

# RELATÓRIO TÉCNICO FEV 2024

**Dimensões Estruturantes da Profissão  
Docente: perspectivas nacionais e  
internacionais**

**Assessoria técnica e científica**

Adélia Lopes  
Ana Sérgio

Título: Relatório Técnico

Direção e Coordenação: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Edição Eletrónica: março de 2024

ISSN: 2967-0259

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

## Índice

Introdução .....	5
<b>1. RELATÓRIOS INTERNACIONAIS .....</b>	<b>6</b>
1.1 Atratividade da profissão docente .....	7
1.2 Envelhecimento da população docente .....	8
1.3 Condições de trabalho e emprego .....	8
1.4. Carreiras docentes .....	8
1.5. Formação inicial de professores (FIP) .....	9
1.6. Período de Indução .....	9
1.7. Desenvolvimento profissional contínuo (DPC) .....	10
1.8. Avaliação .....	10
1.9. Bem-estar profissional dos professores .....	10
1.10. Dimensão da formação profissional (conhecimento profissional) .....	11
1.11. Período de indução profissional.....	11
1.12. Formação contínua e desenvolvimento profissional (DPC) .....	12
1.13. Avaliação e progressão na carreira .....	12
1.14. Stress profissional .....	12
<b>2. ENQUADRAMENTO LEGAL: perfis de desempenho, carreira e progressão profissional .....</b>	<b>13</b>
2.1. Síntese do quadro normativo: evolução histórica e regimes atuais .....	13
2.2. Regime jurídico de habilitação para a docência.....	16
2.3. Perfil de desempenho .....	16
2.4. Estruturação da carreira docente.....	17
2.5. No ensino particular e cooperativo (EPPP) e escolas profissionais privadas (EP).....	17
2.6. Cargos de direção.....	18
2.7. Formação contínua (regime jurídico) .....	18
2.8. Avaliação do desempenho docente (ADD).....	18
2.9. Formação especializada .....	19
2.10. Progressão na carreira no ensino particular e cooperativo e escolas profissionais privadas .....	20
2.11. Aposentação.....	20
2.12. Regime de seleção e recrutamento de professores no ensino público .....	20
2.12.1. Concurso externo .....	21
2.12.2. Contratação inicial .....	21
2.12.3. Reserva de recrutamento.....	21

2.12.4. Contratação de escola .....	21
2.12.5. Concurso interno .....	21
2.12.6. Mobilidade interna .....	22
2.13. Regime de seleção e recrutamento no Ensino particular e cooperativo e escolas profissionais privadas .....	22
2.13.1. Ingresso na carreira .....	22
3. PRODUÇÕES DO CNE .....	23
3.2. O período de indução profissional .....	25
3.3. Envelhecimento docente e atratividade da profissão.....	27
4 - SÍNTESE DO SEMINÁRIO - Profissão docente: desafios atuais e futuros.....	28
4.2. Reforma educacional na Escócia.....	29
4.3. O papel e as atribuições do conselho geral de ensino: .....	29
5. SÍNTESE DAS AUDIÇÕES .....	30
5.1. Dimensões estruturantes da profissão docente .....	31
5.2. Perfil do professor.....	32
5.3. Formação inicial/ período de indução profissional e formação contínua .....	34
5.4. Principais desafios que se colocam à profissão docente.....	35
5.5. Principais estratégias que permitem fortalecer a profissão .....	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
Bibliografia.....	37

## Índice de figuras

Figura 1. Desafios na oferta e na procura de professores 2019/2020 .....	7
Figura 2. Índices remuneratórios e escalões .....	17

## Índice de tabelas

Tabela 1. Percentagens de professores por grupo etário na União europeia .....	8
Tabela 2. Enquadramento legal da profissão docente, em Portugal.....	13
Tabela 3. Perfil Geral de desempenho docente .....	15
Tabela 4. Perfil específico do educador de infância e do docente do 1º ciclo .....	15
Tabela 5. Padrões de desempenho .....	29
Tabela 6. Grelha de análise das audições: Dimensões estruturantes da profissão docente.....	31
Tabela 7. Grelha de análise das audições: Perfil do professor .....	32
Tabela 8. Grelha de análise das audições: Perfil do professor .....	32
Tabela 9. Grelha de análise das audições: Formação inicial, período de indução profissional e formação contínua .....	33
Tabela 10. Grelha de análise das audições: desafios da profissão docente .....	34
Tabela 11. Grelha de análise das audições: estratégias para fortalecer a profissão .....	35

## Introdução

Para a construção do presente relatório foram mobilizadas evidências a partir do conhecimento disponível em relatórios internacionais (UNESCO e OCDE) e dos dados resultantes da aplicação de inquéritos internacionais (Talis, 2018) aos docentes da rede Eurydice acerca das suas representações e conceções sobre o conhecimento profissional, a formação inicial e contínua, o período de indução profissional, a organização e progressão na carreira, as questões salariais e o bem-estar profissional.

Na primeira secção parte-se do conjunto de publicações suprarreferidas onde se exploram as diferentes dimensões do ser professor, indissociáveis da construção da sua profissionalidade em meio escolar e da teia de interações estabelecidas, social e comunitariamente, no âmbito da construção do seu profissionalismo. No quadro europeu procuram-se identificar os problemas emergentes da falta de professores e da pouca atratividade da profissão, a par dos esforços desenvolvidos pelas políticas públicas, nos diferentes estados, no sentido de reconfigurar os modelos de formação inicial e reforçar o período de indução profissional, como aspetos indispensáveis para garantir a retenção de professores no sistema. Problematisa-se a situação vivida em Portugal, no quadro europeu, e das respostas encontradas no sentido de ultrapassar os constrangimentos vividos, nomeadamente face ao envelhecimento da classe docente, com a saída de muitos professores do sistema por via da aposentação, e da baixa atratividade e captação dos jovens para a frequência de cursos que os habilitem para as áreas da docência.

Na segunda secção apresentam-se os perfis de desempenho profissional em vigor em Portugal, aspetos relativos à estruturação da carreira profissional dos professores, no ensino público e no ensino particular e cooperativo, formação inicial e contínua, período de indução profissional, modelo de avaliação de desempenho e progressão na carreira docente.

Na terceira secção enunciam-se os Pareceres, Recomendações, Estudos e Relatórios produzidos pelo CNE face aos tópicos enunciados nas duas primeiras secções e que sustentam a proposta de adoção de medidas destinadas a promover um conjunto de orientações e ações no âmbito da tomada de decisão no quadro das políticas públicas em Portugal.

Na quarta secção apresenta-se uma síntese dos trabalhos realizados no âmbito do seminário *Profissão docente- desafios atuais e futuros* e dos contributos dos diferentes interlocutores intervenientes para a construção de novos sentidos para a profissão no presente e no futuro.

Por último, na 5.ª secção, realiza-se uma síntese das audições efetuadas a especialistas, nacionais e internacionais convocados para o efeito, e sistematizam-se as principais conclusões resultantes da análise categorial de conteúdo, por diferentes dimensões de análise, de modo a facilitar a redação da *Recomendação sobre Dimensões Estruturantes da Profissão Docente*.

A título de fecho do relatório sistematizam-se os principais tópicos emergentes dos diálogos intertextuais e interpessoais possibilitados pelos especialistas, no sentido de prestar maior inteligibilidade e clareza aos tópicos explorados ao longo do documento.

## 1.º Secção

### 1. RELATÓRIOS INTERNACIONAIS

No relatório da Unesco publicado em 2022, *RE imaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, apresentam-se algumas propostas globais para renovar a educação assentes numa reorganização da pedagogia e nos princípios matriciais da cooperação, colaboração e solidariedade. Enfatiza-se a aprendizagem holística, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso, produção e transformação do conhecimento, facilitadora da transição ecológica e do desenvolvimento sustentável. Em simultâneo, perspectiva-se uma gestão pedagógica e curricular promotora do desenvolvimento de competências de análise crítica e reflexiva que capacite as crianças e os jovens para a resolução de problemas e exercício de cidadania: ativa, democrática e esclarecida. O mesmo relatório destaca ainda a necessidade da reorganização do trabalho dos professores, condicionada pela intensificação e burocratização de processos associados ao exercício da sua atividade profissional. Enfatiza-se a necessidade de reforçar o trabalho em rede e colaboração, num diálogo estreito entre a escola e o meio: o local, o regional, o nacional e o internacional, como estratégia impulsionadora do desenvolvimento das organizações, assumindo-se os professores como agentes e produtores de conhecimento fundamentais na transformação social, no suporte e aplicação de medidas de equidade e inclusão.

Em síntese, no relatório destacam-se como aspetos estruturantes:

- i) A necessidade de estabelecer um *novo contrato social de educação* tendo por chão um programa de pesquisa colaborativa em todo o mundo, assumindo-se como necessária a solidariedade global e cooperação internacional no apoio *à educação como um bem comum*.
- ii) O reconhecimento da ação dos professores no centro da ação educativa, nas esferas da gestão curricular, pedagógica e avaliativa, e a necessidade de revalorização profissional face às mais recentes transformações educacionais e sociais à escala global.
- iii) A imperatividade moral e ética do envolvimento e a participação das crianças, jovens, pais, professores, pesquisadores, ativistas, empregadores, líderes culturais e religiosos, responsáveis na celebração deste contrato social, num esforço coletivo de projeção de outros futuros viabilizadores da construção da paz e da harmonia global.

O relatório *Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar* (2021) consubstancia um conjunto de informações recolhidas pela Rede Eurydice sobre a legislação nacional (EU27) combinadas com dados sobre práticas e perceções dos professores provenientes do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2018). A compilação de informações de ambas as fontes permite compreender o impacto das políticas nacionais nos comportamentos dos docentes e oferece uma base para a implementação de reformas baseadas em evidências. Sublinha-se inequivocamente o poder e a força vital dos professores para o processo de aprendizagem dos alunos e o seu papel fulcral para tornar a educação uma experiência frutuosa. O surto pandémico e a rápida transição da aprendizagem presencial para a modalidade à distância reforçaram a importância da ação dos professores na garantia de inclusão e igualdade de acesso a um ensino de qualidade. Contudo, o mesmo relatório salienta que a profissão atravessa, há vários anos, uma crise vocacional acentuada, atraindo menos jovens e perdendo outros que se formaram para ser professores. A profissão docente reconfigurou-se no último quarto de século e os seus profissionais enfrentam desafios e responsabilidades que se adensaram por via da reorganização do mundo em que vivemos –

desenvolvimento da inteligência artificial, recrudescimento de fenómenos migratórios, sustentabilidade ambiental e responsabilidade ecológica. Deste modo, os decisores políticos a nível nacional e europeu têm vindo a cooperar no sentido de identificar os desafios que tornam a profissão docente menos atrativa e procurado identificar soluções para mitigar o impacto da escassez de docentes com o propósito de manter um elevado nível de qualidade no ensino.

