

Exmo. Senhor
Presidente da Comissão de Educação e Ciência
Deputado Alexandre Quintanilha

Data:
Of. N.º 405 de 12 de outubro de 2016

N.º pág. Total:

Nossa Ref.º: 150.10.01
150.10.01

Vossa Ref.º:

Assunto:

Mensagem:

Petição n.º
148/XIII/1.ª – Pedido
de Informação

Em resposta ao ofício com a referência n.º 459/8.ª-CEC/2016, de 29 de setembro, e em cumprimento do disposto na alínea c) do n.º 3 do artigo 17.º conjugado com o artigo 20.º da Lei do Exercício do Direito de Petição, encarrega-me o Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação de transmitir a V. Exa. a pronuncia sobre o conteúdo da petição identificada em epígrafe.

Compulsado o teor da petição verifica-se respeitar, no essencial, à interpretação e aplicação das regras de organização do ano letivo constantes do Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Entendem os peticionários que tais regras, nomeadamente em matéria de componentes letiva e não letiva, crédito horário, direção de turma e apoio tutorial, resultam num tratamento discriminatório dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico.

Tendo presente que este Conselho emitiu sobre a matéria em apreço o relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (2009), os pareceres n.º 3/2000, de 5 de agosto, n.º 8/2008, de 24 de novembro, n.º 1/2011, de 3 de janeiro, n.º 2/2012, de 7 de março e, em junho p.p., uma recomendação sobre a condição docente as políticas educativas e um relatório técnico intitulado *A condição docente: contributos para uma reflexão* (ambos em anexo), afigura-se adequado reiterar o conteúdo e as conclusões ali expressas cuja atualidade e pertinência se mantêm.

Com os melhores cumprimentos.

Secretário - Geral do Conselho Nacional de Educação



Manuel Miguéns



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

A condição docente:
contributos para
uma reflexão

Conceição Castro Ramos
Ercília Faria
Filomena Ramos
Isabel Pires Rodrigues

junho 2016

Título: A condição docente: contributos para uma reflexão
[Relatório Técnico]

Autores: Conceição Castro Ramos, Ercília Faria, Filomena Ramos e Isabel Pires Rodrigues

Direção - David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação - Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Design Gráfico: Teresa Cardoso Bastos - Design Unipessoal, Lda.

Edição Eletrónica: junho de 2016

ISBN: 978-989-8841-04-9

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

ÍNDICE

04 Introdução

06 O que sabemos sobre os docentes - perfil, tendências e preocupações

A mesma missão, perfis e identidades diferentes

Perfis funcionais e limites de autonomia

Visão geral sobre o perfil estatístico do corpo docente

Um decréscimo acentuado que gera uma oferta superior à procura

Uma tendência pesada de envelhecimento

Uma profissão maioritariamente feminina

Um elevado nível de qualificação e experiência

Uma gestão de perfis por grupos de recrutamento

Um serviço definido em número de horas semanais

Os docentes e o território

16...Condições de trabalho

A estabilidade profissional e a emergência de precariedade.

Reconhecimento e prestígio profissional

20...Preocupações/ aspetos críticos e questões gerais

22...Enquadramento jurídico

26...Alguns dados estatísticos

51...Bibliografia

INTRODUÇÃO

Como órgão independente, cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acompanhar os desenvolvimentos operados nas diferentes áreas do sistema educativo, quer através da apreciação de medidas legislativas apresentadas pelo Governo ou pela Assembleia da República, quer suscitando o estudo e o debate sobre questões educativas que marcam a atualidade para construir os contributos que apresenta aos decisores políticos.

Neste âmbito, para o quadriénio 2014-2017, uma das temáticas identificadas como prioritárias foi a da condição docente, tendo o Conselho criado, nomeadamente, uma comissão especializada permanente para a análise das questões que lhe são inerentes.

Para além do Relatório Técnico e do Parecer já produzidos sobre *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*, pretende-se debater outras temáticas ligadas à condição docente, que este documento sintetiza.

O relatório constitui um ponto de partida para uma compreensão da profissão e das condições em que é exercida. Foi concebido como um documento de trabalho, que se quer instrumental para apoiar os trabalhos da Comissão e implicitamente os do Conselho, assumindo assim uma estrutura diferente de outros relatórios do CNE, e cuja elaboração encontra justificação em três razões principais:

- 1.^a - Reunir informação estruturada, necessária para fundamentar a análise, a reflexão e o debate interno.
- 2.^a – Criar uma visão partilhada sobre os traços dominantes, e o perfil da profissão, cooperando para a construção de pensamento institucional consensualizado.
- 3.^a - Contribuir para dar à reflexão do Conselho um carácter de antecipação, uma capacidade de pensar o futuro e de identificar questões a médio e a longo prazo, a incluir na agenda.

Não pretende aprofundar as causas, nem avaliar as políticas, ou sequer fazer um estudo completo sobre a condição docente. Propõe-se tão-só fazer uma leitura interpretativa da realidade presente, interrogar os dados e levantar algumas questões suscetíveis de induzir a reflexão, a discussão e a proposta de princípios ou de orientações estratégicas, que possam concorrer para a tomada de decisões em matéria de política educativa.

A abordagem centra-se numa perspetiva nacional e abrangente. Procura dar uma visão geral integrada (ensino público e privado) da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, para identificar traços dominantes no perfil estatístico e na profissão docente, mas também a representação social, no que se refere ao reconhecimento do prestígio profissional.

Tem por base dados estatísticos oficiais e os regimes jurídicos que regulam a profissão.

Complementarmente serve-se de outras fontes, designadamente de estudos internacionais em que Portugal participou, para estabelecer a comparação ou situar o perfil nacional no contexto da União Europeia.

Dois grupos de questões orientam a leitura dos dados e do enquadramento jurídico.

O 1.º grupo perspectiva a realidade presente sobre “O que sabemos sobre os docentes”.

O 2.º grupo interroga os dados, identifica as tendências que marcam os traços gerais de caracterização e sinaliza aspectos críticos emergentes. É um grupo de questões inscrito na visão prospectiva e estratégica da política educativa.

As preocupações expressas assentam nos seguintes pressupostos:

- Nenhum sistema educativo pode ser melhor do que os seus professores.
- Por toda a parte os resultados da investigação indicam que a crescente qualidade dos professores é vital e talvez a linha de orientação política mais provável para obter ganhos no desempenho da escola. (Hannushek, 2004)¹.
- Da existência de bons professores e do seu prestígio, depende e muito o futuro da educação, enquanto base do desenvolvimento social e económico.
- A formação, o desenvolvimento profissional docente e as melhores condições de exercício profissional são fatores fundamentais da qualidade da educação e para reforçar o seu papel insubstituível no processo de ensino aprendizagem.
- O reforço do prestígio e da cultura profissional docentes é determinante em qualquer programa de melhoria das aprendizagens.
- A necessidade premente de encontrar, no curto prazo, uma estratégia possível para restaurar a confiança dos docentes e valorizar a sua função, num tempo em que a escola, o ensino e os professores vivem situações de instabilidade, constrangimento e desmotivação.
- O declínio do reconhecimento e da imagem social dos docentes enfraquece as aprendizagens, o ensino e a sociedade.

¹ OCDE (2006) Teachers Matter Attracting ,developing and retaining effective teachers. Pg 27).
<http://www.oecd.org/edu/school/48627229>

I – O QUE SABEMOS SOBRE OS DOCENTES

1. A mesma missão, perfis e identidades diferentes

Os docentes formam um grupo social identificado por uma missão, deveres, funções e papéis estatutariamente definidos consoante os níveis de ensino, com perfis académicos e identidades profissionais específicos.

Trata-se de uma profissão exigente e complexa que implica a execução de funções simultaneamente educativas e de formação pessoal e social, de modo a que cada educando descubra os seus próprios interesses e aptidões e desenvolva as suas capacidades de raciocínio, memória, pensamento crítico, sensibilidade estética e criatividade.

Numa sociedade em que o desenvolvimento económico, social e humano cada vez mais tende a basear-se no conhecimento, novos desafios se colocam aos professores, nomeadamente nos contextos de trabalho, onde quotidianamente se confrontam diferentes e, não raramente, contraditórias exigências e expectativas.

As condições do exercício da atividade docente estão em profunda alteração, pedindo-se aos professores que garantam aprendizagens de qualidade, incluindo nestas a transmissão de conhecimentos em constante desenvolvimento e mudança, que assegurem a promoção do desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, que adotem modelos de ensino inovadores e suscitem nos alunos o desejo de aprender convidando-os a ter iniciativas, entre muitas outras solicitações.

A melhoria da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, as condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário constituem instrumentos essenciais da política educativa estreitamente conexos com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais.

Estas exigências, no plano organizativo, traduzem-se presentemente em vários perfis docentes, a que correspondem identidades profissionais construídas e válidas para lecionar apenas os níveis de ensino a que dizem respeito, i.e. o quadro legal vigente não admite a intercomunicabilidade na carreira única do subsistema dos ensinos básico e secundário ou entre esta e a do ensino superior.

A singularidade destes traços, significativa num tempo em que os docentes são portadores de habilitações académicas que os qualificam para exercer funções noutras níveis de ensino, ganha particular importância face à nova realidade que a atual organização da

rede escolar veio criar. Está aberta uma perspetiva mais abrangente no cumprimento da missão docente, com implicações na assunção de novas responsabilidades, no desenvolvimento de uma cultura profissional com novas dimensões, na organização e distribuição do serviço docente e nas condições de trabalho, como adiante desenvolveremos.

A missão comum continua a cumprir-se através dos deveres e das finalidades específicas do respetivo nível de ensino, assumindo funções e papéis diferentes num quadro de perfis funcionais segmentados por níveis de ensino e por grupos disciplinares. A autonomia na atividade docente desenvolve-se de forma diferenciada, tendo como referenciais perfis gerais de desempenho profissional².

2 - Perfis e limites de autonomia

Neste quadro de perfis e de responsabilidades, a autonomia na atividade docente é gerida em regime de monodocência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo e de pluridocência nos ciclos seguintes dos ensinos básico e secundário.

Na **educação pré-escolar**, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens em cada uma das áreas (formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo) de uma forma globalizante e integrada. Diferencia-se entre outros aspetos dos professores por ter funções amplas de atendimento à criança, práticas pedagógicas que privilegiam os espaços lúdicos e o jogo na aprendizagem e pela intencionalidade pedagógica de proporcionar às crianças aprendizagens que partam do real, do concreto e não do abstrato.

No **1.º ciclo do ensino básico**, os professores abordam de forma integrada e articulada as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares que fazem parte do currículo.

No entanto, a monodocência admite para algumas áreas um regime de coadjuvação que se vem alargando³, podendo este traço ser interpretado como um sinal sobre a necessidade de reajustar a formação deste perfil generalista ou a evidência de uma tendência emergente na evolução do conceito para um regime por disciplinas no 1.º ciclo, questão conexas com a formação inicial e novas formas de flexibilização da gestão de docentes que adiante se abordará.

² Cf. Decretos – Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto.

³ O último dos quais pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que determina a introdução do inglês como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade e define a habilitação profissional para lecionar inglês no 1.º ciclo, criando um novo grupo de recrutamento. A Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro, por sua vez, regula a aquisição de qualificação profissional para a docência no novo grupo de recrutamento criado (120) para os professores dos grupos 110, 220 e 330 que já tenham formação certificada para o inglês no 1.º ciclo, bem como os níveis de proficiência linguística do 3.º ano do Ensino Básico ao 12.º ano do Secundário.

Os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário lecionam as disciplinas ou áreas disciplinares para que possuem habilitações, bem como as áreas curriculares não disciplinares.

A sua ação implica um trabalho de planificação em articulação com os restantes professores da turma e do grupo disciplinar. Para além de continuarem a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, cabe-lhes ainda, em colaboração e articulação com todos os professores da turma e os profissionais de orientação vocacional, ajudar o aluno a definir o seu percurso escolar. No domínio de cada perfil desenvolveu-se uma cultura de desempenho profissional própria e com uma responsabilidade individual e coletiva circunscrita às crianças ou jovens do nível de educação e ensino que frequentavam aquela escola.

Hoje, essas culturas ocorrem e convivem no agrupamento de escolas e todos (educadores e professores) são responsáveis pelo percurso escolar do aluno durante os 12 anos de escolaridade.

Esta confluência de quatro culturas profissionais num novo território educativo que se alargou para agregar diferentes escolas, com projetos educativos próprios, com contextos sociais e educativos diferentes, introduz novas exigências e responsabilidades.

Para responder positivamente ao desenvolvimento dos quatro pilares da educação (*ensinar a conhecer; ensinar a fazer; ensinar a viver juntos e ensinar a ser*) a que se veio juntar o de “*ensinar a empreender*” (i.e. ter iniciativa) os docentes dificilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola.

O novo contexto organizacional - um projeto educativo de agrupamento, orientado para conceber e acompanhar o desenvolvimento do aluno no seu percurso total de aprendizagem - e a articulação vertical do currículo exigem a construção de uma cultura profissional abrangente, integrando as várias dimensões.

E este é mais um *signal* das novas exigências e responsabilidades pedidas ao professor ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Mais do que uma nova atitude no sentido de favorecer a comunicação no agrupamento, enquanto nova comunidade de aprendizagem, a construção de uma linguagem comum ao conjunto dos docentes do agrupamento exige a capacidade para produzir o seu desenvolvimento profissional e a organização da escola em busca de um crescimento pessoal e coletivo.

Estes contextos, estas novas exigências e responsabilidades não interpelam apenas a condição docente. Interrogam as políticas de formação inicial e contínua.

E mostram que é preciso cuidar um processo de melhoria que sirva o contexto individual de cada escola/agrupamento e esteja associado a um foco de melhoria das condições ao nível do ensino e das aprendizagens.

3 - Visão geral sobre o perfil estatístico do corpo docente

No seu conjunto (ensino público e privado) e no âmbito geográfico de Portugal, em 2014, exerciam a profissão 155 252 docentes na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.⁴

No caso específico do ensino profissional, os professores/formadores em exercício de funções totalizavam 7 952. A grande maioria (6 609) estava em escolas privadas e 1 343 em escolas públicas.

De notar que é na componente de formação tecnológica e prática que se encontra a maioria dos professores/formadores, contabilizando o Continente um total de 3 763, para 1 611 da componente de formação científica e 1 773 da componente de formação sociocultural.

Parece importante referir, num tempo de mudanças significativas a nível da composição étnica da sociedade portuguesa e das escolas⁵, que os docentes continuam a ser na larga maioria de nacionalidade portuguesa, seguida dos de outras nacionalidades, da francesa e da angolana. É no 3º CEB e ensino secundário que se encontra o maior número de professores de nacionalidade estrangeira.

Os docentes constituem o maior grupo profissional da administração pública, (central, regional e local) representando cerca de 28 % dos trabalhadores em exercício⁶.

No contexto das políticas e circunstâncias atuais, o número de docentes em exercício e de profissionais candidatos à docência permite perceber que Portugal, ao contrário de outros países europeus, não revela carência de profissionais, no que se refere à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário.

3.1. Um decréscimo acentuado que gera uma oferta superior à procura

Com efeito, ao contrário da maioria dos países da OCDE, Portugal não enfrenta dificuldades em recrutar professores qualificados. Os resultados de sucessivos concursos para ingresso nos quadros, nos últimos anos mostram que um número crescentemente significativo de professores profissionalizados e com muitos anos de ensino não consegue obter colocação numa oferta cada vez mais reduzida de lugares postos a concurso.

Na última década em Portugal (2003/2004-2013/2014), a taxa média de crescimento anual do número de docentes, segundo o nível de educação e ensino e a natureza do estabelecimento, apresenta no ensino público níveis negativos em todos os ciclos do

⁴ Cf. Tabela 3.1 em *Alguns dados estatísticos*.

⁵ No relatório Estado da Educação 2014 referia-se, a propósito do projeto *Português para falantes de outras línguas*, que em 2012/2013 se encontravam matriculados na disciplina de Português Língua Não Materna 2 199 alunos de 36 nacionalidades diferentes.

⁶ Portugal tinha, em junho de 2014, 552 959 funcionários públicos. Os docentes que incluem os educadores de infância e professores do ensino básico e secundário e ensino superior são os funcionários públicos em maior número (152.260), seguidos dos assistentes operacionais, operários e auxiliares e das forças de segurança. Fontes: DGAEP-SIOE - dados disponíveis em 01-08-2014 e provisórios - DGAEP/DEEP.

ensino básico e no ensino secundário (-3,83 no 1.º ciclo; -4,43, no 2.º ciclo; -1,88 no 3.º ciclo e ensino secundário), e ainda na educação pré-escolar com - 0,34.

A mesma tendência verifica-se no ensino privado, onde apenas o 1º ciclo tem um índice de crescimento positivo (0,63). Nos restantes níveis de ensino os valores negativos variam entre -0,09 na educação pré-escolar e -0,88 no 3º ciclo e ensino secundário. No entanto, nem sempre foi assim. A partir do último quartel do século XX, o corpo docente conheceu uma evolução excecional de crescimento em todos os níveis de educação e ensino.⁷

A par do crescimento registado até 2005/2006, esta evolução foi acompanhada de três alterações fundamentais e progressivas: a) um índice de envelhecimento crescente; b) uma elevada percentagem de educadoras e professoras e c) um desenvolvimento notável das habilitações académicas e qualificações profissionais.

3.2. Uma tendência pesada de envelhecimento

No que se refere à idade, a distribuição por grupos etários em todos os níveis de ensino, mostra o acentuado envelhecimento do corpo docente. Em 2012/2013, a maioria dos docentes situa-se nas faixas etárias dos 40-49 anos e 50 e mais anos de idade no Continente, enquanto nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores a percentagem mais significativa encontra-se na faixa etária dos 30-39 anos. De notar a quebra, ao longo dos anos em que existe informação disponível, da percentagem de docentes com idade inferior a 30 anos.⁸

No caso do Continente, o índice de envelhecimento⁹ dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico é de 604,9 seguido do dos docentes do 3.º ciclo e secundário com 497,7. Os educadores de infância registam o menor valor, que é de 235,0.¹⁰ Se se estabelecer a comparação, na evolução registada nos últimos anos (2004-2014), entre a percentagem de educadores de infância em exercício com menos de 30 anos e com 50 e mais anos de idade verifica-se um decréscimo significativo do número de educadores com menos de 30 anos, de 15,0% para 5,9%, e um aumento expressivo de educadores com 50 e mais anos, de 10,3% para 37,7%. O mesmo acontece nos restantes níveis de educação e ensino, em que se confirma também um crescimento da percentagem de docentes com 50 e mais anos de idade e uma diminuição da percentagem de docentes com menos de 30 anos.¹¹

No quadro europeu e usando os dados de comparação constantes do relatório da OCDE Teaching and Learning International Survey (Talis 2013) a média etária dos professores

⁷ Cf. Figuras 3.1.1. e 3.1.2. em *Alguns dados estatísticos*.

⁸ Cf. Figuras 3.2.1., 3.2.1.a. e 3.2.1.b. em *Alguns dados estatísticos*.

⁹ *Ratio* entre o número de docentes com idade superior a 50 anos e o número de docentes com idade inferior a 35 anos a multiplicar por 100.

¹⁰ Cf. Tabela 3.2.1. em *Alguns dados estatísticos*.

¹¹ Cf. Figuras 3.2.3. a 3.2.6. em *Alguns dados estatísticos*.

em Portugal no subsistema de ensino básico e secundário é de 44,7 anos de idade, ligeiramente acima da média dos outros países incluídos no estudo que é de 42,9¹².

Esta tendência pesada de envelhecimento se, por um lado, pode traduzir um indicador de estabilidade e de experiência profissional, acompanhada de um crescimento de qualificação profissional como adiante se verá, constitui, por outro lado, uma preocupação. Não se trata apenas de substituir um elevado número de docentes que atingirão, nos próximos anos, a idade da reforma, mas de constatar que essa renovação não tem sido feita por docentes mais novos. Outra realidade que se comprova é a redução do número de docentes, associada à ausência de crescimento demográfico da população portuguesa e, conseqüentemente, da população escolar.

3.3. Uma profissão maioritariamente feminina

Em Portugal, a percentagem de mulheres é superior a 70% em todos os níveis de educação e de ensino desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

No caso da educação pré-escolar essa percentagem situa-se nos 99,1 %, enquanto no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário temos 71,2% de mulheres.¹³

Nos países da OCDE, em 2012, em média 2/3 dos professores de todos os níveis de educação e ensino são mulheres, embora a percentagem de mulheres decresça - como acontece em Portugal - à medida que os níveis de ensino progridem.

Apesar deste padrão geral, há diferenças entre países e os vários níveis de educação e ensino. Nos países com dados disponíveis, a percentagem de mulheres é pelo menos de 93% na educação pré-escolar. Na França e na Holanda esta percentagem é ligeiramente inferior 85% e 86%, respetivamente.¹⁴

No quadro da reflexão que se pretende, não cabe suscitar a questão de saber se este traço tem ou não implicações formativas e pedagógicas e conseqüentemente introduzir o debate sobre a pertinência e ou necessidade de garantir ou não o equilíbrio de género, temática já abordada na investigação nacional¹⁵.

