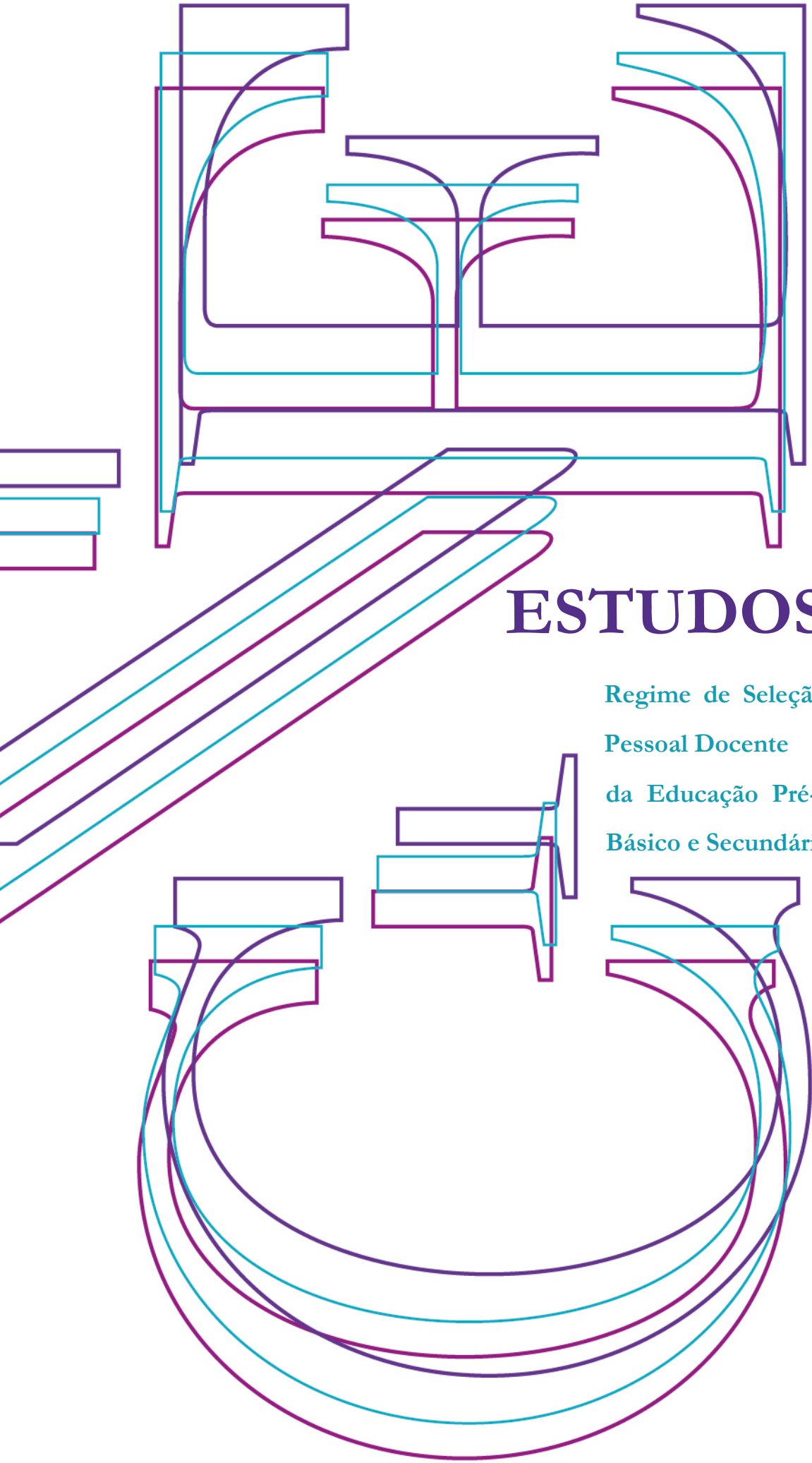


CNE
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ESTUDOS

Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário

Título: *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*

Estudo solicitado pela Assembleia da República através da Deliberação n.º 4-PL/2018, de 25 de julho, publicada em Diário da Assembleia da República, II Série-A, n.º 145

Direção: Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

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

Autores:

CNE- Ana Margarida Rodrigues, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Filomena Ramos, Manuel Miguéns, Paula Félix e Rute Perdigão.

CIPES (Cap.3) – Pedro Nuno Teixeira (Coordenador), Carlinda Leite e Ana Sofia Faustino (Bolseira de Investigação).

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente estudo, a título individual ou institucional, designadamente, Adelino Calado, Ana Domingos, Carlos Malaca, Joana Gião, João Batista, João Dias da Silva, Jorge Sarmento Morais, José Eduardo Lemos, Luísa Loura, Mário Nogueira, Susana Castanheira Lopes; Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior; Direção-Geral da Administração Escolar e Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Conselho Nacional de Educação, julho de 2019

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Índice

Introdução 7

Síntese por capítulos 9

1. Caraterização dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 9

2. Acesso à profissão e regime de seleção e recrutamento 10

3. Processos de seleção e recrutamento do pessoal docente em países europeus 12

4. Cenarização 14

1. Caraterização dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 16

1.1. População docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 16

Progressão na carreira 25

Relação entre residência e local de trabalho 29

Docentes em mobilidade 31

1.2. Resultados da oferta/procura do concurso externo 2018 32

1.3. Cursos de formação inicial de professores: oferta/procura e diplomados nas áreas da Educação da CNAEF 39

Oferta/procura 39

Diplomados 42

Classificação final de mestrado por instituição 46

Relação entre a classificação obtida em mestrado 2.º ciclo e em licenciatura 48

1.4. Previsão de aposentações 50

Alguns dados prospetivos sobre a população 51

2. Acesso à profissão e regime de seleção e recrutamento 54

2.1. Marcos da evolução legislativa 54

1986-1997 55

1997-2005 56

2005-2016 57

2.2. Formação inicial dos docentes 58

2.3. Acesso à profissão e indução 59

2.4. Reconhecimento e prestígio profissionais 62

2.5. Seleção e recrutamento 63

2.6. Concursos Nacionais 63

Concurso interno 63

Concurso externo 63

Concursos para satisfação de necessidades temporárias 63

2.7. Outras modalidades de recrutamento já ensaiadas 64

2.8. Vantagens e Críticas do modelo de seleção e recrutamento 65

3. Processo de Seleção e Recrutamento em países europeus 68

3.1. Seleção de países para caracterização dos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente 68

3.2. Caracterização genérica dos modelos/sistemas de seleção de recrutamento 72

3.3. Caracterização dos países estudados no que se refere aos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente 75

Perfil e atividade docente 75

Planeamento prospetivo da procura e da oferta de professores 77

Desafios na oferta e procura de professores 78

Nível de satisfação e de motivação dos docentes 80
3.4. Critérios relevantes nos processos de acesso, seleção e recrutamento de pessoal docente 83
Qualificação profissional para a docência 83
Percursos alternativos para a qualificação docente 84
Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência 85
Estatuto profissional dos professores 86
Apoio profissional em início de carreira 87
Desenvolvimento profissional contínuo 89
Apoio profissional e pessoal 91
Participação dos professores em atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional 92
Estrutura e progressão na carreira 93
Competências de professores 95
4. Alguns cenários passíveis de implementação 97
Concurso nacional de docentes 97
Opções de seleção e recrutamento de professores em diferentes países da Europa 98
Um racional para a elaboração de cenários a equacionar 99
Possíveis Cenários / Modelos a considerar 101
Cenário A 103
Cenário B 104
Cenário C 105
Referências bibliográficas 108
Legislação (por ordem cronológica) 110
Glossário 111
Siglas e Acrónimos 115
Anexo 1 117
Anexo 2 118
Anexo 3 123
Anexo 4 125
Anexo 5 129
Anexo 6 132

Índice de figuras

Figura 1.1.1. Docentes (N.º) por grupo de recrutamento 17
Figura 1.1.2. Docentes do quadro de agrupamento ou escola, quadro de zona pedagógica e externos (%) por grupo de recrutamento 18
Figura 1.1.3. Docentes (%) por grupo de recrutamento e sexo 19
Figura 1.1.4. Proporção média de mulheres no CITE 2 em 2013 e 2018 20
Figura 1. 1.5. Docentes do quadro (N.º e %) por grupos etários e níveis de educação/ciclos de ensino 21
Figura 1.1.6. Docentes externos (N.º e %) por grupo etário e níveis de educação/ciclos de ensino 22
Figura 1.1.7. Distribuição da classificação profissional dos docentes (escala 0-20) 23
Figura 1.1.8. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino ...24
Figura 1.1.9. Docentes do quadro de zona pedagógica (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino . 24
Figura 1.1.10. Docentes externos (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino 25
Figura 1.1.11. Distribuição dos docentes do quadro de agrupamento ou escola e quadro de zona pedagógica (%), por escalão 25
Figura 1.1.12. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (N.º e %) por índices remuneratórios e níveis/ciclos de educação e ensino 26
Figura 1.1.13. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (%) por índice remuneratório e ano de entrada na carreira 27
Figura 1.1.14. Docentes do quadro de zona pedagógica (N.º e %) por índice remuneratório e níveis de educação/ciclos de ensino 28
Figura 1.1.15. Docentes do quadro de zona pedagógica (%) por nível remuneratório e ano de entrada na carreira.... 29
Figura 1.1.16. Docentes (%) a trabalhar na mesma NUTS III em que residem 30
Figura 1.2.1. Docentes (N.º) por classificação profissional 37
Figura 1.3.1. Unidades orgânicas (N.º) com cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para a docência 39
Figura 1.3.2. Cursos de mestrado 2.º ciclo (N.º) que conferem habilitação profissional para a docência 40
Figura 1.3.3. Alunos inscritos em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para a docência..... 40
Figura 1.3.4. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para Educadores de Infância (CNAEF 0112) 41
Figura 1.3.5. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para áreas não específicas (CNAEF 0113) 41
Figura 1.3.6. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para áreas específicas (CNAEF 0114) 42
Figura 1.3.7. Diplomados em mestrado 2.º ciclo (N.º), por cursos de formação inicial de professores 43
Figura 1.4.1. Previsão anual (N.º) de aposentações de docentes do quadro de agrupamento ou escola e do quadro de zona pedagógica 50
Figura 1.4.2. Previsão anual de aposentações por grupo de recrutamento 51
Figura 1.4.3 Pirâmide etária, Portugal, 2015 (estimativas), 2025, 2035, 2055 e 2080 (projeções, por cenários) 51
Figura 1.4.4. População residente dos 0 aos 14 anos, Portugal, 1991-2080 (estimativas e projeções) 52
Figura 1.4.5. Índice de envelhecimento, Portugal, 1991-2080 (estimativas e projeções) 53
Figura 4.1. 99

Índice de tabelas

Tabela 1.1.1. Média de idade dos docentes, por situação profissional 23
Tabela 1.1.2. Índices remuneratórios/módulos de tempo de serviço 25
Tabela 1.1.3. Docentes (N.º) que prestam serviço noutros organismos e noutros agrupamentos ou escolas não agrupadas . 31
Tabela 1.1.4. Docentes em mobilidade por doença (N.º e %), por NUTS III (local de colocação e de mobilidade) ... 32
Tabela 1.2.1 Candidatos (N.º) aos concursos externos de 2018 32
Tabela 1.2.2. Candidatos e colocações (N.º) nos concursos externos de 2018, por grupo de recrutamento 33
Tabela 1.2.3. Candidatos (N.º) a cada grupo de recrutamento, por faixa etária 34
Tabela 1.2.4. Candidatos (N.º) a cada grupo de recrutamento, por grau académico 35
Tabela 1.2.5. Candidatos a cada grupo de recrutamento (N.º), por classificação profissional 36
Tabela 1.2.6. Candidatos a cada grupo de recrutamento (N.º), por tempo de serviço 38
Tabela 1.3.1. Diplomados em mestrado 2.º ciclo (N.º), por cursos de formação inicial de professores 43
Tabela 1.3.2. Diplomados em mestrado 2.º ciclo por áreas de Educação da CNAEF (N.º e %), por idade e sexo. 2016/2017 44
Tabela 1.3.3. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0112 por entidade formadora. 2016/2017 44
Tabela 1.3.4. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0113, por entidade formadora. 2016/2017 45
Tabela 1.3.5. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0114 por entidade formadora. 2016/2017 46
Tabela 1.3.6. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0112. 2016/2017 46
Tabela 1.3.7. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0113. 2016/2017 47
Tabela 1.3.8. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0114. 2016/2017 48
Tabela 1.3.9. Classificação final de licenciatura e mestrado 2.º ciclo por área CNAEF. 2016/2017 49
Tabela 1.3.10. Diferença entre as classificações finais por área CNAEF. 2016/2017 49
Tabela 4. 1. 102
Tabela 1. 125

Introdução

A Assembleia da República solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Deliberação n.º 4-PL/2018, de 12 de julho, um estudo sobre *o regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

O Conselho Nacional de Educação acolheu o pedido, consciente da importância desta temática e regozijando-se por poder contribuir para os trabalhos da Assembleia da República, dado que muito preza esta relação institucional no quadro da missão e das competências que lhe estão atribuídas.

Assim, o CNE colocou os seus melhores recursos no cumprimento desta tarefa, a par do desenvolvimento normal dos seus trabalhos, no que respeita à emissão de Pareceres e Recomendações a pedido dos vários órgãos de soberania ou por iniciativa própria e do relatório anual "Estado da Educação".

Tendo em conta que, hoje, se reconhece, mais do que nunca:

- a importância da educação e da escola para lidarmos com e contribuirmos para a sociedade cada vez mais complexa em que vivemos;
- a importância dos professores na educação e formação de crianças e jovens;
- o muito que foi feito em matéria educativa e os bons resultados, quantitativos e qualitativos, conseguidos;
- a forma como conseguimos ultrapassar um atraso escolar ancestral e se atingiram níveis de acesso, frequência, oferta e resultados semelhantes aos de outros países europeus, e por vezes melhores;

mas, ao mesmo tempo e paradoxalmente, a atratividade da profissão de professor revela-se – através da escassa procura de cursos de formação inicial – muito baixa e a insatisfação destes profissionais manifesta-se, quer na conflitualidade que marcou este ano letivo, quer no estado de exaustão de que muitos se queixam.

Por outro lado, parece também paradoxal o desajuste entre a oferta excessiva de docentes e, a par de afetações inadequadas, colocações tardias e distantes dos locais de residência, a falta de professores em determinadas zonas ou grupos de recrutamento. Estas faltas, ainda que pontuais, podem anunciar uma carência mais generalizada num futuro próximo, devido ao envelhecimento da população docente e previsíveis aposentações.

Um outro motivo de insatisfação generalizada diz respeito à dificuldade de se promover uma maior estabilidade do corpo docente nas escolas. Essa estabilidade poderá proporcionar a criação de uma cultura de escola, favorecendo o trabalho de equipa e a colaboração entre docente, rentabilizando a formação contínua e a sustentabilidade de projetos educativos inovadores que atendam às necessidades e recursos dos contextos em que as escolas se inserem e aos desafios colocados pelas grandes transformações em curso.

De facto, muitas destas situações contraditórias e insatisfatórias poderão dever-se às transformações aceleradas em curso e às previsíveis – quer devido à revolução tecnológica que atravessamos, quer à tomada de consciência da necessidade de mudança de modos de vida para que um desenvolvimento sustentável ainda seja possível.

