



RECOMENDAÇÃO

fevereiro 2024

Dimensões estruturantes da profissão docente

Conselheira(os) Relatora(es)
Assunção Flores
César Israel Paulo
Rodrigo Queiroz e Melo

Recomendação

“Dimensões estruturantes da profissão docente”

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pela(os) Conselheira(os) Relatora(es) Assunção Flores, César Israel Paulo e Rodrigo Queiroz e Melo, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 27 de fevereiro de 2024, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação que é complementada pelo Relatório Técnico disponíveis em www.cnedu.pt.

Contextualização

A profissão docente assume um papel decisivo na formação das novas gerações e na transformação educacional e social. Contudo, a importância que lhe é atribuída, defendendo-se reiteradamente que “os professores contam” (OCDE, 2005), nem sempre é acompanhada por iniciativas que reconhecem a sua complexidade e exigência, sobretudo no que diz respeito a formas de incentivo e de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo e às condições de exercício da profissão (Day, 2007, 2017). Os desafios que se colocam, hoje, à escola, associados, entre outros aspetos, aos efeitos da pandemia, às migrações, aos conflitos e aos avanços tecnológicos, têm implicações no modo de perspetivar a sua função social e cultural, mormente no que se refere às questões da equidade, da diversidade e da inclusão. A profissão docente vê-se, portanto, confrontada, com exigências cada vez mais complexas e com expectativas muitas vezes contraditórias, que se traduzem, por exemplo, no aumento da pressão para a obtenção de resultados escolares a par da necessidade de atender ao bem-estar e à cidadania; na defesa de um profissionalismo docente mais amplo a par da desprofissionalização e intensificação do trabalho docente; na exortação do ensino como atividade autónoma a par de uma maior vigilância numa lógica de *accountability*; na necessidade de alcançar resultados imediatos e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para uma era de migrações e de crescente multiculturalismo (Day & Sachs, 2004; Day & Smethem, 2009; Ben-Peretz & Flores, 2018).

Assim, é fundamental refletir sobre a complexidade da profissão docente e considerar as suas dimensões estruturantes, tendo em conta a sua especificidade e as condições em que opera. Tal exercício não pode deixar de trazer à colação a realidade particularmente difícil em que a profissão se encontra, nomeadamente no que diz respeito à falta de professores e à reiterada ausência de atratividade do ensino com consequências preocupantes nos níveis de adesão e retenção de novos profissionais.

Não sendo novo, o fenómeno da falta de professores é global e preocupante, relacionando-se com as questões da motivação, do recrutamento, da retenção, da formação, das condições de trabalho e de estatuto social (UNESCO, 2022). Ao nível internacional, a UNESCO fez “soar o alarme sobre a crise global da falta de professores”, sublinhando que serão precisos 69 milhões de professores para atingir a educação básica universal até 2030 (UNESCO, 2022). Nos EUA, Darling-Hammond, DiNapoli e Kini (2023), com base em dados do Departamento de Educação, sinalizam que todos os 50 estados reportaram

falta de professores em mais do que uma área no ano letivo de 2022/2023, nomeadamente nas ciências, na matemática e na educação especial. Trata-se de um fenómeno que atinge 35 sistemas europeus (embora cada um apresente especificidades próprias), de acordo com um relatório recente que destaca a “crise vocacional” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021), nomeadamente na área das ciências, da tecnologia, da matemática e das línguas estrangeiras, que afeta a profissão docente e que é visível na dificuldade em atrair novos professores e no abandono dos que já exercem a profissão.

Portugal não é exceção, enfrentando, atualmente, uma realidade muito preocupante. Os dados oficiais ilustram bem a dimensão do problema: de acordo com o estudo de diagnóstico de necessidades docentes, realizado por Nunes et al. (2021) e divulgado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em 2021, será necessário recrutar, em média, 3450 novos docentes por ano até 2030/2031. De acordo como a mesma fonte, as necessidades cumulativas de recrutamento nesse período serão de 34 508 novos docentes, um valor que corresponde a 29% do número de docentes que estavam em exercício de funções em 2018/2019. O mesmo estudo refere ainda que, em termos absolutos, a Área Metropolitana de Lisboa e a Área Metropolitana do Porto são as regiões que apresentam uma maior necessidade de recrutamento, de 9265 e 5275 novos docentes até 2030/2031, respetivamente. Também o relatório TALIS 2018 já apontava para o envelhecimento do corpo docente em Portugal, assinalando uma “mudança dramática” quanto ao número de professores com 50 ou mais anos de idade: de 28% no TALIS 2013 para 47% no TALIS 2018 (contra 34% da média da OCDE), reiterando a necessidade de recrutar novos profissionais (OCDE, 2019).