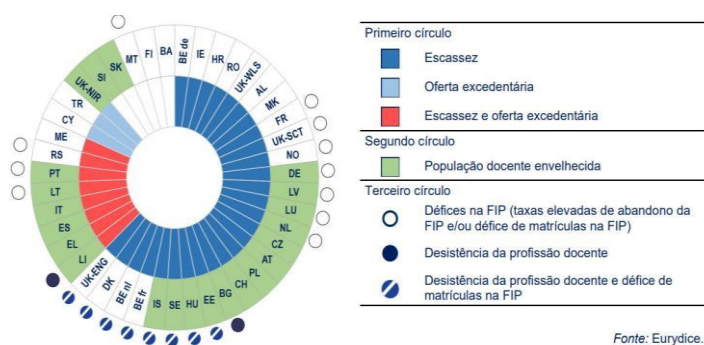
Áreas como a formação inicial de professores, o desenvolvimento profissional contínuo, as condições de trabalho, as estruturas de carreira, a avaliação de professores e ainda o bem-estar docente carecem de novas reformas e políticas. (Eurydice, 2021, p.11)

Contudo, para conceber políticas eficazes é necessário identificar e comprovar quais os mecanismos que funcionam bem e em que circunstâncias e, deste modo, fornecer dados relativos às políticas e práticas implementadas, nos diferentes países no quadro europeu, que possam contribuir para o debate nos diversos domínios da profissão e da profissionalidade docente, desenvolvidos nos tópicos subsequentes.

### 1.1 Atratividade da profissão docente

A maioria dos países da europa é afetada por uma crise vocacional na profissão docente o que contribui para a escassez geral de professores, acentuada por desequilíbrios na sua distribuição entre disciplinas e áreas geográficas, por uma população docente envelhecida, pelo abandono da profissão e baixos índices de estudantes matriculados na formação inicial de professores. Muitos sistemas educativos deparam-se com vários desafios em simultâneo, o que exige localmente a emergência de políticas capazes de recuperar a atratividade do ensino enquanto escolha de carreira (cf. Figura1.).

Figura 1. Desafios na oferta e na procura de professores 2019/2020



Fonte: Eurydice.

Há dificuldade em atrair e manter os alunos com elevado potencial na formação inicial de professores, bem como em atrair diplomados e manter os professores em exercício na profissão. (Eurydice, 2021, p.33)

Os governos europeus estão a desenvolver ações que visam contrariar o abandono da profissão docente, com repercussões nos modelos da formação inicial de professores, melhoria das condições de trabalho, a reconfiguração das trajetórias profissionais e na modernização do desenvolvimento profissional contínuo. Neste aspeto Portugal não é uma exceção face ao conjunto de problemáticas assinaladas e recentemente procedeu-se à alteração do regime de habilitação para a docência, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual dada pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro.



## 1.2 Envelhecimento da população docente

Este é um problema que afeta toda a Europa, como podemos constatar na tabela infra.

Tabela 1. Percentagens de professores por grupo etário na União Europeia

%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	UE-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54,5	53,7	52,4	50,3	50,1	47,9	47,4	46,7	46,5	44,1	38,7	38,6	38,1	38,0	37,5	37,0	36,7	35,5
35-49	31,1	41,3	37,3	36,1	36,9	40,0	31,2	49,9	42,0	35,8	53,2	33,6	50,5	42,0	41,3	46,0	44,1	43,8
< 35	14,5	4,6	10,4	6,4	13,0	12,1	21,4	3,4	11,4	19,9	8,1	27,9	11,4	19,2	21,2	17,0	19,1	20,8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34,7	32,3	32,2	32,1	31,8	31,3	28,2	28,1	26,4	25,2	25,0	18,0	12,4	6,3	:	:	:	:
35-49	42,2	42,1	47,8	37,6	48,2	52,8	40,3	41,3	43,2	50,6	45,5	41,3	41,3	41,9	:	:	:	:
< 35	23,2	25,6	20,0	30,3	19,9	15,9	31,4	30,5	30,2	24,2	29,3	40,7	46,3	51,5	:	:	:	:

Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE [educ\_uae\_perd01] [abril 2020] (ver Quadro 1.1 no Anexo II).

(Eurydice, 2021, p.33)

Em Portugal o recenseamento dos docentes em 2022 revelava que quase 22% dos docentes do ensino público do Continente tinham 60 anos ou mais anos, o que representava um total de 27 509<sup>1</sup>(cf. EE, 2021). Os dados são preocupantes pois significam que nos próximos seis ou sete anos estes docentes poderão sair do sistema educativo, nomeadamente por motivo de aposentação. O Conselho Nacional de Educação tem vindo a salientar nos relatórios anuais sobre o Estado da Educação, e demais publicações, o envelhecimento progressivo e acentuado dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e avançado com um conjunto de propostas de atuação preventivas face ao tema.

## 1.3 Condições de trabalho e emprego

As condições de trabalho (disposições contratuais, carga de trabalho e salários, idade oficial da reforma) são elementos essenciais para melhorar a atratividade e o estatuto da profissão docente. Na União Europeia, mais de um terço dos professores com menos de 35 anos têm contratos a termo certo e, em Espanha, Itália, Áustria e Portugal, mais de dois terços. A par deste aspeto sabe-se que os professores dedicam menos de metade do seu horário de trabalho ao ensino e a proporção de carga letiva diminui à medida que aumenta a carga horária dos professores. Há também um descontentamento geral entre os professores relativamente aos seus salários.

## 1.4. Carreiras docentes

As carreiras docentes na Europa estão estruturadas em etapas formais com funções e responsabilidades específicas e os correspondentes aumentos salariais, ou então são exclusivamente concebidas em termos de progressão salarial. A avaliação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores apresentam-se geralmente como requisitos para a progressão na carreira em países que organizam a carreira docente em etapas formais. Nos países sem este tipo de estrutura formal, a progressão na carreira depende principalmente dos anos de serviço. Na totalidade dos sistemas, os professores podem desempenhar outras funções para além do ensino, se bem que, em geral, as oportunidades são limitadas. Um professor do ensino secundário inferior deve ser titular de um diploma de ensino superior, sendo que a

<sup>1</sup> CNE (2021). *Estado da Educação*. Autor.

maioria dos sistemas educativos exige como requisito mínimo de qualificação um diploma de mestrado.

### **1.5. Formação inicial de professores (FIP)**

A Formação Inicial de Professores (FIP) é a principal qualificação para a docência. Na maioria dos países, os professores são considerados como plenamente qualificados quando concluem o diploma de FIP, o qual comprova o nível de desempenho do diplomado e certifica a sua habilitação profissional para a docência. Em alguns dos sistemas educativos é igualmente necessário que cumpram outros requisitos complementares, realizando outras formações, para serem considerados plenamente qualificados, tais como: obter aprovação num procedimento concursal ou a comprovação de competências profissionais (exame profissional ou avaliação no final do programa de indução). Constata-se ainda, em alguns países, a introdução de percursos alternativos para a qualificação docente, que são considerados mais flexíveis, e que pretendem diversificar a profissão docente, atraindo diplomados de outras áreas.<sup>2</sup>

### **1.6. Período de Indução**

O período de indução profissional é um tempo e processo de socialização, de aprendizagem e interação, formal ou informal, mediante o qual os novos professores são induzidos nos diferentes aspetos da sua área disciplinar – conhecimento, linguagem, valores, o que possibilita o contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e competências (Reis, 2015)<sup>3</sup> Este tempo entre tempos, refere-se a um período de transição entre a formação inicial e a prática profissional que se traduz num processo de socialização através do contacto com a comunidade e a cultura escolares. Este período poderá corresponder ou não ao início da atividade profissional do professor recém-formado.

Segundo o relatório da Eurydice (2021) na maioria dos sistemas educativos europeus, os professores recém-chegados à profissão têm acesso a uma indução estruturada que tem a duração normal de um ano. Esta indução é obrigatória em praticamente todos os sistemas. Apesar das aspirações políticas e da legislação em vigor, a participação dos professores em processos de indução permanece relativamente baixa.

Em Portugal o período de indução, implementado pela primeira vez em 2009/2010, no âmbito do Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório, desenvolvido por uma equipa de investigadores, coordenada pela Universidade de Aveiro (Roldão, Reis & Costa, 2012) previu a operacionalização do sistema de indução profissional inscrito no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) com um ano probatório para todos os professores que obtinham pela primeira vez um lugar de quadro, tendo pelo menos cinco anos de experiência docente.

No mesmo relatório inscrevem-se também alguns indicadores estatísticos obtidos através da aplicação e tratamento de dados do inquérito internacional (Talis, 2018) constantes no relatório da Eurydice:

Os dados mostram que na UE, 43,6 % dos professores participaram na indução durante o seu primeiro emprego. Ao comparar os professores jovens (com menos de 35 anos) com o total da população docente, é possível observar uma pequena tendência positiva na UE (um acréscimo de 2,2 pontos percentuais). No entanto, em oito sistemas educativos (11), os professores jovens

---

<sup>2</sup> CNE (2019 a) *Estudos. Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. Autor.

<sup>3</sup> [LivroCNE\\_FormacaoinicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](#) (compilação de textos do seminário realizado na universidade do algarve em 2015)

têm menos probabilidades de participar em atividades de indução em comparação com o conjunto da população docente. Este facto sugere a existência de alguns obstáculos à participação na indução (p. ex. em Espanha e Itália, a indução está disponível somente para os professores que ocupam um posto de trabalho permanente). As regulamentações das autoridades de nível superior em matéria de indução parecem contribuir para a participação dos professores nesta prática. Nos países onde a indução para professores recém-diplomados é obrigatória, 47,2 % dos docentes do ensino secundário inferior participaram na indução durante o seu primeiro emprego, enquanto nos restantes países este rácio foi significativamente mais baixo (30,7 %). A indução pode ser organizada de diferentes maneiras e englobar várias atividades. (Eurydice, 2021, p.18)

### 1.7. Desenvolvimento profissional contínuo (DPC)

Os objetivos comuns dos países europeus no âmbito da educação enfatizam a necessidade de os professores se envolverem em atividades de DPC para desempenharem com qualidade as ações de ensino e aprendizagem. As autoridades de quase todos os países europeus encaram o DPC como uma obrigação profissional do professor. Em conformidade, os dados do inquérito TALIS 2018 revelam que uma elevada proporção de professores do ensino secundário inferior na Europa participa em atividades de DPC. Nos países da UE, 92,5 % dos docentes do ensino secundário inferior tinham frequentado pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos doze meses anteriores ao inquérito.