A tentativa de antecipar consequências para a educação e de a robustecer como instrumento de intervenção social levou já à criação de instrumentos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e de medidas legislativas destinadas a orientar as escolas para a obtenção de resultados escolares positivos por parte de todos os alunos e a dar respostas aos

desafios do futuro. Muitas outras medidas, designadamente de carácter pedagógico e administrativo, terão que ser equacionadas de modo a construir-se um sistema coerente com as novas funções da escola:

- a definição de um "perfil do professor" (no seguimento, aliás, de trabalhos já iniciados há alguns anos) que clarifique as suas competências e tarefas, tendo em conta as mudanças em curso e o novo "perfil do aluno", deverá constituir referência para a formação inicial e contínua, e poderá ajudar a que os professores não se sintam objeto de exigências contraditórias;
- o planeamento do número de professores necessários, por nível e por especialidade, a curto, médio e longo prazo;
- o alargamento dos atuais critérios de seleção e recrutamento de forma a valorizar:
  - a prática e a experiência profissionais;
  - a formação contínua;
  - a colaboração interpares;
- o período de colocação, de modo a evitar excessiva mobilidade.

Assim, o Conselho Nacional de Educação apresenta o seu contributo com este estudo para o qual recorreu também à colaboração do Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES) que assegurou a realização do capítulo 3, para além dos contributos para a cenarização final e a harmonização global.

Tratando-se de um estudo elaborado pela assessoria técnico-científica do CNE e pelo CIPES, optou-se por evitar um tom prescritivo, valorizando-se preferencialmente os aspetos descritivos e analíticos e apresentando-se alguns cenários passíveis de serem considerados como instrumentais num eventual diálogo sobre esta matéria.

Após uma caracterização alargada da situação dos educadores e professores em Portugal (cap. 1), inclui-se um breve historial e descrição do modelo de seleção e recrutamento de docentes em vigor (cap.2). No capítulo 3 apresentam-se modelos de seleção e recrutamento num conjunto de países europeus selecionados de acordo com critérios previamente estabelecidos (critérios pedagógicos relativos a resultados, equidade e inovação, bem como de diversidade geográfica e de afinidade demográfica).

No capítulo final apresenta-se um "racional" dos cenários a equacionar, baseado no nível em que se situa a entidade responsável pelo recrutamento/ seleção e no grau de conhecimento dos candidatos, sugerindo-se três cenários que poderão ainda ser combinados, permitindo diferentes matizes tendo em consideração os potenciais benefícios, riscos e desafios de concretização.

O CNE tem-se pronunciado sobre as questões relacionadas com a qualificação e valorização dos professores através de pareceres e recomendações emitidos nos últimos tempos, designadamente no corrente ano.

O presente estudo procurou, assim, corresponder à solicitação da Assembleia da República em tempo útil, sendo certo que o Conselho Nacional de Educação continuará a debater e a aprofundar esta temática.

Síntese por capítulos

1. Caraterização dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Nos estabelecimentos de educação e ensino público do Continente estavam recenseados 120 852 docentes em 2018.

Destes, 88 014 (72,8%) eram docentes do quadro de agrupamento ou de escola não agrupada (QA/QE), 15 065 (12,5%) do quadro de zona pedagógica (QZP) e 17 773 (14,7%) docentes externos.

Do total de docentes colocados, 11 222 (9,3%) não prestam serviço no agrupamento de escolas (AE) ou escolas não agrupadas (ENA) onde obtiveram colocação, por se encontrarem em mobilidade, de acordo com diversos regimes previstos legalmente. Destes, cerca de metade exerce funções noutro AE/ENA.

Uma profissão essencialmente feminina

Corpo docente constituído por uma percentagem de 78% de mulheres, onde sobressaem as educadoras de infância com 99%. Os grupos de recrutamento que apresentam percentagens mais elevadas de homens são os de Eletrotecnia, Educação Física e Ciências Agropecuárias.

Um corpo docente envelhecido

O número de docentes com 50 ou mais anos de idade é muito elevado, enquanto o dos que têm menos de 35 anos é baixo. Em termos percentuais, o primeiro grupo representa 52,9% e o segundo 1,1%.

A média de idade dos docentes do QA/QE é 52,5 anos, a dos QZP é de 45,2 anos e a dos docentes externos situa-se nos 40, 9 anos.

O grupo recrutamento (GR) de Educação Tecnológica é o que apresenta a média de idade mais elevada (59,1 anos no QA/QE e 55,9 no QZP).

A classificação profissional média dos professores ronda os 14 valores

No conjunto dos docentes, a classificação profissional aproxima-se de uma distribuição normal de média 14,15 valores e desvio padrão de 1,153. A classificação mais comum é de 14 valores, sendo que 25% dos docentes tem uma classificação profissional que oscila entre 10 e 13 valores, 50% entre 13 e 15 valores e os restantes entre 15 e 18 valores.

Os professores têm uma elevada experiência profissional

A maioria dos docentes do quadro de agrupamento e de escola não agrupada tem muitos anos de serviço. Na educação pré-escolar, 46,4% dos docentes tem entre 30 a 34 anos de serviço e 28,8% tem entre 25 e 29 anos.

No 1.º CEB, a maior percentagem (24,5%) situa-se nos que têm entre 15 e 19 anos de serviço, embora a maioria tenha mais de 20 anos de serviço.

O 2.º CEB e o 3.º CEB e secundário registam as maiores percentagens nos intervalos entre os 20-24 anos e 25-29 anos.

Apesar disso, 58,4% dos docentes encontra-se nos primeiros quatro escalões dos índices remuneratórios e 0,02% no último escalão.

No que diz respeito aos docentes externos, a maior percentagem dos docentes de todos os ciclos e níveis de educação e ensino tem menos de 10 anos de serviço, com exceção da educação

pré-escolar. No entanto, é de notar a existência de docentes que não pertencem aos quadros com mais de 25 anos de serviço.

A atratividade da profissão tem vindo a diminuir

Após a subida registada entre 2008/2009 e 2011/2012, em termos de oferta e procura de cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência, que parece dever-se aos primeiros anos de implementação dos cursos pós Bolonha, assinala-se uma descida progressiva.

Em termos de alunos inscritos, registou-se uma diminuição de cerca de 50% entre 2011/2012 e 2017/2018.

Quanto ao número de diplomados, observa-se igualmente um decréscimo em 2016/2017, relativamente a 2012/2013, exceto nos cursos de Ensino do 1.º e 2.º CEB, de Ensino da Música, de Ensino do Inglês e de Ensino de Economia e Contabilidade.

Até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá aposentar-se.

Dos 89 925 docentes dos QA/QE e QZP, que em 1 de setembro de 2019 terão 45 anos e mais de idade, 51 983 (57,8%) poderão aposentar-se num prazo de 11 anos: 17 830, nos primeiros cinco anos, 24 343 nos cinco anos seguintes e 9810 entre 2029 e 2030.

Entre os grupos de recrutamento mais afetados por esta saída por aposentação destacam-se a Educação Pré-Escolar (73%); no 2º CEB – Português e Estudos Sociais/História (80%), Português e Francês (67%) e Matemática e Ciências Naturais (62%); no 3º CEB e ensino secundário - Educação Tecnológica (96%), Economia e Contabilidade (86%), Filosofia (71%), História (68%) e Geografia (66%).

2. Acesso à profissão e regime de seleção e recrutamento

Os educadores e professores dos ensinos básico e secundário têm uma formação inicial de nível superior

A Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 estabeleceu que a formação inicial destes profissionais é de nível superior. Em legislação posterior (1997) a licenciatura é consagrada como o grau mínimo para a aquisição de habilitação profissional, para todos os docentes. A partir de 2007 o grau mínimo passa a ser o de mestre, obtido através de um modelo sequencial de formação organizado em dois ciclos de estudo.

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário foi definido em 2001, embora só tenham sido aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

O acesso à carreira de educador e de professor dos ensinos básico e secundário faz-se através de um concurso

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) de 1990 estabelece que o concurso é o processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente. Por sua vez, o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente publicado em 2012 define como critério de ordenação dos candidatos ao concurso a graduação profissional (classificação profissional e tempo de serviço docente).

Na prática, este modelo tem revelado algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere ao contacto dos formandos com a prática ao longo do percurso formativo e aos mecanismos de seleção para garantia da qualidade.

A nomeação definitiva em lugar do quadro está dependente da conclusão do período probatório (de um ano) com avaliação de desempenho igual ou superior a bom

Apesar deste requisito, a maioria dos docentes (72% em 2018/2019) fica dispensada da realização do período probatório, porque quando acedem ao lugar de quadro já têm vários anos de serviço prestado. São dispensados os docentes que, cumulativamente, contabilizem, pelo menos, 730 dias de serviço efetivo, nos cinco anos imediatamente anteriores e tenham, no mínimo, cinco anos de serviço docente efetivo com avaliação mínima de Bom.

Dado o peso que a classificação profissional tem na colocação dos professores, o acesso ao emprego depende mais das instituições de formação do que das necessidades do empregador

Uma das maneiras de moderar o efeito que as classificações do final da formação inicial têm no recrutamento dos professores seria a realização de um período de indução nas escolas que permitisse consolidar a formação obtida, através do contacto com a comunidade e a cultura escolares e do apoio de um professor orientador da escola. Nesta perspetiva, o processo de profissionalização ficaria concluído após a realização, com aproveitamento, do período de indução.

O recrutamento de educadores e professores através de concursos nacionais centralizados é um processo complexo

A relação contratual dos professores é estabelecida com o ministério, as escolas são apenas os locais onde exercem as suas funções. O modelo de recrutamento (arrolamento) de professores em Portugal não tem sofrido alterações significativas ao longo do tempo. O sistema baseia-se em concursos nacionais centralizados.

Para além do concurso interno quadrienal, destinado a suprir necessidades permanentes de pessoal docente e a permitir a mobilidade dos docentes de carreira, e do concurso externo anual para ingresso na carreira em vagas dos quadros de zona pedagógica, realizam-se ainda quatro concursos anuais para satisfação de necessidades temporárias não colmatadas pelos anteriores.

A possibilidade de seleção dos educadores e professores é residual

As escolas só podem selecionar os recursos humanos mediante os seus próprios critérios para colmatar a falta de docentes ou para contratação de pessoal técnico não enquadrado em grupo de recrutamento.

Esta possibilidade também foi concedida às escolas TEIP e a algumas das que celebraram contratos de autonomia para fixação de docentes com competências específicas para fazerem face às dificuldades existentes. Neste contexto, os critérios gerais de seleção recaíram essencialmente sobre a experiência profissional, a formação profissional e o perfil de competências.

O atual sistema de recrutamento é transparente, mas não diferencia os candidatos nem responde às necessidades das escolas com projetos singulares

O processo de recrutamento é controlado pela administração central, através dos serviços que tutelam a gestão de pessoal, gerindo com a necessária distância um elevado número de candidatos e acautelando a eventual conflitualidade.

As críticas a este modelo referem-se à não existência de seleção e ao facto de não valorizar as experiências profissionais dos candidatos.

O atual sistema cria uma enorme mobilidade com prejuízo para os docentes e para o trabalho das escolas, sobretudo para as que se situam em zonas mais sensíveis onde a estabilidade do corpo docente é fundamental para o desenvolvimento dos projetos educativos e para a criação de uma cultura de escola.

A profissão de professor não é atrativa

O relatório TALIS 2013 dá conta de que a maioria dos professores portugueses do CITE 2 inquiridos (89,5%) considera que a sua profissão não é valorizada pela sociedade. Na mesma linha, o relatório PISA 2015 revela que apenas 1,5% dos jovens portugueses que realizaram os

testes PISA pretendem ser professores, sendo que esses são também os que apresentam baixas classificações em literacia e em matemática (áreas avaliadas no PISA). Conclusões idênticas estão presentes em relatórios posteriores, quer da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, quer o do Acesso ao Ensino Superior.

3. Processos de seleção e recrutamento do pessoal docente em países europeus

Os resultados académicos dos alunos, a inovação e a equidade foram os critérios adotados para a seleção dos países

Na escolha de países europeus a caracterizar nos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foram definidos numa primeira fase os seguintes critérios: resultados académicos dos alunos; inovação e equidade. Para que o estudo não incidisse apenas em países da mesma área geográfica e próximos entre si, para além dos bons resultados relativamente aos três critérios atrás mencionados, foi tida em consideração a sua diversidade. Estas opções justificaram a seleção dos seguintes países: Finlândia, Dinamarca e Suécia (países da Europa Setentrional); Eslovénia (país do centro da Europa); Holanda (país da Europa Ocidental); França (país do Sul da Europa).

O recrutamento aberto predomina nos sistemas de seleção e recrutamento

Na Europa, existem três sistemas principais de seleção e recrutamento docente: o recrutamento aberto; o procedimento concursal; e as listas de candidatos. O método predominante e utilizado na grande maioria dos países europeus é o recrutamento aberto, competindo às escolas ou às autoridades locais, ficando os docentes afetos à escola caso a sua candidatura seja aprovada. Este método implica descentralizar a responsabilidade na publicação das vagas, no requerimento de candidaturas e na seleção do melhor candidato, por ausência de um sistema de nível superior que faça a gestão de todos estes procedimentos. Nos sistemas educativos onde o recrutamento para a profissão docente se baseia em procedimentos concursais ou em listas de candidatos, as autoridades educativas de nível superior são normalmente responsáveis, quer pela definição dos critérios de recrutamento, quer pela seleção e contratação de professores. Relativamente aos países estudados, apenas a França recruta os docentes através de procedimento concursal, nos restantes há um processo descentralizado de recrutamento aberto.

O planeamento da procura e da oferta de professores afigura-se importante

O acompanhamento das tendências na procura e na oferta de professores, com vista ao planeamento das necessidades correntes e futuras, em termos de profissionais qualificados e de oferta de formação, é comum na maioria dos países europeus e habitualmente assumida pelas autoridades de nível superior. Este planeamento prospetivo é bastante comum nos países estudados e tende a ter um horizonte a médio e a longo prazo, sendo utilizados dados abrangentes nas análises relativas às necessidades docentes. Assim, os países enfrentam uma série de desafios, principalmente: a escassez ou a oferta excedentária de professores, já que ambas são resultado de uma distribuição desequilibrada e assimétrica; o envelhecimento da população docente e a permanência na profissão; o défice de matrículas na Formação Inicial de Professores e a desistência dos estudantes em cursos de formação de professores.

A motivação e a satisfação dos docentes e dos candidatos a professor constituem um problema

Existem países que lutam contra as dificuldades em atrair candidatos, particularmente motivados e qualificados, para se formarem e tornarem professores. Os estudantes que se espera que ingressem na profissão docente, apresentam maiores défices na literacia matemática e na literacia da leitura (áreas avaliadas pelo PISA), do que aqueles que se espera que trabalhem em profissões que, tal como no ensino, necessitam de uma formação superior.