O Conselho Nacional de Educação tem tido um papel de relevo na análise das várias dimensões inerentes à profissão docente e às condições do seu exercício através, nomeadamente, da produção de um conjunto de pareceres, de recomendações e de estudos sobre esta matéria, alertando para as dificuldades que a profissão docente enfrenta. Já em 2016 se chamava a atenção para o envelhecimento do corpo docente e para a desvalorização social da profissão (CNE, 2016a), assim como para a necessidade de renovação do corpo docente e para a importância da estabilidade profissional (CNE, 2016b- Recomendação 1/2016, “Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas», *Diário da República*, 2.^a série, N.º4, 241). Em 2019, o Conselho Nacional de Educação, num dos estudos que realizou, reportava ainda que, até 2030, mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderia aposentar-se, referindo também, no que diz respeito a alunos inscritos em cursos de formação de professores, uma diminuição de cerca de 50% entre 2011/2012 e 2017/2018, bem como a falta de atratividade da profissão (CNE, 2019a).

No Estado da Educação de 2021, é referido que, em 2020/2021, 55% dos professores tinham 50 ou mais anos de idade (CNE, 2022). O envelhecimento do corpo docente e as aposentações em massa, a par da diminuição de candidatos a cursos de formação inicial de professores em instituições de ensino superior, contribuem para acentuar esta crise no setor. Como já se assinalava na Recomendação sobre “Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário”, produzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019b, p. 8), “existe uma perceção generalizada de desvalorização da profissão – com forte componente social e com indicadores concretos, no seio da administração e de outras instituições – que se refletem na diminuição do

número de jovens que procuram obter uma formação que conduza à profissão de professor”. O mesmo documento fazia referência ao desgaste e à exaustão profissional, apontando para a necessidade de se realizar um planeamento prospetivo da procura e da oferta de professores e de revalorizar a profissão docente, na linha da Recomendação nº 1/2016 sobre “A condição docente e as políticas educativas” (CNE, 2016b), que já identificava, entre outros aspetos, a importância da renovação do pessoal docente e a necessidade de rever as condições de acesso e de exercício da profissão.

A investigação em Portugal também sinaliza a intensificação e a burocratização do trabalho dos professores; a prevalência de uma imagem negativa da profissão no espaço mediático; a degradação da condição docente e da imagem social dos professores; a existência de um clima de colaboração e de partilha entre os professores *versus* individualismo competitivo, resultantes da natureza e dinâmica das lideranças e culturas escolares, destacando-se ainda a sala de aula como espaço de autonomia e de realização profissional por excelência (Flores, 2014; 2020). Estes dados são reveladores das tensões entre um profissionalismo burocrático, organizacional e gerencialista, por um lado, e um profissionalismo colaborativo, ocupacional e democrático, por outro (Evetts, 2009; Sachs, 2016), que são também visíveis noutras latitudes (Flores, 2012, 2019; Marshall et al. 2022). Por exemplo, Darling-Hammond, DiNapoli e Kini (2023), analisando os desafios da profissão docente nos EUA, defendem a necessidade de desenvolver um “Plano Marshall para o ensino” que, entre outras dimensões, reforce o recrutamento de professores através de incentivos, nomeadamente financeiros; apoie a melhoria da formação dos professores; proporcione processos de mentoria de elevada qualidade para os professores principiantes; aumente as oportunidades para os professores ampliarem e partilharem a sua *expertise*; incentive a reorganização das escolas para apoiar o ensino e a aprendizagem.