### 1.8. Avaliação

A maior parte dos países europeus dispõe de um conjunto de normas claras que orientam a avaliação do desempenho dos professores e o respetivo feedback. Na maioria dos casos, esta prática é regulamentada pelas autoridades de nível superior, sendo a sua frequência é fixada em 20 sistemas. Nos restantes (18) sistemas educativos, a avaliação de professores não é regulamentada a nível superior e são as escolas ou as autoridades locais que detêm autonomia nesta matéria.

### 1.9. Bem-estar profissional dos professores

O bem-estar dos professores é um fator-chave para melhorar a atratividade da profissão docente. Na UE, quase 50 % dos professores declaram sentir "até certo ponto" ou "muito" stress no decorrer do trabalho.

Na Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra), a percentagem de professores que experiencia "muito" stress no trabalho é o dobro da percentagem da UE. Ao serem inquiridos sobre os fatores de stress, os professores apontam sobretudo para o peso das tarefas administrativas, o excesso de trabalhos dos alunos para corrigir, ser responsabilizado pelos resultados dos alunos e a necessidade de corresponder às exigências das autoridades educativas. Por conseguinte, as políticas de prestação de contas (Accountability) e as exigências administrativas, assim como o ritmo e a forma como são implementadas as reformas educativas, podem influenciar a experiência de stress laboral dos professores. (Eurydice, 2021, p.22)

Há vários fatores sistémicos e contextuais identificados no relatório que podem estar associados aos níveis de **maior stress** destes profissionais, nomeadamente:

- ✓ **Intensificação do trabalho** (os professores que trabalham mais horas afirmam sentir níveis mais altos de stress, tal como os professores com mais experiência e os professores com contratos permanentes).
- ✓ Desenvolvimento da **atividade letiva em salas de aula** que consideram **disruptivas**, ou quando se sentem menos autoconfiantes na gestão do comportamento dos alunos ou na sua motivação.

Por outro lado, os professores afirmam sentir **menos stress** quando:

- ✓ O clima da sua escola é colaborativo
- ✓ Quando creem ter autonomia para desempenhar o seu trabalho

Por último, os professores que trabalham em sistemas educativos em que a avaliação é uma condição prévia para a progressão na carreira expressam níveis mais altos de stress, enquanto os que trabalham em sistemas em que o DPC é um pré-requisito para a progressão na carreira reportam níveis de stress mais baixos.

Apostar em políticas de promoção das competências sociais e emocionais dos professores, que lhes permitam desenvolver uma cultura colaborativa no seio das escolas, e melhorar a autoconfiança nas suas relações profissionais, com pares, alunos e famílias, pode concorrer para a criação de um melhor clima de escola. Tais ações poderiam visar o desenvolvimento de estruturas de apoio, programas de FIP e de DPC, que possam desempenhar um papel tanto a nível da escola como do professor.

Num esforço de sistematização dos resultados, provenientes da aplicação do inquérito internacional TALIS 2018, apresentam-se as principais evidências recolhidas por dimensões da profissão docente:

#### **1.10. Dimensão da formação profissional (conhecimento profissional)**

- ✓ Cerca de 70 % dos professores declararam que a sua educação formal incluía conteúdos da disciplina de docência, pedagogia geral e didática específica da disciplina de docência e prática em sala de aula e a maioria dos sistemas educativos europeus exigem que a formação profissional (teórica e prática) seja incluída nos programas de FIP conjuntamente com as disciplinas académicas. A proporção da componente de formação profissional varia consideravelmente, desde 50 % da duração total da FIP na Bélgica (Comunidade francófona), Irlanda e Malta, a 8 % em Itália e Montenegro.

#### **1.11. Período de indução profissional**

- ✓ Menos de 50 % dos docentes europeus participaram em programas de apoio na fase inicial da carreira (indução) durante o seu primeiro emprego. Todavia, a proporção de professores que reportam esta experiência é maior em países em que a indução é obrigatória. Reformas recentes parecem ter tido um impacto positivo na participação dos professores recém-diplomados na indução. Na Europa, uma maior proporção de docentes jovens (menores de 35 anos) participou em programas de indução no início da sua carreira em comparação com o total da população docente. 93 % dos docentes do secundário inferior em países da UE tinham participado em pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à realização do inquérito.

### **1.12. Formação contínua e desenvolvimento profissional (DPC)**

- ✓ O leque de atividades de formação profissional frequentadas pelos professores varia consideravelmente entre os países. Em média, os professores dos países bálticos participaram em cinco ou seis tipos diferentes de formação nos 12 meses anteriores ao inquérito. Em contraste, os docentes da Bélgica (Comunidade francófona) e da França que participaram em dois ou três tipos de formação diferentes. Na maioria dos países europeus, as escolas são obrigadas a desenvolver um plano de formação contínua, a nível escolar, e os professores tendem a participar em atividades diversificadas. A maioria dos países europeus oferece aos docentes a possibilidade de tirar uma licença remunerada para participar em atividades de DPC fora da escola.

### **1.13. Avaliação e progressão na carreira**

- ✓ Na maioria dos países europeus, as autoridades de nível superior promulgaram regulamentações com diretrizes para a avaliação de professores, embora em 10 sistemas educativos as escolas ou autoridades locais tenham autonomia plena neste domínio. Em quase todos os países onde a avaliação de professores é regulamentada, o processo visa proporcionar aos docentes um feedback sobre o seu desempenho, ajudando-os a melhorar, informando a tomada de decisão sobre promoção, progressão salarial ou bonificações. A avaliação de professores é quase sempre conduzida pelo diretor da escola, e não por outros membros da direção, outros professores ou avaliadores externos. Entre os métodos de avaliação de professores considerados nas regulamentações em vigor, a observação de aulas e as entrevistas entre o professor e o avaliador são os mais comuns, enquanto a autoavaliação dos professores é o menos utilizado.

### **1.14. Stress profissional**

- ✓ Quase metade dos professores na Europa reporta elevados níveis de stress no trabalho, identificando como principais fontes o volume de tarefas administrativas, novas exigências por parte das autoridades educativas e a responsabilidade pelos resultados dos alunos. Níveis mais altos de stress encontram-se positivamente relacionados com a avaliação para fins de progressão na carreira, o aumento da carga de trabalho, a indisciplina dos alunos e níveis mais baixos de autoconfiança na gestão dos alunos. Níveis mais baixos de stress estão positivamente relacionados com o desenvolvimento profissional contínuo para fins de progressão na carreira, uma cultura de escola colaborativa, sentido de autonomia e autoconfiança para motivar os alunos.

## 2.ª Secção

### 2. ENQUADRAMENTO LEGAL: perfis de desempenho, carreira e progressão profissional

#### 2.1. Síntese do quadro normativo: evolução histórica e regimes atuais

Nesta secção apresenta-se uma síntese da legislação em vigor que nos remete para o mapeamento legal que enquadra a profissão nas suas diferentes dimensões.

*Tabela 2. Enquadramento legal da profissão docente, em Portugal*

1986	Lei nº 46/86, de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo - estabelece, como um dos princípios, uma formação inicial de docentes de nível superior.
1989	Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro	Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Define a qualificação profissional que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e professor do 1.º CEB (bacharelato), e professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (licenciatura).
1990	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) – estabelece a regra do concurso enquanto processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente.
1997	Lei nº 115/97, de 19 de setembro	Estabelece o grau de licenciatura como habilitação mínima para aquisição de habilitação profissional para todos os docentes.
2001	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.
2001	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.
2007	Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	Altera e república o Estatuto da Carreira Docente. Introduce a prova de avaliação de conhecimentos e competências, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para lugar de ingresso na carreira.
2007	Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro	Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – Introduce o modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos e a exigência do grau de mestre para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

2012	Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho	Estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados, definindo como critério de ordenação dos candidatos
		a graduação profissional (classificação profissional e tempo de serviço docente).
2014	Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré- -escolar e nos ensinos básico e secundário.
2014	Decreto-Lei n.º 176/2014	Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.
2016	Lei n.º 16/2016, de 17 de junho	Revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades
2018	Lei n.º 16/2018 de 7 de março	Cria o grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa (LGP)
2023	Decreto-Lei n.º 32A/2023 de 8 de maio	Regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e prevê ainda os procedimentos necessários à operacionalização da mobilidade interna, à gestão anual dos docentes colocados nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação, bem como à contratação de técnicos especializados para formação.
2023	Decreto-Lei n.º 80A/2023 de 6 de setembro	Estabelece os requisitos mínimos de formação científica adequada às áreas disciplinares dos diferentes grupos de recrutamento para seleção de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola.
2023	Decreto-Lei n.º 112-/2023 de 29 de novembro	Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.o 79/2014, de 14 de maio, alterado pelos Decretos-Leis n.os 176/2014, de 12 de dezembro, e 16/2018, de 7 de março, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
2023	Decreto-Lei n.º 139-B/2023 de 29 de dezembro	Regula os concursos destinados à seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das escolas portuguesas no estrangeiro da rede pública do Ministério da Educação e dos respetivos polos (EPERP).

Considerando a temática em análise importa olharmos com maior atenção para o que a legislação em vigor determina a propósito dos **Perfis de Desempenho** para a docência, nomeadamente o 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, do qual se destacam quatro dimensões, a saber:

*Tabela 3. Perfil Geral de desempenho docente*

<b>Perfil geral</b> de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário			
<b>Dimensão profissional, social e ética</b>	<b>Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	<b>Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade</b>	<b>Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida</b>
O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua 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.	O professor promove 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.	O professor exerce a sua 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.	O professor incorpora a sua 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.

O 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, a saber:

*Tabela 4. Perfil específico do educador de infância e do docente do 1º ciclo*

<b>Perfil específico</b> de desempenho profissional do educador de infância e do docente 1º ciclo	
<b>Educador de Infância</b>	<b>Professor do 1º ciclo</b>



Conceção e desenvolvimento do currículo	Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação	O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o
	do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.	fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.
Integração do currículo	Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.	O professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

## 2.2. Regime jurídico de habilitação para a docência

Reportando-nos à tabela 2 a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, determinou que a formação inicial dos professores seria de nível superior. Em 1997, a licenciatura passou a ser a habilitação profissional exigida a todos os docentes dos diferentes ciclos / níveis de ensino o grau mínimo para a aquisição. A partir de 2007 passa a ser exigido como habilitação profissional o grau de mestre, obtido através de um modelo sequencial de formação organizado em dois ciclos de estudo.