3.4. Um elevado nível de qualificação e de experiência

No Continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, em 2013/2014, mais de 80% dos docentes são portadores de licenciatura ou equiparado. O Continente regista a maior percentagem de docentes com doutoramento ou mestrado (9,3%), enquanto a

¹² Cf. Tabela 3.2.3. em *Alguns dados estatísticos*.

¹³ Tabela e Figura 3.3.1. em *Alguns dados estatísticos*.

¹⁴ Figura 3.3.2. em *Alguns dados estatísticos*.

¹⁵ SARMENTO, Teresa (2004). *Correr Riscos: Ser Homem numa profissão “Naturalmente” Feminina*. Braga: V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas.

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2313/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20da%20identidade%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>.

Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Locus SOCI@L 2/2009: 46–64.

Região Autónoma da Madeira apresenta a menor percentagem de docentes com bacharelato ou outras (2,3%).¹⁶

Se compararmos as habilitações dos docentes portugueses do 3.º ciclo do ensino básico com os outros países da OCDE, verifica-se que a larga maioria (84,8%) é portadora de habilitações correspondentes ao nível ISCED 5A (licenciatura pré-Bolonha, mestrado pós-Bolonha) e 12,4% dos docentes possuem o nível 6 ISCED – mestrado pré-Bolonha. Assim, os professores portugueses são os que apresentam o nível mais elevado de formação entre os professores da OCDE - a título de comparação o segundo país com docentes com uma formação equivalente ao mestrado pré-Bolonha – ISCED 6 é a República Checa com 4,5% de professores com formação deste nível¹⁷.

No que se refere à experiência profissional, os docentes portugueses detêm em média 19,4 anos, sendo a da OCDE 16,2 anos. Relativamente ao número de anos de permanência na mesma escola, Portugal apresenta uma média de 10,4 anos para 9,8 anos da OCDE, e na experiência em outras atividades educativas 3,4 anos para 2,7 anos da média da OCDE¹⁸.

Importa, no entanto, sublinhar o significado deste salto qualitativo se se tomar como ponto de comparação a situação em termos de habilitações académicas e do número de professores profissionalizados, há pouco mais de 25 anos.

Segundo o Relatório da Comissão criada pelo Despacho n.º114/ME/88 do Ministério da Educação *A situação do professor em Portugal* (Braga da Cruz et al., 1998)¹⁹, em 1989, nos ensinos preparatório e secundário, 45, 6% dos professores que tinham iniciado funções ainda estavam a estudar e 54,4% deram aulas pela primeira vez com o curso concluído.

Apenas 69,3% dos professores eram profissionalizados (89,9% no pré-escolar, 95,8% no primário, 57,9% no preparatório, 33,6% no unificado e 50,5% no secundário).

O ensino primário permaneceu à margem deste processo, na medida em que não foi aí que a expansão do sistema se fez sentir e existiam escolas de formação de professores para este nível de ensino.

3.5. Uma gestão de perfis por grupos de recrutamento

Mas se a exigência de habilitações académicas e qualificação profissional evoluiu, o mesmo não aconteceu com o perfil de docência organizado por níveis de ensino. Trata-se de um perfil de competências gerais segundo uma lógica epistemológica baseada na natureza disciplinar do conhecimento, definido dentro das grandes áreas humanística, científica, artística ou tecnológica.

¹⁶ Figuras 3.4.1 a 3.4.4. em *Alguns dados estatísticos*.

¹⁷ Tabela 3.4.1. em *Alguns dados estatísticos*.

¹⁸ Tabela 3.4.2. em *Alguns dados estatísticos*.

¹⁹ Braga da Cruz et al. Relatório da Comissão criada pelo despacho n.º114/ME/88 do ME- A situação do professor em Portugal- Análise social, vol. XXIV (103-104),1998 4.º.5.º, 1187-1293. Pág. 1201

<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/39426>

A distribuição de docentes por grupo de recrutamento (GR) corresponde ao peso do número de horas da respetiva disciplina no currículo escolar. Obedece a uma lógica de hierarquização em que a disciplina considerada mais importante no currículo tem maior carga horária. A lógica formativa e pedagógica corresponderia a uma distribuição que também respondesse às necessidades dos alunos ou seja orientada para remediar ou prevenir os níveis de retenção, como recomendou o Conselho recentemente (cf parecer do CNE sobre *A Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*)²⁰.

Uma análise sumária da distribuição dos docentes no 2.º ciclo mostra que os grupos de recrutamento com mais docentes são os que envolvem as disciplinas de Português (200, 210 e 220) e Matemática (230), uma vez que o número de horas de lecionação destas disciplinas corresponde a 34% da totalidade da carga horária.

O grupo de recrutamento 240 Educação Visual e Tecnológica (EVT), do ensino público, tem também um número considerável de docentes (cerca de 15,4% da totalidade de professores do ciclo), uma vez que os anteriores modelos de lecionação de EVT previam uma carga horária de 5 tempos e a lecionação por um par pedagógico. No entanto, esta disciplina tem atualmente uma carga horária de 4 tempos na maioria dos casos e é lecionada apenas por um professor²¹.

No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, os grupos de recrutamento com maior número de professores são os de Matemática e Português²² (com uma carga horária correspondente a cerca de 28% da totalidade). Os GR que apresentam, também, um número alargado de docentes são os de Biologia/Geologia, Física e Química (dado o desdobramento destas disciplinas no 3.º ciclo e a carga horária das disciplinas específicas no ensino secundário), e o de Educação Física, embora a carga horária desta disciplina seja reduzida, os créditos do Desporto Escolar levam a um alargamento do horário dos professores deste GR.

3.6. Um serviço definido em número de horas letivas semanais

Na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, o pessoal docente é obrigado a 40 horas semanais de serviço. O horário integra uma componente letiva e uma componente não letiva. A componente letiva dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de 25 horas semanais, a dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário é de 22 horas semanais²³.

A componente não letiva abrange a realização de trabalho a nível individual e a a nível do estabelecimento de educação e ensino²⁴.

²⁰ www.cnedu.pt

²¹ Figura 3.5.1. em *Alguns dados estatísticos*.

²² Seria interessante perceber qual a distribuição etária dos docentes deste GR, de forma a perceber se o excesso de professores deste GR será resolvida com a aposentação previsível dos professores ou se continuará a perdurar por mais tempo.

²³ Cf. Artigo 79º do ECD..

²⁴ Cf. Artigos 76º a 78º do ECD.

Verifica-se que, no caso dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (grupos de recrutamento 100 e 110), a percentagem daqueles que cumprem horários de 20 ou mais horas letivas atinge os 97% e 94%, respetivamente²⁵.

No 2º ciclo, 44% dos professores cumpre menos de 20 horas letivas e 14% tem 13 horas ou menos. No que se refere aos professores do 3º ciclo e do ensino secundário, 45% dos docentes tem, também, menos de 20 horas letivas e 14% tem 13 horas letivas ou menos. Importa referir que as reduções da componente letiva podem ter origem quer na idade e tempo de serviço dos docentes, quer no desempenho de cargos de direção e de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica.

No quadro europeu e nos ensinos básico e secundário, a média de horas letivas anuais por professor é de 756 horas no ensino primário, 656 nos 2.º e 3.º ciclos e 625 no ensino secundário²⁶.

O TALIS 2013 indica ainda que as 40 horas de trabalho semanais dos professores se dividem em 21 horas de aulas, 9 de preparação de aulas e 10 de correção de trabalhos dos alunos. Nestas três componentes Portugal está sempre acima da média da OCDE, mas é no tempo despendido a corrigir trabalhos que os professores portugueses mais se afastam da média dos 30 países, que se fixa nas 5 horas semanais para este tipo de trabalho.

Quanto à utilização do tempo de duração das aulas os professores portugueses afirmam que 25% se perde em tarefas administrativas, como a contabilização e registo de presenças, e a manter a ordem dentro da sala. Sobra 75% do tempo de aula para efetivamente lecionar, o que não representa uma realidade muito distante dos restantes países envolvidos no estudo, uma vez que a média 78,7% do tempo de aula é dedicado ao ensino.

3.7. Os docentes e o território

O universo total de docentes no sistema educativo português era de 155 252, distribuído por 9 348 estabelecimentos, que servem uma população de 1 708 083 alunos, em 2013/2014.²⁷

No que se refere à distribuição de professores, alunos e estabelecimentos por NUTS III, verifica-se que a maior concentração regista-se no Norte e Centro, enquanto o Alentejo e o Algarve, que correspondem em termos de área a cerca de metade do território nacional, apresentam menor concentração.²⁸

²⁵ Tabela e Figura 3.6.1. em *Alguns dados estatísticos*.

²⁶ *Teaching time is defined as the number of hours per year that a full-time teacher teaches a group or class of students. Working time refers to the normal working hours of a full-time teacher and includes time directly associated with teaching as well as the hours devoted to teaching-related activities, such as preparing lessons, counseling students, correcting assignments and tests, and meeting with parents and other staff. Data are from the 2011 OECD-INES Survey on Teachers and the Curriculum and refer to the 2009-10 school year.* Tabela 3.6.2. em *Alguns dados estatísticos*.

²⁷ Cf. *Estado da Educação 2014*.

²⁸ Figura 3.7.1 e Tabela 3.7.1 em *Alguns dados estatísticos*.

A desigualdade na distribuição não ocorre apenas entre regiões (NUTS III), mas também dentro das regiões, verificando-se uma acentuada concentração nas zonas urbanas, i.e., 45% dos alunos e cerca de 42% dos docentes estão nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Esta realidade vem reforçar a ideia de que as políticas de recrutamento e gestão docente não podem ignorar a diversidade de situações demográficas e de redimensionamento da rede com agrupamentos de dimensão variável.

II - CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. Estabilidade profissional e precariedade

No Continente, em todos os níveis de educação e ensino, a percentagem de docentes do quadro é superior a 83%, sendo na educação pré-escolar de 92%. O número de contratados situa-se nos 8,3% na educação pré-escolar e 8% no 1.º ciclo do ensino básico, sendo de 15% no 2.º ciclo e de 17% no 3.º ciclo e ensino secundário. No caso da Região Autónoma da Madeira, verifica-se igualmente que a maioria dos docentes pertence ao quadro, com 92% na educação pé-escolar e acima dos 75% nos restantes níveis de educação e ensino. Quanto à Região Autónoma dos Açores, a percentagem dos docentes do quadro na educação pré-escolar e no 1.º ciclo atinge os 93%, sendo de 82% no 2.º ciclo e de 79% no 3.º ciclo e secundário.²⁹

Se entendermos a estabilidade profissional em função da relação jurídica de emprego e da natureza da vinculação aos quadros por tempo indeterminado, os docentes beneficiam de um estatuto reforçado de estabilidade em todos os níveis de educação e ensino.

Apesar deste quadro, tem-se verificado nos últimos anos a emergência de situações de precariedade, conforme referido no ponto 3.1.

Mas estabilidade não pode apenas circunscrever-se ao domínio da garantia de trabalho. Há outros fatores sociais, institucionais e pessoais que afetam a estabilidade emocional e contribuem para o "mal-estar docente".

Entre outros, refiram-se as condições de trabalho, a satisfação profissional e pessoal, a motivação, o stress, a insegurança face a contantes mudanças e ajustamentos curriculares.

²⁹ Tabelas 1.1., 1.1.a. e 1.1.b. e Figuras 1.1., 1.1.a., 1.1.b. e 1.2. em *Alguns dados estatísticos*.

2. Reconhecimento e prestígio profissional

Apesar do crescente processo de profissionalização e de medidas políticas recentes para introduzir maior exigência na formação científica dos docentes, está cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e do prestígio que é conferido à profissão. Embora o grau de insatisfação dos docentes pareça acompanhar esta tendência, paradoxalmente, a satisfação profissional revela-se positiva em termos de auto-eficácia.

Com efeito, o sentimento de auto-eficácia constitui um dos fatores importantes para influenciar o desempenho profissional docente e os resultados escolares (Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010).

Segundo o último relatório da OCDE, *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), que inquiriu 20 professores do 3º CEB de escolas diferentes, em cada um dos 30 países que fazem parte da OCDE, os professores com mais de cinco anos de experiência profissional revelam uma crença mais forte na sua capacidade de ensinar (auto-eficácia), na maioria dos países.

E em quase todos os países, quando os professores percebem que a avaliação e o *feedback* induzem mudanças na sua prática profissional, e quando participam nas decisões da escola, revelam maior satisfação profissional. Mostram menor satisfação profissional quando acreditam que a avaliação é feita apenas com finalidades administrativas.

A maioria dos professores portugueses do 3ª CEB (94,1%) está satisfeita com a sua profissão, mas apenas 10,5% a sente valorizada pela sociedade.³⁰

O relatório aponta para um sentimento geral de desvalorização profissional entre a classe docente portuguesa, estando muito acima da média da OCDE que indica que 30,9% dos inquiridos acredita que a profissão docente é valorizada pela sociedade. Cerca de 89,5% dos professores portugueses pensam que a sua profissão não é valorizada, mas apenas 16,2% afirmam que lamentam ter feito esta escolha.

Não se conhece um estudo sobre esta problemática, tendo como objeto os professores portugueses no seu todo. Ao nível dos ensinos básico e secundário conhecem-se alguns trabalhos de investigação no âmbito de dissertações e teses de doutoramento³¹, e outros que resultam da aplicação de inquéritos de satisfação por iniciativa da própria escola³² ou por iniciativa de associações em que os sujeitos são membros de sindicatos ou associações profissionais.³³

³⁰ Tabela 2.1 e Figura 2.1, em Alguns dados estatísticos.

³¹ Ver Sara Lopes et al (2009) Satisfação Profissional dos Docentes: Uma Abordagem sobre Instrumentos de Medida, Interações número 16. pp. 101-130. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/84>

³² http://www.eseq.pt/Director/Avalia%20Interna/AnaliseResInquerProfs2009_10.pdf ;

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3661/TESE%20final%20Nuno%20Costa.pdf?sequence=1>

³³ http://www.ensino.eu/media/5541/Ser_professor_satisfacao_profissional.pdf

Apenas no ensino superior o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) desenvolveu um projeto de investigação sobre a motivação dos docentes num universo mais abrangente³⁴.

A título exemplificativo referem-se algumas das conclusões dos estudos mencionados, cujo universo não se limita ao caso de uma escola.

No 1.º exemplo, os docentes - educadores e professores dos ensinos básico e secundários - são sócios de um sindicato ou associação profissional “são maioritariamente indivíduos do sexo feminino, licenciados, profissionalizados, trabalham há mais de vinte anos (...) e detêm uma situação de vinculação estável”.

- “ ... sentem-se satisfeitos quando avaliam a sua auto estima, bem como a sua imagem profissional. A maioria revela que não sente que a sociedade reconheça o seu trabalho profissional, o que, desde logo, se traduz num vencimento que não corresponde ao esforço despendido para cumprir as funções exercidas, pelo que experimenta alguma preocupação com o futuro.
- ... gostam da profissão. Contudo, sentem-se merecedores de mais e melhor reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro.”

O 2.º exemplo, sobre a satisfação e a motivação no trabalho no ensino superior, concluiu o seguinte:

- “ O nível de satisfação dos docentes participantes não é elevado (6.30) sendo ligeiramente superior ao ponto médio da escala que varia entre 0 (extremamente insatisfeito) e 10.0 (extremamente satisfeito);
- Os dados obtidos revelam que os docentes dos ensinos privado estão mais satisfeitos do que os docentes das instituições de ensino públicas;
- Não há diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres docentes no que respeita à sua satisfação no trabalho;
- Os docentes mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que tem mais de 60 anos de idade são os que revelam maior satisfação;
- O nível de motivação (7) é ligeiramente superior ao nível de satisfação (6,3);
- As mulheres docentes, os académicos com 30 ou menos anos e aqueles que exercem a sua atividade profissional no ensino superior privado são os que estão mais motivados no seu trabalho”.

Sobre a representação que a sociedade tem dos professores e do sistema de ensino a Fundação Varkey GEMS divulgou um relatório sobre o estatuto do professor focando,

³⁴Machado, M. L. Meira Soares, V.; Brites Ferreira, J. & Odília Gouveia (2012). Satisfação e Motivação no Trabalho: Um Estudo sobre os Docentes do Ensino Superior em Portugal. Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 46-I, 95-108; https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=K9-3VPt0JMfM4Qb-6YCoDQ&gws_rd=ssl#q=satisfa%C3%A7%C3%A3o+e+motiva%C3%A7%C3%A3o+no+trabalho+um+estudo+sobre+os+docentes+do+ensino+superior+em+portugal

entre outros aspetos, o grau de confiança que a sociedade deposita nos professores e na qualidade do sistema de ensino.

Num universo de 21 países, nenhum se situa abaixo de 5 numa escala de 10. A média de confiança dos países estudados é de 6,3 numa escala de 10 pontos e a média de confiança no sistema educativo é ligeiramente inferior (5,6) quando comparada com a média dos professores³⁵.

Portugal situa-se na segunda metade mais baixa do ranking do estatuto profissional com uma pontuação de 26,0 /100, um resultado semelhante aos países europeus.

Relativamente à qualidade do sistema educativo, mais precisamente ao grau de confiança nele depositado, os respondentes portugueses situam-no no meio da tabela 5,8/10.

Os portugueses mostram uma confiança “moderada” no seu sistema de educação – ainda assim com melhores resultados do que países como a Alemanha, Itália, França, Espanha e Grécia –, mas dão nota positiva aos professores, a quem atribuem um nível de confiança de 6,5 (numa escala de 10), o segundo mais alto a nível europeu. Isto sugere, como salientam os autores, que Portugal deposita maior confiança nos seus professores do que no sistema de ensino, se bem que apenas 12% dos respondentes encorajariam os filhos a ser professor.

³⁵<https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> Fig13 Fig 14.

III - PREOCUPAÇÕES/ASPETOS CRÍTICOS E QUESTÕES GERAIS

De tudo o que se disse, a propósito dos diferentes perfis estatísticos, tendências e do reconhecimento e prestígio profissionais, resulta algumas questões:

- *Como fazer regredir o índice de envelhecimento do corpo docente, garantindo a passagem de experiência e saberes entre gerações de docentes?*
- *Que formação de docentes para promover a substituição daqueles que dentro de 10-15 anos poderão sair do sistema, nomeadamente por aposentação?*
- *Que perfis de docência desenvolver para garantir a qualidade das aprendizagens?*
- *Como fortalecer o prestígio profissional e o reconhecimento social da profissão docente?*

Sabemos que as opções políticas dependem de uma pluralidade de contextos (históricos, políticos, sociais, económicos ...) e também das circunstâncias.

Quando (no contexto desta análise) as circunstâncias se manifestam:

- a) Num elevado índice de envelhecimento, face à necessidade de assegurar a transmissão e renovação do conhecimento e da cultura profissional;
- b) Na distribuição desigual de docentes no território conjugada com a nova realidade dos agrupamentos de escolas e a finalidade de facilitar a transição entre níveis de ensino no ensino básico e secundário ou a necessidade de reajustar a rede no ensino superior;
- c) No cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, assegurando a continuidade pedagógica e a estabilidade profissional.
- d) No número pouco significativo de novos docentes que entram no sistema(em todos os níveis e ciclos de ensino);
- e) No número expressivo de docentes sem colocação, devidamente profissionalizados e com muitos anos de serviço;
- f) No decréscimo acentuado do número de docentes em exercício, entre 2004 e 2014;
- g) No número crescente de docentes em exercício com níveis de qualificação elevados;
- h) No número significativo de docentes que não sentem a sua profissão valorizada.

E ainda quando é relevante e premente fazer progredir o nível de desenvolvimento do sistema educativo, encontrar soluções adequadas numa perspetiva articulada e sistémica torna-se um desafio muito exigente.

Não se tratará tão-só de um problema de planeamento estratégico e instrumental, decisivo e necessário, como evidenciam os aspetos críticos identificados no atual perfil docente.

Trata-se também de conceber um conjunto articulado de políticas e medidas coerentes que reforcem a qualidade e a estabilidade profissionais e novas formas de encarar a gestão docente, no quadro dos desafios que hoje se colocam à escola e aos docentes.

Sendo certo que a contextualização destas questões ganha identidade própria nos diferentes níveis de ensino.

IV - ENQUADRAMENTO JURÍDICO

Neste capítulo procede-se à descrição geral do enquadramento normativo relativo à condição do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. As referências principais são a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, identificando-se ainda outros diplomas considerados fundamentais.

Da Constituição da República Portuguesa (adiante CRP) destacam-se, no que a este estudo interessa, o artigo 43.º que garante a liberdade de aprender e ensinar, o artigo 47.º que fixa a liberdade de escolha de profissão e acesso à função pública, em condições de igualdade e liberdade, em regra por via de concurso, o artigo 73.º que assegura, designadamente, o direito à educação, o artigo 74.º que estabelece o direito ao ensino e atribui ao Estado, entre outras, a incumbência de inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais, e o artigo 77.º que prescreve o direito dos professores e dos alunos de participar na gestão democrática das escolas.

Especificamente no que concerne ao pessoal docente, a Lei de Bases do Sistema Educativo³⁶ (adiante LBSE) estabeleceu, no artigo 33.º, os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, nomeadamente, formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente; formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente, o necessário complemento de formação profissional; formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante; formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente, em relação com a atividade educativa; formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

Acrescenta que a orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de

³⁶ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto.

ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

Sobre a formação inicial, dispõe o artigo 34.º:

- 1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.
- 4 - O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.
- 5 - A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.
- 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.
- 7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.

Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio, cf. o artigo 36.º.

No artigo 39.º a LBSE fixou os seguintes princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação:

- 1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.
- 2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.
- 3 - Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

Depois de ter definido os referidos princípios gerais, a Lei de Bases previu a aprovação, pelo Governo, de legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente. Tal previsão foi concretizada através do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e

Professores dos Ensinos Básico e Secundário (adiante Estatuto), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril³⁷.

Este Estatuto define o âmbito pessoal de aplicação, esclarecendo o que se entende por pessoal docente³⁸, estabelece os princípios pelos quais se deve orientar o exercício da atividade docente, prevê os direitos e os deveres específicos, que decorrem essencialmente de estes profissionais se encontrarem ao serviço das crianças e dos jovens, e inclui disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções, designadamente, por aposentação.

Trata-se da carreira própria de um corpo especial da administração pública, estruturada na categoria de professor e integrada por escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados. As funções do pessoal docente são exercidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica, sem prejuízo da observância das orientações de política educativa e das exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projeto educativo da escola.

O exercício da função e o acesso à carreira faz-se mediante concurso de acordo com as regras específicas previstas no Estatuto e no Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho³⁹, que regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este procedimento de seleção e recrutamento do pessoal docente pode revestir a natureza de concurso interno, externo e para a satisfação de necessidades temporárias, de acordo com o fim a que se destina.

Têm habilitação profissional para a docência, em cada grupo de recrutamento, os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente, constante do anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Os docentes desenvolvem a sua carreira integrados em grupos de recrutamento, entendidos como a estrutura que corresponde à habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário⁴⁰.

Para os docentes que ingressam na carreira, a progressão consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão, condicionada à verificação cumulativa de determinados requisitos, nomeadamente, a permanência de um período mínimo de

³⁷ Com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, 41/2012, de 21 de fevereiro, 146/2013, de 22 de outubro, e pelas Leis n.º 80/2013, de 28 de Novembro, e n.º 12/2016, de 28 de Abril.

³⁸ *Artigo 2.º Pessoal docente*

Para efeitos de aplicação do presente Estatuto, considera-se pessoal docente aquele é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

³⁹ Alterado pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, e pelos Decretos-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, e n.º 12/2016, de 28 de Abril.

⁴⁰ Vide o Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 258/2014, de 12 de dezembro.

serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior, a atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a Bom e a frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, de que resultam créditos de formação cujos mínimos são estabelecidos no artigo 37.º do Estatuto. A estes requisitos acrescem, nos casos de progressão aos 3.º e 5.º escalões, a observação de aulas, e nos casos de progressão aos 5.º e 7.º escalões a obtenção de vaga.

A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da LBSE e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública, incidindo sobre a atividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente. A avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira, conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório, renovação do contrato e atribuição do prémio de desempenho e encontra-se regulada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

As condições de trabalho estão sujeitas às regras especiais previstas no Estatuto, designadamente, as da divisão do horário semanal dos docentes numa componente letiva, correspondente ao número de horas lecionadas e que abrange todo o trabalho com a turma ou grupo de alunos durante o período de lecionação da disciplina ou área curricular não disciplinar. A tal componente acresce a componente não letiva que abrange a realização de trabalho a nível individual, nomeadamente, a preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, desenvolvido sob orientação das respetivas estruturas pedagógicas intermédias com o objetivo de contribuir para a realização do projeto educativo da escola.

A dimensão das componentes é variável dependendo da conjugação da idade do docente e do seu tempo de serviço, manifestando-se numa relação inversamente proporcional.

Ao pessoal docente aplica-se a legislação geral em vigor na administração pública em matéria de férias, faltas e licenças, com as adaptações constantes do Estatuto que determina, a título de exemplo, que as férias sejam gozadas entre o termo de um ano letivo e o início do ano letivo seguinte, tendo em consideração os interesses dos docentes e a conveniência da escola.

V - ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

3. Visão geral sobre o perfil estatístico do corpo docente

Tabela 3.1. – Docentes por natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino. Portugal.

		2004/05	...	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Público e Privado	Educação pré-escolar	17 797		18 284	17 628	17 139	16 143
	1º CEB	40 619		33 044	30 692	30 200	28 214
	2º CEB	37 164		34 086	31 330	26 871	24 384
	3º CEB e ensino secundário	89 577		89 539	83 525	76 101	72 509
	Educação Especial			5 618	6 224	6 211	6 050
	Escolas profissionais			9 801	9 277	8 884	7 952
Público	Educação pré-escolar	10 463		10 303	9 765	9 545	9 006
	1º CEB	37 759		29 604	27 264	26 789	25 201
	2º CEB	34 023		31 062	28 419	24 149	21 503
	3º CEB e ensino secundário	81 423		80 786	75 453	68 448	65 074
	Educação Especial			5 541	6 149	6 129	5 955
	Escolas profissionais			1 470	1 350	1 555	1 343
Privado	Educação pré-escolar	7 334		7 981	7 863	7 594	7 137
	1º CEB	2 860		3 440	3 428	3 411	3 013
	2º CEB	3 141		3 024	2 911	2 722	2 881
	3º CEB e ensino secundário	8 154		8 753	8 072	7 653	7 435
	Educação Especial			77	75	82	95
	Escolas profissionais			8 331	7 927	7 329	6 609

Fonte: DGEEC-MEC

Tabela 3.2. - Professores/formadores (N.º) em exercício, segundo as NUTS I e II, por natureza do estabelecimento e componente de formação, 2013/2014

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve		
natureza e componente de formação									
Total	7952	7147	2887	1828	1687	567	178	583	222
Formação sociocultural	x	1773	797	442	346	143	45	x	x
Formação científica	x	1611	650	436	367	124	34	x	x
Formação tecnológica e prática	x	3763	1440	950	974	300	99	x	x
Público	1343	1145	462	281	205	105	92	34	164
Formação sociocultural	x	207	88	57	28	23	11	x	x
Formação científica	x	259	119	77	23	23	17	x	x
Formação tecnológica e prática	x	679	255	147	154	59	64	x	x
Privado	6609	6002	2425	1547	1482	462	86	549	58
Formação sociocultural	x	1566	709	385	318	120	34	x	-
Formação científica	x	1352	531	359	344	101	17	x	-
Formação tecnológica e prática	x	3084	1185	803	820	241	35	x	-

Fonte: Estatísticas da Educação, DGEEC-MEC, 2015

Tabela 3.3. - Distribuição dos docentes, segundo a nacionalidade por nível de educação e ensino. Continente 2013/2014

Nacionalidade	Total	Portugal	Alemanha	Angola	Brasil	Espanha	França	Mozambique	Reino Unido	Outros
Educadores de infância	14 827	14 662	14	30	19	12	31	15	16	28
Professores do 1º ciclo do ensino básico	25 620	25 353	33	40	15	6	63	10	50	50
Professores do 2º ciclo do ensino básico	22 462	22 265	21	29	15	12	32	25	26	37
Professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	67 458	66 797	65	97	44	74	103	67	92	119

 Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente* 2013/14

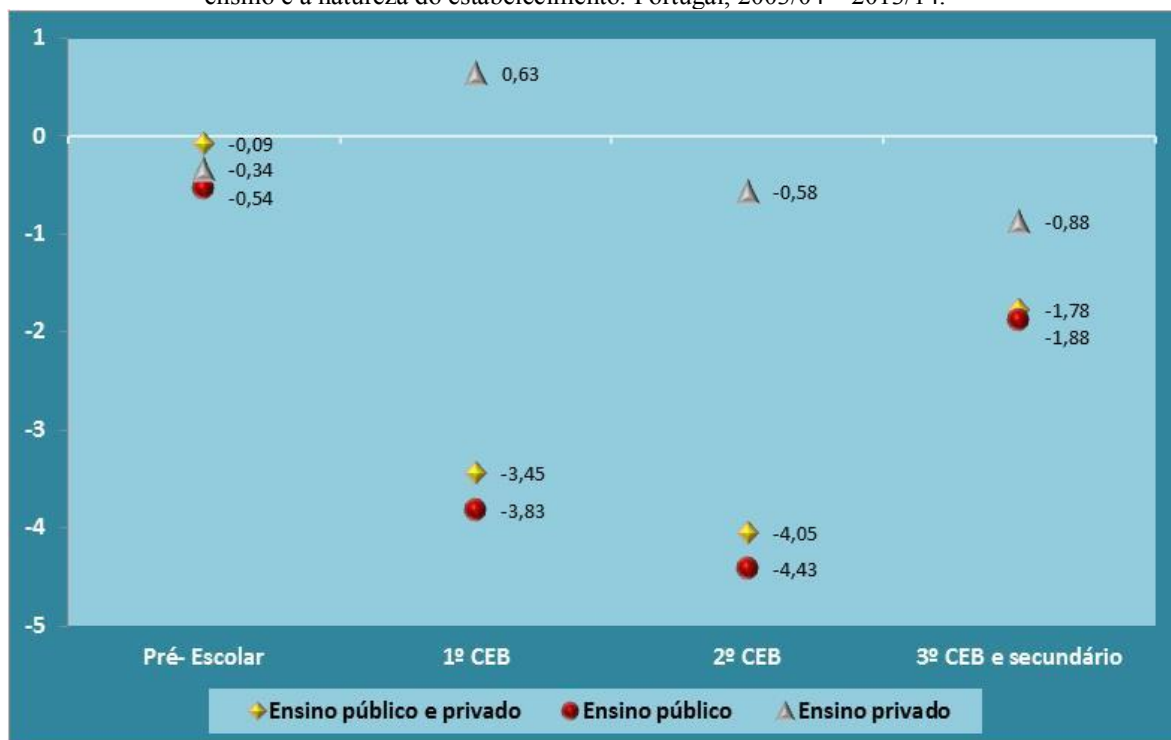
3.1. Um decréscimo acentuado que gera uma oferta superior à procura

Tabela 3.1.1. Evolução da distribuição dos docentes, segundo o nível de educação/ensino e a natureza do estabelecimento. Portugal.

	Pré-escolar		1º CEB		2º CEB		3º CEB e secundário	
	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
2003/04	16 708	9 508	40 077	37 248	36 887	33 833	86 800	78 681
2004/05	17 797	10 463	40 619	37 759	37 164	34 023	89 577	81 423
2005/06	18 213	10 757	39 396	36 449	34 754	31 707	89 070	80 914
2006/07	18 352	11 007	34 499	31 543	32 871	30 067	88 280	79 988
2007/08	17 682	10 319	35 228	32 105	34 057	31 327	88 952	80 168
2008/09	18 242	10 459	34 361	31 094	34 069	30 944	91 325	82 564
2009/10	18 380	10 368	34 572	31 293	35 629	32 285	91 375	82 582
2010/11	18 284	10 303	33 044	29 604	34 086	31 062	89 539	80 786
2011/12	17 628	9 765	30 692	27 264	31 330	28 419	83 525	75 453
2012/13	17 139	9 545	30 200	26 789	26 871	24 149	76 101	68 448
2013/14	16 143	9 006	28 214	25 201	24 384	21 503	72 509	65 074

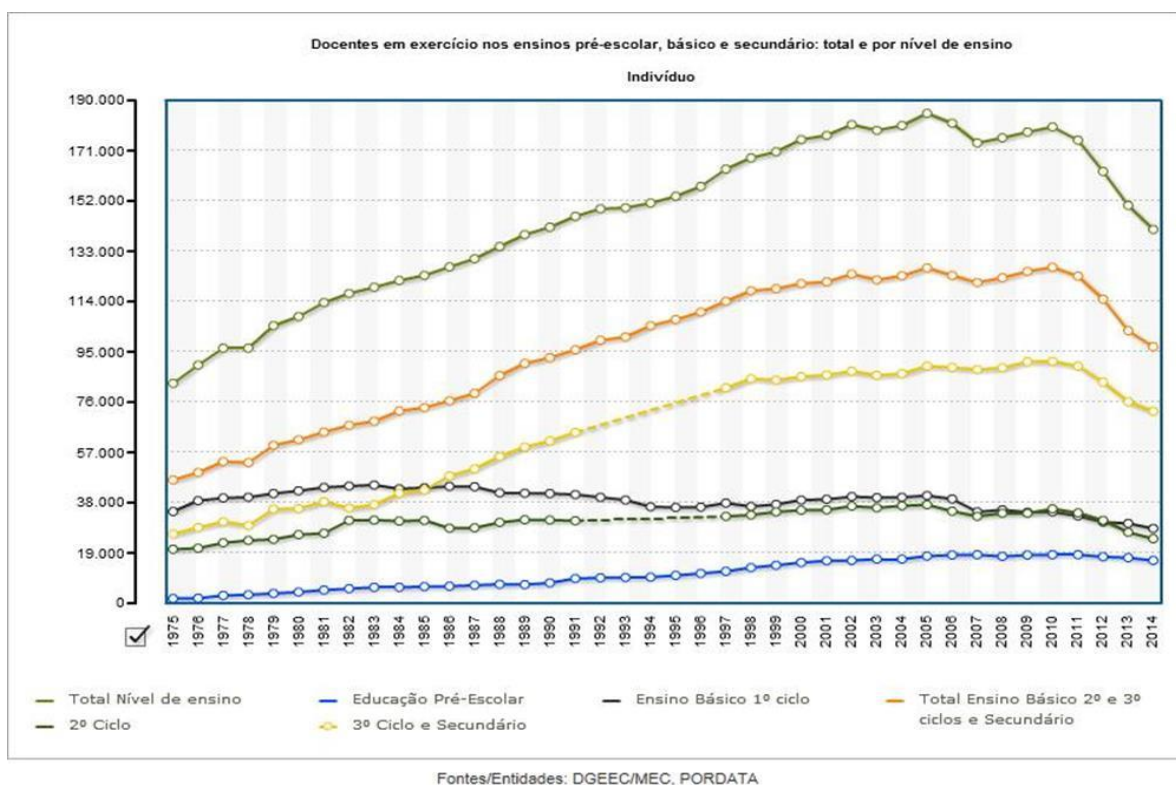
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 3.1.1. Taxa média de crescimento anual do número de docentes, segundo o nível de educação e ensino e a natureza do estabelecimento. Portugal, 2003/04 – 2013/14.



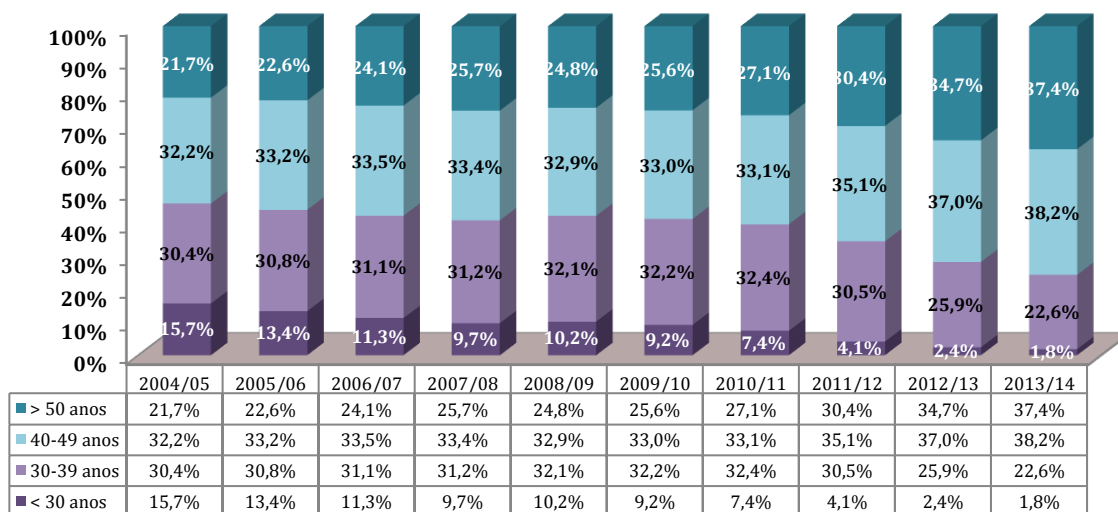
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 3.1.2. Evolução dos docentes (Nº) segundo o nível de educação e ensino. Portugal



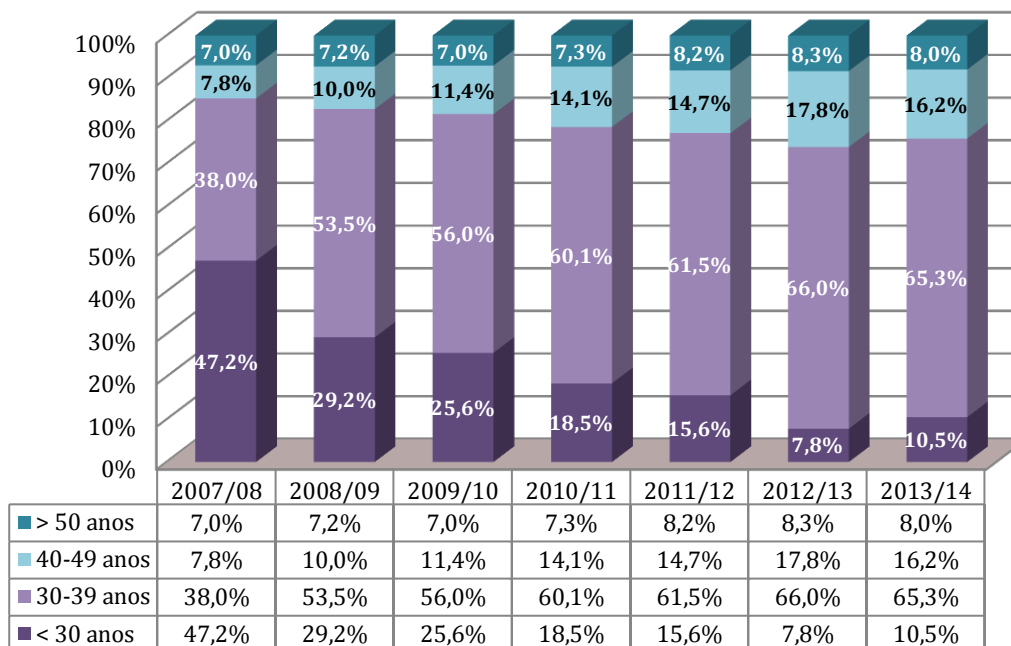
3.2. Uma tendência pesada de envelhecimento

Figura 3.2.1. Docentes (%) segundo o grupo etário. Continente.



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente* 2013/14

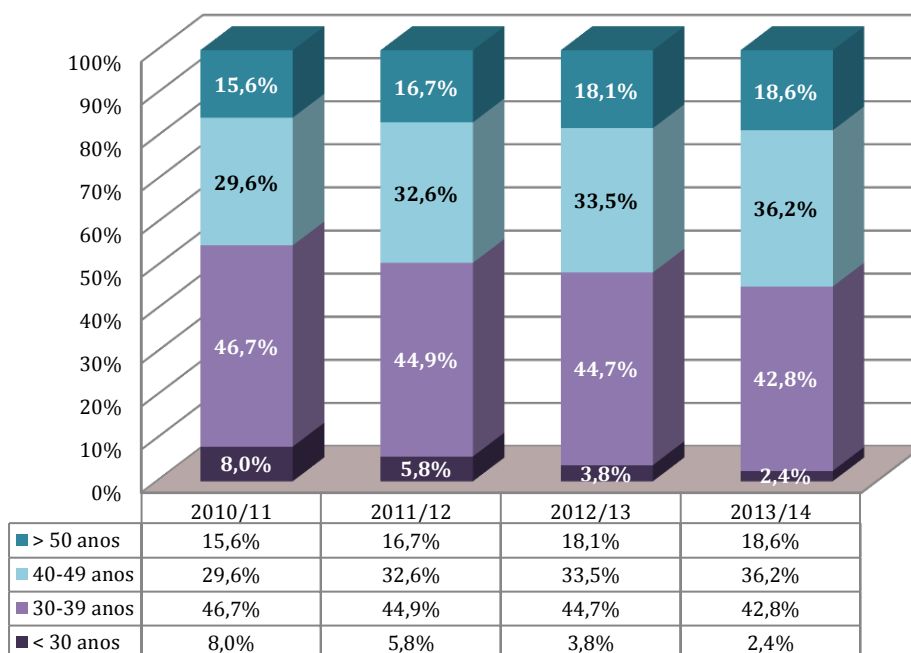
Figura 3.2.1.a. Docentes (%) segundo o grupo etário. RAM



Fonte: OERAM

⚠ Até 2012/2013 (inclusive), por impossibilidade de excluir os recursos humanos afetos à atividade de docência junto das crianças com idade inferior a três anos (creches), a informação referente aos educadores de infância em estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM) refere-se à creche e à educação pré-escolar. A partir de 2013/2014, o número de educadores de infância em estabelecimentos de educação e ensino da RAM refere-se exclusivamente à educação pré-escolar. Os educadores de infância afetos às creches em 2013/2014 são em número de 292 docentes, sendo 124 no ensino público e 168 no ensino privado.