O tema do recrutamento e seleção dos professores foi objeto de um estudo por parte do Conselho Nacional de Educação, em resposta a uma solicitação da Assembleia da República, através da Deliberação n.º 4-PL/2018, de 25 de julho, publicada em Diário da Assembleia da República, II Série-A, n.º 145, intitulado “Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário”, tendo-se apresentado cenários possíveis para a seleção e recrutamento de professores (ver CNE, 2019a). No panorama internacional, este assunto tem sido também discutido, destacando-se, entre outros aspetos, a falta de articulação entre as políticas de recrutamento, de seleção e de formação de professores (See & Gorard, 2020) e a necessidade de uma análise mais aprofundada considerando a natureza e as dinâmicas das “manifestações locais” do fenómeno (McHenry-Sorber & Campbell, 2019).

Deste modo, a discussão sobre o problema da falta de professores e sobre a necessidade de recrutar e de formar novos profissionais exige uma abordagem sistémica que considere as questões da quantidade, mas também da qualidade, assim como os incentivos, nomeadamente financeiros, a atração de candidatos a professor, os sistemas de apoio e de acompanhamento dos docentes e a importância e necessidade de existirem professores bem preparados, dedicados e competentes no sistema educativo (Flores, 2023; Flores & Craig, 2023; Goodwin et al., 2023). Como sustenta Nóvoa (2017, p. 1131), “Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for

desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas.”

Neste sentido, é fundamental centrar a atenção na especificidade da profissão docente e nas estratégias que concorrem para o seu fortalecimento através do reconhecimento da sua importância e da consideração das suas dimensões estruturantes. Este exercício pressupõe a consideração da existência de um conhecimento profissional específico para o ensino, a visão do professor como profissional, e não como técnico, e a aceitação da necessidade de uma formação que atenda à multidimensionalidade e abrangência da profissão, incluindo, para além do domínio do conteúdo a ensinar, entre outros, o conhecimento pedagógico do conteúdo, da pedagogia e da didática, da filosofia, da sociologia e da história da educação, do currículo, da psicologia da educação, do contexto e do sistema educativo. Assim, reconhece-se que a profissão docente encerra uma componente técnica (relacionada, por exemplo, com as competências para planificar e gerir uma aula ou com a construção e validação de instrumentos de avaliação válidos e fiáveis), uma componente intelectual e criativa (associada à visão do professor enquanto profissional do conhecimento e à tomada de decisão sobre o ensino e a aprendizagem em função dos contextos), uma componente relacional e emocional (relativa ao ensino enquanto prática emocional - Hargreaves, 1998 - e à centralidade da interação pedagógica), uma componente ética e política (relativa a valores e princípios de uma educação humanista e democrática), uma componente investigativa (de experimentação, de reflexão e de indagação das práticas) e uma componente coletiva (que requer o trabalho colaborativo e a construção conjunta de conhecimento para resolver os problemas da prática profissional).

Reconhece-se, portanto, uma visão ampla de profissionalismo docente plasmada nos princípios que Hargreaves e Goodson (1996, pp. 20-21) propõem e que incluem, entre outros, as oportunidades para a aprendizagem profissional contínua relacionada com o conhecimento dos professores e com as suas práticas; o uso do juízo discricionário acerca do ensino e do currículo; o comprometimento com o trabalho com outros professores em culturas de colaboração, de ajuda e apoio, como forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas da prática profissional; o comprometimento com a profissão, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na comunidade (especialmente com os pais/encarregados de educação e os próprios estudantes); oportunidades e expectativas para se comprometerem com os propósitos morais e sociais, valorizando aquilo que os professores ensinam, juntamente com os conteúdos curriculares e a avaliação aos quais estes propósitos estão inerentes; a criação e o reconhecimento de tarefas de elevada complexidade com níveis de estatuto e recompensa apropriados; o comprometimento com o cuidado/atenção e não um serviço anódino para com os alunos, o que implica que o profissionalismo docente deve admitir e adotar quer a dimensão emocional, quer a dimensão cognitiva do ensino.