O regime jurídico de habilitação profissional para a docência, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, organiza-se em dois ciclos: licenciaturas e mestrados. Privilegia-se no primeiro ciclo (licenciatura) a formação de base na área da docência e no segundo ciclo (mestrado) o complemento dessa formação com o objetivo de reforçar e aprofundar a formação académica. Desta forma, reúnem-se condições para a formação nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar e que se consideram fundamentais para a docência, assegurando a formação educacional geral; a formação nas didáticas específicas da área da docência; a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

## 2.3. Perfil de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário baseia-se no Decreto-Lei nº 240/2001 onde se enunciam referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

## 2.4. Estruturação da carreira docente

A carreira docente estrutura-se na categoria de professor, integrada por escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados, nos termos do definido nos artigos 34.º e 59.º do ECD.

Figura 2. Índices remuneratórios e escalões

	Escalões									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
Índices	167	188	205	218	235	245	272	299	340	370

No caso de uma carreira regular, um professor, em Portugal, atinge o último escalão ao fim de cerca de 34 anos de carreira. Os professores permanecem, pelo menos, 4 anos em cada escalão, à exceção do 5.º escalão, onde podem permanecer somente 2 anos. A progressão na carreira docente consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão, dependendo da verificação cumulativa dos requisitos estabelecidos no artigo 37.º do ECD e demais legislação complementar (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro, Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio).

Da atribuição aos docentes da carreira das menções qualitativas de Excelente ou Muito Bom resulta a bonificação de um ano ou de seis meses, na progressão na carreira docente, a usufruir no escalão seguinte, nos termos do previsto no artigo 48.º do ECD. A aquisição por docentes integrados na carreira do grau académico de mestre e ou doutor, em domínio diretamente relacionado com a área científica que lecionem ou em Ciências da Educação, confere direito à redução de um ou dois anos, respetivamente, no tempo de serviço legalmente exigido para a progressão ao escalão seguinte, desde que, em qualquer caso, na avaliação do desempenho docente lhes tenha sido sempre atribuída menção qualitativa igual ou superior a Bom, artigo 54.º do ECD. Relativamente ao segundo requisito, enunciado na alínea b) do ponto 2 do artigo 37.º do ECD, o docente tem de obter na avaliação do desempenho uma menção qualitativa não inferior a Bom.

Por último, no que refere ao requisito da formação contínua, alínea c) do ponto 2 do mesmo artigo, o docente tem de frequentar, com aproveitamento, ações de formação contínua ou cursos de formação especializados durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total que não pode ser inferior a 25 horas no 5.º escalão e não inferior a 50 horas nos restantes 9 escalões da carreira.

Para além dos requisitos anteriormente identificados, o artigo 37.º do ECD estipula que se realize a observação de aulas (artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012) quando se trata da progressão aos 3.º e 5.º escalões e a obtenção de vaga, quando se trata da progressão aos 5.º e 7.º escalões e a avaliação de desempenho no 4.º ou no 6.º escalão, respetivamente, tenha sido inferior a Muito Bom, nos termos do previsto no artigo 48.º do ECD.

## 2.5. No ensino particular e cooperativo (EPC) e escolas profissionais privadas (EP)

A carreira nos EPC e nas EP resulta dos contratos coletivos de trabalho (CCT) em vigor. Esta carreira, igual em todos os CCT, é de 40 anos, com escalões de 5 ou 6 anos. No último terço da

carreira existe um constrangimento e os estabelecimentos de ensino apenas são obrigados a ter 20% dos docentes acima desse nível. Os CCT não preveem condições específicas para o exercício de funções de liderança nos EEPC ou EP dependendo disso de acordo específico entre o empregador e o docente.

## **2.6. Cargos de direção**

O Estatuto do EPC apenas prevê a obrigação de existência de dois órgãos num estabelecimento de ensino particular e cooperativo: o representante da entidade titular e a direção pedagógica

(artigos. 38.º e 40.º do EEPC). As EP, também têm dois órgãos obrigatórios: a direção pedagógica e um órgão consultivo (art.º. 24.º do Estatuto das EP).

## **2.7. Formação contínua (regime jurídico)**

O regime jurídico que prevê a operacionalização da formação contínua, aplica-se aos docentes que se enquadram nas seguintes condições profissionais:

- ✓ Da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efetivo de funções em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas da rede pública;
- ✓ Que integram a carreira de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário que lecionam português no estrangeiro, das escolas públicas portuguesas no estrangeiro e nas escolas europeias;
- ✓ Do ensino particular e cooperativo em exercício de funções em escolas associadas de um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE);
- ✓ Docentes que exercem funções legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

### **A formação contínua tem como objetivos promover:**

- ✓ A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; o desenvolvimento profissional dos docentes, num contínuo aperfeiçoamento e contributo para a melhoria dos resultados escolares; a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares; e a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

## **2.8. Avaliação do desempenho docente (ADD)**

Visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. A (ADD) incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

É regulamentada, genericamente, pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e, na especialidade, por outros normativos:

- ✓ Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro - Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.
- ✓ Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro - Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.
- ✓ Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- ✓ Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho - Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.
- ✓ Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro - Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- ✓ Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto - Estabelece os critérios e procedimentos para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular previsto no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- ✓ Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto - Estabelece as regras a que obedece a Avaliação de Desempenho dos Diretores de Agrupamentos de Escolas/ENA, de Centros de Formação de Associação de Escolas e de escolas portuguesas no estrangeiro.
- ✓ Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro - Regime de avaliação do desempenho dos docentes em exercício de funções docentes noutros ministérios, em regime de mobilidade a tempo parcial, nas escolas portuguesas no estrangeiro, e estabelece as regras para o reconhecimento da avaliação de desempenho obtida pelos docentes em exercício de funções nas Regiões Autónomas, no ensino português no estrangeiro, nas escolas portuguesas no estrangeiro e pelos docentes agentes de cooperação.
- ✓ Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro - Correspondência entre a avaliação obtida nos termos do SIADAP e a classificação e menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do ECD, dos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública.

## **2.9. Formação especializada**

A formação especializada definida no ECD (Estatuto Da Carreira Docente), artigo 56 define o tipo de qualificação necessária para o exercício de outras funções educativas.

A qualificação para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas por docentes integrados na carreira com nomeação definitiva, nos termos do artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, adquire-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes nas seguintes áreas: Educação Especial; Administração Escolar; Administração Educacional; Animação Sociocultural; Educação de Adultos; Orientação Educativa; Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; Gestão e Animação de Formação; Comunicação Educacional e Gestão da Informação; Inspeção da Educação.

## **2.10. Progressão na carreira no ensino particular e cooperativo e escolas profissionais privadas**

A progressão na carreira docente consiste na alteração do nível de vencimento nos termos do CCT. Esta progressão depende de avaliação do desempenho docente segundo modelo instituído pelo CCT (ou modelo próprio da escola criado nos termos previstos no CCT).

A aquisição do grau académico de mestre ou doutor por um docente ou não tem implicações na carreira. A realização de formação contínua não tem implicação direta na carreira, mas todos os docentes têm direito a beneficiar de 40 horas de formação profissional por ano.

A avaliação do desempenho docente tem iguais propósitos e visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes.

O CCT prevê um modelo de ADD que avalia sete dimensões:

- ✓ Conhecimentos científicos e didáticos
- ✓ Promoção da aprendizagem
- ✓ Identificação e vivência do projeto educativo
- ✓ Avaliação
- ✓ Trabalho de equipa
- ✓ Relação com os alunos e encarregados de educação
- ✓ Liderança e gestão (quando aplicável)

## **2.11. Aposentação**

A carreira pode ter o seu termo por diferentes motivos. Os mais comuns são por aposentação ou por mudança de carreira. A mudança de carreira pode ocorrer, por exemplo, para a função inspetiva (Carreira de Inspetores), para a Administração Pública, para as autarquias (Presidentes de Câmara, vereadores para a educação).

## **2.12. Regime de seleção e recrutamento de professores no ensino público**

A seleção e o recrutamento de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário do ensino regular, estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27/06, na redação atual (republicado pelo Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15/03, e alterado pela Lei n.º 114/2017, de 29/12) visam a satisfação de necessidades permanentes, através dos concursos externo e interno, e o preenchimento de necessidades temporárias de serviço docente, por meio dos concursos de contratação inicial/ reserva de recrutamento e contratação de escola, definidos pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10/02. No ensino artístico especializado da música e da dança, os concursos externos e internos são abertos pelos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança, de acordo com o Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7/03.

- ✓ O concurso externo destina-se ao recrutamento de candidatos que pretendam o ingresso na carreira, acedendo a vagas dos quadros dos estabelecimentos de ensino.
- ✓ O concurso interno visa a deslocação dos docentes pertencentes aos quadros dos estabelecimentos públicos de ensino artístico especializado da música e da dança para vagas em quadros de outros estabelecimentos públicos daquela natureza.

- ✓ A contratação de escola destina-se a candidatos externos com vista ao preenchimento de necessidades temporárias não supridas pelos concursos externo/interno.
- ✓ A candidatura aos concursos de pessoal docente é realizada exclusivamente através da plataforma eletrónica SIGRHE.

#### **2.12.1. Concurso externo**

O concurso externo constitui o processo normal e obrigatório de seleção e recrutamento do pessoal docente. A abertura do concurso tem periodicidade anual e destina-se aos indivíduos portadores dos seguintes requisitos gerais e específicos, previstos no artigo 22.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD). No que respeita ao procedimento do concurso externo, a candidatura é apresentada, obrigatoriamente, através de formulário eletrónico, disponibilizado pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), na plataforma SIGRHE.

#### **2.12.2. Contratação inicial**

No concurso de contratação inicial, os candidatos formalizam a sua candidatura de acordo com o aviso de abertura do concurso externo, manifestando as suas preferências. Mantêm a sua posição relativa de ordenação que consta da lista dos candidatos não colocados no concurso externo. A ordenação é feita de acordo com as prioridades indicadas no concurso externo (2.ª e 3ª prioridades) e a respetiva graduação.