A Formação Inicial de Professores (FIP) é considerada a principal qualificação para a docência

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

Os professores são funcionários públicos em todos os países europeus

Em todos os países europeus, os professores contratados para estabelecimentos de ensino público são considerados funcionários públicos. Contudo, o estatuto profissional dos professores varia de país para país, em termos da definição, das disposições contratuais e das condições de emprego dos professores. Não se pode afirmar que exista uma forte relação entre os métodos de recrutamento e o estatuto profissional. Em todos os sistemas educativos, no caso dos contratos associados a postos de trabalho permanentes, os professores podem, em geral, beneficiar de contratos por tempo indeterminado, independentemente do seu estatuto profissional. Em muitos países existem contratos a prazo ou por tempo determinado, os quais estão associados a postos de trabalho temporários e períodos probatórios ou à substituição de professores. Na maioria dos sistemas educativos europeus a mobilidade dos professores não se encontra regulamentada. Quando existe regulamentação, ela é geralmente atribuída às autoridades de nível superior.

Um aspeto importante na carreira docente é a existência de um programa de indução

No que concerne aos apoios colocados à disposição dos docentes, um dos principais, na fase inicial das suas carreiras, corresponde ao programa de indução. A indução na profissão existe em praticamente todos os sistemas educativos da Europa, revestindo-se por vezes de um caráter obrigatório. Na Eslovénia e Finlândia, a indução é apenas recomendada. Os programas de indução são organizados sob diferentes formas, podendo estar inseridos no quadro da FIP, assim como no primeiro contrato, ocorrendo durante o período probatório. No caso da Finlândia, existe a recomendação de ser facultada orientação, ao longo da carreira, a qualquer professor que necessite de apoio.

Os programas de indução também podem englobar outros elementos como a orientação ou a mentoria, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem pelos pares e o apoio da direção da escola. Na generalidade dos sistemas educativos, os professores beneficiam de apoio profissional e pessoal, na melhoria das suas relações com os alunos, pais ou pares, no desenvolvimento das suas práticas profissionais, na resolução de assuntos pessoais e no apoio especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem. Para além destes serviços, na maioria dos países europeus estudados, os professores também podem usufruir e beneficiar de apoios prestados para as questões pessoais e profissionais.

O desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é valorizado na maioria dos sistemas educativos

A participação em ações de desenvolvimento profissional contínuo é obrigatória na maior parte dos sistemas educativos da rede Eurydice. Em muitos países, a promoção e a progressão salarial estão relacionadas com a participação dos professores nas atividades de DPC, situação que pode ser requisito na atribuição de outros cargos ou de outras responsabilidades, tais como funções de orientação e de gestão educacional. Em grande parte dos sistemas educativos, as escolas são obrigadas a estabelecer um plano de DPC, podendo esta responsabilidade ser partilhada com outros níveis de autoridade. A progressão na carreira e o aumento salarial apresentam-se como

os incentivos mais comuns entre os países europeus para reforçar a promoção e a participação dos professores no DPC.

Nos países selecionados, os docentes têm participado em workshops, ações de formação contínua, investigação individual e colaborativa, rede de professores, programas de qualificação, entre outros.

A carreira docente, nos sistemas analisados, estrutura-se em dois tipos: multinível ou horizontal

Verificam-se dois tipos de estrutura de carreira: carreira multinível e carreira horizontal, isto é, que se define num único nível. Nos sistemas educativos, em que a progressão se apoia numa estrutura de carreira multinível (hierárquica), os diferentes níveis de carreira estão estruturados em termos de uma complexidade crescente e de maior responsabilidade, sendo que a promoção está associada a aumentos salariais ou a subsídios complementares.

A responsabilidade pela decisão de progressão é atribuída às escolas ou às autoridades educativas de nível superior, podendo também ser geridas pelas autoridades locais.

Os países têm procurado definir um quadro de competências de professores

Na maioria dos países foi elaborado pelas autoridades educativas de nível superior um quadro de competências de professores, que se baseia num conjunto de indicadores daquilo que um professor, enquanto profissional, deve saber, compreender e ser capaz de fazer, e que é essencialmente utilizado para a definição e identificação das necessidades de desenvolvimento e para melhorar as suas competências.

Embora seja referido pretender-se que este quadro de competências abranja todas as etapas da carreira docente, na maioria dos países e sistemas educativos da rede *Eurydice* é utilizado para definir as competências que um professor candidato deve dominar no final da sua Formação Inicial (28 sistemas educativos), com menos frequência no contexto do DPC (16 sistemas educativos) e em 13 sistemas educativos para ambos os fins. A avaliação de professores é habitualmente regulamentada pelas autoridades de nível superior.

4. Cenarização

Prevêem-se três cenários possíveis para a seleção e recrutamento de docentes

A caracterização da situação dos docentes em Portugal, o atual modelo de seleção e recrutamento destes profissionais e os diferentes modelos usados em países europeus foram o quadro de referência para a definição de três cenários ou modelos que poderão ser considerados neste domínio. Para cada um desses cenários apontam-se os eventuais benefícios e riscos, bem como os desafios que se colocam à respetiva concretização.

O Cenário A corresponde, genericamente, ao modelo vigente em Portugal. Este cenário caracteriza-se por recrutar com base numa lista graduada, por ser inteiramente definido e processado a nível central para todo o Continente, não permitindo um conhecimento aprofundado dos candidatos.

O Cenário B recolhe inspiração em sistemas adotados noutros países e caracteriza-se por uma maior aproximação ao contexto em que os candidatos poderão vir a exercer funções, uma vez que o recrutamento seria feito a nível municipal. Permite selecionar com base num melhor conhecimento do perfil dos candidatos e recrutar os que melhor se adequem aos projetos educativos municipais e dos agrupamentos de escolas.

O Cenário C, também inspirado em sistemas de outros países, aponta para uma seleção dos candidatos ao nível do agrupamento/escola, com recurso a instrumentos e critérios diversificados, de modo a contratar os que melhor se adequem ao contexto e ao projeto educativo que se pretende desenvolver.

Embora se apresentem como alternativos, entre cada um destes cenários existe a possibilidade de adoção de facetas de uns e de outros, criando novas combinatórias. Essa diversidade aumenta o número de opções possíveis e permite perspetivar mudanças de carácter gradual, devidamente acompanhadas e monitorizadas.

1. Caraterização dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Uma reflexão em torno da seleção e recrutamento de docentes implica, antes de mais, conhecer o corpo docente das escolas públicas portuguesas. Através da análise de dados estatísticos, provenientes de várias fontes, pretende-se, neste primeiro capítulo, fazer uma caracterização deste grupo profissional, conhecer a oferta/procura, bem como saber o número de diplomados, em cursos que conferem habilitação profissional para a docência e apresentar uma previsão anual de aposentações entre 2019 e 2030.

Na primeira parte observam-se as variáveis: vínculo profissional, sexo, idade, classificação profissional, tempo de serviço, local de residência, local de trabalho, mobilidade e progressão na carreira, tendo por base dados do Recenseamento de Docentes 2018, promovido pela Direção-Geral da Administração Escolar, que abrange os docentes do ensino público do Continente.

No subcapítulo respeitante à formação inicial de professores analisa-se a oferta/procura e caraterizam-se os diplomados nas áreas da educação da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF). considerando: o nível de habilitação académica, a idade e o sexo, as instituições onde se diplomaram, a classificação final por instituição e a classificação de Mestrado /Licenciatura. A informação que serviu de suporte a esta análise foi disponibilizada pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC).

Por último, para além de uma previsão anual de aposentações, apresentam-se outros dados prospetivos demográficos, que poderão ser importantes para uma reflexão em torno da eventual necessidade de novos docentes.

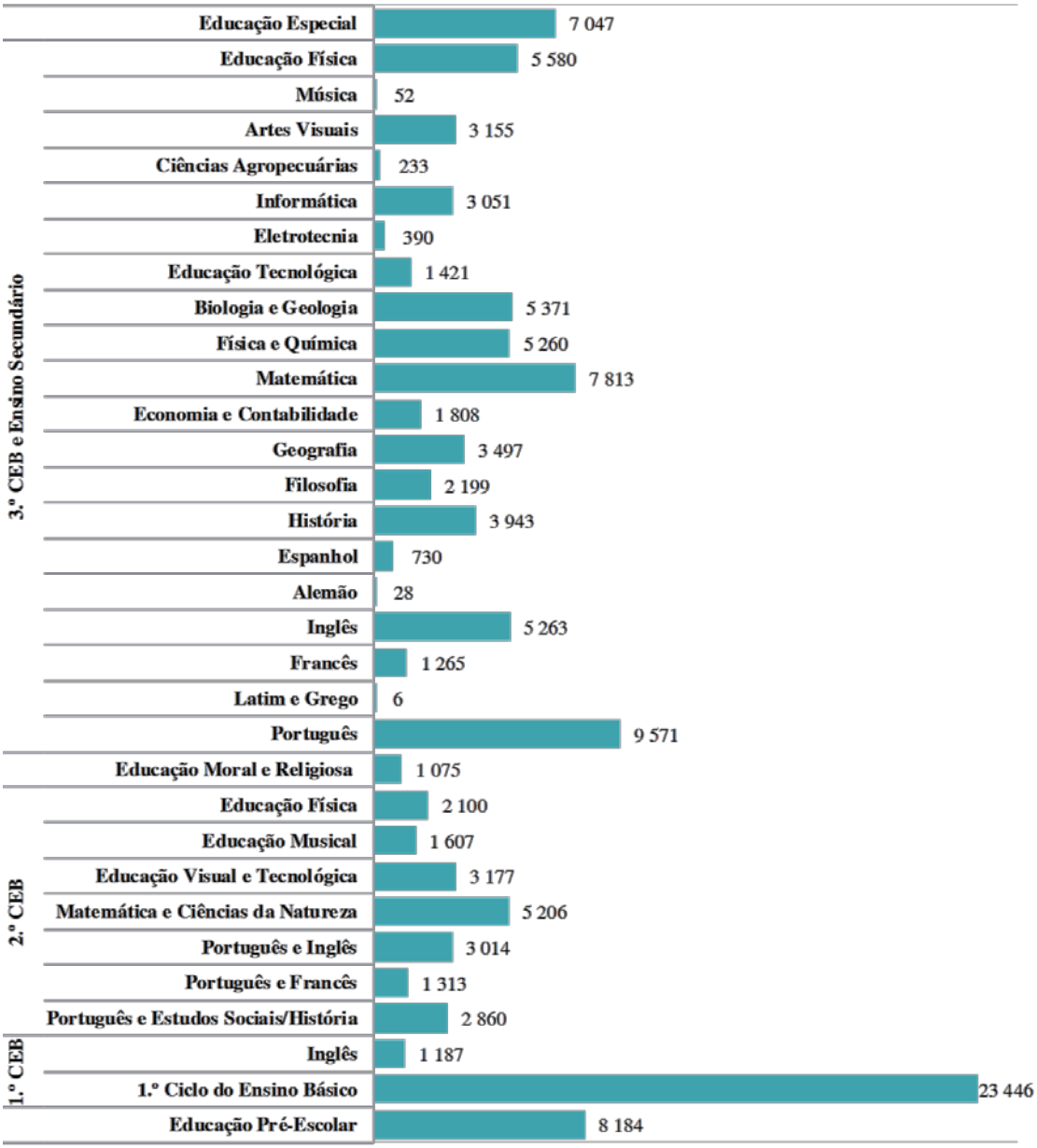
1.1. População docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Em 2018, estavam colocados nas escolas públicas portuguesas 120 852 docentes, dos quais 88 014 eram docentes do quadro de agrupamento ou de escola não agrupada (QA/QE), 15 065 do quadro de zona pedagógica (QZP) e 17 773 externos. Refira-se que a base de dados utilizada identifica os docentes contratados como externos, por se tratar de docentes opositores ao concurso externo e não estarem integrados na carreira. Do total de docentes, 8184 eram educadores de infância, 24 633 professores do 1.º CEB, 19 277 do 2.º CEB e 60 636 do 3.º CEB e ensino secundário.

Os docentes estão integrados em grupos de recrutamento (GR), cada um com um código específico, que, no caso da educação pré-escolar e do 1.º CEB, correspondem a grupos de monodocência. Nos ciclos e níveis seguintes, os GR organizam-se de acordo com as áreas disciplinares das componentes do currículo do 2.º CEB e do 3.º CEB e secundário. Existem ainda três GR transversais a todos os ciclos e níveis, o de Educação Moral e Religiosa, o de Educação Especial e o de Língua Gestual Portuguesa.

A Figura 1.1.1 mostra o número de docentes por GR, onde se destacam, com o maior número, os GR 110 - 1.º Ciclo do Ensino Básico (3 446 docentes), GR 300 – Português (9 571) e GR 500 – Matemática (7813). Os GR com o menor número de professores são os GR 310 – Latim e Grego (seis), 340 – Alemão (28).

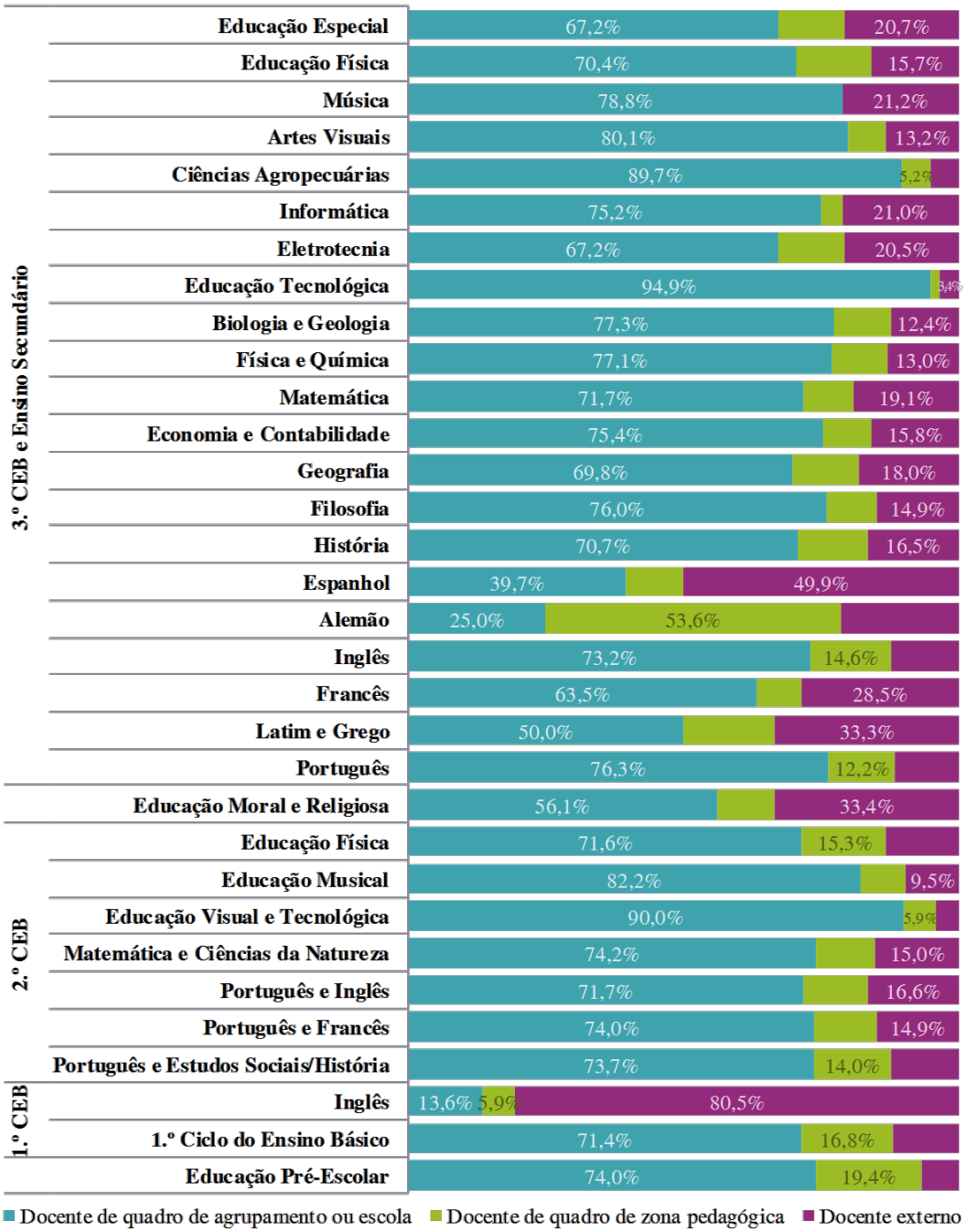
Figura 1.1.1. Docentes (N.º) por grupo de recrutamento



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Os GR são constituídos, na grande maioria, por docentes integrados na carreira. O GR de Inglês do 1.º CEB, criado recentemente, e o GR de Espanhol com 80,5% e 49,9% de docentes contratados são as exceções. Ainda de referir a elevada percentagem de docentes em QZP nos GR de Educação Pré-Escolar e de Alemão 19,4% e 53,5%, respetivamente (Figura 1.1.2).