Assim, um dos aspetos que merece maior atenção diz respeito à reflexão e ao aprofundamento do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto), o qual estipula quatro dimensões principais: i) a dimensão profissional, social e ética (relacionada com a fundamentação da “prática profissional num saber específico

resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”); ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (associada à promoção das “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”); iii) a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade (relativa ao exercício da “atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”) e iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (que diz respeito à “formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (ver também o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto que diz respeito aos perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico). Reconhece-se a pertinência e abrangência destes perfis, mas questiona-se a sua efetiva operacionalização, no quadro atual, salientando-se a necessidade de aprofundar a dimensão coletiva da profissão numa lógica de valorização e de envolvimento dos professores na sua discussão.

Os professores desempenham um papel fundamental na sociedade e, por isso, é crucial defender um perfil profissional exigente que assenta na visão do ensino como profissão baseada no conhecimento, reconhecendo a natureza complexa, cultural, intelectual, investigativa e contextual da profissão (Cochran-Smith, 2004; Nóvoa, 2017; Loughran & Menter, 2019; Menter & Flores, 2021). Daí a necessidade de considerar o *continuum* da formação, que inclui a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua, defendendo-se a importância de investir na profissão e no desenvolvimento profissional dos professores numa perspetiva sistémica (Flores, 2016). Uma formação de qualidade é requisito fundamental para desenvolver profissionais informados, altamente competentes, reflexivos e críticos (Loughran, Keast & Cooper, 2016). Assim, é importante considerar a formação inicial como etapa de preparação formal numa instituição específica (instituição superior de educação) onde o aluno futuro professor adquire e desenvolve as competências e os conhecimentos necessários para a profissão, incluindo o estágio; o período de indução, durante o qual o professor principiante beneficia de um programa de apoio e orientação; e a formação contínua, que inclui todas as ações ou estratégias que permitam melhorar e alargar as competências profissionais dos professores, podendo assumir uma variedade de formatos, a que acresce a formação especializada. Neste âmbito, cabe referir que o conceito de desenvolvimento profissional é mais amplo do que o de formação contínua, pois “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula” (Day, 2001, pp. 20-21).

Para além de uma aposta na formação inicial, urge dar atenção ao período de indução profissional que é descrito como “o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no

seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência” (Ribeiro, 1993, p. 8). A literatura sobre esta temática aponta para a sua pertinência e necessidade enquanto processo abrangente, coerente e sustentado de desenvolvimento profissional com vista à orientação, apoio e retenção dos novos professores (Flores, 2000, 2021; Wong, 2004; Orland-Barak, 2021). Numa revisão recente sobre esta temática, Courtney, Austin e Zolfaghari (2023) identificaram um conjunto de aspetos essenciais para o desenvolvimento de programas de indução de qualidade, nomeadamente i) apoio financeiro (redução do volume de trabalho sem redução do salário dos professores principiantes e dos mentores); ii) clareza dos papéis e das responsabilidades (dos novos professores, dos mentores, dos diretores, dos formadores de professores, do Ministério da Educação); iii) cooperação entre as diferentes partes do sistema (a indução vista como parte do *continuum* da formação, desde a formação inicial até ao desenvolvimento profissional contínuo); iv) qualidade da gestão do processo de indução (competência dos mentores, dos diretores e monitorização e avaliação das políticas de indução); v) seleção criteriosa e formação dos mentores; vi) atividades de indução que devem incluir estratégias colaborativas de planificação de aulas, observação pelos pares e *feedback*, etc., com vista à promoção de uma cultura centrada na escola enquanto comunidade de aprendizagem. Para Alarcão e Roldão (2014), os programas de indução têm assumido lógicas diferentes: obrigatórios *versus* facultativos; socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional; informalidade *versus* formalidade; ênfase na formação *versus* ênfase na avaliação. As mesmas autoras destacam o apoio institucional através da qualidade dos mentores, a formação focalizada na atividade profissional, o trabalho colaborativo com os pares, o clima das escolas, entre outros, como fatores que determinam o seu sucesso.