#### **2.12.3. Reserva de recrutamento**

A reserva de recrutamento tem periodicidade semanal. A colocação dos candidatos à contratação através deste procedimento realiza-se até ao final do ano letivo. Os candidatos ao concurso externo/contratação inicial/reserva de recrutamento que, sendo portadores de deficiência com grau de incapacidade igual ou superior a 60%, concorrem ao abrigo da quota referida no DL n.º 29/2001, de 3/02.

#### **2.12.4. Contratação de escola**

A contratação de escola é um procedimento da competência de cada agrupamento de escolas/escolas não agrupadas que tem como objetivo a contratação, ao longo do ano escolar, de candidatos externos com qualificação para a docência, de acordo com as necessidades temporárias que os estabelecimentos de ensino vão identificando. No âmbito da contratação de escola, os candidatos são ordenados e selecionados pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com base nos respetivos critérios.

#### **2.12.5. Concurso interno**

O concurso interno tem periodicidade quadrienal e visa a satisfação das necessidades permanentes de pessoal docente dos agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas e dos quadros de zona pedagógica. Destina-se aos docentes de carreira que pretendam a transferência de um agrupamento de escolas/escolas não agrupadas ou de zona pedagógica no grupo de recrutamento em que se encontram vinculados e/ou a transição de grupo de recrutamento. No que respeita ao procedimento do concurso interno, a candidatura é apresentada, obrigatoriamente, através de formulário eletrónico, disponibilizado pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), na plataforma SIGRHE. Os candidatos são ordenados de acordo

com os critérios de prioridade em que são posicionados e, dentro de cada prioridade, por ordem decrescente da sua graduação profissional.

#### **2.12.6. Mobilidade interna**

O procedimento da mobilidade interna é aberto anualmente pela Direção-Geral da Administração Escolar. A mobilidade interna destina-se aos docentes de carreira a quem não é possível atribuir, pelo menos, seis horas de componente letiva ou que pretendam exercer transitoriamente funções docentes noutra agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Os candidatos são ordenados de acordo com as prioridades previstas no artigo 28.º do Decreto-Lei 132/2012, de 27/06, na redação em vigor.

#### **2.13. Regime de seleção e recrutamento no Ensino particular e cooperativo e escolas profissionais privadas**

As relações laborais nos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (EEPC) e nas Escolas Profissionais privadas (EP) segue as regras gerais do Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro) e dos Instrumentos de Regulamentação Coletiva do Trabalho aplicáveis (artigo 42.º do Estatuto do EPC). As diferenças em relação às relações laborais no ensino público são significativas. Salientam-se três, que podem ser relevantes para a presente recomendação.

A primeira, é que neste setor não há um concurso nacional de recrutamento, o que significa que a lecionação em determinado estabelecimento de ensino corresponde à conjugação da vontade do estabelecimento de ensino em contratar aquele docente em concreto e a vontade do docente de ser contratado por aquele estabelecimento de ensino em concreto. A segunda, é que as condições de trabalho (remuneração, carreira, horários, outras...) são livremente estabelecidas entre as partes no momento da contratação pois os instrumentos de regulamentação do trabalho (Código do Trabalho e Instrumentos de Regulamentação Coletiva) apenas estabelecem condições mínimas podendo as partes acordar condições mais vantajosas para o docente. A terceira diferença é que no ensino público os docentes têm uma carreira única independentemente do agrupamento ou estabelecimento de ensino em que lecionem enquanto no setor do EPC e EP a carreira é específica de cada estabelecimento de ensino (ou grupo de estabelecimentos quando pertençam à mesma entidade titular). Isto porque se entendeu que as cada vez maiores diferenças de projetos educativos, métodos de ensino e modos de organizar o trabalho tornam a experiência anterior importante, mas não o fator mais distintivo entre os desempenhos dos docentes.

##### **2.13.1. Ingresso na carreira**

A contratação de docentes para lecionar nos EEPC e nas EP é da competência da entidade titular de cada EEPC ou EP (al. f), n.º 1 artigo. 38.º do Estatuto EPC aprovado pelo DL n.º 152/2013, de 4 de novembro e alínea h) do artigo 21.º do Estatuto das EP aprovado pelo DL n.º 92/2014, de 20 de junho), sendo os procedimentos os mais variados: convite a profissionais, conhecimento pessoal, anúncios públicos. A lecionação em EEPC ou EP exige que o candidato seja titular de habilitação académica que lhe permita lecionar em estabelecimento de ensino público (artigo. 45.º do Estatuto do EPC e artigo. 30.º do Estatuto das EP). Este enquadramento é aplicável para todas as modalidades de ensino (ensino geral, ensino artístico, ensino profissional) e níveis de escolaridade (pré-escolar, ensino básico e ensino secundário).

### 3.ª secção

#### 3. PRODUÇÕES DO CNE

Nesta secção sistematizam-se as diferentes produções do Conselho Nacional de Educação relativamente aos tópicos em destaque: condição docente, regime de seleção e recrutamento, formação inicial e contínua, período de indução profissional e demais aspetos associados ao exercício da profissão, nomeadamente aos desafios que atualmente se colocam – envelhecimento, aposentação, falta de professores e baixa atratividade da profissão.

---

#### **Recomendação 3/2019a<sup>4</sup> - RECOMENDAÇÃO SOBRE QUALIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

---

Sublinha a necessidade de garantir uma **formação inicial robusta** dotando os candidatos à profissão das **competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos** para o desempenho profissional da prática docente nas dimensões:

- profissional e ética;
- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- participação na escola e relação com a comunidade;
- desenvolvimento profissional ao longo da vida.

#### **Assume-se como aspetos cruciais da matriz de ação do docente [educador (a) e professor (a)]:**

- Um Conhecimento profissional específico, orientado para as situações de prática;
- A complementaridade da formação inicial e a contínua no sentido de capacitar os docentes para os desafios educativos que as circunstâncias exigirem;
- Uma formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e professor vierem a utilizar na prática pedagógica” (Art.º 30º, 1.e) da LBSE, 1986);
- A aquisição e amplificação das competências de reflexão e de meta-análise, bem como a capacidade de análise crítica e de decisão fundamentada do currículo exigidas atualmente à profissão docente;
- A imersão em contextos reais de educação e de ensino, uma vez que a vivência e a socialização com os novos modos de organização da formação, pelo poder de impregnação, pode coadjuvar a reconstruir representações, hábitos e competências.

Na mesma recomendação sublinha-se a importância da **mobilização de diferentes conhecimentos na ação docente:**

- **conhecimento prático** - desenvolve-se e revela-se na prática e daí a importância da formação em contexto.
- **conhecimento específico** – que pode ser partilhado numa lógica de formação com e entre pares.

---

<sup>4</sup> [170-20 Pareceres 2019\\_net7224.pdf \(cnedu.pt\)](#)



- **conhecimento que integra a capacidade de o professor interpretar e agir** - conhecimento teórico atualizado, não só da área científica que leciona, mas também das metodologias e das didáticas próprias.
- **reflexão na ação** - capaz de promover as mudanças necessárias nos contextos educativos e revertendo para a sua resolução em interação dinâmica.

---

**Recomendação 1/2016 a<sup>5</sup> - Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas, Diário da República, 2.ª série, N.º 241, 19 de dezembro**

---

Ao educador de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário estão atribuídas responsabilidades no âmbito:

- das **aprendizagens e do desenvolvimento das competências dos alunos para a vida;**
- **da gestão educacional**, mobilizando as suas competências profissionais e a responsabilidade social para coordenar significativamente todos os elementos que intervêm na formação dos alunos, numa **escola que serve a comunidade e em que a própria comunidade é recurso da escola;**
- **da política educacional**, ao contribuir para a definição, a implementação e a avaliação das políticas educativas. [CF. artigo 5º do Estatuto da Carreira Docente]

**A este propósito recomenda-se:**

- **Recentrar a missão e a função docente no processo de ensino/aprendizagem**, o que implica **definir, com clareza, as funções e as atividades que são de natureza letiva** e as que são de outra natureza, substituindo os normativos vigentes sobre esta matéria por um diploma claro, conciso e completo.
- **Assegurar como parte integrante do trabalho do professor uma componente destinada ao uso e desenvolvimento, individual e coletivo**, de processos de ensino e de aprendizagem de alta qualidade e de metodologias de investigação que proporcionem uma permanente atualização.
- **Promover a instituição de redes de reflexão e práticas colaborativas**, nas quais os professores trabalhem em torno do conhecimento específico da sua área disciplinar, da didática e da pedagogia.
- **Diminuir as tarefas burocráticas** que ocupam tempos necessários para assumir em pleno as funções docentes, exigidas pela nova realidade pedagógica criada pelos agrupamentos e escolas.
- Ter em conta na determinação do **serviço docente a evolução profissional, valorizando o conhecimento e a experiência profissionais** e reconhecendo a necessidade do trabalho em equipa, introduzindo medidas estimuladoras na base de um projeto pedagógico contratualizado e avaliado.
- **Garantir condições de estabilidade**, designadamente profissional, a todos os docentes e o acesso a uma carreira reconhecidamente valorizada.
- **Reconsiderar as reduções de serviço por antiguidade** e o modo como as horas de redução são preenchidas, para evitar atividades profissionalmente ainda mais exigentes.

---

<sup>5</sup> [Pareceres\\_2016\\_2-CNE\\_NET.pdf \(cnedu.pt\)](#)

- **Definir atividades específicas a desenvolver pelos professores nos últimos anos da sua carreira**, no domínio da formação, da supervisão pedagógica e da construção de conhecimento profissional, entre outros.
- **Repensar a mobilidade profissional vertical e horizontal**, entendida como a possibilidade de lecionação noutra nível de ensino, consentânea com as necessidades dos alunos e com as qualificações dos docentes.
- **Promover um processo de formação contínua**

---

#### **Ainda na recomendação 1/2016 a**

---

Referem-se as **qualidades humanas, éticas, pedagógicas, científicas, tecnológicas e profissionais no desempenho profissional**

O professor tem de alargar o seu quadro de referência profissional para ser capaz de recompor:

- **o saber científico**
- **o saber pedagógico**
- **o saber didático.**

Acrescem a estes saberes **os compromissos moral e ético no dever de agir de acordo com as necessidades dos alunos e de acordo com os conhecimentos adquiridos em diversos contextos, nomeadamente, os escolares e extraescolares, familiares, socioculturais e digitais ...**

### **3.2. O período de indução profissional**

---

**No relatório técnico<sup>6</sup> *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* de 2016 b, p. 14.**

---

Neste relatório inscreve-se o balanço realizado pela equipa que coordenou os trabalhos após a implementação do programa de desenvolvimento profissional, por Roldão, Reis e Costa (2012) e destacam-se dois aspetos:

- 1) a lógica permanentemente colaborativa que marcou todos os níveis de desenvolvimento da ação, da equipa investigativa aos pares Professores Mentores/ Professores em Período Probatório.
- 2) a consistente articulação de práticas e crenças de partida enraizadas com inputs de questionamento reflexivo e teorização transformadora. (p. 451).