Figura 3.2.1.b. Docentes (%) segundo o grupo etário. RAA



Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

Tabela 3.2.1. Índice de envelhecimento dos docentes, segundo a natureza do estabelecimento por nível de educação e ensino. Continente, 2013/14

	Público	Privado		Total
		Dependente do Estado	Independente	
Educadores de Infância	5636,9	40,7	34,0	235,0
Professores do 1º CEB	553,6	26,7	32,8	300,3
Professores do 2º CEB	1052,9	132,9	62,9	604,9
Professores do 3º CEB e secundário	724,5	99,1	72,9	497,7

Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 3.2.3. Educadores de infância (%) em exercício, com menos de 30 anos e com 50 ou mais anos de idade. Continente.

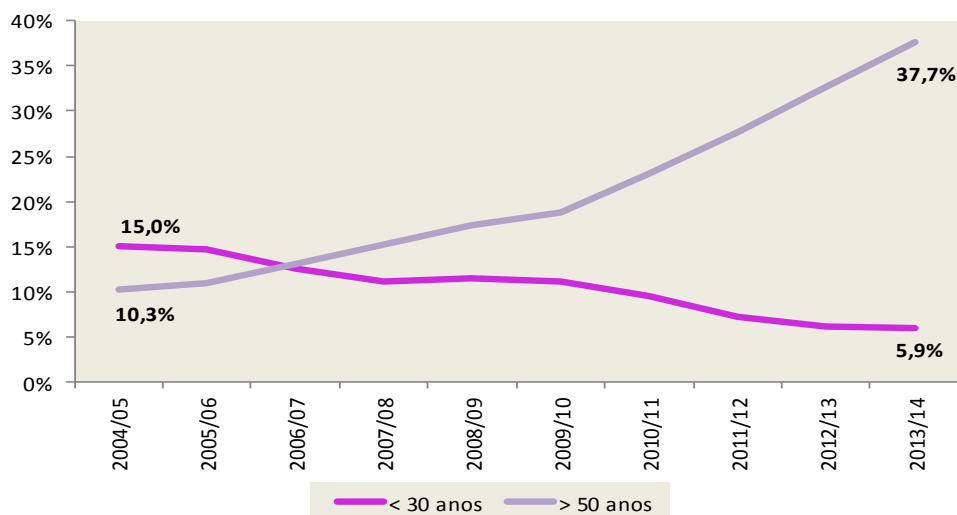


Figura 3.2.4. Docentes do 1º CEB (%) em exercício, com menos de 30 anos e com 50 ou mais anos de idade. Continente.

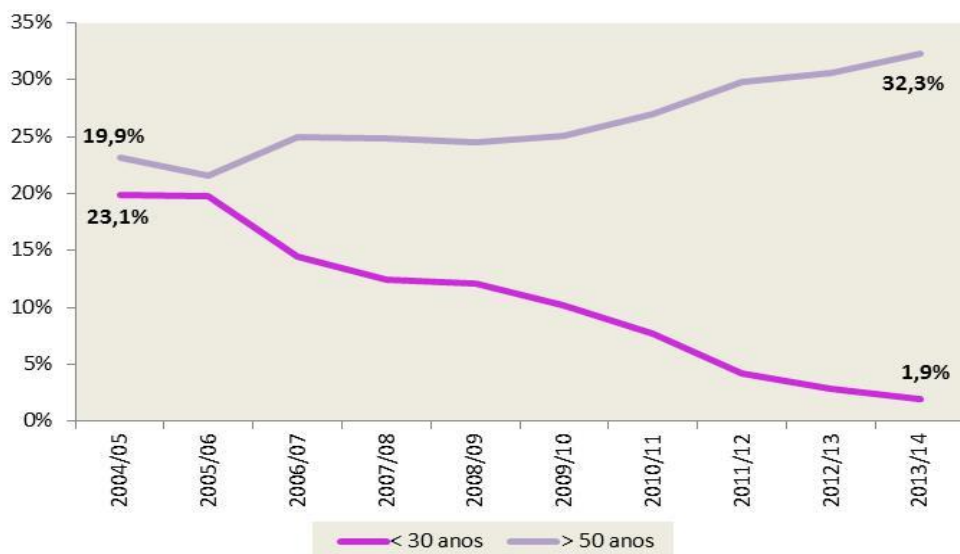
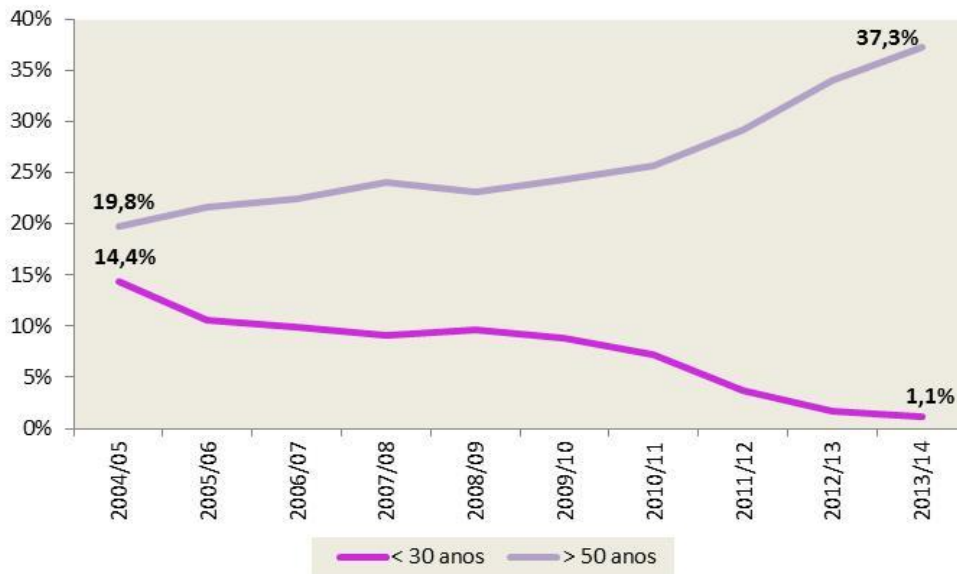


Figura 3.2.5. Docentes do 2º CEB (%) em exercício, com menos de 30 anos e com 50 ou mais anos de idade. Continente.



Figura 3.2.6. Docentes do 3º CEB e secundário (%) em exercício, com menos de 30 anos e com 50 ou mais anos de idade. Continente.



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Tabela 3.2.3 Distribuição dos docentes segundo a idade e o sexo

Gender and age distribution of teachers

Percentage of lower secondary education teachers with the following characteristics and average age of teachers

	Female		Percentage of teachers in each age group												Average age	
			Under 25 years		25-29 years		30-39 years		40-49 years		50-59 years		60 years or more			
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	Average	(S.E.)
Australia	59,2	(1,4)	4,2	(0,5)	11,5	(0,9)	22,9	(1,1)	24,3	(1,3)	30,2	(1,5)	6,9	(0,6)	43,4	(0,3)
Brazil	71,1	(0,7)	4,6	(0,4)	13,0	(0,6)	36,2	(0,7)	30,2	(0,7)	13,7	(0,5)	2,3	(0,2)	39,2	(0,2)
Bulgaria	81,2	(0,8)	0,6	(0,2)	2,8	(0,4)	18,3	(0,9)	31,5	(1,1)	40,9	(1,2)	5,8	(0,5)	47,4	(0,2)
Chile	62,8	(1,3)	2,9	(0,5)	18,2	(1,1)	28,5	(1,3)	20,2	(1,1)	23,3	(1,3)	7,1	(0,9)	41,3	(0,5)
Croatia	74,3	(0,8)	0,4	(0,2)	13,3	(0,6)	34,4	(0,8)	21,5	(0,8)	17,8	(0,8)	12,6	(0,6)	42,6	(0,2)
Cyprus ^{1,2}	70,1	(1,1)	0,6	(0,2)	6,0	(0,5)	37,0	(1,3)	26,2	(1,1)	28,2	(1,1)	2,0	(0,3)	42,7	(0,2)
Czech Republic	76,5	(0,7)	0,8	(0,1)	10,0	(0,6)	26,5	(0,9)	27,4	(0,9)	27,4	(0,9)	7,8	(0,5)	44,2	(0,2)
Denmark	59,6	(1,2)	0,4	(0,1)	5,6	(0,8)	29,7	(1,4)	28,5	(1,5)	24,7	(1,3)	11,1	(0,9)	45,0	(0,3)
Estonia	84,5	(0,6)	1,3	(0,2)	6,1	(0,5)	17,2	(0,8)	27,2	(0,9)	31,9	(1,0)	16,3	(1,0)	47,9	(0,3)
Finland	72,4	(0,7)	0,3	(0,1)	7,4	(0,5)	28,4	(0,9)	31,0	(0,9)	27,4	(1,0)	5,4	(0,5)	44,1	(0,2)
France	66,0	(0,7)	0,7	(0,2)	7,8	(0,7)	32,6	(1,0)	32,7	(0,9)	21,5	(0,8)	4,7	(0,4)	42,6	(0,3)
Iceland	71,9	(1,2)	0,6	(0,2)	5,7	(0,6)	28,2	(1,3)	33,8	(1,3)	22,1	(1,2)	9,6	(0,8)	44,6	(0,3)
Israel	76,3	(1,4)	1,6	(0,3)	12,1	(1,2)	29,6	(1,0)	29,4	(1,0)	21,3	(0,9)	6,0	(0,6)	42,1	(0,4)
Italy	78,5	(0,7)	0,0	(0,0)	1,0	(0,2)	15,7	(0,7)	32,9	(0,9)	39,2	(1,0)	11,1	(0,5)	48,9	(0,2)
Japan	39,0	(0,8)	5,3	(0,4)	13,3	(0,6)	23,4	(0,8)	27,1	(1,0)	28,1	(1,1)	2,8	(0,4)	41,9	(0,2)
Korea	68,2	(1,1)	1,2	(0,3)	9,7	(0,6)	28,4	(1,2)	33,5	(1,1)	26,4	(1,3)	0,9	(0,2)	42,4	(0,3)
Latvia	88,7	(0,6)	1,6	(0,4)	3,3	(0,5)	17,9	(1,2)	33,6	(1,6)	33,1	(1,1)	10,5	(0,8)	47,1	(0,3)
Malaysia	70,5	(1,0)	0,6	(0,2)	17,7	(0,8)	34,2	(0,9)	34,9	(1,0)	12,6	(0,6)	0,0	(0,0)	38,9	(0,2)
Mexico	53,8	(1,1)	2,6	(0,4)	10,0	(0,7)	29,2	(1,1)	32,3	(1,0)	21,9	(1,0)	4,0	(0,5)	42,1	(0,3)
Netherlands	54,6	(1,3)	4,4	(0,9)	12,7	(0,9)	23,4	(1,2)	22,6	(1,1)	29,4	(1,4)	7,5	(0,6)	43,2	(0,4)
Norway	61,0	(1,0)	1,5	(0,4)	9,7	(0,8)	28,5	(1,0)	26,4	(1,1)	18,8	(0,8)	15,2	(1,3)	44,2	(0,4)
Poland	74,9	(1,0)	0,8	(0,2)	7,8	(0,6)	35,0	(0,9)	33,0	(1,2)	21,6	(0,9)	1,8	(0,3)	41,9	(0,2)
Portugal	73,2	(0,8)	0,0	(0,0)	1,2	(0,2)	24,2	(0,9)	46,6	(0,9)	25,5	(0,9)	2,4	(0,3)	44,7	(0,2)
Romania	69,2	(1,0)	3,6	(0,6)	9,9	(0,7)	38,6	(1,1)	21,0	(0,9)	17,9	(0,8)	9,0	(0,7)	41,6	(0,3)
Serbia	65,6	(0,7)	1,2	(0,2)	9,1	(0,6)	34,4	(1,0)	25,1	(0,8)	20,4	(0,7)	9,9	(0,6)	43,1	(0,2)
Singapore	65,0	(0,9)	5,0	(0,4)	26,8	(0,8)	37,9	(0,9)	18,6	(0,7)	8,6	(0,5)	3,0	(0,3)	36,0	(0,2)
Slovak Republic	81,9	(0,8)	0,5	(0,1)	10,8	(0,7)	30,9	(0,9)	25,3	(0,9)	25,4	(1,0)	7,1	(0,6)	43,4	(0,3)
Spain	58,8	(1,0)	0,2	(0,1)	2,6	(0,4)	23,2	(1,0)	38,8	(0,8)	31,8	(1,0)	3,5	(0,3)	45,6	(0,2)
Sweden	66,5	(0,8)	0,6	(0,2)	4,4	(0,5)	25,7	(1,0)	31,4	(1,0)	24,5	(0,8)	13,3	(0,7)	46,0	(0,3)
Sub-national entities																
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	58,9	(1,9)	1,4	(0,3)	10,6	(0,9)	45,3	(1,5)	31,0	(1,1)	10,1	(0,8)	1,6	(0,3)	38,7	(0,3)
Alberta (Canada)	60,3	(1,3)	2,3	(0,5)	16,1	(1,0)	33,3	(1,4)	26,9	(1,3)	18,6	(1,2)	2,8	(0,4)	40,1	(0,3)
England (United Kingdom)	63,2	(1,1)	3,8	(0,4)	17,1	(0,8)	34,4	(1,2)	24,6	(0,8)	17,9	(0,7)	2,2	(0,4)	39,2	(0,3)
Flanders (Belgium)	68,1	(1,4)	5,8	(0,5)	17,8	(0,7)	30,5	(1,1)	22,0	(1,0)	23,2	(0,9)	0,7	(0,2)	39,3	(0,2)
Average	68,1	(0,2)	1,9	(0,1)	10,0	(0,1)	29,2	(0,2)	28,8	(0,2)	23,8	(0,2)	6,3	(0,1)	42,9	(0,0)
United States	64,4	(1,1)	3,1	(0,5)	12,6	(1,3)	28,6	(1,1)	25,4	(1,1)	22,7	(1,1)	7,7	(0,7)	42,2	(0,4)

1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

Source: OECD, TALIS 2013 Database.

Note: The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

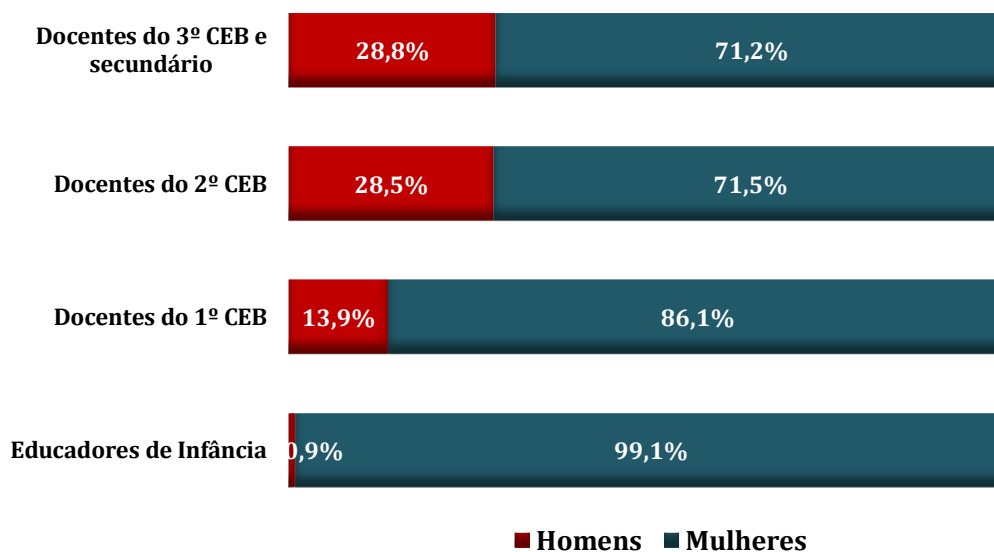
3.3. Uma profissão maioritariamente feminina

Tabela 3.3.1. Distribuição dos docentes (Nº), segundo o sexo por nível de educação e ensino. Portugal, 2013/14

	Homens	Mulheres	Total
Educadores de Infância	138	16 005	16 143
Docentes do 1º CEB	3 908	24 306	28 214
Docentes do 2º CEB	6 955	17 429	24 384
Docentes do 3º CEB e secundário	20 916	51 593	72 509

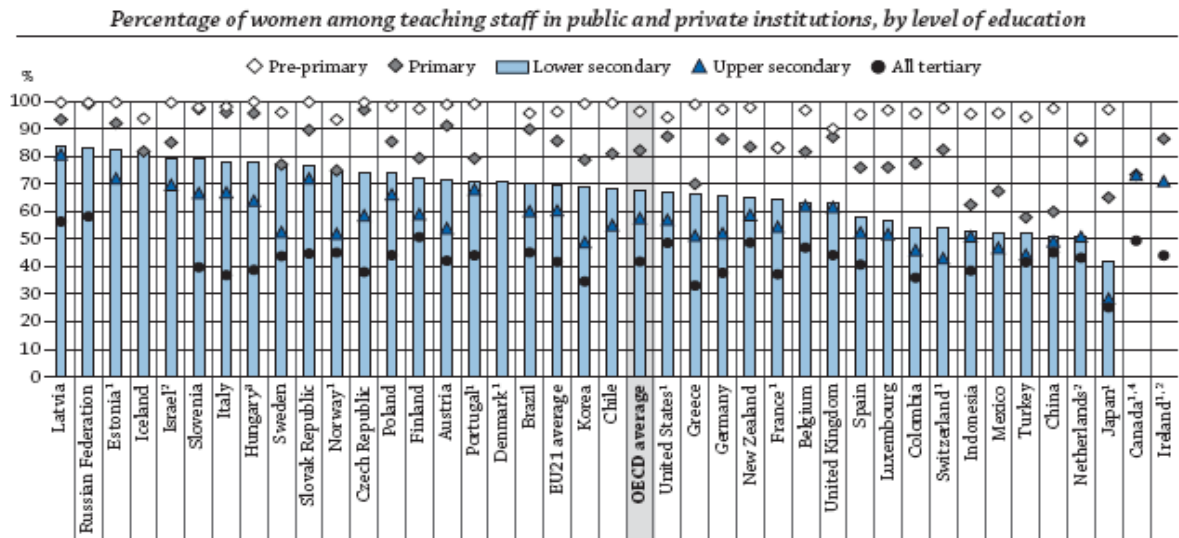
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente* 2013/14

Figura 3.3.1. Distribuição dos docentes (%), segundo o sexo por nível de educação e ensino. Portugal 2013/14



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente* 2013/14

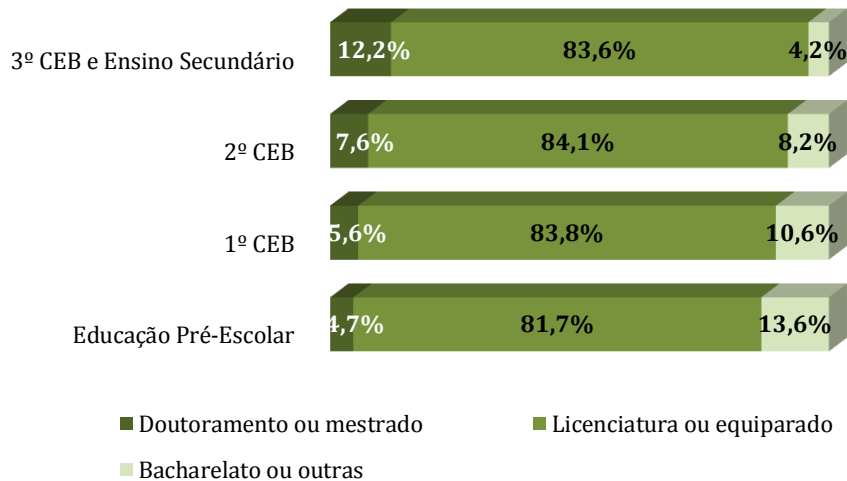
Figura 3.3.2. Percentagem de mulheres por nível de educação e ensino.