Apesar do reconhecimento da necessidade e da importância do período de indução, verifica-se uma discrepância entre as intenções e a realidade. O relatório TALIS 2018 indica que, em média, apenas 38% dos professores nos países e economias da OCDE reportam ter participado em atividades de indução formal ou informal durante o seu primeiro emprego e os que o fizeram tendem a sentir-se mais confiantes e mais satisfeitos no seu trabalho (OCDE, 2019). O mesmo relatório indica que apenas 22% dos professores, em média, beneficiam de apoio por parte de um mentor, embora os diretores das escolas reconheçam que tal apoio é fundamental. Em Portugal, apenas 20% dos diretores reportaram a existência de atividades de indução na sua escola e somente 6% afirmaram que os novos professores têm acesso a mentorias, em comparação com a média da OCDE, 54% e 19%, respetivamente (OCDE, 2020), não havendo, neste momento, uma política de indução profissional de professores ao nível nacional.

A forma como se acolhem os novos profissionais é reveladora do modo como se investe na profissão, mas é também importante considerar as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. É consensual a sua importância, já que a formação dos professores não se esgota na formação inicial nem no período de indução. A institucionalização da formação contínua em Portugal, em 1992 (Decreto-Lei nº 249/1992 de 9 de novembro), com as sucessivas revisões ao diploma, constitui uma etapa marcante de valorização desta dimensão da profissão, quer do ponto de vista da diversidade e abrangência de formatos e de instituições de formação, quer no que se refere à dinamização e à mobilização dos diferentes atores e dos contextos ao longo das últimas décadas. Vale a pena, no entanto,

realizar uma reflexão alargada e profunda sobre a formação contínua, para uma maior compreensão e consolidação, não apenas em relação aos processos e contextos da formação, mas também ao seu impacto a vários níveis, nomeadamente no desenvolvimento profissional dos professores, na melhoria e inovação das práticas curriculares e pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

De acordo com o relatório TALIS 2018, os professores portugueses referem ter participado em, pelo menos, uma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 12 meses, nomeadamente através de cursos e de seminários. Apenas 29% estiveram envolvidos em atividades de aprendizagem de pares (*peer learning*) e de *coaching*. Embora a grande maioria dos professores (82%) tenha identificado efeitos positivos das atividades de formação contínua nas suas práticas de ensino, também admitem que gostariam de participar em oportunidades de desenvolvimento profissional centradas nas competências digitais, no ensino em contextos multiculturais e multilinguísticos e na educação especial (OCDE, 2019). Torna-se, assim, fundamental aprofundar a reflexão em torno da formação contínua numa perspetiva mais alargada que inclua o desenvolvimento de projetos baseados na prática e nos contextos, reforçando a inovação e a investigação como eixos centrais do desenvolvimento profissional dos professores.

Como sustenta Day (2017, p. 23), a aprendizagem e desenvolvimento profissional constitui um “processo através do qual os professores, como agentes de mudança, sozinhos ou com outros, ampliam o seu *comprometimento emocional e intelectual* ao longo da carreira para incluir os *propósitos éticos e morais* mais amplos do ensino em *contextos de reforma*; reveem e renovam o seu *sentido de identidade profissional*; adquirem e desenvolvem criticamente os valores, *as disposições, as qualidades*, o conhecimento, as destrezas, as práticas e *as capacidades para uma resiliência diária*; e envolvem-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional *funcional e atitudinal*” (sublinhado no original). Neste sentido, é fundamental incluir quer as oportunidades formais de aprendizagem que contribuem para melhorar a competência profissional dos professores, disponíveis através de ações de formação contínua, interna e externamente organizadas, quer as oportunidades informais, fomentando a criação e o desenvolvimento de redes e comunidades de aprendizagem profissional (Day, 2004; Ritcher et al., 2011) com vista à consolidação da profissão docente na sua vertente individual e coletiva.

Com base na evidência científica e considerando aquilo que se conhece dos chamados “sistemas bem-sucedidos”, como os da Finlândia, de Singapura e do Canadá, para além da existência de uma perspetiva sistémica, é possível destacar os seguintes aspetos:

- i) o recrutamento dos candidatos mais capazes e a necessidade de valorizar o estatuto socioeconómico bem como as condições de exercício da profissão;
- ii) a articulação entre a teoria e a prática na formação através do desenvolvimento de um currículo integrado e coerente que combina o trabalho curricular na instituição de ensino superior e a prática nos contextos escolares;
- iii) a construção de referentes profissionais para analisar e avaliar o ensino na sala de aula articulando-o com a aprendizagem dos alunos;
- iv) o estabelecimento de sistemas de apoio (indução profissional) aos novos professores;

- v) a promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional que potenciem o trabalho colaborativo e a articulação entre a universidade e a escola;
- vi) e o investimento na profissão através da partilha de conhecimento e de investigação (Darling-Hammond, & Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2017).