As valias suprarreferidas assentam em dois pré-requisitos: um contacto mais precoce com a prática letiva, aquando da formação inicial, e a implementação de práticas de supervisão pedagógica entre pares na comunidade educativa. Um programa desta natureza permitirá inscrever na cultura escolar e nos modos de organização do trabalho dos professores, em todas as fases da sua carreira, a prática supervisiva de observação entre pares como aspeto facilitador da criação de comunidades profissionais de prática, promotoras da reflexão e de *aprendizagem conjuntas e encarem a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva (e não apenas individual)*. (*ibidem*. p.289)

---

<sup>6</sup> [RelatorioTecnico\\_FIP\\_Acesso.pdf \(cnedu.pt\)](#)

O período de indução refere-se, como sabemos, a um período de transição entre a formação inicial e a prática profissional que se traduz num processo de socialização através do contacto com a comunidade e a cultura escolares.

**Objetivos e propósitos da sua implementação do período de indução:**

- i) Garantir um processo gradual de socialização profissional
- ii) Prover o apoio e desenvolvimento de competências profissionais em parceria com professores mais experientes
- iii) Prevenir o abandono profissional através da securização das práticas

**Em Portugal, o Estatuto da Carreira Docente no seu Artigo 31.º estabelece que:**

O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigido, tem a duração mínima de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente.

O mesmo artigo coloca em evidência o carácter ambíguo deste período que, na legislação portuguesa, se assume simultaneamente como um período de avaliação e de apoio ao jovem professor no início de carreira. O debate em torno da indução questiona a sua capacidade para apoiar, formar e avaliar o professor através do mesmo programa. (CNE, 2016, p.13)

De acordo com Roldão, Reis e Costa (2012, p. 445)

Atualmente, os programas de indução de professores são entendidos como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo, de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrados no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. Pretendem preparar, apoiar e reter os professores, através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes, nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos).

**Quais os contributos destes programas?**

- a) Desenvolvimento de competências reflexivas, analíticas e investigativas essenciais ao exercício da profissão e promotoras de uma atitude de inquirição das práticas;
- b) Facilitação de processos de integração profissional e prevenção do abandono através do conjunto de interações sociais diárias com outros professores no espaço e na cultura escolar;
- c) Debate de conceções e representações sobre o ensino a aprendizagem e a avaliação;
- d) Preparação dos professores para aspetos relativos ao planeamento pedagógico e gestão curricular dos processos de ensino e modalidades de avaliação dos alunos;
- e) Implementação e naturalização de programas de supervisão pedagógica (modelo clínico) fundamentais ao desenvolvimento profissional dos docentes;
- f) Criação de comunidades profissionais de prática.
- g) Fortalecimento do sentido de pertença a uma comunidade profissional e o seu envolvimento na profissão docente;

- h) Promoção de competências socio emocionais - reforço da autoestima, autoconceito e autoconfiança;

### **3.3. Envelhecimento docente e atratividade da profissão**

---

#### **Nas Recomendações n.º 1 de 2016 e n.º 3 de 2019, apontava-se para a necessidade de um planeamento prospetivo**

---

Os dados do envelhecimento da população docente, conjugados com os referentes à redução dos candidatos e diplomados nos mestrados em ensino, devem merecer uma análise profunda da caracterização das condições de sustentabilidade do sistema de ensino, bem como a previsão de necessidades. (CNE, 2019)

Em 2019, no estudo *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*, o CNE apresentou uma estimativa do número de aposentações de docentes do quadro nos anos seguintes, a partir dos dados que resultaram da aplicação de um modelo simplificado, desenvolvido pela DGEEC, que concluiu que até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderia aposentar-se, destacando os grupos de recrutamento mais afetados.

---

#### **Relatório do Estado da Educação de 2021 – Tópicos em destaque: envelhecimento docente, aposentação e necessidade de recrutamento de novos professores**

---

Neste relatório foram incorporados dados relativos a dois estudos emblemáticos face às temáticas suprarreferidas (ponto 3.3), realizados em 2021. Luísa Loura lembrou a estimativa publicada pelo CNE alertando para a diminuição constante, nos últimos anos, da procura dos cursos de formação de professores, associada à previsão do aumento de aposentações, que prenunciavam a insuficiência destes profissionais, face às projeções das necessidades de recrutamento de novos docentes em Portugal Continental para o período 2021-2031, feitas por um grupo de investigadores da NovaSBE, num estudo solicitado pelo Ministério da Educação. O relatório desse estudo (Nunes, C. et al., 2021) apontava para a necessidade de recrutar em média 3 450 novos docentes por ano, com um total cumulativo nesse período de 34 508 novos docentes, para o conjunto dos vários grupos de recrutamento. Este valor corresponde a 29% do número de docentes que estava em exercício de funções em 2018/2019. O estudo concluiu ainda que “o número anual de diplomados de mestrados em formação de docentes é claramente insuficiente para satisfazer as necessidades de recrutamento cumulativas de novos docentes previstas até 2030/31 para a grande maioria dos grupos de recrutamento.” Identificando também a existência “de diplomados em áreas de formação de professores e em outras áreas com potencial de preencher lugares de docência e que se encontram em situação de desemprego”, que poderão ser mobilizados, dependendo “de vários fatores, como incentivos à profissão e a evolução geral do mercado de trabalho e da atividade económica, que merecem ser abordados em futuras análises” (Nunes, C. et al., 2021, p.7).

#### 4.ª Secção

#### 4 - SÍNTESE DO SEMINÁRIO - Profissão docente: desafios atuais e futuros

Nesta secção sistematizam-se um conjunto de informações decorrentes dos trabalhos em curso na 4.ª comissão com especial focagem no seminário *Profissão docente: desafios atuais e futuros*, que decorreu em Braga, na Universidade do Minho, na data de 18 de julho de 2023. Neste âmbito, a professora doutora Margery McMahon, na conferência realizada, apresentou os principais traços distintivos do sistema de ensino escocês, no que se refere: ao modelo de formação inicial, etapa de indução profissional e formação contínua de professores.

##### 4.1. O caso da Escócia

Como particularidades deste sistema educativo apresentam-se os seguintes aspetos:

- Um Governo descentralizado com responsabilidade pela educação
  - Trinta e duas autoridades educativas locais (empregadores de professores) organizadas em 8 *Regional improvement collaboratives* (direções regionais)
  - Onze instituições universitárias de formação de professores baseados em universidades
  - Um Conselho Geral de Ensino - estabelecido em 1965
  - O Profissionalismo docente – desenvolve-se através da construção / redefinição / por referência a padrões de desempenho profissional, em articulação com o Conselho Geral de Ensino;<sup>7</sup>
  - Aposta na aprendizagem profissional ao longo da carreira – desde a indução do professor até a preparação do diretor
  - Garantir e assegurar a qualidade da educação - atualização profissional e relatório MQUITE
- Em 2004, com a Reforma *Currículo para a Excelência*, destinada a alunos dos 3 aos 18 anos, a abordagem curricular centra-se no desenvolvimento de quatro capacidades: **alunos de sucesso, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e contribuintes eficazes**. Tornou-se claro que a profissão não estava pronta ou preparada para implementar e levar por diante estes planos ambiciosos e, naquela altura, radicais para uma nova abordagem que exigia que os **professores fossem criadores de currículos** e não meros técnicos ou funcionários, repetidores do currículo.

##### À pergunta - Como prepara o sistema educativo escocês os professores para lidarem com os desafios atuais?

A conferencista apresentou as conclusões de um relatório de investigação, recentemente publicado, sobre a Formação inicial de professores na Escócia sinalizando como desafios atuais:

- As desigualdades sociais
- As questões de equidade
- O ensino a distância
- A falta de professores – excesso de oferta no sector primário, mas escassez em áreas disciplinares chave no sector secundário;
- A necessidade de abordagens alternativas/flexíveis face à escassez de professores

---

<sup>7</sup> O Conselho Geral de Ensino (General Teaching Council) foi criado em 1965 e é um dos primeiros do género a introduzir a regulamentação dos professores.

- A diversificação da profissão docente: modos alternativos de formação de professores; é pedido às Instituições de Ensino Superior que considerem esta questão.
- Os salários
- A crise decorrente do custo de vida

#### 4.2. Reforma educacional na Escócia

- Compreende a reforma estrutural ao nível do desenvolvimento, supervisão e implementação do currículo - *currículo para a excelência*, a partir de 2004
- Uma revisão do sistema de avaliação, exames e qualificações, envolvendo a discussão nacional de propostas num processo iterativo de conceção políticas educativas.
- Uma proposta de um novo padrão de desempenho profissional.

#### 4.3. O papel e as atribuições do conselho geral de ensino:

- Manter o registo de professores elegíveis para lecionar nas escolas públicas da Escócia.
- Garantir a supervisão dos padrões profissionais,
- Definir o esquema de Indução profissional dos Professores e a iniciativa de atualização profissional, bem como o Código de Conduta;
- Definir os padrões profissionais para professores estabelecidos pela primeira vez na Escócia em 2000.
- Credenciar e analisar todos os programas de formação de professores numa base quinzenal.

CONSELHO GERAL DE ENSINO, ESCÓCIA - REGULAMENTAÇÃO E ACREDITAÇÃO (1965)

Tabela 5. Padrões de desempenho

Padrão Profissional	Incorporação	Estágio de carreira	status	Valores entre padrões
Padrões para registo	i. padrão para formação inicial de professores ii. padrão para registo provisório	Pré-serviço: formação inicial de professores Indução / ano probatório / desenvolvimento profissional inicial	Obrigatório	Justiça social Confiar Respeito Integridade
Padrões para aprendizagens ao longo da carreira		Pós-indução / ao longo da carreira	Aspiracional e desenvolvimento	
Padrões para a liderança	i. padrão para Liderança Intermédia ii. padrão para Liderança		Aspiracional e desenvolvimento Obrigatório (a partir de 2021)	

Margery McMahon (2023) – tradução nossa.