Figura 1.1.2. Docentes do quadro de agrupamento ou escola, quadro de zona pedagógica e externos (%) por grupo de recrutamento



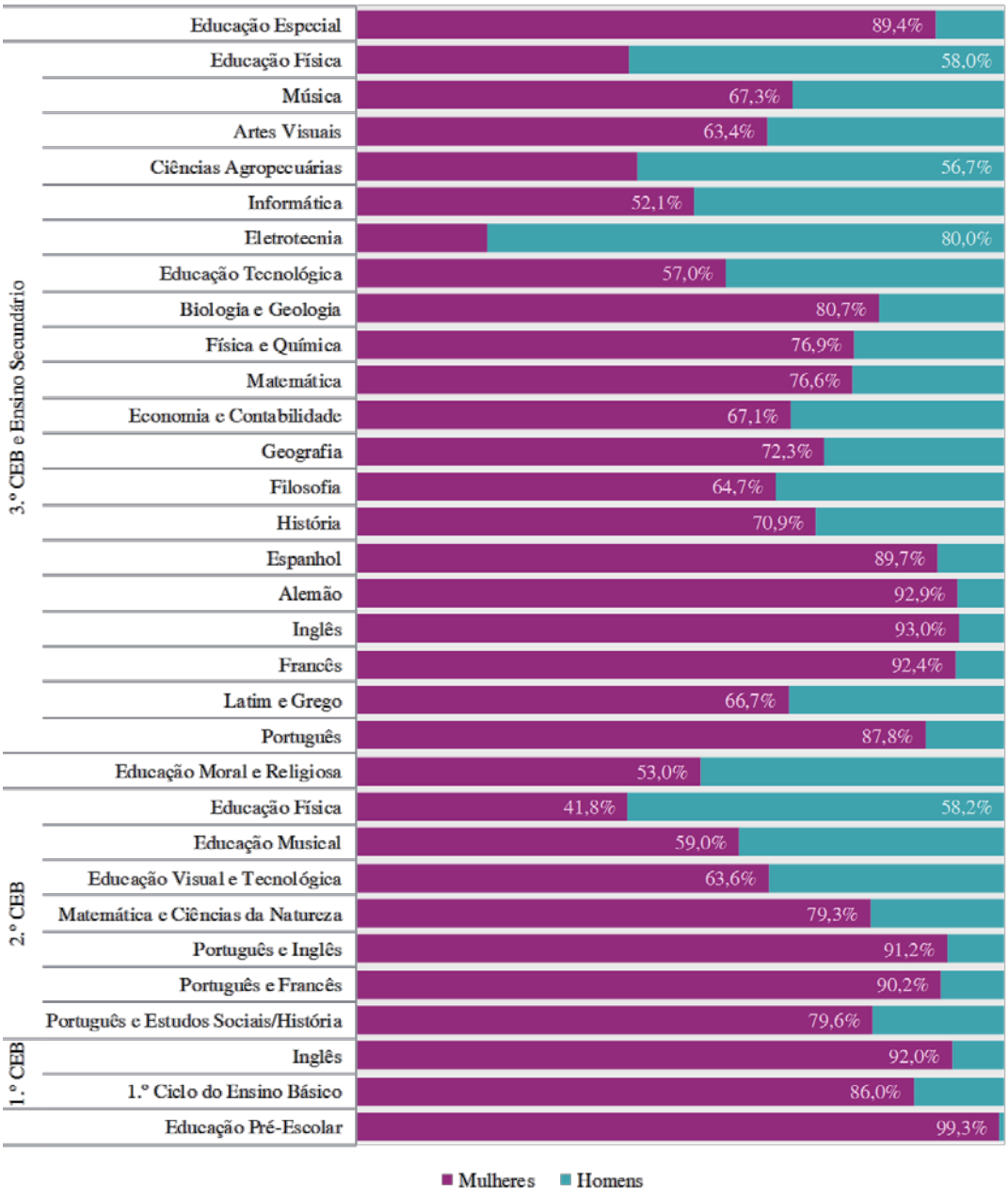
Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

A Figura 1.1.3 mostra que os docentes são sobretudo mulheres (78%). A disparidade entre homens e mulheres é mais acentuada na educação pré-escolar (99% de mulheres).

Para além deste, os GR com maior percentagem de mulheres são: Português/Inglês (91,2%) e Português/Francês (90,2%) do 2º CEB, os de Inglês (93%), Alemão (92,9%), Francês (92,4%) e Português (87,8%) do 3º CEB e secundário, bem como os GR de Educação Especial (89,4%).

Por outro lado, o GR de Eletrotecnia do 3.º CEB e secundário destaca-se com a maior percentagem de homens (80%), seguido pelos de Educação Física, quer do 2.º CEB, quer do 3.º CEB e secundário, e de Ciências Agropecuárias com, respetivamente, 58,2%, 58% e 56,7%.

Figura 1.1.3. Docentes (%) por grupo de recrutamento e sexo

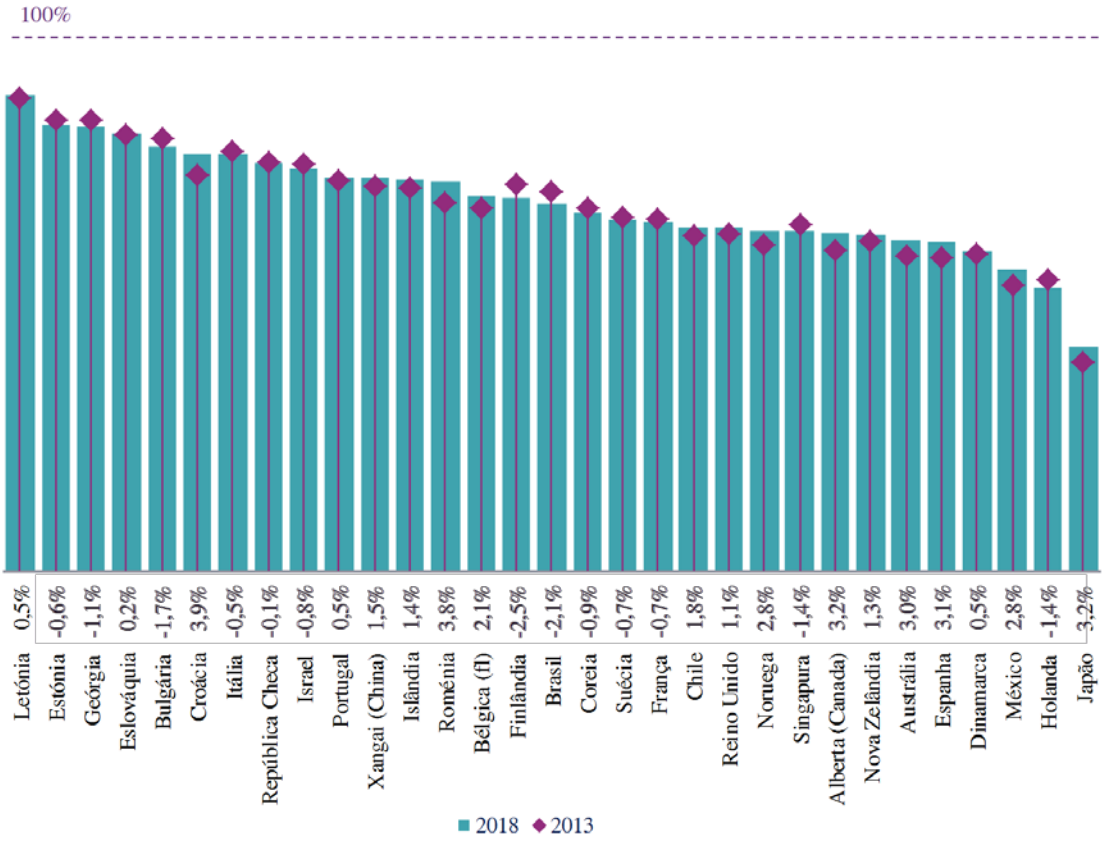


Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

A publicação *TALIS 2018* (OCDE, 2019), que contempla dados recolhidos de inquéritos dirigidos a um conjunto de professores que lecionam o 3.º CEB (CITE 2), assinala que, em média, 68% dos professores são mulheres, representando mais de metade da população docente em todos os países e economias participantes, com exceção do Japão. A distribuição dos professores por sexo é mais desequilibrada na Letónia (90% de mulheres), em Israel, Itália e em regiões como os Balcãs, a Europa Oriental e a Ásia Central, onde as mulheres são mais de 75% do universo dos professores (Figura 1.1.4).

A proporção de mulheres nesta profissão cresceu, desde 2013, em países como a Croácia, Roménia, Austrália, Áustria, Islândia, Malta, México, Noruega, Portugal e Espanha. Por outro lado, destacam-se a Finlândia, o Brasil e a Bulgária com descidas ligeiras da proporção de mulheres.

Figura 1.1.4. Proporção média de mulheres no CITE 2 em 2013 e 2018



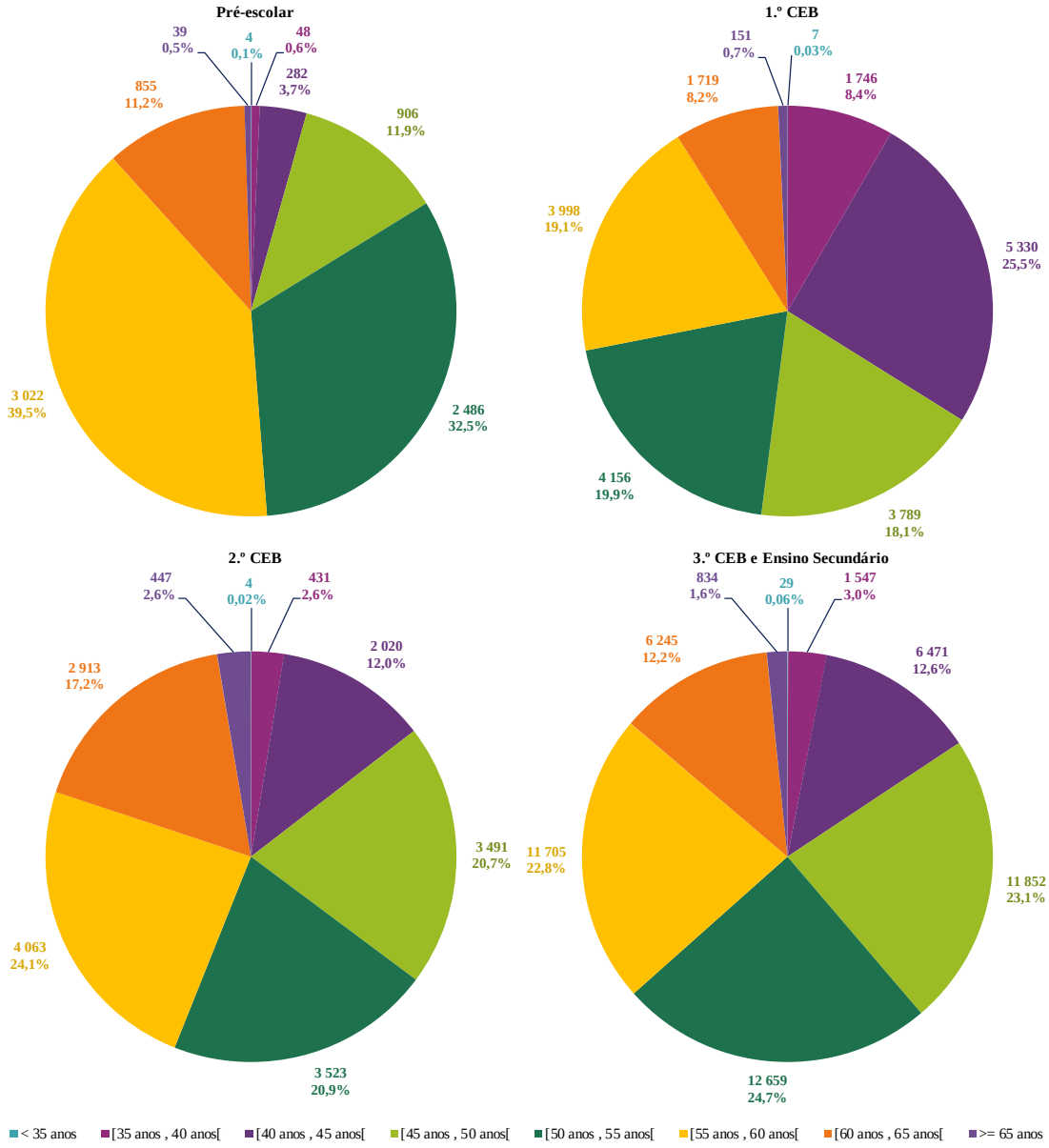
Fonte: TALIS 2018 Results - Volume I (OCDE, 2019)

Uma das questões que tem sido mencionada em diversos relatórios, designadamente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da OCDE, e em inúmeros contextos, é o envelhecimento do corpo docente em Portugal, sendo atualmente um dos mais envelhecidos da OCDE.

A proporção de professores do CITE 1 ao CITE 3 com 50 e mais anos de idade aumentou 16 pp entre 2005 e 2016 em Portugal, face a um aumento médio da OCDE de cerca de 3 pp. Em 2016, apenas 1% dos professores portugueses do CITE 1 ao CITE 3 tinha menos de 30 anos (média OCDE: 11%) e 38% tinha 50 e mais anos de idade, sendo a média da OCDE de 35% (*Education at a Glance 2018* – OCDE, 2019).

No caso dos docentes do quadro (Figura 1.1.5) é notória a percentagem elevada de docentes com 50 e mais anos de idade (60,5%) e a reduzida percentagem dos que têm idade inferior a 35 anos (0,1%). Note-se que em certos GR como na Educação Pré-Escolar e Português e Estudos Sociais/História a percentagem de docentes com 50 e mais anos ultrapassa os 90%.