Com efeito, o relatório da UNESCO (2021), que sublinha a necessidade de se estabelecer *um novo contrato social* para a educação, destacando, entre outros aspetos, a solidariedade global e a cooperação internacional, aponta para a importância dos professores enquanto produtores de conhecimento e elementos decisivos na transformação educacional e social. O mesmo relatório salienta a colaboração, o trabalho em equipa, a autonomia e a participação dos professores no debate sobre os futuros da educação. Deste modo, considera-se essencial fomentar a participação dos professores no sentido de responder aos desafios da profissão docente, colocando a ênfase na aprendizagem profissional e na necessidade de as escolas e os professores sustentarem e validarem as suas práticas na investigação (Sachs, 2016), reconhecendo as responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática (através, por exemplo, da investigação e da inovação) e ao compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo (Sachs, 2003).

O Conselho Nacional de Educação considerou essencial a promoção de uma reflexão alargada sobre o tema da profissão docente e, para além de outras iniciativas desenvolvidas no âmbito da 4ª Comissão Especializada Permanente “Professores e outros profissionais da educação”, entendeu fazer um conjunto de recomendações neste âmbito.

Recomendações

As recomendações que se seguem resultam do enquadramento anterior, o qual foi construído com base na sistematização de dados recolhidos a partir de relatórios internacionais, da síntese da legislação existente no nosso país e da produção do Conselho Nacional de Educação sobre esta matéria, mas também de um conjunto de quinze audições junto de personalidades nacionais e estrangeiras. Informações mais detalhadas sobre o tema podem ser consultadas no Relatório Técnico que serviu de base a esta Recomendação.

Acresce, ainda, que as recomendações *infra* assentam nas dimensões estruturantes da profissão docente, e não em aspetos conjunturais, procurando destacar aquilo que constitui a sua especificidade e a sua complexidade sem prejuízo de aquelas se poderem desenvolver e aprofundar noutros momentos e noutros fóruns. Este conjunto de recomendações remetem para uma diversidade de destinatários, incluindo, entre outros, o governo, as associações profissionais, os centros de formação de associações de escolas, os diretores escolares, as instituições de formação, os formadores, os gestores da formação e os professores, na medida em que se trata de dimensões que se situam no nível macro, meso e micro e que remetem para ações que devem ser articuladas e concertadas num esforço coletivo de fortalecimento da profissão docente.

Por fim, a decisão de agrupar as recomendações em torno de quatro eixos principais decorre da contextualização anterior, sendo que eles traduzem as vertentes consideradas fundamentais para o reconhecimento e fortalecimento da profissão docente: a valorização

da profissão, o *continuum* da formação, as condições de exercício da profissão e o profissionalismo docente.

Assim, reconhecendo-se a importância dos professores enquanto profissionais do conhecimento e agentes de mudança, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

1. Valorização da profissão docente

1.1. Reconhecer a importância, a complexidade e a especificidade da profissão docente através de medidas que promovam uma maior visibilidade do trabalho dos professores e das escolas no espaço público, desenvolvendo, por exemplo, ações de promoção e campanhas de divulgação valorizadoras do trabalho docente junto da sociedade civil e dos meios de comunicação social;

1.2. Promover a participação dos professores nas discussões e nas decisões educativas, mobilizando a sua experiência e o seu conhecimento profissional especializado, através da criação de condições que possibilitem a sua presença em debates públicos e em eventos nacionais, regionais e locais que abordem as questões da educação;

