciências da Educação.

Os Assistentes de Educação, nos 2.º e 3.º CEB deveriam possuir uma formação específica nos aspetos pedagógicos e comportamentais que lhes permitisse assumir competências enquanto coeducadores.

e) Criação de um mecanismo de substituição de AO e de AT em situações de ausência prolongada, à semelhança do que acontece com o pessoal docente. Essa substituição deve ter em conta a correspondente adequação ao rácio.

f) Substituição do sistema de contratação anual de TE pela abertura de lugares nos quadros das escolas e a autonomização do modelo de contratação, preferencialmente por períodos plurianuais (3 anos), permitindo respostas em continuidade, estabilidade e qualidade das intervenções, que dão mais garantias de que as intervenções especializadas contribuirão eficazmente para a construção de uma cultura de sucesso educativo, de inclusão e de bem-estar da comunidade educativa.

g) Revisão dos modelos de contratação dos AO que trabalham nas escolas, muitas vezes em situações precárias e dependendo hierarquicamente de vários serviços, o que dificulta a estabilidade, a gestão de pessoal e cria conflitualidades.

h) Criação de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, adequadas às realidades contextuais específicas.

Uma escola de todos e para todos exige a permanente valorização profissional que deverá ser alcançada não só através de ações pontuais, mas sobretudo de ações contínuas de inequívoca relevância profissional, incluindo dimensões de desenvolvimento pessoal que garantam o bem-estar físico e psicológico dos profissionais, de caráter obrigatório e reconhecimento para efeitos de progressão nas respetivas carreiras.

i) Contratação de Técnicos Especializados de Informática para apoio à manutenção e ao uso do equipamento tecnológico e à educação digital, cujas funções podem não se confinar ao Agrupamento/Escola não agrupada, mas estender-se a uma área geográfica claramente definida que poderá corresponder a uma comunidade intermunicipal (CIME), a um concelho ou apenas a uma localidade, de acordo com o número de estabelecimentos de ensino existentes.

j) Contratação de profissionais de outras valências, definindo os perfis de competências adequados ao desempenho de funções no âmbito do sistema educativo não superior, na perspetiva de diversificar o leque de profissões necessárias às escolas, nomeadamente ao nível da educação social e apoio socioeducativo, da administração financeira e da gestão de recursos humanos.

k) O recrutamento e colocação dos assistentes e técnicos especializados que integram as atividades educativas da escola devem ser da competência dos respetivos órgãos de gestão.

l) A designação "pessoal não docente" deve ser revista, considerando a sua inadequação pela não valorização da identidade profissional dos diferentes profissionais, dos respetivos graus de especialização e contributos diferenciados no contexto educativo.

m) As recomendações aqui emanadas poderão alargar-se aos trabalhadores não docentes das escolas dos setores privado (particular e cooperativo), social e mutualista, considerando as especificidades de cada setor.

Referências Bibliográficas

Almeida, L., Mota, C. & Monteiro, E. (2001). *O Auxiliar da Ação Educativa de uma Escola em Mudança.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território*. Porto: Educação, Sociedade e Culturas.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Carreira, J. (2007). A importância da formação no desempenho dos auxiliares de ação educativa. [Tese de Mestrado.] Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial.* Lisboa: Educa.

Coelho, V., Marchante, M., Raimundo, R., & Jimerson, S. (2016). Educational Psychology in Portugal: Results of the 2013 International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 37(1) 18-31.

Conselho Nacional de Educação (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor.

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf

Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor.

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf.

DGE (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares.* Lisboa: DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf.

DGE (2018). *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas*. Lisboa: DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf.

DGEEC (2019). *Educação em Números 2019*. Lisboa: Autor

Gonçalves, F. M. L. (2010). *A escola em mudança: uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam aos assistentes operacionais*. [Tese de Mestrado.] Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., Lima, G. *et al* (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1787/9789264308411-en [acedido em 26.12.2019].

Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Lourenço, V. (Coord), Duarte, A., Nunes, A. & Amaral, A. (2019). PISA 2018 — Portugal. Relatório nacional. Lisboa: IAVE. Disponível em: http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf [acedido em 25.01.2020].

Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S. & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125.

Mendes, C. (2017). *O estado da arte de uma arte em Portugal: Contributo para o estado da psicologia escolar em Portugal*. [Dissertação de Doutoramento.] Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Mendes, S. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal Continental*. [Tese de Mestrado.] Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Mendes, S. & Guadalupe, S. (2019). Serviço social em escolas públicas: rácios de estudantes por assistente social em Portugal. *Revista Portuguesa de investigação comportamental e soc*ial, 5 (1), 61-71.

OECD (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing.

OPP (2018). A intervenção das/os Psicólogas/os no Contexto Educativo — *Contributo da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa.

Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de ação educativa: poderes ocultos na escola?* [Tese de Mestrado em Educação] Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Simões, G. M. J. (2005). Atores e figurantes. *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa.

Veiga, F. (orgs.). (2009). Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: Elementos de Um Projeto de Investigação. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Pareceres e Recomendações do CNE

Parecer n.º 3/2009 sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Recomendação n.º 2/2010 sobre O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares. Recomendação n.º 2/2012 sobre O Estado da Educação 2011 — A Qualificação dos Portugueses. Recomendação n.º 2/2013. sobre Estado da Educação 2012 — Autonomia e Descentralização

Recomendação n.º 1/2014 sobre Políticas Públicas de Educação Especial.

Parecer n.º 5/2016 sobre Organização da escola e promoção do sucesso escolar

Parecer n.º 7/2018 sobre Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. CNE: Autor.

Recomendação n.º 1/2019 sobre Transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional.

Legislação referenciada por ordem cronológica da sua publicação

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro
Decreto-Lei n.º 515/99 de 24 de novembro
Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho
Despacho n.º 17460/2006, de 29 de agosto
Decreto-Lei n.º 262/2007, de 19 de julho
Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro
Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho
Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho
Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto

[1] https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2017_NEE.pdf

24 de setembro de 2020. — A Presidente, *Maria Emília Brederode Santos*.

313636256