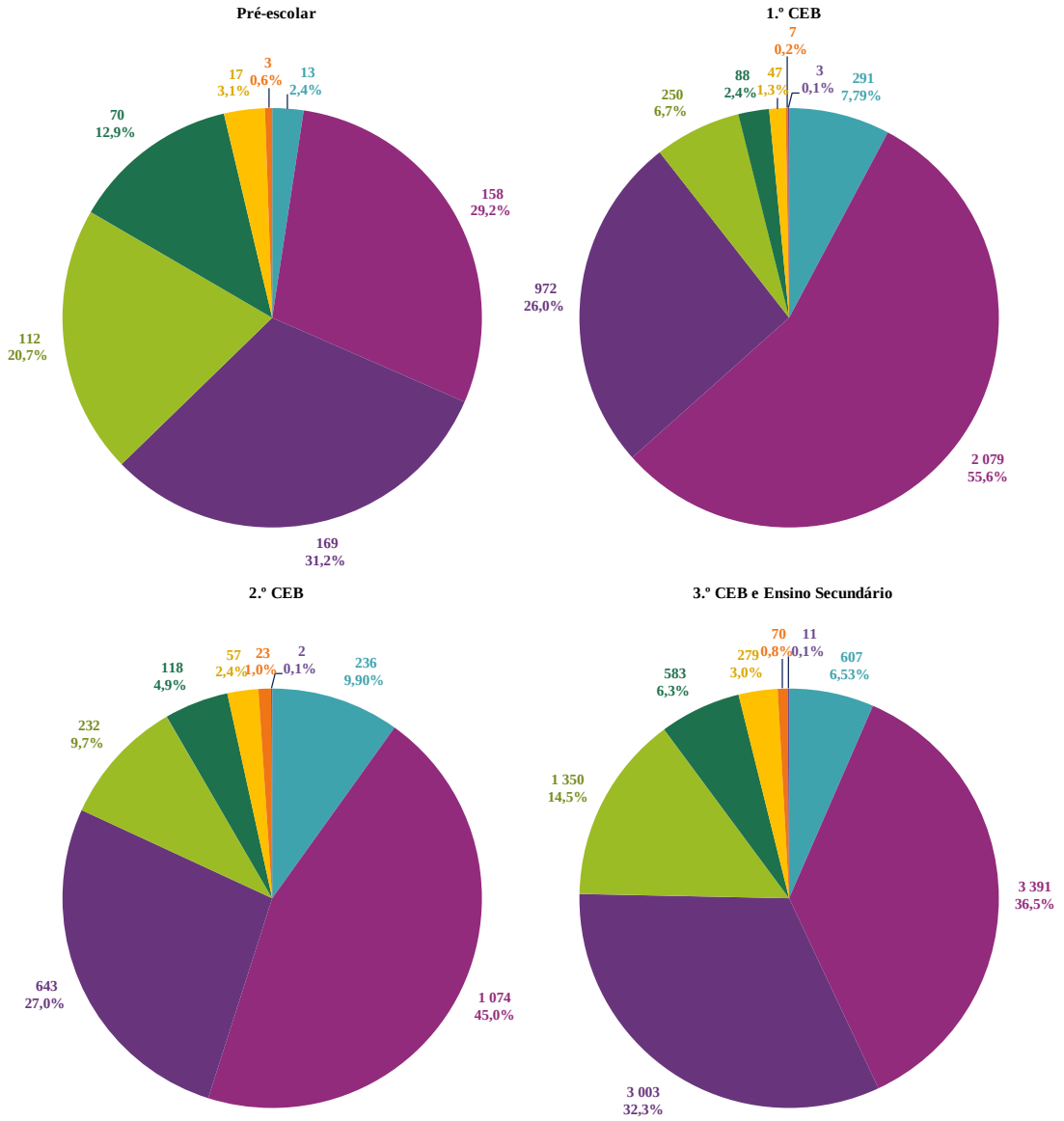
Figura 1. 1.5. Docentes do quadro (N.º e %) por grupos etários e níveis de educação/ciclos de ensino



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Relativamente aos docentes externos (Figura 1.1.6), pelo contrário, registam-se percentagens mais elevadas nas faixas etárias abaixo dos 50 anos e são baixas nos que têm 50 e mais anos (17% na educação pré-escolar, 4% no 1.º CEB, 8% no 2.º CEB e 10% no 3º CEB e secundário). Destacam-se, em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, os grupos etários dos 35 aos 40 anos e dos 40 aos 45 anos.

Figura 1.1.6. Docentes externos (N.º e %) por grupo etário e níveis de educação/ciclos de ensino



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 1.1.1 mostra a média de idade dos docentes, tendo em conta a situação profissional. Os docentes do QA/QE têm uma média de idade de 52,5 anos, os do QZP 45,2 e os externos 40,9 anos.

Refira-se que, por grupo de recrutamento, a média de idade mais baixa regista-se no GR 350 – Espanhol (42,1 anos) e a mais elevada no GR 530 – Educação Tecnológica (59,1 anos), no universo dos docentes do QA/QE.

Quanto aos docentes do QZP, a média de idade mais baixa é a do GR 310 – Latim e Grego (41,0 anos) e a mais elevada é a do 530 – Educação Tecnológica (55,9 anos).

No caso dos docentes externos, o GR 310 – Latim e Grego apresenta a média de idade mais baixa (37,0 anos) e o GR 430 – Economia e Contabilidade a mais alta (49,8 anos).

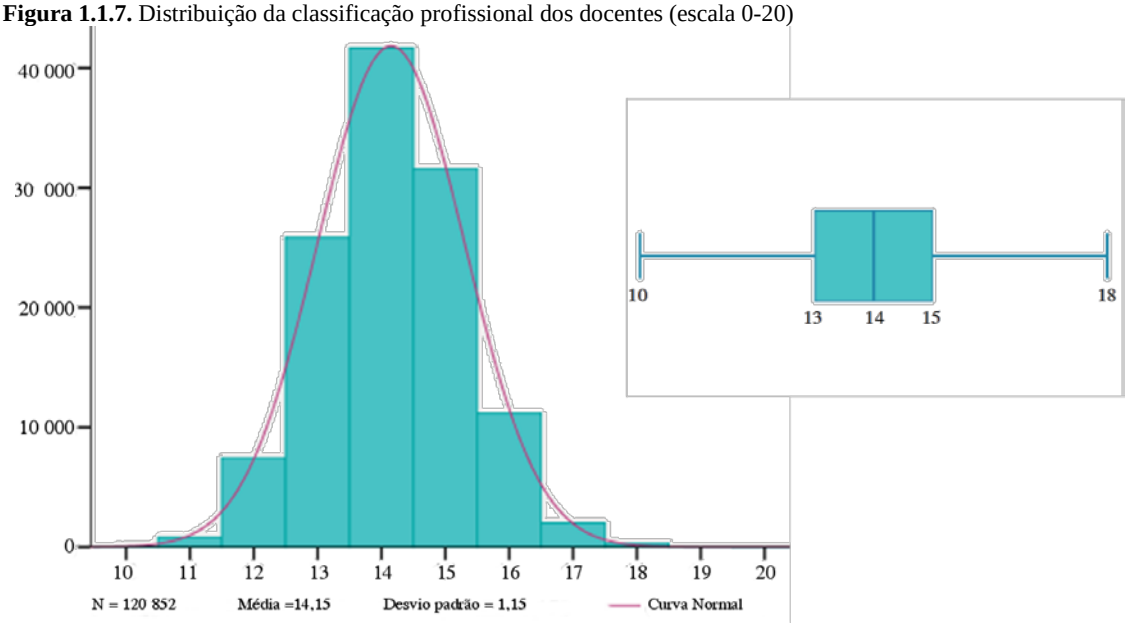
Tabela 1.1.1. Média de idade dos docentes, por situação profissional

Docentes	Média	Desvio Padrão
Quadro de agrupamento ou escola não agrupada	52,5	6,50
Quadro de zona pedagógica	45,2	5,75
Externo	40,9	5,81

Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Um dos requisitos para a seleção e recrutamento de docentes é a classificação profissional, obtida no final do curso de formação inicial que confere a qualificação profissional para a docência. No conjunto dos docentes em estudo, a classificação profissional aproxima-se de uma distribuição normal de média 14,15 valores e desvio padrão de 1,153 (Figura.1.1.7). A classificação mais comum é de 14 valores, sendo que 25% dos docentes tem uma classificação profissional que oscila entre 10 e 13 valores, 50% entre 13 e 15 e os restantes entre 15 e 18.

Figura 1.1.7. Distribuição da classificação profissional dos docentes (escala 0-20)



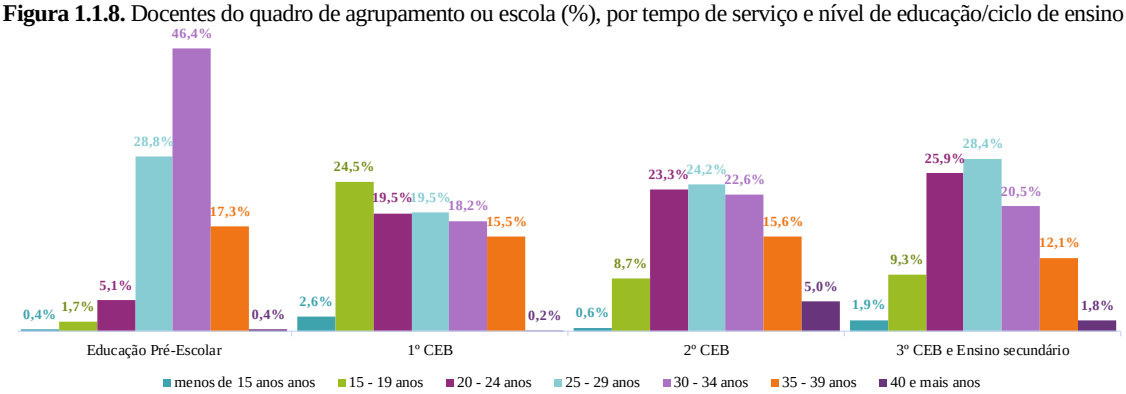
Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

A esta classificação profissional acresce o tempo de serviço prestado para ordenação dos candidatos em lista graduada**.** A Figura 1.1.8 apresenta a percentagem dos docentes do QA/QE, por intervalos de tempo de serviço e nível de educação e ciclo de ensino.

Uma população docente envelhecida indicia que a maioria dos docentes tenha muitos anos de serviço. Na educação pré-escolar, 46,4% dos docentes tem entre 30 a 34 anos de serviço e 28,8% entre 25 e 29 anos. No 1.º CEB, a maior percentagem (24,5%) situa-se nos que têm entre 15 e 19 anos de serviço, embora a maioria tenha mais de 20 anos. O 2.º CEB e o 3.º CEB e secundário registam as maiores percentagens nos intervalos entre os 20-24 anos e 25-29 anos.

Coerentemente, verifica-se que às percentagens muito baixas de docentes com idade inferior a 35 anos correspondem percentagens baixas de docentes com poucos anos de serviço.

Figura 1.1.8. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

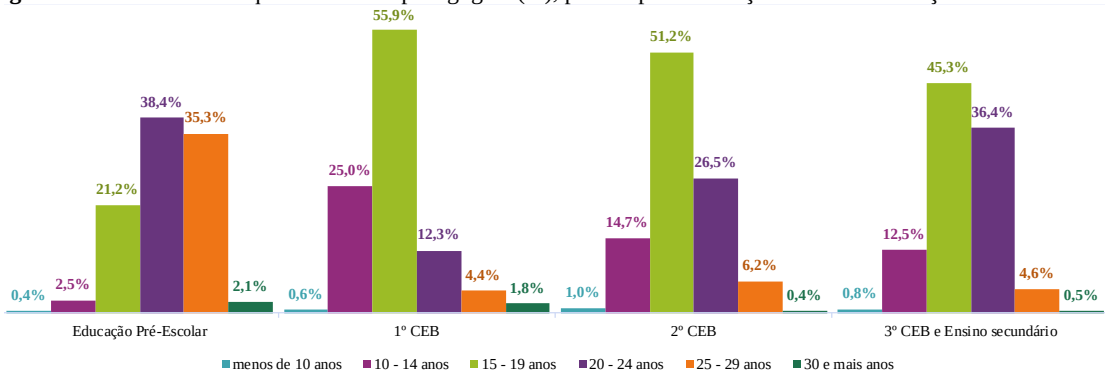
Nos docentes do QZP, em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, as maiores percentagens de docentes encontram-se entre os 15 e os 19 anos de serviço. No caso da educação pré-escolar a maior percentagem (38,4%) tem entre 20 e 24 anos de serviço (Figura 1.1.9).

Nos 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e ensino secundário, os docentes do QZP concentram-se sobretudo entre os 10 e os 24 anos de serviço, com percentagens de 93,2%, 92,3%, 93,8%, respetivamente.

Quer no grupo de Educação Moral e Religiosa (EMR), quer nos grupos de recrutamento referentes à Educação Especial, a maioria dos docentes do QZP tem entre 15 e 19 anos de serviço (49,6% e 59,8%, respetivamente).

Conclui-se, da análise dos dados relativos ao tempo de serviço dos docentes integrados na carreira, que Portugal detém um corpo docente com elevada experiência profissional.

Figura 1.1.9. Docentes do quadro de zona pedagógica (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino



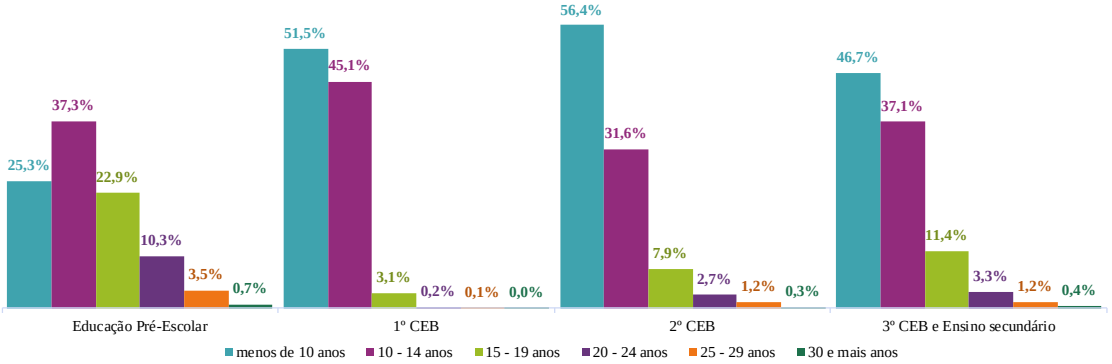
Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

No que diz respeito aos docentes externos, a maior percentagem tem menos de 10 anos de serviço em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, com exceção da educação pré-escolar. Neste nível de educação, 37,3% dos docentes tem entre 10 e 14 anos de serviço e 25,3% tem menos de 10 (Figura 1.1.10).

É de assinalar que em todos os níveis de educação e ciclos de ensino estão recenseados docentes com 25 e mais anos de serviço que não pertencem aos quadros. Na Educação Pré-Escolar a percentagem dos docentes que se encontram nesta situação é de 4,2%.

Os GR transversais de Educação Especial e EMR acompanham a realidade atrás descrita.