1. Some levels of education are included with others. Please refer to "x" code in Table D5.3 for details.
 2. Public institutions only. For the Netherlands, private data are available and included for pre-primary education. For Israel, public institutions only for pre-primary and upper secondary education.
 3. Includes data on management personnel.
 4. Year of reference 2012.
 Countries are ranked in descending order of the percentage of female teachers at the lower secondary level.
 Source: OECD, Table D5.3. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933284558>

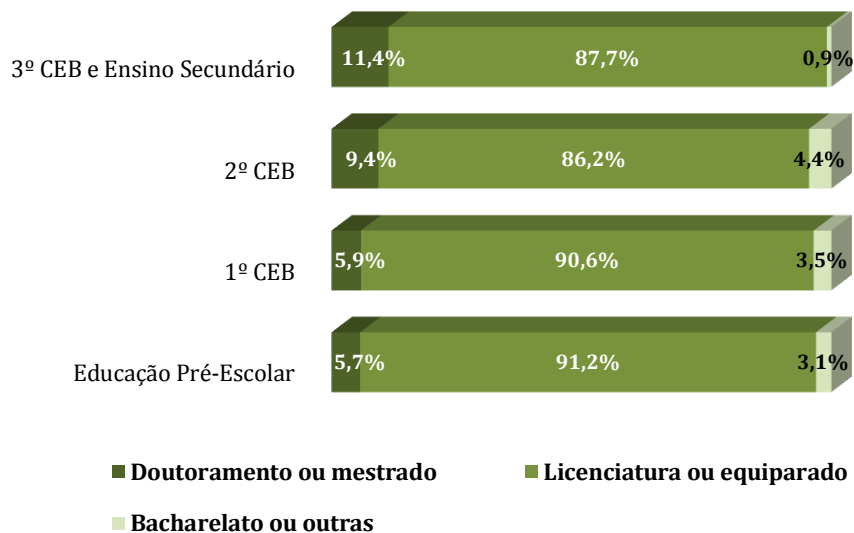
3.4. Um elevado nível de qualificação e experiência

Figura 3.4.1. Docentes em exercício (%) segundo a habilitação académica por nível de educação e ensino. Continente, 2013/2014



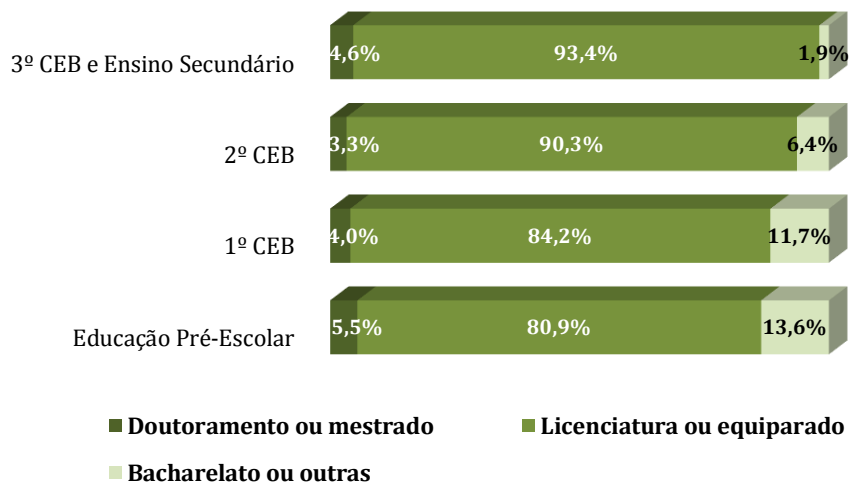
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, Perfil do Docente 2013/14

Figura 3.4.2. Docentes em exercício (%) segundo a habilitação académica por nível de educação e ensino. RAM, 2013/2014.



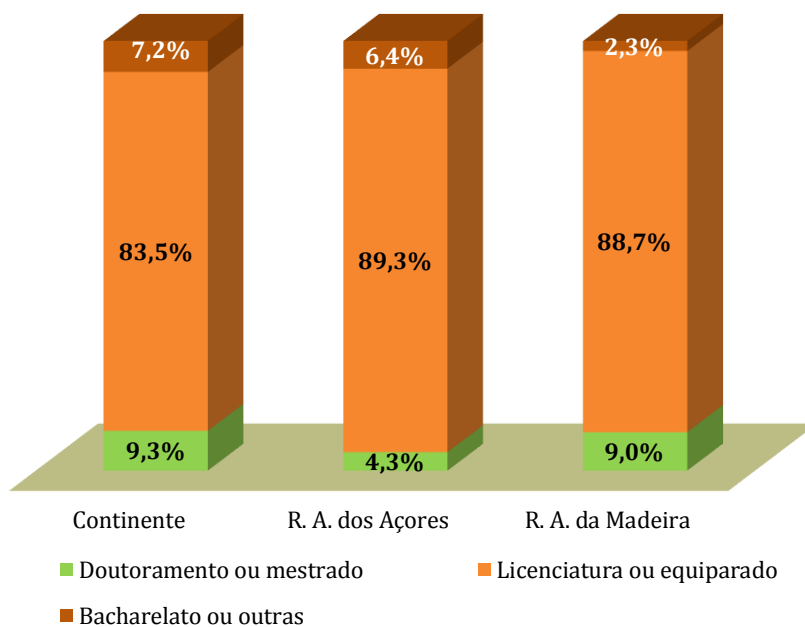
Fonte: OERAM

Figura 3.4.3. Docentes em exercício (%) segundo a habilitação académica por nível de educação e ensino. RAA, 2013/2014



Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

Figura 3.4.4. Docentes em exercício (%) segundo a habilitação académica por nível de educação e ensino. Continente, RAM e RAA, 2013/2014



Fontes:
 DGEEC-MEC
 OERAM
 Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

Tabela 3.4.1. Percentagem de docentes do 3.º ciclo do ensino básico segundo o nível de habilitações
Teachers' educational attainment

 Percentage of lower secondary education teachers by highest level of formal education completed¹

	Highest level of formal education completed							
	Below ISCED level 5		ISCED level 5B ²		ISCED level 5A		ISCED level 6	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Australia	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	98,9	(0,2)	0,9	(0,2)
Brazil	4,5	(0,5)	1,8	(0,2)	93,5	(0,6)	0,3	(0,1)
Bulgaria	1,0	(0,2)	7,8	(0,8)	90,8	(0,8)	0,4	(0,2)
Chile	0,5	(0,2)	17,9	(1,3)	81,1	(1,3)	0,5	(0,2)
Croatia	a	a	17,7	(0,8)	81,9	(0,8)	0,4	(0,1)
Cyprus ^{3,4}	a	a	0,7	(0,2)	96,2	(0,5)	3,1	(0,5)
Czech Republic	4,4	(0,4)	1,9	(0,3)	89,2	(0,6)	4,5	(0,4)
Denmark	2,1	(0,5)	0,6	(0,2)	97,1	(0,5)	0,2	(0,1)
Estonia	5,2	(0,5)	5,9	(0,5)	88,5	(0,7)	0,4	(0,1)
Finland	1,1	(0,2)	2,9	(0,4)	94,5	(0,5)	1,4	(0,3)
France	0,9	(0,2)	3,6	(0,4)	93,4	(0,5)	2,2	(0,3)
Iceland	10,0	(0,9)	4,7	(0,5)	85,3	(1,0)	0,0	(0,0)
Israel	0,8	(0,2)	1,5	(0,3)	96,4	(0,4)	1,3	(0,2)
Italy	3,6	(0,4)	15,8	(0,6)	78,1	(0,7)	2,5	(0,4)
Japan	0,1	(0,0)	3,5	(0,4)	95,8	(0,4)	0,6	(0,2)
Korea	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	98,0	(0,3)	1,8	(0,3)
Latvia	1,4	(0,3)	1,5	(0,3)	97,0	(0,4)	0,1	(0,1)
Malaysia	1,7	(0,4)	6,8	(0,7)	91,4	(0,7)	0,1	(0,1)
Mexico	8,7	(0,6)	1,5	(0,2)	89,1	(0,7)	0,7	(0,2)
Netherlands	4,1	(0,8)	0,7	(0,2)	94,6	(0,8)	0,7	(0,2)
Norway	2,0	(0,4)	a	a	97,9	(0,4)	0,1	(0,1)
Poland	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	98,8	(0,2)	1,1	(0,2)
Portugal⁵	0,3	(0,1)	2,4	(0,2)	84,8	(0,6)	12,4	(0,6)
Romania	1,2	(0,3)	5,4	(0,5)	92,3	(0,6)	1,1	(0,2)
Serbia	1,6	(0,3)	15,5	(0,8)	82,7	(0,8)	0,1	(0,0)
Singapore	1,8	(0,2)	5,5	(0,4)	92,4	(0,5)	0,3	(0,1)
Slovak Republic	1,6	(0,3)	0,2	(0,1)	97,5	(0,4)	0,7	(0,1)
Spain	3,4	(0,3)	1,0	(0,2)	91,4	(0,5)	4,2	(0,4)
Sweden	3,8	(0,4)	7,7	(0,5)	87,9	(0,7)	0,6	(0,1)
Sub-national entities								
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	1,8	(0,7)	4,7	(0,6)	92,6	(0,9)	0,9	(0,3)
Alberta (Canada)	0,1	(0,1)	1,0	(0,3)	97,5	(0,4)	1,4	(0,3)
England (United Kingdom)	1,4	(0,3)	1,7	(0,3)	95,2	(0,5)	1,6	(0,3)
Flanders (Belgium)	2,6	(0,3)	85,4	(0,8)	11,8	(0,8)	0,2	(0,1)
Average⁶	2,3	(0,1)	7,1	(0,1)	89,5	(0,1)	1,4	(0,0)
United States	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	98,0	(0,5)	1,4	(0,4)

1. Education categories are based on the International Standard Classification of Education (ISCED 1997). ISCED level 5A programmes are generally longer and more theory-based, while 5B programmes are typically shorter and more practical and skills oriented. No distinction was made between ISCED level 5A (Bachelor) and ISCED level 5A (Master).

2. Includes Bachelor's degrees in some countries.

3. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

4. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

5. In Portugal, the teachers with a "pre-Bologna Master's degree" are counted as ISCED level 6. The way the question is presented prevents the disaggregation between "pre-Bologna Master's degree" and "Doctorate degree".

6. The averages do not add up to 100 across categories because of the presence of cells that are not applicable "a" in some countries.

Source: OECD, TALIS 2013 Database.

Note: The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

(S.E.) Standard Error

(ISCED) International Standard Classification of Education

Tabela 3.4.2. Média de anos de experiência profissional

Average years of working experience among lower secondary education teachers in various roles

	Average years of working experience as a teacher at this school		Average years of working experience as a teacher in total		Average years of working experience in other education roles		Average years of working experience in other jobs	
	Average	(S.E.)	Average	(S.E.)	Average	(S.E.)	Average	(S.E.)
Australia	8,7	(0,2)	16,7	(0,3)	1,8	(0,1)	5,6	(0,2)
Brazil	7,0	(0,2)	13,6	(0,2)	3,7	(0,1)	6,6	(0,1)
Bulgaria	14,5	(0,3)	21,5	(0,2)	3,3	(0,3)	5,7	(0,2)
Chile	9,8	(0,4)	15,1	(0,5)	6,3	(0,3)	4,2	(0,2)
Croatia	12,8	(0,2)	15,7	(0,3)	1,5	(0,2)	3,8	(0,2)
Cyprus ^{1,2}	4,8	(0,1)	13,4	(0,2)	4,0	(0,2)	5,9	(0,2)
Czech Republic	12,7	(0,2)	17,7	(0,3)	1,2	(0,1)	1,8	(0,1)
Denmark	12,0	(0,4)	16,1	(0,3)	1,9	(0,1)	4,4	(0,2)
Estonia	14,4	(0,3)	21,6	(0,3)	3,4	(0,2)	4,2	(0,2)
Finland	10,5	(0,2)	15,5	(0,2)	1,2	(0,1)	3,2	(0,1)
France	9,4	(0,2)	17,1	(0,3)	2,0	(0,1)	1,6	(0,1)
Iceland	10,0	(0,2)	14,3	(0,3)	4,0	(0,2)	9,6	(0,3)
Israel	10,7	(0,3)	16,1	(0,4)	3,0	(0,1)	3,6	(0,1)
Italy	8,1	(0,2)	19,8	(0,3)	1,2	(0,1)	2,9	(0,1)
Japan	4,5	(0,1)	17,4	(0,2)	0,6	(0,0)	0,8	(0,1)
Korea	3,9	(0,2)	16,4	(0,3)	0,9	(0,1)	0,7	(0,0)
Latvia	15,6	(0,4)	22,0	(0,4)	3,4	(0,2)	3,6	(0,2)
Malaysia	7,2	(0,2)	13,6	(0,3)	1,2	(0,1)	0,7	(0,0)
Mexico	11,3	(0,3)	15,8	(0,3)	4,5	(0,3)	7,4	(0,4)
Netherlands	10,7	(0,3)	15,7	(0,3)	3,3	(0,2)	5,0	(0,3)
Norway	10,8	(0,4)	15,5	(0,4)	1,9	(0,1)	4,2	(0,2)
Poland	11,2	(0,2)	17,1	(0,2)	2,1	(0,1)	1,8	(0,1)
Portugal	10,4	(0,2)	19,4	(0,2)	3,4	(0,2)	1,8	(0,1)
Romania	10,4	(0,2)	16,5	(0,3)	4,5	(0,3)	2,5	(0,1)
Serbia	11,1	(0,2)	14,9	(0,2)	9,6	(0,4)	4,7	(0,2)
Singapore	5,6	(0,1)	9,7	(0,2)	1,2	(0,1)	1,9	(0,1)
Slovak Republic	12,2	(0,3)	17,7	(0,3)	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)
Spain	9,2	(0,2)	18,3	(0,3)	2,8	(0,1)	3,2	(0,1)
Sweden	9,8	(0,2)	16,4	(0,3)	2,6	(0,1)	5,7	(0,1)
Sub-national entities								
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	5,5	(0,2)	12,8	(0,2)	1,4	(0,1)	1,4	(0,1)
Alberta (Canada)	7,1	(0,3)	12,9	(0,3)	2,4	(0,1)	7,0	(0,2)
England (United Kingdom)	7,9	(0,3)	12,4	(0,2)	1,6	(0,1)	5,3	(0,2)
Flanders (Belgium)	12,7	(0,2)	15,2	(0,2)	0,8	(0,1)	2,1	(0,1)
Average	9,8	(0,0)	16,2	(0,0)	2,7	(0,0)	3,8	(0,0)
United States	8,7	(0,3)	13,8	(0,4)	3,0	(0,2)	8,1	(0,3)

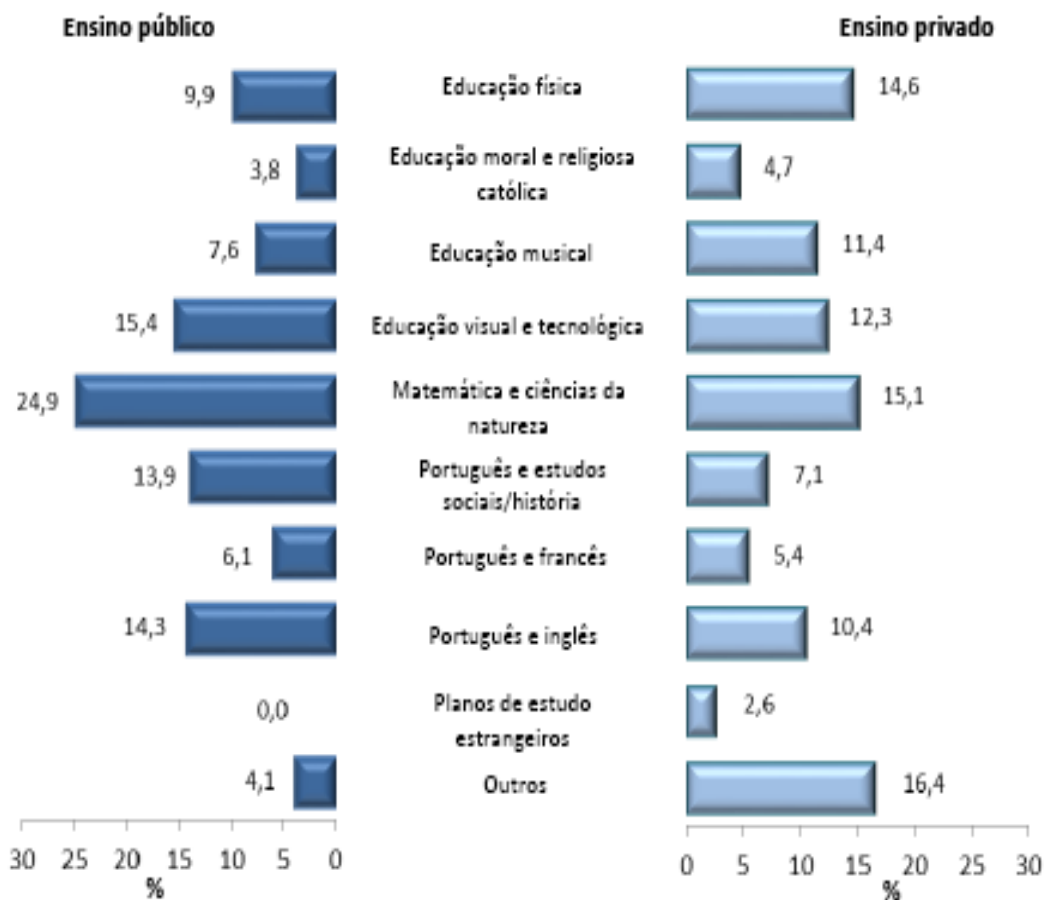
1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to "Cyprus" relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the "Cyprus issue".

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

Note: The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

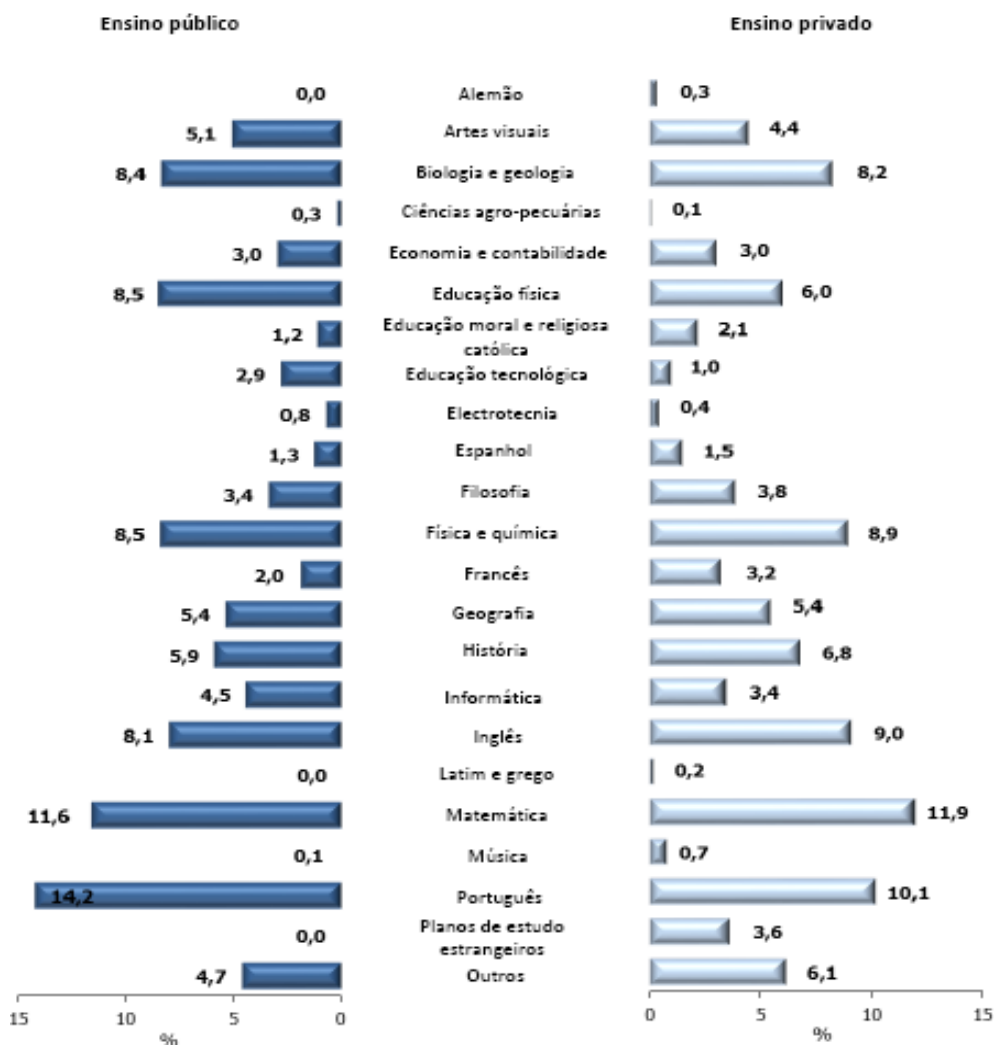
3.5. Uma gestão de perfis por grupos de recrutamento

Figura 3.5.1. Distribuição dos docentes do 2º CEB (%) segundo a natureza do estabelecimento, por grupo de recrutamento. Continente, 2013/14.



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 3.5.2. Distribuição dos docentes do 3º CEB e secundário (%) segundo a natureza do estabelecimento, por grupo de recrutamento. Continente, 2013/14



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

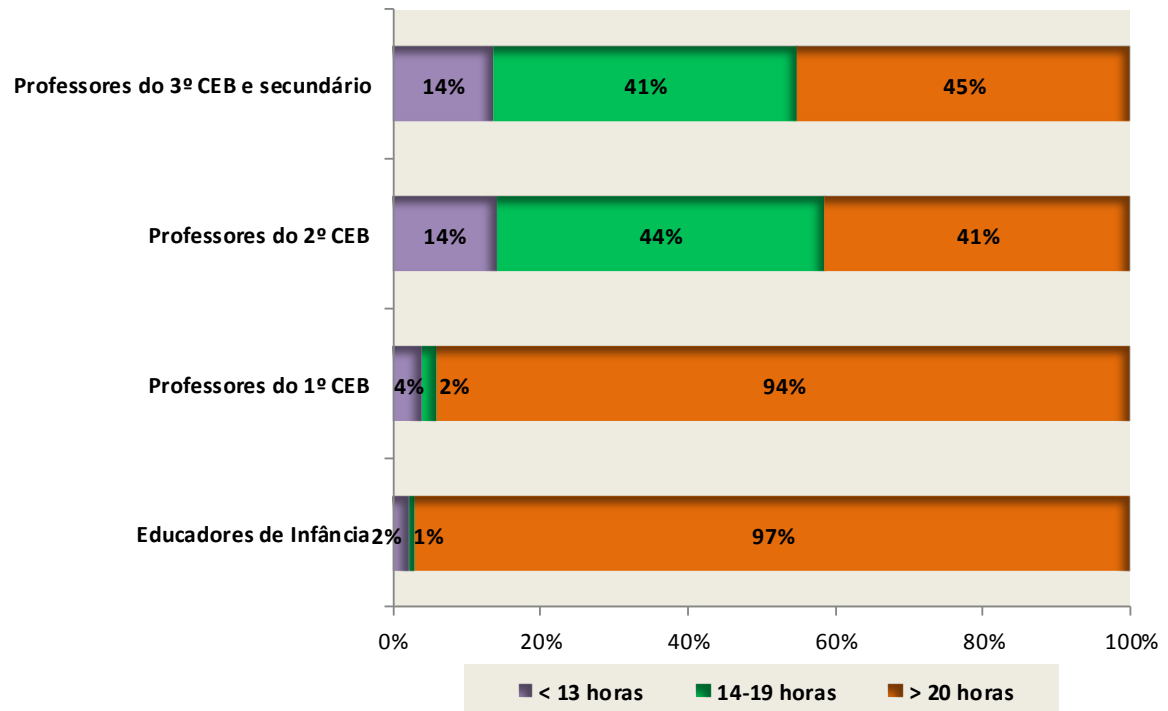
3.6. Um serviço definido em número de horas letivas semanais

Tabela 3.6.1. Distribuição dos docentes com funções letivas (Nº), segundo a componente letiva semanal, por nível de educação e ensino. Continente 2013/14.