#### **4.4. Síntese das temáticas problematizadas no seminário: A profissão docente: desafios atuais e futuros<sup>8</sup>:**

A conselheira e coordenadora da 4.ª comissão especializada, *Professores e outros profissionais do ensino*, professora doutora Maria Assunção Flores, sistematizou o conjunto de informações e propostas apresentadas e analisadas pela conferencista convidada, Margery McMahon, e pelos dois grupos de oradores intervenientes em cada um dos painéis, nos períodos da manhã e da tarde, face aos tópicos em discussão.

A apresentação do caso escocês, pela professora Margery McMahon, na conferência da manhã, possibilitou a compreensão do funcionamento do sistema de ensino na escócia, assente na definição de standards para a formação inicial, indução e acompanhamento aos novos professores, em fase inicial ou mais tardia, envolvendo todos os *Stakeholders* na definição de referenciais para a melhoria e o fortalecimento da profissão docente.

No painel que se seguiu, os diferentes intervenientes exploraram traços distintivos e dimensões estruturantes da profissão docente, com base nas suas vivências pessoais e profissionais, a centralidade dos alunos no campo da interação pedagógica e da organização do trabalho dos professores, gestão curricular e pedagógica, a par de aspetos específicos e identitários desta profissão complexa que exige um conhecimento profissional específico, uma prática sócio emocional e relacional diárias e uma ética no cuidado e na atenção ao outro redobrada.

No período da tarde, no painel de investigadores estiveram em evidência os modelos de operacionalização da formação inicial e contínua de professores, o acompanhamento dos jovens alunos no período de estágio profissional, o modo de recrutamento e seleção dos docentes e a importância do período de indução profissional, como etapa de socialização fundamental para a integração dos professores no projeto educativo e nas dinâmicas de trabalho em comunidade. A par destes temas também as questões do profissionalismo, desenvolvimento profissional e identidade (s) profissional (ais) estiveram na agenda do debate. Nomeadamente, o profissionalismo docente nas suas dimensões estruturantes, tal como referem Fullan e Hargreaves (2000), que inclui a aprendizagem profissional contínua, a cultura colaborativa, e o compromisso com a aprendizagem e o bem-estar dos alunos e com a profissão, mas também o regaste da autonomia profissional, a importância do cuidado e atenção ao outro, numa visão ampla e transformadora de profissionalismo: gerencialista, performativo, interativo e colaborativo, ainda que muitas vezes constrangido por fatores temporais e contextuais e políticos.

Em síntese, o seminário possibilitou a reflexão e a problematização de aspetos estruturantes da profissão docente, na sua dimensão individual e coletiva, a relação entre formação e profissão, com os consequentes impactos nas ações e valorações profissionais que orientam e informam a prática pedagógica, onde se integram fatores motivacionais, éticos, políticos, adensando o debate e a discussão sobre o que os professores pensam e sentem, para além do que devem saber e saber fazer.

#### **5.ª secção.**

### **5. SÍNTESE DAS AUDIÇÕES**

Para a redação deste relatório técnico foi imprescindível obter a opinião de diversos especialistas nacionais e internacionais. A amostra intencionalmente construída incluiu académicos, ligados a

---

<sup>8</sup> Síntese realizada pela conselheira Maria Assunção Flores coordenadora da 4.ª Comissão – *Professores e outros profissionais da educação*.

instituições de ensino superior universitário e politécnico, bem como especialistas na área da formação inicial e contínua de professores, num total de 15 especialistas, que foram ouvidos nos dias 28 e 29 de novembro de 2023. As audições foram realizadas, via plataforma Zoom, mediante calendarização prévia, e conduzidas pela coordenadora da 4.ª Comissão, professora Maria Assunção Flores, com a presença das assessoras: Adélia Lopes e Ana Sérgio. Estas audições decorreram individualmente, cada uma com a duração aproximada de 30m, tendo sido enviado previamente a cada interveniente o guião de questões a explorar.

Os dados recolhidos durante as audições dos 15 especialistas foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo (quadros 6. a 10). Os especialistas foram identificados, nos quadros síntese que se seguem, com um código alfanumérico, sem correlação direta com a ordem da lista concebida para as audições.

A partir de um conjunto de questões focalizadas nas dimensões estruturantes da profissão docente, tendo em conta a sua especificidade, do perfil docente, da formação de professores, dos desafios colocados à profissão, bem como das estratégias para os superar, os especialistas emitiram as suas opiniões. As respostas obtidas expressam conhecimentos múltiplos, crenças, representações e perceções que decorrem das vivências da profissão em múltiplos contextos e geografias.

As grelhas síntese que apresentamos traduzem a emissão de pareceres de cada especialista relativamente às questões colocadas e a sua construção permite a identificação das temáticas comuns e mais frequentes, no discurso de cada interveniente, mas também aspetos menos frequentes, mas não menos interessantes e relevantes para o tratamento das temáticas em apreço, conforme os quadros que a seguir se apresentam.

*Tabela 6. Grelha de análise das audições: Dimensões estruturantes da profissão docente*

<b>DIMENSÕES ESTRUTURANTES DA PROFISSÃO</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Investigação ação / professor reflexivo</b>	A1; A2; A3; A6; A8; A9; A11; A15;
<b>Competências socio emocionais</b>	A1; A5; A7; A9; A10; A12; A15;
<b>Conhecimento científico, pedagógico e didático</b>	A4; A9; A10; A11; A12; A13; A14;
<b>Desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida</b>	A3; A6; A13;
<b>Ética</b>	A3; A4; A12; A15;
<b>Trabalho Colaborativo / equipas multidisciplinares</b>	A3; A7; A11;
<b>Liderança</b>	A8;

### 5.1. Dimensões estruturantes da profissão docente

Sobre as dimensões estruturantes da profissão docente os especialistas consideram que os aspetos definidores e diferenciadores da profissão de professor remetem para a investigação e reflexão sistemáticas sobre as práticas. Este aspeto ganha robustez a par da necessidade de um conhecimento sólido do conteúdo (conhecimento científico) e de um conhecimento pedagógico e didático do mesmo que permite ao profissional do ensino responder diariamente às questões: o que ensinar, a quem, como e para quê?



Na reconstrução diária da ação de ensinar encontramos em presença nos discursos dos especialistas múltiplas competências socio emocionais e relacionais na qualidade de saberes em uso na consolidação da relação pedagógica. Assim, os aspetos da vinculação entre o professor e os seus alunos, a par da vinculação de cada aluno à turma, a empatia, escuta ativa e a aprendizagem diária de nos colocarmos no lugar do outro, constituem aspetos chave na promoção de um melhor clima de sala de aula e, conseqüentemente, de melhores aprendizagens.

A questão da ética pessoal e profissional surge com particular dominância nas vozes dos entrevistados associada ao conjunto de referenciais epistemológicos e axiológicos, princípios estruturantes e valorativos que regulam o comportamento do professor, bem como aos modos de ser e de estar no exercício da profissão. Estes modos de ser, estar e agir devem ser promotores da procura da melhor atuação pedagógica, expressa nos modos de planear e executar intencionalmente o desenho da aula e de organizar o trabalho em cada contexto e em cada território educativo por referência às suas especificidades e singularidades.

Os especialistas enfatizam, também, a dimensão da organização do trabalho docente no âmbito das equipas multidisciplinares, em proximidade e colaboração autêntica, na procura de espaços e tempos de qualidade potenciadores do seu desenvolvimento profissional e da sua aprendizagem permanente.

*Tabela 7. Grelha de análise das audições: Perfil do professor*

*Tabela 8. Grelha de análise das audições: Perfil do professor*

PERFIL DE PROFESSOR	Ocorrências
<b>Investigador / intelectual transformador</b>	A1; A3; A6; A13; A14; A15;
<b>Competências técnicas, analíticas e reflexivas</b>	A1; A5; A7; A8; A13; A15;
<b>Relação pedagógica e interpessoal</b>	A1; A7; A8; A13; A14; A15;
<b>Adequado (decretos-lei 240 e 241/ 2001)</b>	A1; A3; A4;
<b>Colaboração e participação</b>	A3; A8; A 10; A13; A15;
<b>Ética e liderança</b>	A3; A7; A8; A15;
<b>Gestão e autonomia curricular</b>	A3; A7; A12; A14;

## 5.2. Perfil do professor

Os especialistas consideram que o **perfil de professor** deve atender às seguintes características: ser um intelectual reflexivo, autor e coautor, um investigador das suas práticas e um agente promotor de inovação e transformação pedagógicas. Sublinham a necessidade de o professor desenvolver múltiplas competências - técnicas, analíticas e reflexivas -, que o habilitem para a gestão de ambientes facilitadores do desenvolvimento e consolidação de múltiplos cenários de ensino e de aprendizagem. Destacam como um dos aspetos chave da eficácia da ação docente – a relação pedagógica e interpessoal – como fator diferenciador e distintivo de uma liderança colegial e ética. Acentuam as marcas da colaboração e da participação como variáveis norteadoras do trabalho docente que deviam encontrar-se inscritas na cultura organizacional de cada território educativo. Convocam nos seus discursos a necessidade de dotar os professores de maior autonomia, nomeadamente nos aspetos relativos à gestão curricular, desvinculando-

se da ideia de um currículo formatado, decretado e de dimensão única, segmentado numa listagem de conteúdos ou tópicos declarativos. Uma vez mais as questões em torno da ética tomam lugar no discurso dos participantes para se colocar em evidência a necessidade de o professor agir com razoabilidade, bom senso e justiça, de modo a poder dar-se como exemplo de atuação para os demais, no exercício de uma liderança entre pares - colegial, democrática e distribuída. No que se refere à redação e adequação do conteúdo dos decretos-lei 240 e 241, na sua redação de 2001, três dos sete especialistas nacionais consideram que o seu conteúdo e redação estão manifestamente adequados, ambos carecendo de pontual revisão, e devendo constituir-se como referenciais de apoio à prática. A questão da utilidade, pertinência e uso destes e de outros referenciais legais foi sublinhada para dar conta da importância da existência de um diálogo efetivo entre o decretado e o experienciado / vivido.