1.3. Implementar medidas que contribuam para a valorização e para o prestígio da profissão docente de modo a aumentar a sua atratividade e reforçar a adesão/procura e a retenção de novos profissionais, através da melhoria das condições de trabalho, criando espaços de trabalho individual e coletivo nas escolas e, salvaguardando a natureza jurídica das instituições, promover a revisão dos índices remuneratórios em início de carreira e as condições de progressão, a aproximação à área de residência e o apoio para deslocações e alojamento;

1.4. Desenvolver políticas de acesso à formação inicial e à profissão que reconheçam a sua complexidade e exigência, através do estabelecimento de critérios adequados às funções docentes;

1.5. Revisitar o modelo de recrutamento e seleção de professores à luz de uma maior autonomia das escolas, num quadro de referência nacional, em função das especificidades e das necessidades de cada contexto, salvaguardando a natureza jurídica das instituições;

1.6. Reforçar a qualidade dos mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, através da criação de condições promotoras da colaboração docente e da aprendizagem profissional em contexto;

2. O *continuum* da formação

2.1. Reforçar o *continuum* da formação – formação inicial, indução profissional e formação contínua - através de políticas consistentes com a natureza complexa e multidimensional da profissão docente;

2.2. Repensar o modelo de formação inicial à luz da abrangência e multidimensionalidade do conhecimento profissional do professor, enfatizando a importância das Ciências da Educação e promovendo o desenvolvimento das múltiplas competências e literacias inerentes à profissão docente;

2.3. Criar programas de indução profissional para os professores que entram na profissão, depois de concluída a formação inicial, que potenciem a sua socialização profissional e o

desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa entre os professores mais experientes e os neófitos;

2.4. Reforçar políticas de formação contínua que respondam ao caráter multifacetado do trabalho dos professores e à diversidade de práticas e de contextos numa lógica de inovação e de colaboração;

2.5. Redefinir o modelo de formação contínua, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de responder às especificidades de cada contexto e não ficar dependente de agendas políticas que definem, a nível nacional, prioridades nem sempre alinhadas com as necessidades das escolas;

2.6. Criar oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes para os professores tendo em conta o seu percurso formativo, a sua trajetória profissional, a fase da carreira em que se encontram e os contextos em que trabalham, para além do requisito exigido no contexto da avaliação do desempenho docente;

2.7. Promover espaços de reflexão, de partilha e de construção de conhecimento profissional, fomentando a dimensão coletiva da profissão através de projetos de formação contínua que atendam aos desafios da prática profissional dos professores;

2.8. Criar parcerias entre instituições de ensino superior e escolas para a formação dos (futuros) professores assentes numa lógica de projeto e de articulação entre diferentes espaços e tempos de formação;

2.9. Avaliar o impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores, na mudança das práticas curriculares e pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos;

2.10. Divulgar e discutir, nas escolas, os resultados dessa avaliação com vista à identificação de eventuais problemas, à reflexão e à busca conjunta de soluções em contexto;

3. Condições de exercício da profissão

3.1. Reforçar a centralidade da ação curricular e pedagógica dos professores, diminuindo tarefas de cariz eminentemente burocrático-administrativo, de modo a contrariar a funcionarização da profissão e a reconhecer os professores enquanto profissionais;

3.2. Criar condições de estabilidade pessoal e profissional assentes na construção de uma carreira docente valorizada e adequada à complexidade e exigência da profissão, reforçando a conciliação entre família e trabalho;

3.3. Reforçar medidas e recursos que permitam a concretização do trabalho dos professores nas suas várias facetas, incluindo tempo para a reflexão e para a indagação da prática;

3.4. Desenvolver medidas que promovam a motivação dos professores e a construção de culturas profissionais e organizacionais potenciadoras da realização profissional e do bem-estar individual e coletivo;

3.5. Promover medidas para a melhoria das condições de trabalho nas escolas, através da criação de espaços, quer de trabalho individual, quer colaborativo, promotores do

desenvolvimento das várias dimensões inerentes ao perfil geral de desempenho profissional docente;

4. Profissionalismo docente

4.1. Reconhecer a importância de uma formação inicial sólida e de nível superior que possibilite a aprendizagem da profissão nas suas várias vertentes (intelectual, relacional, técnica, investigativa, ética, social, cultural, emocional);