Ensino público do Ministério da Educação e Ciência				
	≤ 13 horas	14-19 horas	> 20 horas	Total
Educadores de Infância	163	69	7 367	7 599
Professores do 1º CEB	898	432	20 727	22 057
Professores do 2º CEB	2 622	8 304	7 735	18 661
Professores do 3º CEB e secundário	7 893	23 677	26 043	57 613

Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 3.6.1. Distribuição dos docentes com funções letivas (%), segundo a componente letiva semanal, por nível de educação e ensino. Continente 2013/14



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Tabela 3.6.2. Organização do tempo de trabalho dos docentes, segundo o nível de educação e ensino. 2013.
Number of statutory teaching weeks, teaching days, net teaching hours, and teachers' working time in public institutions over the school year

	Number of weeks of teaching				Number of days of teaching				Net teaching time, in hours				Working time required at school, in hours				Total statutory working time, in hours			
	Pre-primary	Primary	Lower secondary, general programmes	Upper secondary, general programmes	Pre-primary	Primary	Lower secondary, general programmes	Upper secondary, general programmes	Pre-primary	Primary	Lower secondary, general programmes	Upper secondary, general programmes	Pre-primary	Primary	Lower secondary, general programmes	Upper secondary, general programmes	Pre-primary	Primary	Lower secondary, general programmes	Upper secondary, general programmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OECD																				
Australia ¹	40	40	40	40	196	196	196	194	904	879	821	812	1 227	1 117	1 133	1 133	a	a	a	a
Austria ^{1, 2}	28	38	38	38	180	180	180	180	779	779	607	589	a	a	a	a	1 776	1 776	1 776	a
Belgium (Fl.) ¹	37	37	37	37	177	177	179	179	736	752	669	625	920	920	a	a	a	a	a	a
Belgium (Fr.) ¹	37	37	37	37	181	181	181	181	784	721	661	601	a	a	a	a	962	962	a	a
Canada ¹	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	745	m	1 227	1 232	1 236	m	a	a	a
Chile ³	28	38	38	38	181	181	181	181	1 129	1 129	1 129	1 129	1 857	1 857	1 857	1 857	1 989	1 989	1 989	1 989
Czech Republic ¹	39	39	39	39	188	188	188	188	1 166	827	620	592	a	a	a	a	1 760	1 760	1 760	1 760
Denmark ^{4, 6}	a	a	a	a	a	a	a	a	a	662	662	369	a	a	a	a	1 680	1 680	1 680	1 680
England ⁴	28	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265
Estonia ³	46	35	35	35	220	172	172	172	1 320	619	619	568	1 610	1 540	1 540	1 540	1 610	1 540	1 540	1 540
Finland ⁵	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
France ¹	26	36	36	36	144	144	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607
Germany ¹	40	40	40	40	193	193	193	193	834	800	752	715	a	a	a	a	1 768	1 768	1 768	1 768
Greece ¹	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	415	415	1 140	1 140	1 170	1 170	a	a	a	a
Hungary ⁵	26	36	36	36	182	182	182	181	1 158	601	601	597	m	m	m	m	1 864	1 864	1 864	1 864
Iceland ¹	48	37	37	35	227	180	180	170	1 498	624	624	544	1 800	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800	1 800
Ireland ¹	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1 073	768	768	a	a	a	a
Israel ¹	28	38	36	36	182	182	175	175	1 032	840	644	570	1 054	1 225	965	811	1 054	1 225	965	811
Italy ¹	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	m	m	m	m
Japan ⁴	39	40	40	39	m	201	202	197	m	736	608	513	a	a	a	a	a	1 899	1 899	1 899
Korea ⁵	26	38	38	38	180	190	190	190	574	667	557	549	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520
Luxembourg ¹	26	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1 060	990	828	828	a	a	a	a
Mexico ¹	42	42	42	36	200	200	200	171	532	800	1 047	838	772	800	1 167	971	a	a	a	a
Netherlands ³	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659
New Zealand ¹	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	841	760	m	1 536	1 243	950	a	a	a	a
Norway ³	45	38	38	38	225	190	190	190	1 508	741	663	523	1 508	1 300	1 225	1 150	a	1 688	1 688	1 688
Poland ⁴	45	38	37	37	216	184	182	179	1 138	629	555	551	m	m	m	m	1 800	1 504	1 488	1 472
Portugal ³	41	36	36	36	192	166	166	166	960	747	609	609	1 105	1 016	917	917	1 412	1 282	1 282	1 282
Scotland ³	28	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1 045	1 045	1 045	1 045	1 365	1 365	1 365	1 365
Slovak Republic ¹	42	38	38	38	198	187	187	187	1 109	832	645	617	m	m	m	m	1 568	1 568	1 568	1 568
Slovenia ¹	46	40	40	40	219	190	190	190	1 314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
Spain ¹	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425
Sweden ¹	47	a	a	a	224	a	a	a	1 792	a	a	a	1 792	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turkey ¹	28	38	38	38	180	180	180	180	1 080	720	504	504	1 160	980	836	836	1 576	1 576	1 576	1 576
United States ⁴	26	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1 265	1 262	1 266	1 265	1 890	1 922	1 936	1 960
OECD average	40	38	37	37	191	183	182	181	1 005	772	694	643	1 266	1 196	1 172	1 135	1 588	1 600	1 618	1 603
EU21 average	40	38	37	37	190	180	179	179	995	756	656	625	1 205	1 104	1 074	1 068	1 568	1 549	1 588	1 573
Partners 21																				
Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brazil ⁴	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia ¹	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1 000	1 200	1 200	1 350	1 350	1 350	1 350	1 600	1 600	1 600	1 600
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Latvia	44	35	35	35	210	165	165	165	1 260	825	825	990	a	a	a	a	1 760	1 760	1 760	1 760
Russian Federation ⁴	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20 average	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Typical teaching time.

2. Figures for the pre-primary level refer to primary teachers (in primary schools only) teaching pre-primary classes.

3. Maximum teaching time.

4. Actual teaching time.

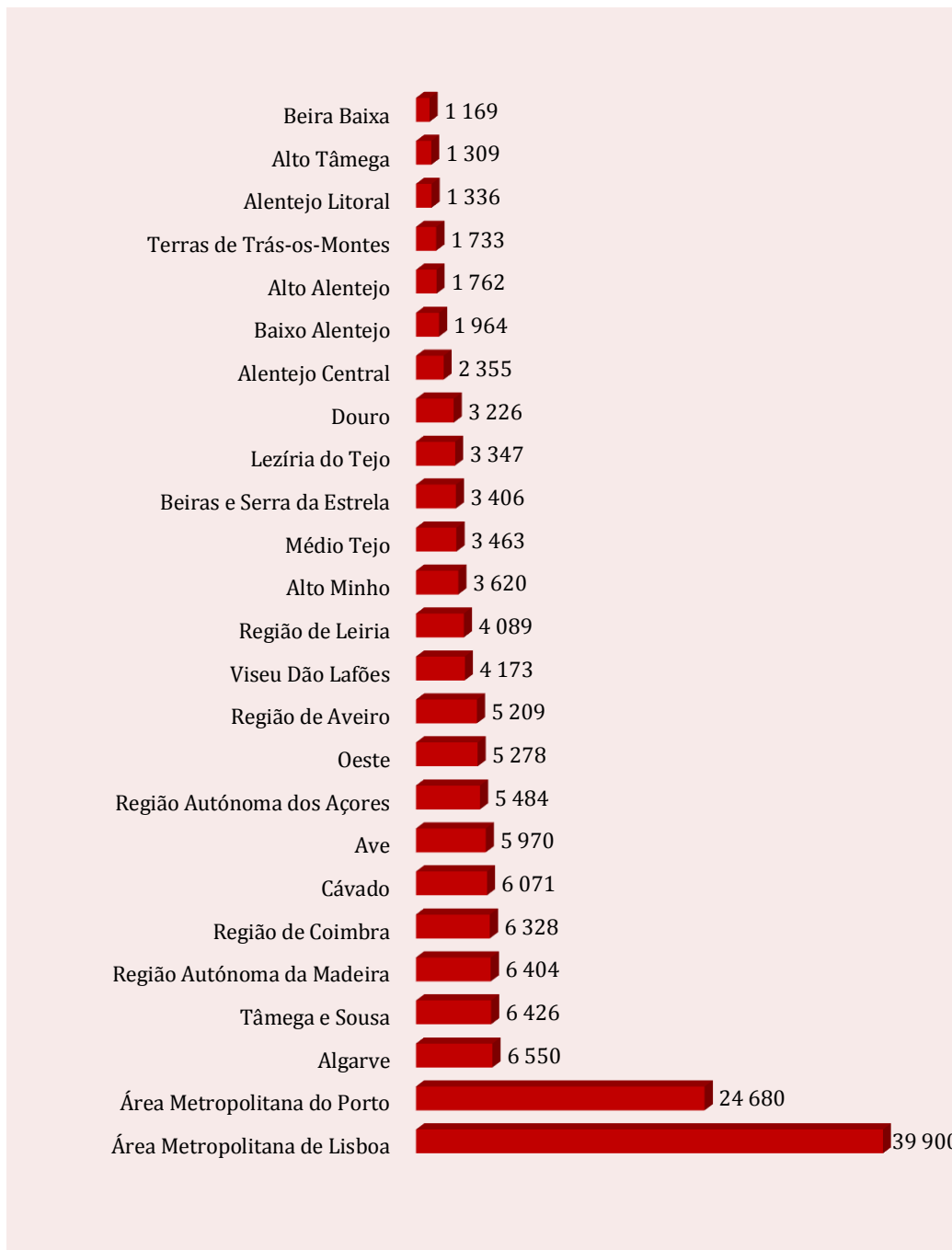
5. Minimum teaching time.

6. Year of reference 2011 for upper secondary education.

 Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

3.7. Os docentes e o território

Figura 3.7.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, por NUTS III, 2013/14



Fontes:
 DGEEC-MEC, 2015, *Regiões em números*.
 OERAM
 Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

Tabela 3.7.1. Estabelecimentos, alunos e docentes (Nº), por NUTS III, 2013/14

	Público e Privado		
	Estabelecimentos	Alunos	Docentes
Norte	3 105	598 043	53 035
Alto Minho	190	36 341	3 620
Alto Tâmega	85	12 102	1 309
Área Metropolitana do Porto	1 317	289 740	24 680
Ave	366	68 215	5 970
Cávado	390	72 875	6 071
Douro	201	30 304	3 226
Tâmega e Sousa	433	73 442	6 426
Terras de Trás-os-Montes	123	15 024	1 733
Centro	2 685	346 827	33 115
Beira-Baixa	81	11 349	1 169
Beiras e Serra da Estrela	318	30 603	3 406
Médio Tejo	245	37 483	3 463
Oeste	381	57 387	5 278
Região de Aveiro	385	58 727	5 209
Região de Coimbra	501	65 234	6 328
Região de Leiria	395	45 601	4 089
Viseu Dão Lafões	379	40 443	4 173
Área Metropolitana de Lisboa	1 939	479 608	39 900
Área Metropolitana de Lisboa	1 939	479 608	39 900
Alentejo	819	113 495	10 764
Alentejo Central	189	24 743	2 355
Alentejo Litoral	109	14 147	1 336
Alto Alentejo	133	17 013	1 762
Baixo Alentejo	140	19 443	1 964
Lezíria do Tejo	248	38 149	3 347
Algarve	343	72 797	6 550
Algarve	343	72 797	6 550
RAA	252	49 116	5 484
RAM	205	48 197	6 406

 Fontes: DGEEC-MEC, 2015, *Regiões em números*.

OERAM

Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

II- Condições de trabalho

1. Estabilidade profissional e precariedade

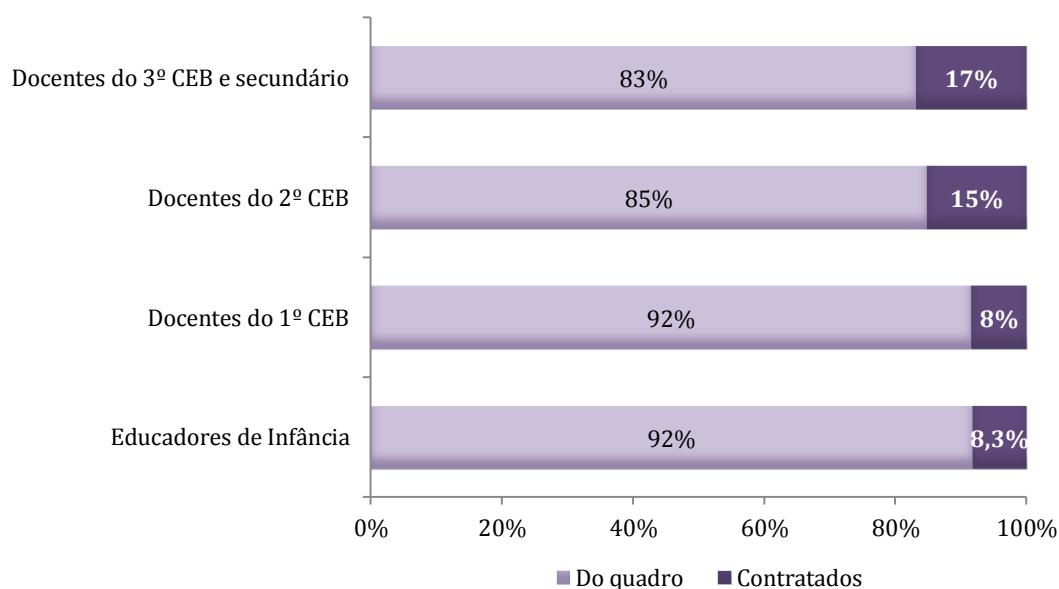
Tabela 1.1. Distribuição dos docentes (Nº), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. Continente 2013/14.

Ensino público do Ministério da Educação e Ciência

	Do quadro	Contratados	Total
Educadores de Infância	7 232	655	7 887
Docentes do 1º CEB	20 899	1 934	22 833
Docentes do 2º CEB	16 548	2 975	19 523
Docentes do 3º CEB e secundário	49 711	10 070	59 781

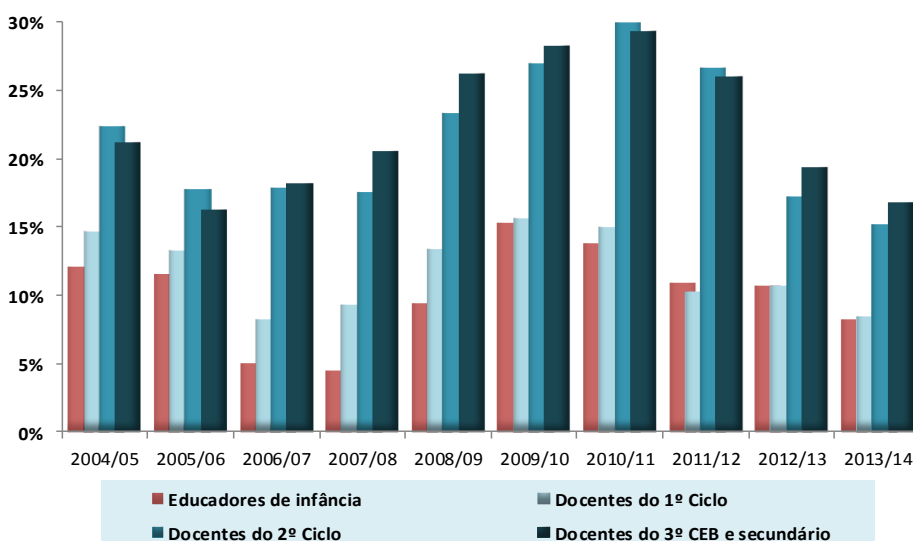
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 1.1. Distribuição dos docentes (%), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. Continente 2013/14. (*Ensino público do Ministério da Educação e Ciência*)



Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Figura 1.2. Evolução da percentagem de docentes contratados, por nível de educação e ensino. Continente, 2004/05-2013/14. (Ensino público do Ministério da Educação e Ciência)



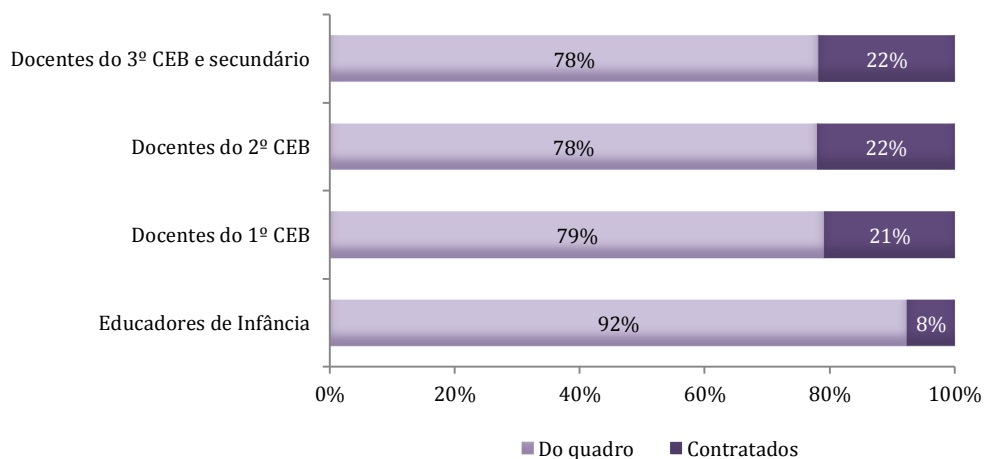
Fonte: DGEEC-MEC, 2015, *Perfil do Docente 2013/14*

Tabela 1.1.a. Distribuição dos docentes (Nº), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. RAM 2013/14.

	Do quadro	Contratados	Total
Educadores de Infância	553	46	599
Docentes do 1º CEB	1 110	294	1 404
Docentes do 2º CEB	611	173	784
Docentes do 3º CEB e secundário	2 222	622	2 844

Fonte: OERAM

Figura 1.1.a. Distribuição dos docentes (%), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. RAM 2013/14



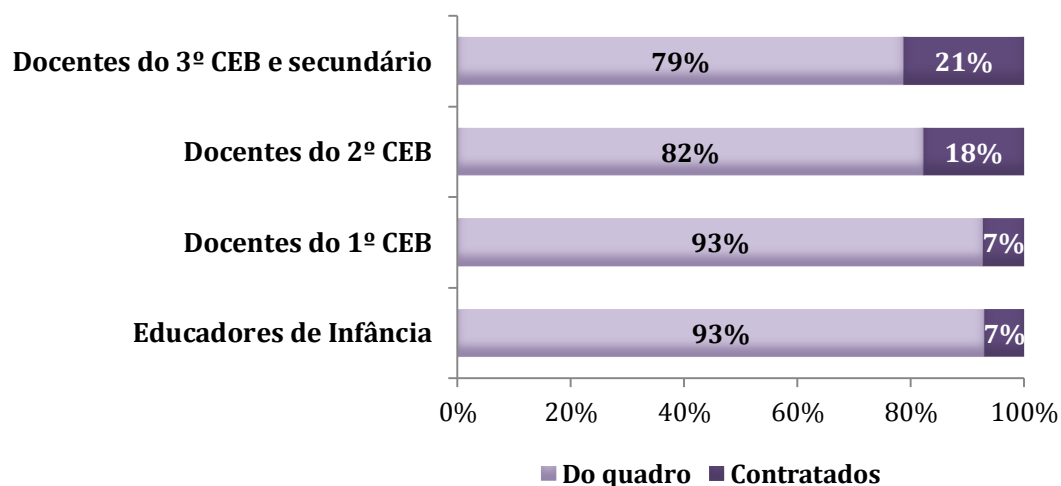
Fonte: OERAM

Tabela 1.1.b. Distribuição dos docentes (Nº), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. RAA 2013/14.