*Tabela 9. Grelha de análise das audições: Formação inicial, período de indução profissional e formação contínua*

Formação Inicial	Ocorrências	Indução	Ocorrências	FC	Ocorrências
Articulação teoria e prática	A1; A4; A6; A8; A9; A10; A14; A15;	Capacitação e empoderamento	A2;	Incidir sobre a prática profissional	A9;
Formação em contexto (Imersão / estágio /codocência)	A1; A2; A4; A6; A8; A9; A10; A11; A1A2; A15;	Codocência e responsabilidade partilhada	A10;	Aprendizagem ao longo da vida	A8; A13;
Articulação entre as UC / Formação Holística	A9; A10; A12; A13; A14;	Início de carreira e ao longo da carreira profissional	A13; A15;	Desenvolvimento da identidade profissional	A8;
Modelo Clínico / sustentar a prática na evidência científica	A10; A14; A15;			Repensar a organização do CFAE	A9;
Ética e Trabalho colaborativo	A2; A4; A8; A13; A14;			Centrada nos alunos, escolas e dificuldades	A11;
Formação científica / académica/ curricular e pedagógica	A2; A3; A4; A5; A10; A 12,				
Relevância das Ciências da Educação	A11; A4; A15;				
Competências sócio emocionais /Empatia profissional	A8				
Profissional reflexivo/ investigação ação/ produtor de conhecimento	A1; A2; A7; A9; A14; A15;				

Capacitação para a resolução de problemas	A2;				
---	-----	--	--	--	--

### 5.3. Formação inicial/ período de indução profissional e formação contínua

No que diz respeito aos aspetos relativos à **formação inicial de professores**, os especialistas destacam o modelo clínico no pressuposto de uma clara articulação entre a teoria e a prática, em diálogo e total imersão com os contextos de trabalho e em regime de codocência (11 participantes). No seu entender, a formação inicial deve garantir a formação holística do jovem professor, capacitando-o para a atuação em cenários complexos e para a resolução de problemas decorrentes da prática letiva. Para tal são convocados os saberes estruturantes da profissão docente em articulação com áreas e domínios em estudo: saberes curriculares (de conteúdo); saberes pedagógicos e didáticos do conteúdo e saberes reflexivos e analíticos, potenciadores de uma monitorização e supervisão sistemáticas vitais na sustentação de uma autorregulação face aos modos de ensinar - fazer aprender. Os especialistas sublinham também a importância das ciências da educação e a sua relevância na formação inicial dos futuros professores (3 participantes).

De salientar, de novo, a sinalização de aspetos éticos e relacionais associados à organização e implementação de formas de trabalho colaborativo dos professores, em parceria com os pares e com os seus alunos, a par da necessidade de desenvolvimento de competências socio emocionais essenciais à manutenção de um clima favorável ao ensino e à aprendizagem. Consideram os especialistas (6 participantes) que a formação inicial deve ser pensada e implementada de modo a criar nos jovens professores hábitos de reflexão, inquirição e investigação das suas práticas, estimulando-os à produção de conhecimento informado pela prática e discutido com a teoria.

No que se refere ao período de **indução profissional** os especialistas consideram-no fundamental no apoio continuado e na socialização profissional em torno das comunidades profissionais de prática, capacitando os professores em fase inicial de carreira e ao longo da mesma para os novos desafios e estimulando-os na procura de respostas para os novos problemas. Reconhecem na codocência uma mais-valia possibilitadora da aprendizagem cooperativa e colaborativa cuja liberdade e responsabilidade podem e devem ser partilhadas.

No que diz respeito à **formação contínua de professores**, os especialistas consideram que ela deve incidir sobre aspetos emergentes da prática profissional ao serviço da capacitação dos profissionais do ensino para a atuação esclarecida e pedagogicamente fundamentada nos contextos onde trabalham. Assim, a formação contínua deverá ser pensada em estreita articulação com os centros de associação de escolas de cada zona pedagógica, em resposta às necessidades de cada contexto, e alinhada com os respetivos planos de formação. Deste modo, pretende-se garantir o cumprimento das finalidades e propósitos associados à formação ao longo da carreira: uma transição plena de papéis na procura e na reconstrução das múltiplas identidades profissionais.

Tabela 10. Grelha de análise das audições: desafios da profissão docente

DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE	Ocorrências
Falta de professores	A1; A8; A10; A 13;
Recuperação das aprendizagens e melhoria da ação docente	A2; A9
Desburocratizar a profissão	A3; A12; A13;
Lideranças inspiradoras, cuidadoras, sensíveis e colegiais	A3; A4; A8; A13; A 14; A 15;
Enfrentar a diversidade: Migrações; alterações climáticas, equidade e inclusão;	A6; A8; A9; A11;

<b>Autonomia profissional (tempo para pensar, refletir, criar e estudar)</b>	A4; A6; A9; A10; A 13; A14;
<b>Gestão democrática e autonomia das escolas</b>	A9; A11;

#### 5.4. Principais desafios que se colocam à profissão docente

Neste âmbito foram assinalados como principais desafios: a necessidade de os professores possuírem maior autonomia profissional, expressa nas dimensões da gestão curricular, pedagógica e avaliativa. A par desta autonomia perspetivam os especialistas a necessidade de os professores possuírem mais tempo para a reflexão sobre casos, discussão e análise, mas também para o planeamento da sua ação e monitorização dos resultados da mesma. Neste tempo entre tempos os especialistas (6) perspetivam a necessidade de estudar, escrever, analisar e investigar as práticas. A par destas categorias o exercício da liderança de modo colegial, sensível, que inspire outros e facilite o cuidado entre todos, é um aspeto bastante relevante da atividade profissional dos professores. Outros aspetos mereceram igual destaque na qualidade de desafios: a falta de professores (4 participantes) como problema transversal a várias latitudes; a necessidade de desburocratizar o exercício da atividade docente; recentrar a atividade profissional dos professores em torno da recuperação das aprendizagens, num cenário de pós pandemia, e monitorizar processos com o propósito de aferir a melhoria da atuação docente. O confronto com a diversidade, por via dos movimentos migratórios, das alterações climáticas, a par dos desafios com a equidade e a inclusão são áreas de formação e capacitação a atender. Um outro aspeto que mereceu algum destaque por parte dos especialistas prende-se com a alteração do atual modelo de gestão unipessoal dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, de modo a devolver aos espaços educativos maior autonomia e gestão democrática.

*Tabela 11. Grelha de análise das audições: estratégias para fortalecer a profissão*

<b>ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A PROFISSÃO</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Valorização profissional e reconhecimento comunitário</b>	A1; A3; A5; A 15
<b>Atratividade da docência</b>	A2; A8; A9; A10; A14; A 15;
<b>Constituição de comunidades de aprendizagem / trabalho colaborativo / formação em contexto</b>	A2; A3; A9; A 11; A12; A 14;
<b>Período de indução profissional</b>	A1; A3; A10; A15;
<b>Valorização salarial e revisão da carreira</b>	A1; A2; A4; A9; A10; A12; A 13;
<b>Promoção do bem-estar</b>	A3; A5; A8; A12; A14
<b>Melhoria das condições de trabalho</b>	A3; A4; A5; A7; A8; A 13; A15;

#### 5.5. Principais estratégias que permitem fortalecer a profissão

Os discursos produzidos pelos especialistas no âmbito deste tópico permitem assinalar as seguintes **estratégias de fortalecimento da profissão**: a valorização salarial e a revisão da carreira profissional (7) a melhoria das condições de trabalho nas escolas (7) a valorização profissional e o reconhecimento comunitário da profissão de professor (6); a melhoria das

condições de exercício da profissão (questões da atratividade no ingresso e na permanência na carreira); a constituição de comunidades de aprendizagem, espaços de trabalho colaborativo e a formação em contexto que permitem aos professores o apoio e o desenvolvimento profissional entre pares essencial para garantir uma maior segurança e eficácia na sua atuação individual e coletiva. A criação de um período efetivo de indução profissional que garanta a integração plena e a socialização profissional tão necessárias para que os professores mantenham os níveis de motivação e compromisso no desempenho das suas funções. A capacitação das organizações e de quem as lidera para o cuidado com a promoção do bem-estar individual e coletivo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A redação do relatório permitiu reunir e sistematizar um conjunto de informações provenientes de relatórios internacionais cruzando-as com publicações nacionais relativamente a categorias comuns: profissão docente, saberes profissionais, seleção e recrutamento de professores, formação inicial e contínua e período de indução profissional como domínios enquadradores da condição docente e do exercício profissional. O retrato obtido possibilitou sinalizar aspetos comuns e distintivos nos sistemas europeus de ensino, no que se refere à habilitação e aos saberes profissionais específicos para o exercício da docência, modalidades de formação inicial e contínua e implementação do período de indução. A par destes tópicos, e na qualidade de denominador comum, as questões da pouca atratividade da profissão, da estruturação da carreira e da necessidade de priorizarmos formas de recrutamento, que permitam aos sistemas compensarem-se e equilibrarem-se face ao envelhecimento da classe docente, constituem-se como os maiores desafios que testam a robustez e a permeabilidade dos sistemas na procura e no encontro de possíveis soluções. A audição de especialistas, internacionais e nacionais, e a posterior análise de conteúdo dos seus discursos, viabilizou o cruzamento de testemunhos, percepções, crenças e representações face a vivências pessoais e profissionais. A interpretação, análise e problematização do que disseram poderão contribuir para a identificação de tendências atuais e futuras no campo das políticas educativas, nomeadamente na formação inicial e contínua de professores, bem como influenciar politicamente os decisores, no sentido de alinhar o pensamento e a ação com as necessidades dos sistemas, identificadas por atores que trabalham nas organizações educativas em diferentes ciclos de ensino e esferas de decisão.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- 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.
- 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 nº [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.
- Flores, A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International journal of leadership education*, 7, (4) 297-318.
- Flores, A. (2005). How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings From an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31, (3) 533-556.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspetivas*. Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Almedina.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estado da educação 2014* (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1046-estado-da-educacao-2014>
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (187-230). Springer Press.

- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2011). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. (2019). (Org.). *O trabalho e a vida dos professores: Um olhar nacional e internacional*. Lisbon International 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. (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 professionalising 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>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Artmed Editora.
- Hargreaves, A. & O'Conner, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassel.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora: McGraw de Portugal.
- Korthagen, F. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 24-42). Routledge.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F. A. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol. 1, pp. 311-346). S/L: Springer.
- Lima, L. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, L. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de estudos curriculares*, 2 (1), pp.57-84
- Loura, L. (2021). *Quantos alunos estarão sem aulas daqui a 1 ano?* Artigo disponível em <https://www.ffms.pt/pt-pt/atualmentes/quantos-alunos-estarao-sem-aulas-daqui-1-ano>.
- Machado, J. (2018). Autonomia, currículo e liderança: na crista de um paradoxo. In Palmeirão, C. & Alves, J. (Org.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais*. E-book Católica do Porto.

- Nunes, C. et al. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20 (76), 435-458.
- TALIS, OECD Publishing Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. (4.ª edição).
- 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.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, M. J. *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-126) Edições Afrontamento.
- Vilelas, J. (2022). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.