Figura 1.1.10. Docentes externos (%), por tempo de serviço e nível de educação/ciclo de ensino



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Progressão na carreira

A carreira docente estrutura-se na categoria de professor e integra dez escalões a que correspondem índices remuneratórios diferenciados (Tabela 1.1.2.). A progressão na carreira faz-se obedecendo a determinados requisitos: a permanência de um período de tempo mínimo no escalão imediatamente anterior, atribuição de avaliação qualitativa não inferior a Bom e a frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou especializada. Para além destes, há requisitos específicos para a progressão em certos escalões, nomeadamente a observação de aulas (3.º e 5.º) e a obtenção de vaga para a progressão (5.º e 7.º). Caso tenham menções de excelente ou muito bom nos 4.º e 6.º escalões, a progressão faz-se sem observância do requisito de obtenção de vaga. Para além disso existem situações especiais que podem abreviar o tempo de permanência nos escalões, designadamente a obtenção do grau de doutor.

Tabela 1.1.2. Índices remuneratórios/módulos de tempo de serviço

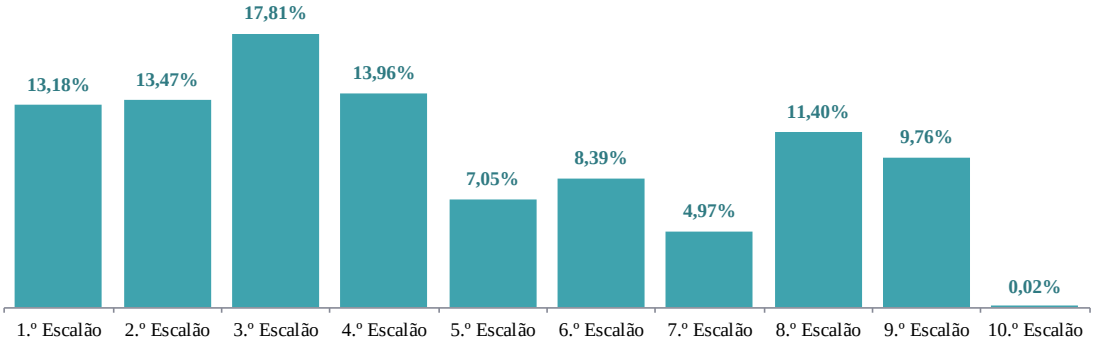
Escalões	**1.º**	**2.º**	**3.º**	**4.º**	**5.º**	**6.º**	**7.º**	**8.º**	**9.º**	**10.º**
Índice	167	188	205	218	235	245	272	299	340	370
Módulos de tempo de serviço (anos)	4	4	4	4	2	4	4	4	4	-

Fonte: DGAE in https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/

A distribuição dos docentes dos quadros, por escalão (Figura 1.1.11), revela que 58,4% dos docentes encontra-se nos primeiros quatro escalões (1.º, 2.º, 3.º e 4.º), 15,4% nos 5.º e 6.º escalões e 26,3% dos docentes nos 7.º, 8.º e 9.º escalões.

De referir que a restruturação dos escalões da carreira docentes, e respetivos índices remuneratórios, em 2007, originou um reposicionamento dos docentes o que, aliado ao congelamento da carreira nos últimos anos, podem justificar os dados da referida Figura, nomeadamente a percentagem de docentes que atingiram o topo da carreira (0,02%).

Figura 1.1.11. Distribuição dos docentes do quadro de agrupamento ou escola e quadro de zona pedagógica (%), por escalão

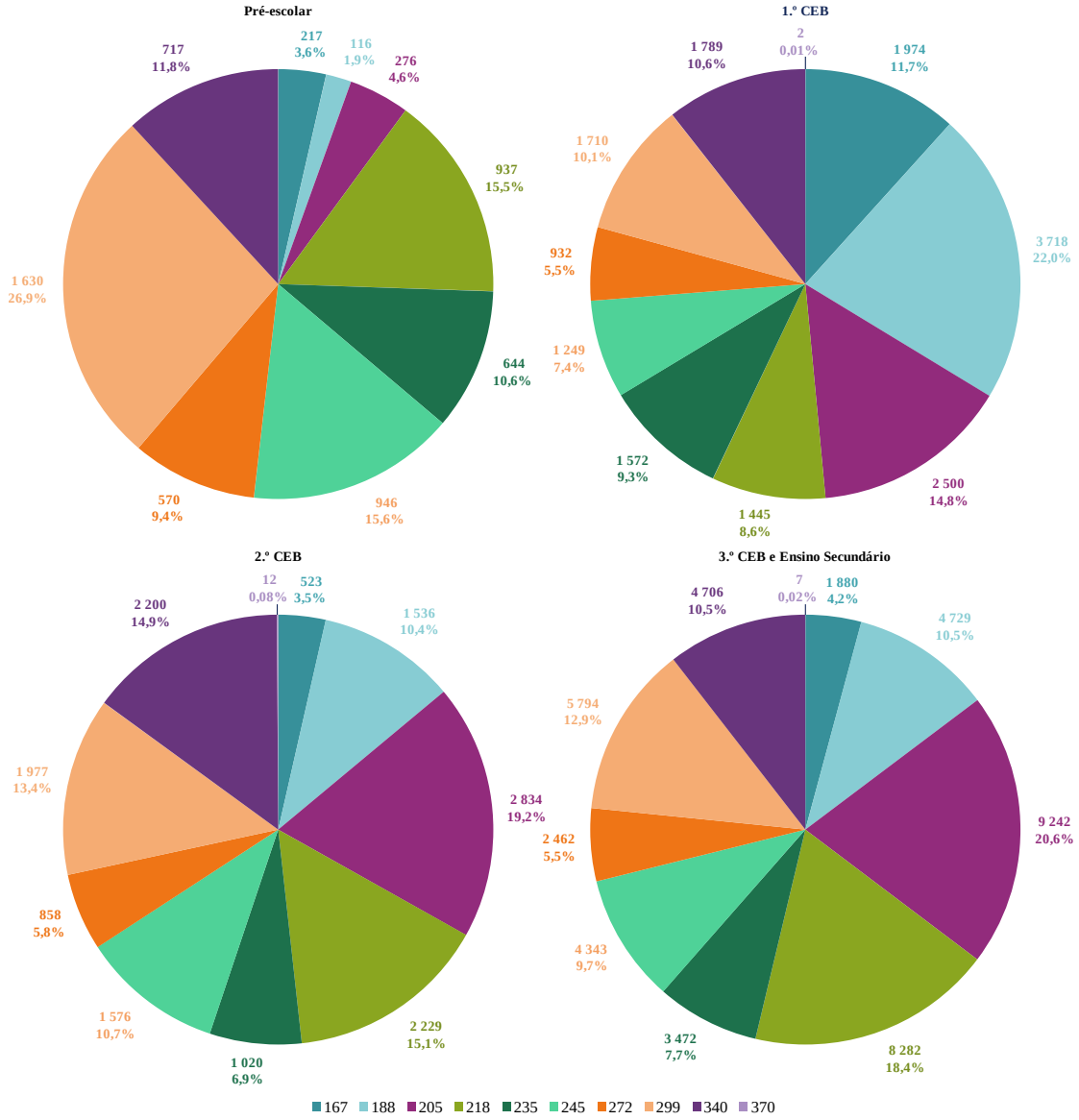


Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

A maior percentagem dos docentes da educação pré-escolar (26,9%) encontra-se no índice remuneratório 299, enquanto a do 1.ª CEB se situa no índice 188 (22%). Nestes nível de educação e ciclo de ensino, a percentagem de docentes no último escalão é de 0% e 0,01%, enquanto no penúltimo é de 11,8% e 10,6%, respetivamente (Figura 1.1.12).

Nos restantes níveis de educação e ciclos de ensino destacam-se os índices 205 e 218 com a maior percentagem de professores, seguidos do índice 299.

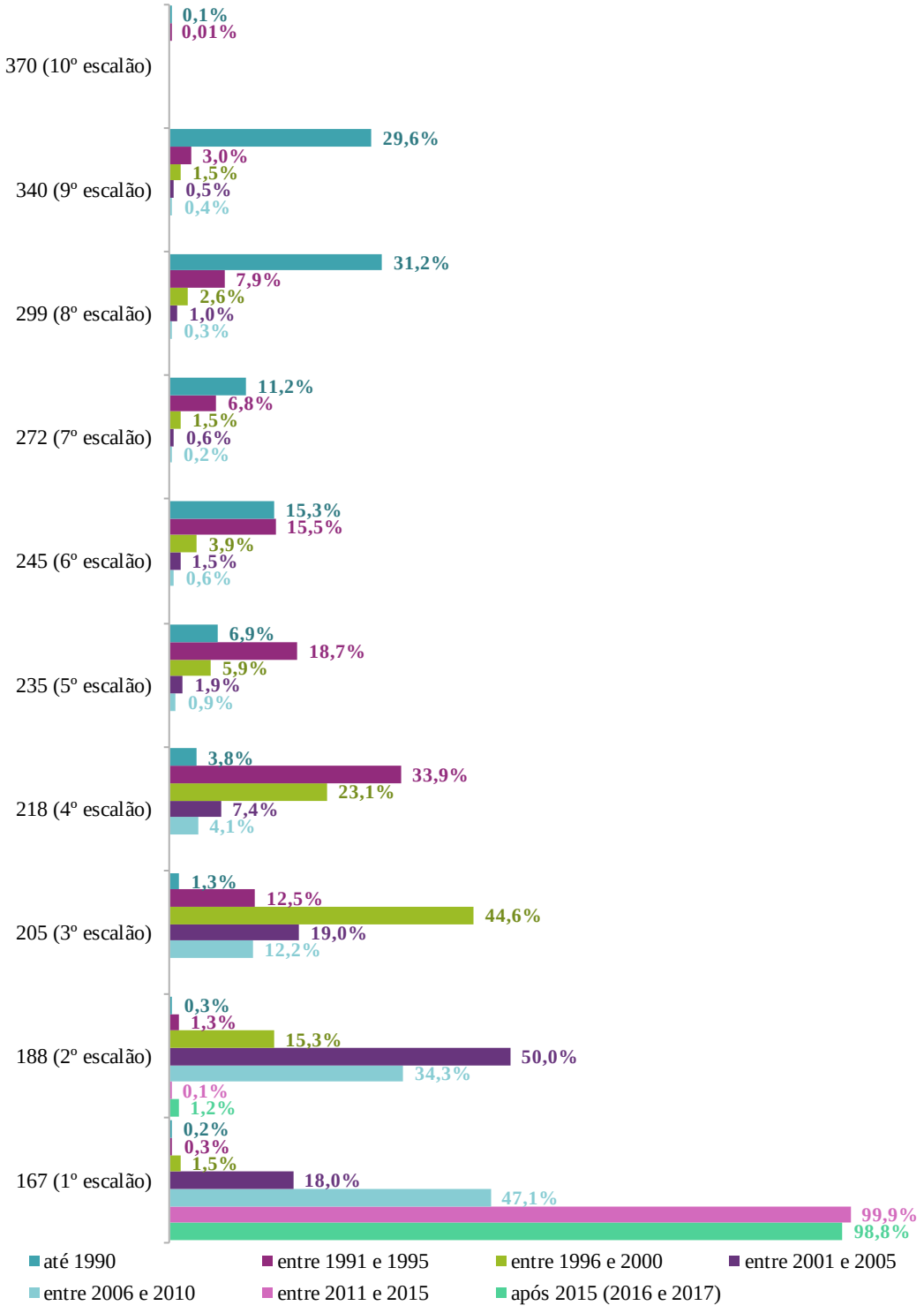
Figura 1.1.12. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (N.º e %) por índices remuneratórios e níveis/ciclos de educação e ensino



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Relacionando os índices remuneratórios com o ano de entrada na carreira (Figura 1.1.13), assinala-se a existência de docentes do QA/QE que, apesar de terem ingressado na carreira até ao ano 2000, estão ainda integrados nos 1.º e 2.º escalões da tabela remuneratória e a maior percentagem está posicionada no 3º escalão (18,3%). No entanto, também é evidente que os que entraram na carreira há mais tempo distribuem-se por todos os índices remuneratórios, enquanto os que acederam à carreira mais recentemente concentram-se nos primeiros escalões.

Figura 1.1.13. Docentes do quadro de agrupamento ou escola (%) por índice remuneratório e ano de entrada na carreira

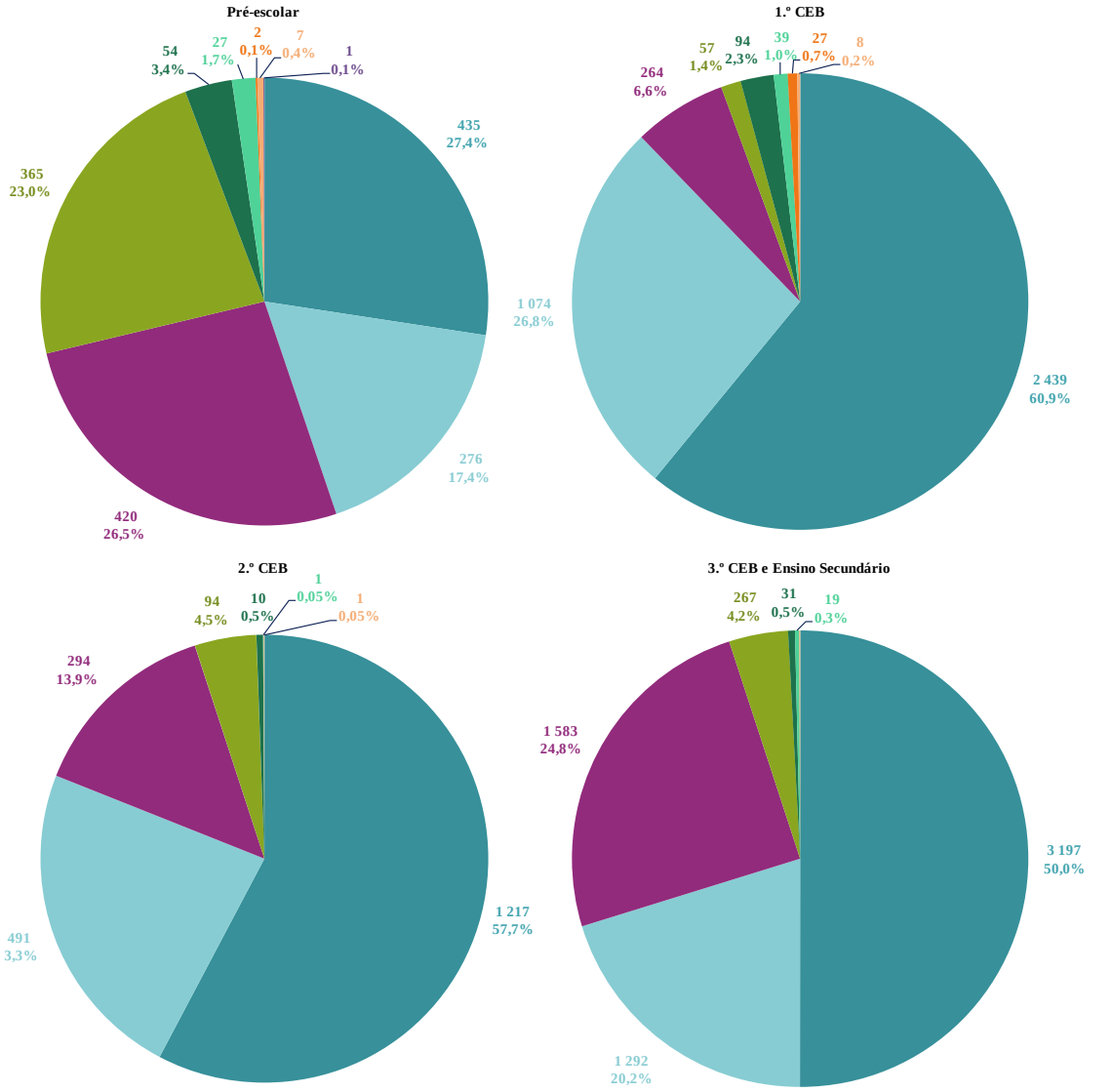


Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Na Figura 1.1.14, relativa aos docentes em QZP, observa-se que, em todos os níveis/ciclos de educação e ensino, o índice 167 apresenta as percentagens mais elevadas: 27,4% na educação pré-escolar, 60,9% no 1.º CEB, 57,7% no 2.º CEB, 50,0% no 3.º CEB e ensino secundário.