	Do quadro	Contratados	Total
Educadores de Infância	357	27	384
Docentes do 1º CEB	850	67	917
Docentes do 2º CEB	886	192	1 078
Docentes do 3º CEB e secundário	1 621	439	2 060

Fonte:Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

Figura 1.1.b. Distribuição dos docentes (%), segundo o vínculo contratual, por nível de educação e ensino. RAA 2013/14



Fonte:Secretaria Regional da Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

2. Reconhecimento e prestígio profissional

Tabela 2.1. Percentagem dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico que “concordam” ou “concordam plenamente” com as seguintes afirmações:

	I think that the teaching profession is valued in society		The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages		I regret that I decided to become a teacher		All in all, I am satisfied with my job	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Australia	38,5	(1,3)	88,6	(0,8)	7,2	(0,6)	90,0	(1,0)
Brazil	12,6	(0,5)	60,5	(0,9)	13,5	(0,6)	87,0	(0,5)
Bulgaria	19,6	(1,1)	62,8	(1,3)	14,6	(1,0)	94,6	(0,6)
Chile	33,6	(2,3)	78,9	(1,4)	13,9	(1,6)	94,6	(0,6)
Croatia	9,6	(0,5)	71,9	(0,8)	5,7	(0,4)	91,4	(0,5)
Cyprus ^{1,2}	48,9	(1,2)	86,9	(0,8)	7,1	(0,6)	92,9	(0,6)
Czech Republic	12,2	(0,6)	53,0	(1,1)	8,2	(0,6)	88,6	(0,7)
Denmark	18,4	(1,0)	89,2	(0,9)	5,2	(0,7)	92,9	(0,9)
Estonia	13,7	(1,0)	69,3	(1,1)	10,2	(0,7)	90,0	(0,8)
Finland	58,6	(1,2)	95,3	(0,4)	5,0	(0,4)	91,0	(0,6)
France	4,9	(0,4)	58,5	(1,1)	9,4	(0,5)	86,4	(0,8)
Iceland	17,5	(1,1)	91,4	(0,9)	11,6	(0,9)	94,5	(0,8)
Israel	33,7	(1,2)	85,8	(0,7)	9,1	(0,6)	94,4	(0,6)
Italy	12,5	(0,7)	62,1	(1,0)	7,4	(0,5)	94,4	(0,5)
Japan	28,1	(1,0)	74,4	(0,9)	7,0	(0,5)	85,1	(0,7)
Korea	66,5	(1,1)	85,8	(0,8)	20,1	(0,8)	86,6	(0,8)
Latvia	22,8	(1,5)	60,7	(1,5)	12,0	(0,8)	91,0	(1,0)
Malaysia	83,8	(1,0)	98,3	(0,2)	5,4	(0,4)	97,0	(0,3)
Mexico	49,5	(1,3)	80,3	(0,9)	3,1	(0,4)	97,8	(0,3)
Netherlands	40,4	(1,5)	87,0	(1,0)	4,9	(0,8)	90,8	(1,1)
Norway	30,6	(1,5)	91,2	(1,1)	8,3	(0,6)	94,9	(0,7)
Poland	17,9	(0,8)	76,4	(1,0)	10,3	(0,6)	92,7	(0,6)
Portugal	10,5	(0,6)	70,5	(0,9)	16,2	(0,7)	94,1	(0,4)
Romania	34,7	(1,4)	64,3	(1,5)	10,9	(0,9)	91,1	(0,8)
Serbia	20,4	(0,9)	81,4	(0,8)	7,0	(0,6)	89,5	(0,6)
Singapore	67,6	(0,9)	83,6	(0,6)	10,7	(0,5)	88,4	(0,6)
Slovak Republic	4,0	(0,4)	58,0	(1,2)	13,8	(0,7)	89,0	(0,6)
Spain	8,5	(0,8)	79,5	(1,0)	6,3	(0,5)	95,1	(0,4)
Sweden	5,0	(0,5)	71,2	(1,0)	17,8	(0,8)	85,4	(0,9)
Sub-national entities								
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	66,5	(1,7)	80,1	(1,4)	11,7	(0,8)	88,9	(0,9)
Alberta (Canada)	47,0	(1,4)	89,7	(0,8)	5,6	(0,5)	91,9	(0,8)
England (United Kingdom)	35,4	(1,5)	83,6	(0,7)	7,9	(0,5)	81,8	(0,8)
Flanders (Belgium)	45,9	(1,1)	84,6	(0,9)	5,1	(0,6)	95,3	(0,5)
Average	30,9	(0,2)	77,4	(0,2)	9,5	(0,1)	91,2	(0,1)
United States	33,7	(1,4)	87,1	(1,3)	6,0	(1,0)	89,1	(1,1)

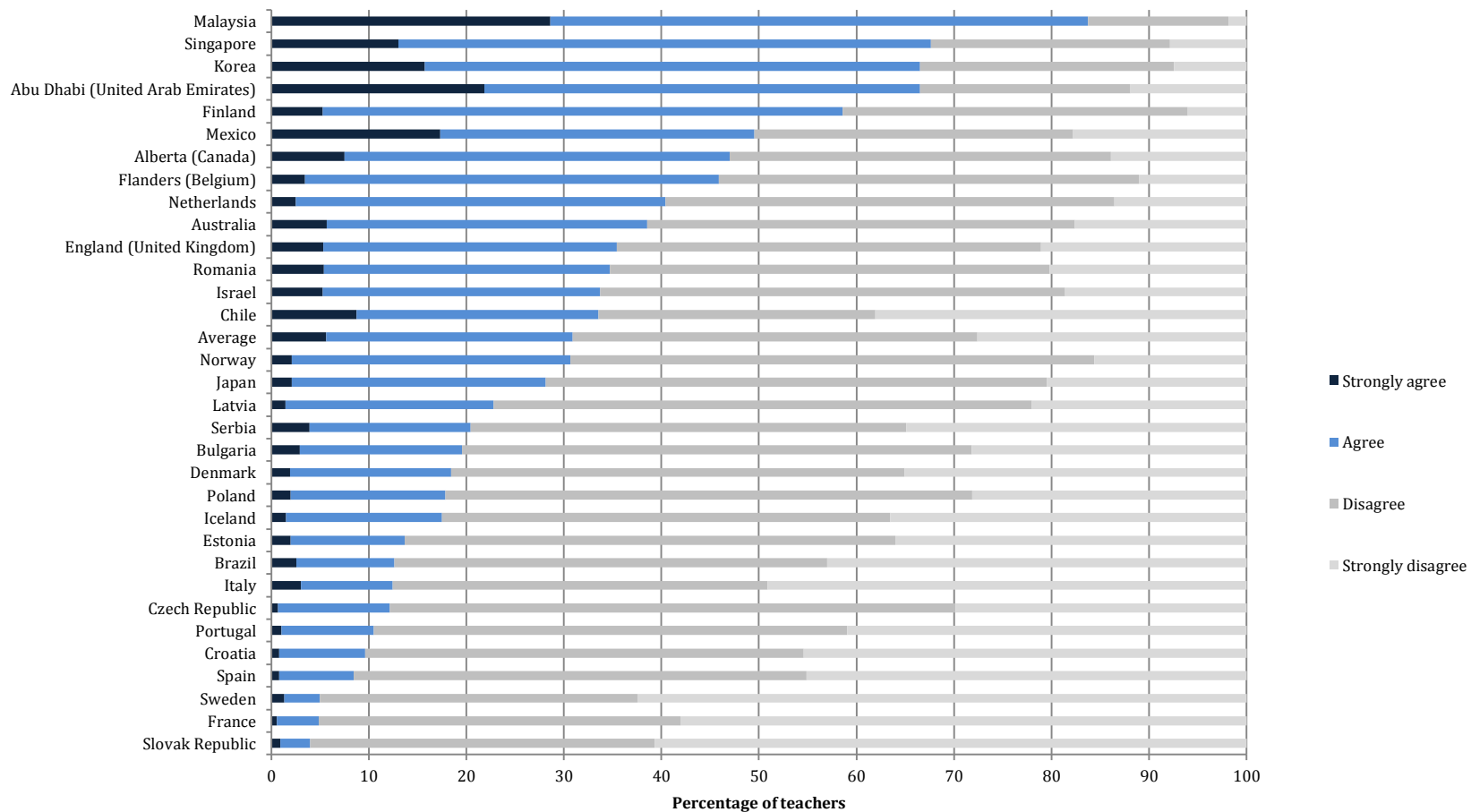
Fonte: OECD, TALIS 2013 Database.

1. Footnote by Turkey: The information in this document with reference to “Cyprus” relates to the southern part of the Island. There is no single authority representing both Turkish and Greek Cypriot people on the Island. Turkey recognises the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Until a lasting and equitable solution is found within the context of the United Nations, Turkey shall preserve its position concerning the “Cyprus issue”.

2. Footnote by all the European Union Member States of the OECD and the European Union: The Republic of Cyprus is recognised by all members of the United Nations with the exception of Turkey. The information in this document relates to the area under the effective control of the Government of the Republic of Cyprus.

Note: The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

Figura 2.1. Percentagem de docentes do 3.º ciclo do ensino básico que “discordam completamente”, “discordam”, “concordam” ou “concordam plenamente” com a seguinte afirmação: “penso que a profissão docente é valorizada socialmente”.



Fonte: OECD, TALIS 2013 Database

Bibliografia:

BRAGA DA CRUZ et al. Relatório da Comissão criada pelo despacho n.º 114/ME/88 do ME- *A situação do professor em Portugal- Análise social*, vol. XXIV (103-104), 1998 4.º.5.º, 1187-1293. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/39426>

CAPRARA, Gian Vittorio et al. (2006). *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. Journal of Educational Psychology 44.

CNE (2014). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2015). *Estatísticas da Educação*. Disponíveis em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

DGEEC-MEC (2015). *Educação em Números - Portugal 2015*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2015). *Perfil do docente 2013/2014*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2015). *Regiões em números*. Lisboa: Autor.

KLASSEN, Robert M.; **CHIU**, Ming Ming (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. Journal of Educational Psychology, Vol 102(3).

LOPES, Sara et al (2009). *Satisfação Profissional dos Docentes: Uma Abordagem sobre Instrumentos de Medida*. Disponível em <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/84>

MACHADO, M. L., **MEIRA SOARES**, V., **BRITES FERREIRA**, J. & **GOUVEIA**, Odília (2012). *Satisfação e Motivação no Trabalho: Um Estudo sobre os Docentes do Ensino Superior em Portugal*. Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 46-I. Disponível em https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=K9-3VPr0JMfM4Qb-6YCoDQ&gws_rd=ssl#q=satisfa%C3%A7%C3%A3o+e+motiva%C3%A7%C3%A3o+no+trabalho+um+estudo+sobre+os+docentes+do+ensino+superior+em+portugal

OCDE, *TALIS 2013 Teaching and Learning International Survey*. TALIS, OCDE Publishing.

SARMENTO, Teresa (2004). *Correr Riscos: Ser Homem numa profissão "Naturalmente" Feminina*. Braga: V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2313/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20da%20identidade%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

SARMENTO, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.



Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Recomendação

A condição docente
e as políticas educativas

Conselheira/Relatora:

Maria da Conceição Castro Ramos

junho 2016

Recomendação

sobre

A condição docente e as políticas educativas

Nota Prévia

Inicialmente concebido como um documento de trabalho para uma base comum de informação e conhecimento sobre a *condição docente*, o conjunto de debates e reflexões desenvolvido na 5ª Comissão Especializada Permanente permitiu a construção de uma visão partilhada e consensualizada, que agora se apresenta sob a forma de Recomendação, centrada nos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A Recomendação da OIT/Unesco relativa à condição dos professores (1966)¹ inspirou de algum modo o título deste documento - *A condição docente e as políticas educativas* -, na medida em que, nas suas intenções substanciais, os dois textos se aproximam.

Se é certo que as interrogações e propostas com que abordamos a realidade nacional de hoje não se compaginam com o contexto histórico de há 50 anos em que foi redigida a Recomendação da OIT/Unesco, o mesmo não acontece com os princípios que se mantêm pertinentes e necessários tais como “dever ser assegurado ao professor uma posição social que esteja de acordo com o seu papel essencial na evolução da educação e com a importância do seu contributo para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade”.

Num documento desta natureza entende-se que é necessário sublinhar dois aspetos de inequívoca importância: a explicitação dos princípios, regras, normas e valores da profissão para que sejam verdadeiramente interiorizados, resistam às dúvidas e às transgressões e sejam duradouros e, a demonstração da coerência e da compatibilidade desses princípios no quadro das políticas educativas.

Introdução

Embora ninguém duvide da importância dos professores e do seu papel na educação e formação das gerações futuras, na transmissão e renovação da cultura, na conservação e desenvolvimento dos valores e do progresso, a profissão docente é ainda uma profissão difícil de caracterizar em todas as dimensões: individuais, coletivas, sociais, pedagógicas e éticas.

Esta dificuldade advém do facto de a identidade profissional dos professores configurar um processo sócio histórico em que se foram e vão sobrepondo diversas componentes identitárias, por se exercer na confluência de múltiplas relações e interações (alunos, pais, autoridades educativas e instituições da comunidade) e pelos contornos que tem vindo a assumir nas diferentes reformas da educação, adquirindo, por esta via, um conjunto de papéis e de funções cada vez mais complexo.

Para uma visão geral: tendências e questões

Um olhar sobre o perfil demográfico² do universo dos docentes de todos os níveis de educação e ensino, em exercício em 2014, evidencia seis tendências gerais e comuns:

1. Envelhecimento crescente e constante do corpo docente das escolas;

¹Recomendação relativa a condição dos professores aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, convocada pela UNESCO, em cooperação com a OIT, em Paris em 5 de outubro de 1966, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>

² Cf. Relatório *O que sabemos sobre os docentes e* respetivo anexo estatístico.

2. Desequilíbrio quanto ao género em todos os níveis de educação e de ensino, sendo o corpo docente maioritariamente feminino;
3. Decréscimo acentuado do número de docentes em exercício, que pode ser justificado, entre outras razões, pela aposentação, pelo impacto de políticas de orientação curricular e de gestão de recursos, pela diminuição da população escolar e pelo redimensionamento da rede;
4. Número expressivamente crescente de educadores de infância e de professores sem colocação, devidamente profissionalizados, muitos dos quais com vários anos de serviço;
5. Número pouco significativo de novos docentes que entram no sistema em todos os níveis de educação e ensino;
6. Número crescente de docentes em exercício com níveis de qualificação elevados, não só acima da média europeia, mas também superiores ao exigido para o nível de ensino a que estão vinculados;
7. Emergência de situações de precariedade no exercício das funções docentes em todos os níveis de educação e de ensino, situação que provoca instabilidade profissional e institucional.

Esta realidade, sucintamente enunciada, sugere cinco questões:

- *Como renovar o corpo docente e assegurar a passagem de conhecimento e experiência entre gerações?*
- *Como promover um melhor equilíbrio de género nos diferentes níveis de educação e ensino?*
- *Que formação de docentes para promover a substituição dos educadores e professores que se irão aposentar ou sair do sistema nos próximos 10-15 anos?*
- *Como gerir o capital acumulado de conhecimento e experiência dos professores em exercício e daqueles outros profissionalizados e com vários anos de serviço que não conseguem colocação, numa perspetiva de curto, médio e longo prazo, face à realidade presente (menos alunos, insuficiente qualificação da população portuguesa³, baixos níveis de sucesso escolar).*
- *Como fazer face à emergência de precariedade, quando num quadro de restrições orçamentais se verifica a existência de docentes contratados com muitos anos de serviço e, simultaneamente, se regista a existência de necessidades reais?*

Estas questões concretas exigiriam uma resposta simples, objetiva e concisa.

Contudo, há três razões que tornam difícil fazê-lo numa visão geral e alargada como aquela que se propõe: 1.^a a interdependência e complexidade dos tópicos-chave; 2.^a o entendimento de que o esforço para responder - pelo menos em parte - deve abrir-se ao reconhecimento de que algumas das soluções passadas se tornaram inaplicáveis; 3.^a as respostas que as questões colocadas

³ Note-se que, em 2014, em Portugal, 62% dos homens e 43,2% das mulheres entre os 25 e os 64 anos não concluíram o ensino secundário, cf. *Estado da Educação 2014*, p. 61.

suscitam eximem-se à simplicidade e concisão por interpelarem vários domínios: político, jurídico, ético e científico.

Compreendendo que se passou de um tempo (o último quartel do século XX), em que na Educação era preciso apostar no crescimento, para outro (primeira década do século XXI), em que a aposta se centra na qualidade, estas questões lançam a necessidade de identificar princípios e meios para reconstruir a nossa capacidade de gerir as mudanças num momento histórico de enorme complexidade.

Esta abordagem exige conhecer o pensamento político sobre a missão da escola e a função do professor, a visão normativa que regula a profissão e define perfis. E não poderá ignorar os papéis e as condições concretas em que estes se exercem, bem como os vários contextos que os determinam ou condicionam.

A missão da escola e do professor

A missão e função do professor não podem ser dissociadas da missão da escola. Esta revela-se complexa, ambivalente e excessiva com a sobreposição continuada de mandatos e visões políticas sobre o papel e funções docentes. É condicionada por múltiplos contextos e processos de natureza histórica, social, política e científica de entre os quais se destacam:

- a) Num plano mais geral, a influência da conceção próxima ou já contemporânea da sociedade do conhecimento, que dinamiza e ao mesmo tempo responde às exigências da sociedade de informação e aos desafios da globalização e da mundialização das economias;
- b) A perda de influência de uma axiologia humanista definida como referência essencial de ensino e formação;
- c) A ascendência do pensamento de organizações internacionais no contexto geopolítico em que nos situamos e a vontade expressa de alcançar metas estratégicas para a educação e formação⁴, bem como a participação em programas internacionais sobre ensino e aprendizagem⁵;
- d) Novos parceiros sociais e culturais, cuja ação interfere na construção do currículo⁶ a que se associam as tecnologias de informação apresentadas como solução para a eficácia do ensino;
- f) Políticas de delegação de competências em matéria de educação e formação, designadamente para os municípios com impacto na configuração de funções e papéis docentes.

⁴ Ver a visão da OCDE e da UNESCO para a definição de uma nova agenda da Educação: PROGRAMA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2020

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+2020/>; UNESCO Education Strategy 2014–2021; <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf> e respetivas metas, bem como o documento A educação que queremos para a geração dos Bicentenários METAS EDUCATIVAS 2021 file:///C:/Users/MCCR/Downloads/metas2021_portugues.pdf.

⁵ Ver o Programa TALIS (An International Perspective on Teaching and Learning) sobre ambientes de aprendizagem e condições de trabalho docente entre outros programas designadamente o PISA (*Programme for International Students Assessment*, TIMSS (*Programme for International Student Assessment*) e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

⁶ Refira-se, por exemplo, o novo papel desempenhado pelas editoras de recursos pedagógicos com a desmaterialização dos manuais, acompanhada da produção de uma variedade de documentos de suporte ao ensino e à aprendizagem e da abertura de canais de comunicação aos diversos agentes educativos, bem como da implementação de planos de formação que habilitam os professores ao seu uso.

E também por condicionantes de natureza pedagógica com efeitos transformadores sobre a missão e a função da escola e do professor, tais como:

- a) Os efeitos resultantes de múltiplos movimentos educativos e de teorias pedagógicas⁷ baseados em concepções distintas sobre o sentido da educação e com implicações na visão do perfil docente e consequências num exercício profissional polivalente e multifuncional;
- b) O conhecimento científico produzido na investigação sobre a educação e o ensino, o currículo e a aprendizagem dos alunos, que informa as políticas num determinado período e transforma o conceito de docência num conceito amplo e problemático⁸;
- c) A incerteza criada pelas reformas sucessivas sobre as finalidades e objetivos da escola e do ensino conduzem a “ajustamentos” que, na prática, se traduzem em mais reformas. Um após outro sucedem-se a um ritmo rápido, incoerente e perturbador, sobretudo nas últimas décadas.

Este conjunto de contextos extrínsecos e intrínsecos que influenciam a educação e o ensino mostra, ao mesmo tempo, a ambivalência e a complexidade de uma profissão sobrecarregada de quadros de referência, de normas, de funções e de tarefas, onde a ação do professor é exercida entre tensões e responsabilidades difíceis de conciliar.

Refira-se, a título exemplificativo:

- a) A tripla afirmação de ensinar, de aprender e fazer aprender, enquanto faces da mesma missão;
- b) O facto de ser pedido ao professor que exerça a autoridade e ao mesmo tempo pratique a compreensão e a tolerância;
- c) O desempenho de um trabalho intelectual, social, cultural e administrativo (i.e. a ambígua condição de um trabalho solitário, mas também solidário);
- d) O sentimento de satisfação profissional e a insegurança perante novas solicitações curriculares;
- e) A acumulação de responsabilidades sem condições e tempo para as exercer (refira-se a ausência de formação contínua adequada para os docentes do ensino profissional nas componentes técnica, tecnológica e prática, ou o dimensionamento das turmas que integram alunos com necessidades educativas especiais);
- f) A dupla preocupação com o desenvolvimento nos alunos de competências do saber, sociais e cívicas e com os resultados revelados nas estatísticas.