4.2. Criar condições para o exercício da docência num quadro de autonomia profissional, reconhecendo a centralidade da dimensão curricular e pedagógica e as componentes ética e relacional como elementos centrais do profissionalismo docente;

4.3. Reforçar os mecanismos de autorregulação da profissão de modo a aumentar a sua qualidade e prestígio, consolidar culturas profissionais e fortalecer o profissionalismo docente;

4.4. Promover a análise e a reflexão sobre o perfil geral de desempenho profissional, atualmente em vigor, com vista à sua efetiva operacionalização e a um entendimento mais acurado sobre a amplitude e a complexidade do profissionalismo docente;

4.5. Reconhecer e promover a agência dos professores valorizando o seu papel enquanto profissionais reflexivos e críticos no processo de desenvolvimento curricular, na inovação pedagógica e na consolidação da profissão;

4.6. Implementar programas de mentorias e de supervisão pedagógica promovendo dinâmicas de colaboração, de reflexão, de inovação e de investigação das práticas;

4.7. Valorizar a formação pós-graduada/especializada no desenvolvimento da carreira dos professores;

4.8. Apoiar a criação e consolidação de redes e comunidades de aprendizagem profissional que potenciem a dimensão coletiva e investigativa da profissão docente e reforcem a identidade profissional dos professores.

Referências

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 6(11), 109–126. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>

Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>

CNE (2016a). *Relatório Técnico. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. CNE

CNE (2016b) *Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas*, Lisboa: CNE

CNE (2019a). *Estudos. Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. CNE

CNE (2019b). *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. CNE.

CNE (2022). *Estado da Educação 2021*. CNE.

- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Courtney, S. A., Austin, C. K & Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 125(104047). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., DiNapoli, M., Jr., & Kini, T. (2023). *The federal role in ending teacher shortages*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto Editora
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Day, C. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Open University Press
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. Routledge
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day and J. Sachs (eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University
- Day, C. & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9110-5>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 249/1992 de 9 de novembro - estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall I., & Cribb A. (Orgs.). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. (pp.19-30) Routledge.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Ministério da Educação/IE.
- Flores, M. A. (2012). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp.94-107). Routledge.
- Flores, M. A. (2014) (Coord.). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Springer Press.

- Flores, M. A. (2021). Necessary but Non-Existent: The Paradox of Teacher Induction in Portugal. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 25 (2), 123-144. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765>
- Flores, M. A. (2019). (Org.). *O trabalho e a vida dos professores: Um olhar nacional e internacional*. Lisbon International Press.
- Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: teachers' experiences in adverse times, *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219-240. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1664399>
- Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: enhancing or deprofessionalising the teaching profession?. *European Journal of Teacher Education* 46 (2), 199-202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>
- Flores, M. A. & Craig, C. (2023). Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: adjusting to a rapidly shifting world, *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 772-788. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2294697>
- Goodwin, A. L., Madalinska-Michalak, J. & Flores, M. A. (2023). Rethinking teacher education in/for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 840-855. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2299926>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). Falmer Press.
- Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Loughran, J., S. Keast, & Cooper, R. (2016). Pedagogical reasoning in teacher education. In Loughran, J. and Hamilton, M. L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 387-421). Springer Press.
- Marshall, D. T., Pressley T., Neugebauer, N. M., & Shannon, D. M. (2022). Why teachers are leaving and what we can do about it. *Phi Delta Kappan* 104(1), 6–11. <https://doi.org/10.1177/00317217221123642>
- McHenry-Sorber, E., & Campbell, M. P. (2019). Teacher shortage as a local phenomenon: District leader sensemaking, responses, and implications for policy. *Education Policy Analysis Archives*, 27(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4413>
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, L.C., Reis, A. B., Freitas, P., Nunes, M. & Gabriel, J. M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy. OCDE Publishing Paris.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OCDE. (2020). *Education Policy Outlook: Portugal, 2020*, Disponível em: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf

- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking Good": Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4ª ed.). Texto Editora
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- See, B. H. & Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence *Research Papers in Education*, 35(4), 416-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together; A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO (2022). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wong, K. H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-58.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

27 de fevereiro de 2024

O Presidente, Domingos Fernandes