Saliente-se que os índices remuneratórios mais elevados registam números residuais de docentes ou mesmo zero.

Figura 1.1.14. Docentes do quadro de zona pedagógica (N.º e %) por índice remuneratório e níveis de educação/ciclos de ensino

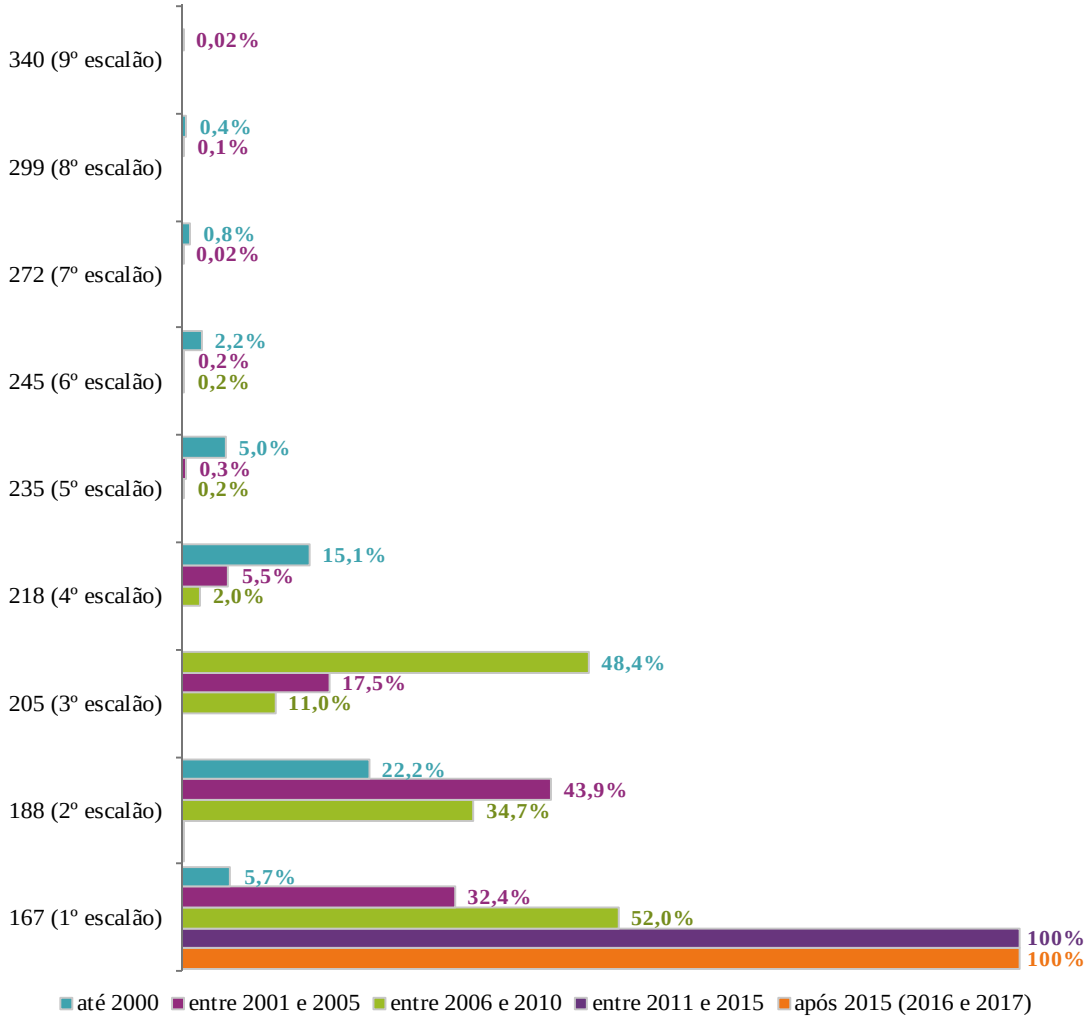


Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

No caso dos grupos de recrutamento de Educação Especial, registam-se apenas cinco docentes no índice 218 (4.º escalão) e uma percentagem de 91,6% no índice 167, que corresponde ao 1.º escalão. No GR de Educação Moral e Religiosa, todos os docentes em QZP estão no índice remuneratório 167.

A maior percentagem dos docentes em QZP, que entraram na carreira até 2000 (Figura 1.1.15), encontra-se no índice 205 (48,4%). Regista-se no caso destes docentes uma concentração nos primeiros quatro escalões da tabela remuneratória. Destacam-se os 100% de docentes no índice 167 para aqueles que entraram na carreira após 2011.

Figura 1.1.15. Docentes do quadro de zona pedagógica (%) por nível remuneratório e ano de entrada na carreira



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Relação entre residência e local de trabalho

A Figuras 1.1.16 mostra a distribuição geográfica dos docentes, relacionando o seu local de residência com o lugar onde trabalham. Constata-se que no Continente, a maioria dos docentes (80,1%) trabalha na NUTS III onde reside. Os docentes externos apresentam a percentagem mais baixa (54,7%,) seguindo-se os docentes do QZP (69,5%) e os do QA/QE com 87,1%.

A Área Metropolitana de Lisboa destaca-se como a que exibe a maior percentagem (97,1%) do total de docentes que reside e trabalha na mesma NUTS III e Terras de Trás-os-Montes a mais baixa (63,2%).

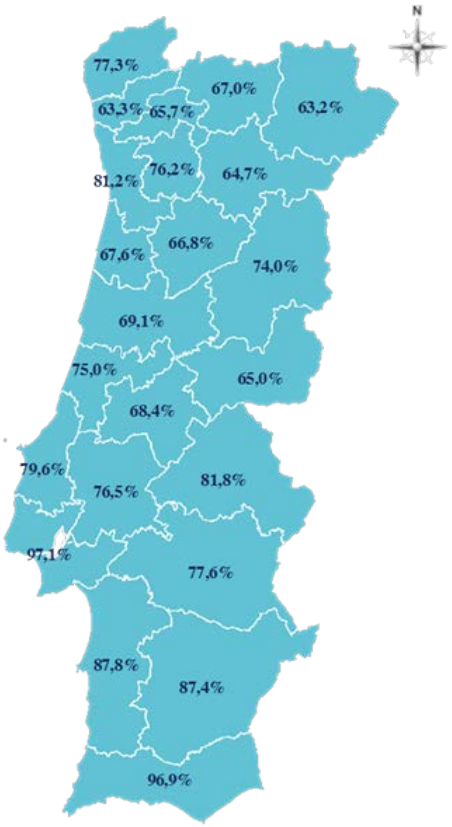
No caso dos docentes do QA/QE, a percentagem mais elevada verifica-se no Algarve com 98,1% e, mais uma vez, a região de Terras de Trás-os-Montes a mais baixa, com 69,9% de docentes.

Relativamente aos docentes dos QZP, a maior percentagem dos que trabalham e residem na mesma NUTS III encontra-se na Área Metropolitana de Lisboa (97,2%). A menor percentagem verifica-se em duas regiões, Alto Tâmega e Médio Tejo, ambas com 51,0%.

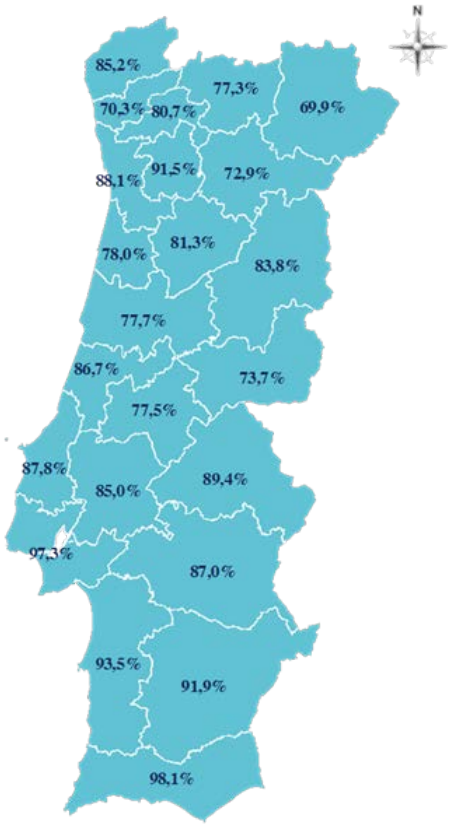
Quanto aos docentes externos, a percentagem mais elevada (96,1%) observa-se na Área Metropolitana de Lisboa e a menor na Beira Baixa (20,7%). No entanto, isto não significa que muitos não tenham de percorrer grandes distâncias para ir trabalhar, dada a dimensão territorial de algumas NUTS III.

Figura 1.1.16. Docentes (%) a trabalhar na mesma NUTS III em que residem

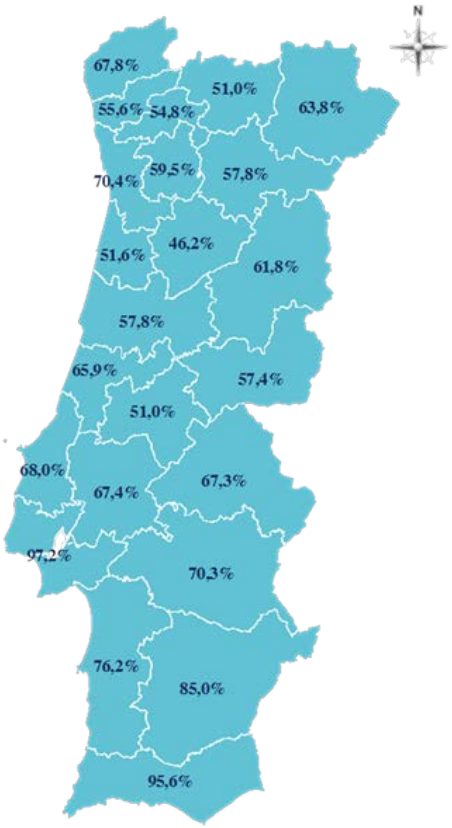
Total



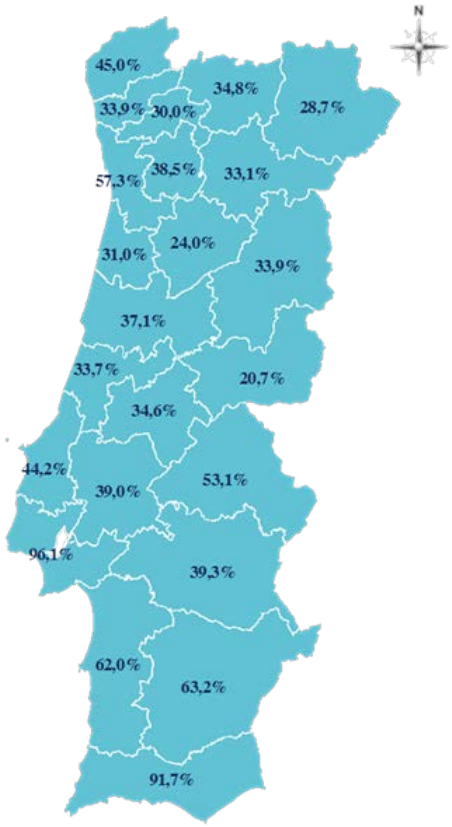
QA/QE



QZP



Externos



Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Docentes em mobilidade

Do total de docentes recenseados das escolas públicas, 9,3% não prestam serviço no agrupamento de escolas (AE) ou escolas não agrupadas (ENA) onde obtiveram colocação (11 222). São vários os motivos que fundamentam esta mobilidade, entre os quais se referem a mobilidade por doença, a licença sem vencimento (LSV), a permuta, a comissão de serviço e a mobilidade interna (onde se incluem os designados horários zero) (Tabela 1.1.3). De notar que a maioria dos pedidos de mobilidade é apresentada anualmente.

Dos docentes em mobilidade, a maioria exerce funções noutro AE/ENA (6515) e os restantes noutros organismos (4707). Salientam-se, no primeiro caso, os docentes em mobilidade por doença (3190), os de mobilidade interna (2135) e permuta (236).

Tabela 1.1.3. Docentes (N.º) que prestam serviço noutros organismos e noutros agrupamentos ou escolas não agrupadas

	Não prestam serviço no agrupamento ou escola não agrupada de colocação	Prestam serviço noutro agrupamento ou escola não agrupada
Comissão de Serviço	825	450
Dispensa Sindical	259	0
LSV/LSVLD/LSR	709	2
Mobilidade Estatutária	1772	493
Mobilidade Interna	2135	2127
Mobilidade por Doença	3190	3188
Permuta	236	236
Outro	4019	7
Total	13 145	6503

Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Em relação à mobilidade por doença (Tabela 1.1.4.), as regiões onde se concentram mais docentes são AMP (460), Douro (308) e Coimbra (288).

Verifica-se que a maioria destes docentes mudou para um AE/ENA de outra NUTS III (57,0%), realçando-se a região do Tâmega e Sousa com uma percentagem de 90,8%.