Ou seja, fomentar nos alunos maneiras de pensar, métodos de trabalho, ensiná-los a resolver problemas, a compreender e a memorizar, atender aos diferentes ritmos de trabalho e

⁷ Entre esses movimentos e teorias contam-se, entre muitos outros, os movimentos da Escola Nova, Personalista e Humanista, o Movimento da Escola Moderna, as teorias Behavioristas e Neo-Behavioristas, a Revolução Cognitivista, as teorias Construtivistas e Construcionistas, as teorias da Aprendizagem situada/contextualizada.

⁸ No quadro de referenciais comuns à atividade dos docentes (Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto) reconhecem-se as competências ideais atribuídas geralmente pelos especialistas aos docentes quando estes são considerados como profissionais do ensino. Porém, a regulamentação da prática docente tem acentuado traços de visões mais redutoras (professor como um aplicador do currículo, professor cultural, professor comprometido com as práticas sociais, professor prestador de contas e mais recentemente professor inovador e empreendedor).

aprendizagem, indispensáveis, mas nem sempre conciliáveis, no desempenho profissional docente. Deve contudo salientar-se que estas exigências se exercem em contextos cada vez mais complexos, pela diversidade cultural e social da população escolar e tornam a aplicação dos princípios de equidade, de inclusão e de coesão social mais premente.

I. A condição dos educadores de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário

1. Missão ou missões?

Em 30 anos, as interpretações dadas aos princípios e finalidades do sistema educativo e o próprio conceito de educação mudaram, alargando em substância o seu âmbito no espaço e no tempo agora perspetivado no conceito mais vasto de *Lifelong learning*.

Deste modo, a visão sobre a transmissão do conhecimento e dos valores próprios de cada sociedade, as evoluções sociais, políticas, económicas e o pensamento educativo sobre a missão da escola a que presentemente se atribuem dimensões sociopedagógicas, sociopolíticas e éticas e a correspondente missão dos professores também mudaram. De tal forma que se poderá colocar a questão: missão ou missões?

Ou seja, para dar cumprimento ao imperativo sócio educativo de garantir educação para todos e a coesão social, a escola não pode permanecer indiferente ao percurso individual de cada aluno, devendo associar a sua função educativa a uma função social mais exigente com reflexos nas várias dimensões da profissão.

2. A pluralidade de papéis e funções

Acompanhando estes desenvolvimentos, a profissão docente tem vindo a complexificar-se nos diferentes perfis profissionais.

Ao educador de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário estão atribuídas responsabilidades que se situam no âmbito: a) das aprendizagens e do desenvolvimento das competências dos alunos para a vida; b) 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; c) da política educacional, ao contribuir para a definição, a implementação e a avaliação das políticas educativas.⁹

Reconhecendo-se que o processo de educação depende em grande parte das qualidades e competência de educadores e docentes, bem como das qualidades humanas, éticas, pedagógicas, científicas, tecnológicas e profissionais de cada um em particular, a verdade é que se tem vindo a registar uma exigência crescente de papéis e funções, a par da fragilização da sua posição social.

O sentimento desta fragilização é tanto mais acentuado quanto é certo que lhes são exigidos elevados níveis de qualificação inicial, um forte comprometimento com uma formação contínua e permanente para atualização de conhecimentos e técnicas, e ainda novos âmbitos de responsabilidade para um exercício profissional que é de exposição permanente, no seio de uma diversidade de comportamentos que, por sua vez, obrigam igualmente a uma diversidade de

⁹ Ver artigo 5º do Estatuto da Carreira Docente (ECD)

respostas educativas, em relação às quais o docente fica entregue à sua solidão profissional, muitas vezes por incapacidade da instituição escolar ou do sistema educativo.

Nos contextos atuais, as funções de transmitir conhecimento e valores, formar e socializar são funções que implicam a capacidade para redefinir as finalidades educativas, as atividades programadas e a utilização de recursos e materiais pedagógicos adequados.

O triângulo relacional *professor-saber-aluno* impõe uma relação intelectual e afetiva mais exigente para ser capaz de integrar, motivar e mobilizar o aluno para uma aprendizagem efetiva, mas também para o estudo, para a responsabilidade, para a convivência com as normas da escola, com os colegas...

Por outro lado, porque a informação e o conhecimento já não estão apenas na escola, o professor tem de alargar o seu quadro de referência profissional, para ser capaz de recompor o saber (científico, pedagógico e didático) em torno das necessidades dos alunos e de acordo com os conhecimentos adquiridos nos diversos contextos (escolares ou extra escolares, familiares, socioculturais, digitais ...)

Esta diversidade exige que o professor, na conceção da sua prática pedagógica, estabeleça um modo de comunicação que se adapte constantemente à sua forma de transmitir conhecimento e valores perante cada turma e mesmo perante cada aluno.

Todas estas transformações, que resultam de processos sucessivos de reformas¹⁰ e mudanças de orientação nas políticas educativas, condicionam o exercício das funções docentes ou implicam novas relações e formas de as exercer:

1. *Ao nível das turmas, programas e relação com os pares:* o aumento do número de alunos por turma, a heterogeneidade da sua composição quanto a níveis etários, de conhecimento, culturas, valores e motivação exigem atenção pedagógica acrescida, tornando mais constante o dilema entre a necessidade de tornar o ensino mais individualizado e a ausência de condições para o fazer;
2. *O alargamento da escolaridade obrigatória:* a escola para todos, frequentada por alunos com interesse e sem interesse em aprender, com expectativas elevadas e sem expectativas, exige uma acrescida responsabilidade para assegurar a equidade nas aprendizagens;
3. *A organização do horário:* a duração, distribuição dos tempos letivos e gestão das componentes letiva e não-letiva, têm implicações na racionalidade das práticas pedagógicas;
4. *A multiplicidade por vezes contraditória de referências curriculares:* a sua aplicação condiciona de certo modo a autonomia individual, profissional e organizacional;
5. *A introdução de novas formas de encarar a organização escolar e o agrupamento de escolas:* as novas estruturas escolares e pedagógicas põem em confronto visões e culturas

¹⁰ Dão-se alguns exemplos: o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, a revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as sucessivas alterações), a regulamentação da componente não letiva, o reordenamento da rede escolar com a consequente consolidação dos agrupamentos de escolas, as políticas de desconcentração/descentralização administrativa e pedagógica entre outras.

profissionais diversas e obrigam a reposicionar as relações interpares, do trabalho individual para o trabalho colaborativo (disciplinar e multidisciplinar);¹¹

6. *A avaliação - prestação de contas*: a relevante complexidade da sua aplicação nos diferentes domínios das avaliações interna e externa associada à necessidade de articular estas avaliações entre si, de modo a induzir melhorias nas aprendizagens dos alunos;
7. *Novos procedimentos administrativos*: tarefas impostas pela organização escolar; uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na gestão administrativa e pedagógica;
8. *Novas atividades definidas em contexto escolar*: decorrentes da regulamentação da componente não letiva e a obrigatoriedade de permanecer mais horas na escola para apoiar o estudo, acompanhar as atividades dos alunos, realizar coadjuvações e garantir tutorias ou reforço curricular, entre outras;
9. *O reforço da exigência na relação com os pais*: ao nível da comunicação e da colaboração, bem como da obrigatoriedade e importância de enviar informação escrita e fundamentada sobre o percurso escolar do aluno, dada a diversidade sociocultural dos pais e o nível de expectativas que estes têm sobre os seus educandos;
10. *Novas relações com o meio*: o poder local e a articulação no exercício de competências; as instituições de ensino superior e a partilha de conhecimento; as instituições socioculturais e o estabelecimento de parcerias – a comunidade como recurso.

3. Condições de exercício

Nos últimos anos, as condições de trabalho dos docentes¹², nas escolas têm vindo a tornar-se mais difíceis¹³.

Se se tiver em conta, em particular, os horários e a sua organização, desde logo ressalta que o seu contributo para o agravamento das condições de trabalho provém da falta de definição clara das atividades que se integram na componente letiva e das que deverão ser desenvolvidas no âmbito da componente não letiva do estabelecimento.

Com a crescente escassez do número de horas de crédito atribuído às escolas, a inclusão de tarefas da componente letiva na componente não letiva tem vindo a aumentar, acontecendo até haver escolas em que um determinado professor tem a mesma atividade distribuída pelas componentes letiva e não letiva do horário. Os apoios, tanto os individualizados como os que são prestados a grupos de alunos, são o exemplo mais frequente dessa confusão.

¹¹ Refira-se, entre outros, os seguintes aspetos: os docentes dificilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola, na confluência de várias culturas profissionais num território educativo que se alargou para agregar diferentes escolas, com projetos educativos próprios, com contextos sociais e educativos diferentes.

O novo contexto organizacional e a articulação vertical e horizontal do currículo e dos programas exigem a construção de uma cultura profissional abrangente no plano dos conceitos, do projeto educativo e do código deontológico, bem como a capacidade para produzir o seu desenvolvimento profissional.

¹² Incluindo a duração e organização do seu horário e a distribuição das diversas tarefas pelas diferentes componentes, deixando clara a distinção entre letiva e não letiva e, dentro desta última, o que é individual do que se integra no trabalho de estabelecimento.

¹³ Para tal contribuindo a existência de turmas que não respeitam a norma que limita a dois por turma os alunos com necessidades educativas especiais e outras havendo que, respeitando aquela limitação, ultrapassam o número global de alunos estabelecido para estas turmas e as que desrespeitam ambas as normas. Também o número elevado de turmas, alunos e níveis atribuídos a muitos docentes, designadamente os que lecionam disciplinas com cargas horárias mínimas, concorre para que se tornem mais difíceis as condições de trabalho.

É necessário acrescentar ainda as atividades de enriquecimento curricular, coadjuvação, por vezes em outros ciclos de ensino, tutorias, atividades em gabinetes de receção e apoio a alunos na sequência de situações de indisciplina na sala de aula, substituições de professores em salas de aula ou salas de estudo.

Da mesma forma, a sobrecarga de reuniões e de múltiplas tarefas de natureza burocrática, que os professores desempenham e poderiam ser desenvolvidas por assistentes técnicos¹⁴, retiram disponibilidade aos docentes para a realização de outras atividades diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Tal sobrecarga prejudica igualmente as atividades de estudo e investigação que, num tempo de tão grandes e rápidas mudanças, não podem ser descuradas.

Estas condições contribuem, sem dúvida, para desenvolver processos de *stress* e *burnout* profissional, como evidenciam alguns estudos nacionais e internacionais¹⁵.

Recorda-se, por último, que os educadores de infância e os professores são obrigados a permanecer durante bastante mais tempo em atividade, devido ao aumento da idade exigida para a aposentação com a pensão completa.

Num outro plano, não deve ser esquecida a realidade gerada pelos agrupamentos, que, amiúde, deu lugar a deslocações de professores entre escolas que, em alguns casos, distam dezenas de quilómetros entre si.

De igual modo, as alterações curriculares e as medidas que acompanharam esse processo também ajudaram a criar um quadro mais difícil para o exercício da atividade docente em algumas áreas ou disciplinas¹⁶.

Outras dificuldades advêm, nomeadamente, da degradação da vida familiar e social dos alunos, que hoje está muito associada a situações de desemprego e empobrecimento ou ao afastamento do pai ou da mãe (e até de ambos) que tiveram de emigrar.

Tais situações familiares, entre outras, têm contribuído para gerar um clima de conflitualidade na escola, incluindo na sala de aula, que se expressa em atos de indisciplina frequentes e mesmo de violência entre colegas ou em atitudes agressivas na relação com os professores.

Neste quadro de acrescidas dificuldades e grande complexidade, todos os docentes estão sujeitos a um conjunto complexo de tensões, exigências e constrangimentos que decorrem de vários fatores, de entre os quais se destacam a ambiguidade estrutural do seu estatuto, a multiplicidade de funções e de tarefas e as múltiplas e exigentes expectativas que a sociedade tem sobre o seu desempenho.

Aplicando-se, no fundamental, o que foi exposto aos docentes das modalidades especiais de ensino, importa valorizar a elevada especialização e o sólido conhecimento requeridos para o seu desempenho, no que diz respeito ao ensino profissional e profissionalizante, ao ensino especial e

¹⁴ Trata-se de questões do foro estatístico, preenchimento de aplicações instaladas em plataformas eletrónicas, exigências diversas decorrentes dos processos de avaliação externa das escolas.

¹⁵ Ver: Alexandra; LIMA, Maria Luisa; LOPES DA SILVA, Adelina. *Stresse profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout*. *Psychologica*, v. 33, p. 181-194, 2003; BAUER, Joaquim et al. *Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers*. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, v. 79, p. 199-204, 2006; Janot-Bergugnat, Laurence (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.

¹⁶ Por exemplo, nas ciências experimentais, a eliminação dos desdobramentos das turmas no 2.º ciclo. A separação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, passando as aulas a ser da responsabilidade de um só docente, com a extinção do par pedagógico. As alterações curriculares na disciplina de Música que deixou de integrar o currículo do 9.º ano.

ao ensino artístico. Esta exigência é tanto mais legítima quanto essas modalidades assumem um papel decisivo na concretização da escolaridade obrigatória.

II - Para definir o desafio: opções e princípios orientadores

Os contextos e as circunstâncias enunciados manifestam-se:

- a) Num elevado índice de envelhecimento¹⁷ e na necessidade de assegurar a transmissão e renovação do conhecimento e da cultura profissional;
- b) Na distribuição desigual de educadores de infância e de professores no território¹⁸, conjugada com a nova realidade dos agrupamentos de escolas e a finalidade de facilitar a transição entre níveis de ensino;
- c) No cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, assegurando a continuidade pedagógica e a estabilidade profissional.

A pertinência de elevar os níveis de qualidade do ensino e das aprendizagens e de encontrar soluções adequadas numa perspetiva articulada e sistémica torna-se um desafio muito exigente, ao nível das opções e decisões políticas e ao nível do planeamento estratégico¹⁹.

Para conceber cenários, definir opções e construir um planeamento eficiente, não será já suficiente estudar os fatores associados ao sucesso ou insucesso de uma política, nem será aceitável separar a mudança planeada das mudanças aparentemente espontâneas ou imprevistas. Uma visão global e integrada impõe-se como condição necessária para produzir os resultados pretendidos.

Assim, considerando:

1. Que é da própria diversidade de funções e papéis²⁰ que poderá nascer o regresso ao sentido e aos valores pedagógicos perdidos nas lógicas políticas de administração e gestão;
2. A necessidade de contrariar a erosão da identidade da escola e da identidade social dos professores, clarificando papéis e recentrando a atividade docente predominantemente no ensino, na aprendizagem, na investigação e no desenvolvimento profissional;
3. Que a coerência e a congruência das políticas educativas requerem que estas sejam concebidas, formuladas e concretizadas de forma integrada, reconhecendo a centralidade dos docentes, abandonando a ideia de uniformidade do sistema e assumindo o princípio da sua unidade na diversidade de situações;

¹⁷ Ver Relatório *O que sabemos sobre os professores*, ponto 3.2.

¹⁸ Ver Relatório *O que sabemos sobre os professores*, ponto 3.7.

¹⁹ Um planeamento a nível central e regional que estabeleça bases e princípios, com auscultação e participação dos diferentes atores e parceiros, deixando ao critério da escola a definição das iniciativas estratégicas. De longo, médio e curto prazo, distinto da gestão anual feita com base na determinação de necessidades para recrutar professores. Um planeamento suficientemente claro para poder admitir o princípio de diversidade de soluções e flexibilidade na sua implementação.

²⁰ Esta diversidade traduz-se em várias dimensões que se foram explicitando ao longo do tempo e são objeto de trabalho nas escolas quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e outras. Destacam-se os exemplos seguintes: a Educação para a Dimensão Europeia, a Educação Rodoviária, a Educação para a Igualdade de Género, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Segurança e Defesa Nacional, a Educação para a Saúde e a Sexualidade, a Educação do Consumidor, a Educação para o Empreendedorismo, a Educação para os Media, a Educação Financeira.

4. A indispensabilidade de sair de uma lógica de tomada de decisão sustentada na crença de que as medidas a introduzir são a melhor solução, sem antes ter compreendido os problemas sistêmicos que a sua aplicação acarreta;
5. Que as reformas e ou os chamados reajustamentos nas políticas não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural das escolas, mas alteram também o que o docente faz, quem ele é, ou seja a sua identidade profissional e social;
6. Que a concretização das políticas não deve confinar-se ao cumprimento dos normativos, mas antes instituir uma outra relação num quadro de reconhecimento da autonomia profissional docente e de confiança recíproca, transferindo para a escola as responsabilidades pedagógicas.

Em consequência, e no pressuposto de que o futuro da educação - enquanto base de formação da pessoa, de desenvolvimento da sociedade e garante do conhecimento civilizacional - depende e muito da qualidade da formação académica e profissional dos docentes, das condições de exercício e do reforço do seu prestígio profissional, destaca-se a relevância das seguintes opções:

Assegurar a renovação das gerações

No curto e no médio prazo, este problema é transversal às políticas de ingresso e acesso à profissão e ao desenvolvimento da carreira.

Contudo, estes processos não podem ser dissociados de uma reavaliação das políticas de formação inicial, prisioneiras, em certa medida, das lógicas de recrutamento para ingresso na profissão, já que os perfis curriculares ministrados nas instituições formadoras tendem a configurar-se em função de perfis de recrutamento com as limitações que já foram anteriormente referidas.

Trata-se de aprofundar princípios e condições de acesso ao exercício da atividade docente, a formação inicial e, nesta, a própria formação científica, quer em termos teóricos, quer na sua transposição para a prática, mas também de fortalecer as instituições formadoras (ensino superior, educação pré-escolar e ensinos básico e secundário) e de clarificar conceitos (i.e. indução e período probatório).

Clarificar a missão e as funções

A conclusão mais solidamente identificada é a necessidade de recentrar a missão docente no essencial. Historicamente o tempo de trabalho do professor tem sofrido um processo de intensificação pela introdução de novas e cada vez mais complexas tarefas. E também se tem tornado cada vez mais fragmentado e disperso, condicionando o desempenho das funções essenciais a uma visão utilitarista.

Torna-se evidente que a condição docente compreendida na sua extensão e profundidade não se compagina com a multiplicidade de tarefas que lhe são presentemente atribuídas, antes exige que beneficie de condições de trabalho e de aperfeiçoamento permitindo-lhe cumprir melhor a sua missão e adaptar-se de forma contínua às novas situações.

A proposta é a de que as políticas caminhem no sentido de que os professores do ponto de vista individual, profissional e organizacional sejam cada vez mais profissionais do ensino e cada vez menos funcionários ou técnicos.

Cultivar a estabilidade profissional. Confiar nos professores

Entende-se que a profissão vivida com coerência transforma a escola. Por isso, sustenta-se a necessidade de elaborar e pôr em prática políticas que respeitem a autonomia profissional, clarificando e melhorando as suas condições de exercício, para que o professor possa concretizar o autêntico sentido da profissionalidade.

Esta opção implica, entre outras soluções, encarar novas formas de gestão docente para melhor assegurar a qualidade do ensino com a exigência indeclinável de responder eficazmente aos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento.

A verdade é que, para além das regras jurídicas e do quadro administrativo, a gestão docente tem sido sobretudo marcada pelo peso de uma prática orientada para satisfazer quantitativamente as necessidades de um sistema em crescimento, que hoje entrou em decréscimo.

A criação de mega agrupamentos, com a conseqüente desumanização do espaço escolar e afastamento da gestão das escolas da comunidade educativa, contribuiu para a crescente desmotivação dos professores e degradação do processo de funcionarização da função docente. Em conclusão, não existe uma resposta que resolva a questão do envelhecimento, dos desequilíbrios na distribuição de docentes pelo território, da otimização do capital social docente, subjacentes aos princípios enunciados. Existem respostas concertadas nos diferentes domínios.

Considera-se, por isso, que estes pontos são ideias-chave para elaborar uma relação entre conhecimento e ação, sentido em que se constituem ao mesmo tempo como princípios orientadores e linhas de ação política:

- a) Princípios orientadores, na medida em que poderão constituir-se como quadro de referência geral para perspetivar as políticas e desenhar as soluções.
- b) Linhas orientadoras, na medida em que devem constituir-se em campos de ação concreta para operacionalizar as medidas.

Parece verificar-se uma coincidência de condições positivas e favoráveis para progredir na melhoria das políticas educativas: profissionais de ensino habilitados em número suficiente, menos alunos em idade escolar, um número significativo de adultos com níveis baixos de escolarização e formação, um misto de cansaço e desilusão sobre o efeito real das reformas e a predisposição generalizada entre profissionais de ensino e atores sociais educativos para construir um clima de estabilidade e confiança.

Importa, pois, encontrar respostas suscetíveis de criar condições para o exercício da profissão num quadro de autonomia e de liberdade académica, para repor a importância da pedagogia e a construção de conhecimento que fundamentam a ação educativa.

III – Recomendações

Sentido em que se formulam as seguintes recomendações:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. Garantir condições de estabilidade, designadamente profissional, a todos os docentes e o acesso a uma carreira reconhecidamente valorizada.
7. Reconsiderar as reduções de serviço por antiguidade e o modo como as horas de redução são preenchidas, para evitar atividades profissionalmente ainda mais exigentes.
8. 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.
9. 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.
10. Promover um processo de formação contínua que articule e torne coerente o desenvolvimento profissional docente com os permanentes desafios colocados à escola.

(Esta versão do parecer não inclui eventuais declarações de voto)

Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.com