Tabela 1.1.4. Docentes em mobilidade por doença (N.º e %), por NUTS III (local de colocação e de mobilidade)

NUTS III do local de colocação do docente	NUTS III onde o docente se encontra em Mobilidade por Doença																							Mantém-se na mesma NUTS III
	Alto Minho	Cávado	Ave	Área Metropolitana do Porto	Tâmega e Sousa	Alto Tâmega	Douro	Terras de Trás-os-Montes	Região de Aveiro	Região de Coimbra	Região de Leiria	Viseu Dão Lafões	Beiras e Serra da Estrela	Beira Baixa	Oeste	Médio Tejo	Área Metropolitana de Lisboa	Lezíria do Tejo	Alentejo Litoral	Alto Alentejo	Alentejo Central	Baixo Alentejo	Algarve	
Alto Minho	56	20	1	8			1	1	1			1												62,9%
Cávado	20	60	5	9	1	4	1						1											59,4%
Ave	7	93	31	17	2	43	8	5		1			1	1			1							14,8%
Área Metropolitana do Porto	12	24	13	231	16	13	23	38	51	20		28	1			1								49,0%
Tâmega e Sousa	6	23	29	129	46	25	130	62	13	3		29	3			1								9,2%
Alto Tâmega	2	3	6			53	24	27				1												46%
Douro	1	3	2	9	1	6	101	44	2			29	13				1							47,6%
Terras de Trás-os-Montes	2	2		8		4	6	83	1								1				1			77%
Região de Aveiro				10			1		65	28		30	2	1										47,4%
Região de Coimbra				2					6	122	3	18	14	2										73,1%
Região de Leiria						1			1	57	14	2	5		2	15	1							14,3%
Viseu Dão Lafões		1		1	1		6	1	11	7		111	26				1						1	66,5%
Beiras e Serra da Estrela				4			2			4		13	87	16										69,0%
Beira Baixa				1						5	1		6	25		1								64,1%
Oeste				2		1			3	9	6		1		15	2	8	7						27,8%
Médio Tejo				2					1	15	4		6	14		40	3	1						46,5%
Área Metropolitana de Lisboa		5	1	20	1	1	2	9	2	8	3	8	7	2	2	11	109	5		3	10	1	2	51,4%
Lezíria do Tejo	1	1	1	1					1	4	8		3		1	49	1	24			3			24,5%
Alentejo Litoral										1			1				1		2	2	1	1		22%
Alto Alentejo									1	1	2		3	6		10	4			25	6			43,1%
Alentejo Central				1	1			1		1			1	1		1	1	1		9	39	1		67,2%
Baixo Alentejo	1	1		2								1		2			1				3	12		52,2%
Algarve		3	2	3		1	3		1	2		1	2	1		1	7					3	20	40,0%

Fonte de dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

1.2. Resultados da oferta/procura do concurso externo 2018

Das listas definitivas de ordenação de cada grupo de recrutamento consta um total 37 303 docentes, no conjunto dos dois concursos externos de 2018, ordinário e extraordinário, destinados a candidatos que pretendam ingressar na carreira em vagas dos QZP (Tabela 1.2.1). A maioria (55,6%) candidatou-se apenas a um grupo de recrutamento, 34,4% a dois grupos de recrutamento, 9,0% a três, 1,0% a quatro, e um docente a cinco grupos de recrutamento (alterando um dos GR no segundo concurso), o que origina um total de 57 995 candidaturas na junção dos dois concursos.

Tabela 1.2.1 Candidatos (N.º) aos concursos externos de 2018

Candidatos | Concursos externos de 2018		
Com candidatura a um grupo de recrutamento	20 727	37 303
Com candidatura a dois grupos de recrutamento	12 836	
Com candidatura a três grupos de recrutamento	3365	
Com candidatura a quatro grupos de recrutamento	374	
Com candidatura a cinco grupos de recrutamento	1	

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Mais de metade das candidaturas (54,2%) concentra-se em seis grupos de recrutamento: GR 110 – 1.º Ciclo do Ensino Básico (11 557), GR 910 – Educação Especial (5286), 100 – Educação Pré-Escolar (4749), 300 – Português (4118), 620 – Educação Física (3014) e 500 – Matemática (2727) (Tabela 1.2.2).

Nos dois concursos externos de 2018 foram colocados 3306 docentes em QZP, ou seja, apenas 8,9% dos candidatos e não foram colocados 33 997 docentes, os quais passam a integrar uma bolsa de recrutamento para suprir necessidades temporárias. Atendendo ao facto de o mesmo indivíduo poder candidatar-se até quatro grupos de recrutamento, a análise das candidaturas, foi feita por GR, podendo o mesmo candidato ser contabilizado em mais de um grupo.

Em sete grupos de recrutamento não teve lugar qualquer colocação (Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, no 2.º CEB, Latim e Grego, Alemão, Educação Tecnológica, Ciências Agropecuárias e Música, no 3.º CEB e secundário). O maior número de colocações ocorreu no 1.º CEB (871), seguido de Matemática e do GR 910 – Educação Especial, com 450 e 430 colocações, respetivamente.

Tabela 1.2.2. Candidatos e colocações (N.º) nos concursos externos de 2018, por grupo de recrutamento

Grupo de recrutamento | Concursos externos 2018			Candidatos	Colocações
100		Educação Pré-Escolar	4749	167
1.º CEB	110	1.º Ciclo do Ensino Básico	11 557	871
	120	Inglês	1854	401
2.º CEB	200	Português e Estudos Sociais/História	1042	4
	210	Português e Francês	588	49
	220	Português e Inglês	1153	85
	230	Matemática e Ciências da Natureza	2393	110
	240	Educação Visual e Tecnológica	1256	0
	250	Educação Musical	674	0
	260	Educação Física	2493	4
	290	Educação Moral e Religiosa	296	48
3.º CEB e Ensino Secundário	300	Português	4118	35
	310	Latim e Grego	218	0
	320	Francês	1430	39
	330	Inglês	2397	2
	340	Alemão	538	0
	350	Espanhol	741	96
	360	Língua Gestual Portuguesa	68	66
	400	História	1383	10
	410	Filosofia	794	3
	420	Geografia	955	28
	430	Economia e Contabilidade	550	11
	500	Matemática	2727	450
	510	Física e Química	1555	7
	520	Biologia e Geologia	1543	23
	530	Educação Tecnológica	246	0
	540	Eletrotecnia	135	20
	550	Informática	869	200
	560	Ciências Agropecuárias	46	0
	600	Artes Visuais	865	9
	610	Música	182	0
	620	Educação Física	3014	112
	910	Educação Especial	5286	430
	920	Educação Especial	98	13
	930	Educação Especial	182	13

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Relativamente a idade dos candidatos, constata-se que os mais jovens são do GR-200, no qual 49,2% tem menos de 35 anos, seguido dos GR 100, 620 e 260 (37,3%, 35,2%, e 34,4%, respetivamente). No entanto, existem 22 grupos de recrutamento com menos de 10% de candidatos nesta faixa etária. Estão nesta situação, por exemplo, os GR 510, 330, 300 e 500, com 4,0%, 5,9%, 6,0% e 6,9% dos docentes, respetivamente (Tabela 1.2.3).

Com exceção dos GR 200 e 360, a maior concentração de candidatos ocorre no intervalo dos 35 aos 45 anos. De realçar a quantidade considerável de candidatos, em alguns grupos de recrutamento, que já se encontra na faixa dos 45 aos 50 anos ou com 50 anos e mais.

Tabela 1.2.3. Candidatos (N.º) a cada grupo de recrutamento, por faixa etária

	Grupo de recrutamento | Concursos Externos 2018	<30 anos	[30 anos , 35 anos[	[35 anos , 40 anos[	[40 anos , 45 anos[	[45 anos , 50 anos[	≥ 50 anos
	100 Educação Pré-Escolar	985	702	1165	827	489	353
1.º CEB	110 1.º Ciclo do Ensino Básico	1118	1439	4470	2370	566	319
1.º CEB	120 Inglês	8	113	662	460	128	57
2.º CEB	200 Português e Estudos Sociais/História	375	117	113	112	126	157
2.º CEB	210 Português e Francês	0	22	220	186	44	37
2.º CEB	220 Português e Inglês	1	31	375	326	75	60
2.º CEB	230 Matemática e Ciências da Natureza	387	193	836	469	142	146
2.º CEB	240 Educação Visual e Tecnológica	2	93	469	355	95	117
2.º CEB	250 Educação Musical	24	77	215	193	60	58
2.º CEB	260 Educação Física	407	416	781	587	140	59
	290 Educação Moral e Religiosa	5	9	37	85	54	51
3.º CEB e Ensino Secundário	300 Português	54	177	1189	1363	689	363
3.º CEB e Ensino Secundário	310 Latim e Grego	6	12	89	72	22	11
3.º CEB e Ensino Secundário	320 Francês	7	37	312	474	312	175
3.º CEB e Ensino Secundário	330 Inglês	18	110	715	832	343	147
3.º CEB e Ensino Secundário	340 Alemão	3	19	180	185	77	33
3.º CEB e Ensino Secundário	350 Espanhol	54	86	245	150	50	40
3.º CEB e Ensino Secundário	360 Língua Gestual Portuguesa	1	0	0	0	0	1
3.º CEB e Ensino Secundário	400 História	87	86	326	406	217	235
3.º CEB e Ensino Secundário	410 Filosofia	22	37	163	228	154	156
3.º CEB e Ensino Secundário	420 Geografia	75	100	312	272	74	86
3.º CEB e Ensino Secundário	430 Economia e Contabilidade	0	1	23	80	150	257
3.º CEB e Ensino Secundário	500 Matemática	51	103	834	846	271	136
3.º CEB e Ensino Secundário	510 Física e Química	2	60	569	495	251	157
3.º CEB e Ensino Secundário	520 Biologia e Geologia	54	94	619	466	171	97
3.º CEB e Ensino Secundário	530 Educação Tecnológica	0	6	19	63	59	85
3.º CEB e Ensino Secundário	540 Eletrotecnia	0	3	23	49	15	17
3.º CEB e Ensino Secundário	550 Informática	1	23	174	272	116	78
3.º CEB e Ensino Secundário	560 Ciências Agropecuárias	0	0	2	6	12	24
3.º CEB e Ensino Secundário	600 Artes Visuais	22	50	185	258	189	142
3.º CEB e Ensino Secundário	610 Música	12	28	56	47	20	14
3.º CEB e Ensino Secundário	620 Educação Física	469	546	1209	494	110	58
	910 Educação Especial 1	14	406	1974	1319	461	237
	920 Educação Especial 2	0	11	38	21	2	3
	930 Educação Especial 3	0	13	82	40	8	4

*Idade a 31 de dezembro de 2018

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Quanto ao grau académico, a grande maioria das candidaturas (78,9%) foram apresentadas por docentes licenciados e 18,2% por docentes com mestrado 2.º ciclo (M2). Os grupos de recrutamento 350 e 200 são os que mostram maior proporção de candidaturas apresentadas por docentes com M2, 85,1% e 57,0%, respetivamente.

Tabela 1.2.4. Candidatos (N.º) a cada grupo de recrutamento, por grau académico

	Grupo de recrutamento | Concursos Externos 2018	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado | 2.º Ciclo	Outro
	100 Educação Pré-Escolar	680	2358	1454	29
1.º CEB	110 1.º Ciclo do Ensino Básico	233	8429	1599	21
1.º CEB	120 Inglês	1	1257	159	11
2.º CEB	200 Português e Estudos Sociais/História	5	418	570	7
2.º CEB	210 Português e Francês	1	506	1	1
2.º CEB	220 Português e Inglês	0	844	22	2
2.º CEB	230 Matemática e Ciências da Natureza	19	1571	575	8
2.º CEB	240 Educação Visual e Tecnológica	18	1039	64	10
2.º CEB	250 Educação Musical	3	501	105	18
2.º CEB	260 Educação Física	1	1389	994	6
	290 Educação Moral e Religiosa	4	117	108	12
3.º CEB e Ensino Secundário	300 Português	0	3565	258	12
3.º CEB e Ensino Secundário	310 Latim e Grego	0	192	20	0
3.º CEB e Ensino Secundário	320 Francês	0	1269	46	2
3.º CEB e Ensino Secundário	330 Inglês	2	2011	143	9
3.º CEB e Ensino Secundário	340 Alemão	0	468	27	2
3.º CEB e Ensino Secundário	350 Espanhol	0	89	532	4
3.º CEB e Ensino Secundário	360 Língua Gestual Portuguesa	0	2	0	0
3.º CEB e Ensino Secundário	400 História	0	1118	232	7
3.º CEB e Ensino Secundário	410 Filosofia	0	671	81	8
3.º CEB e Ensino Secundário	420 Geografia	0	683	233	3
3.º CEB e Ensino Secundário	430 Economia e Contabilidade	17	450	38	6
3.º CEB e Ensino Secundário	500 Matemática	1	2042	190	8
3.º CEB e Ensino Secundário	510 Física e Química	16	1383	129	6
3.º CEB e Ensino Secundário	520 Biologia e Geologia	1	1371	129	0
3.º CEB e Ensino Secundário	530 Educação Tecnológica	38	163	17	14
3.º CEB e Ensino Secundário	540 Eletrotecnia	8	98	0	1
3.º CEB e Ensino Secundário	550 Informática	27	503	118	16
3.º CEB e Ensino Secundário	560 Ciências Agropecuárias	6	38	0	0
3.º CEB e Ensino Secundário	600 Artes Visuais	24	442	359	21
3.º CEB e Ensino Secundário	610 Música	1	86	82	8
3.º CEB e Ensino Secundário	620 Educação Física	0	1782	1098	6
	910 Educação Especial 1*	158	4151	102	0
	920 Educação Especial 2*	3	71	1	0
	930 Educação Especial 3*	2	142	3	0

* Acresce formação específica

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Em termos de classificação profissional (valores arredondados às unidades), em cada grupo de recrutamento, a média varia entre 13,32 e 16,52 valores, com um desvio padrão que oscila entre 0,92 e 1,79 valores (Tabela 1.2.5).

Em 14 grupos de recrutamento a amplitude interquartil é de 2 valores, isto é, 50% das classificações centrais diferem entre si 2 valores ou menos, em 19 grupos essa amplitude é de 1 valor (menor dispersão) e em apenas um grupo é de 3 valores (maior dispersão).

Tabela 1.2.5. Candidatos a cada grupo de recrutamento (N.º), por classificação profissional

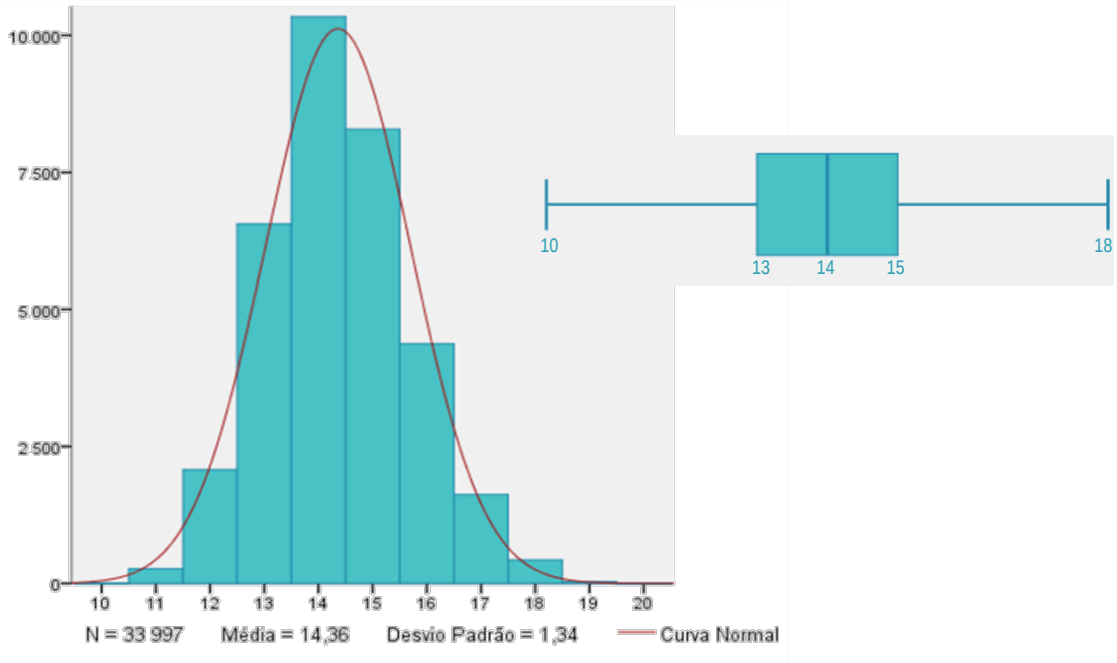
Grupo de recrutamento | Concursos Externos 2018		Classificação profissional								Número de Candidaturas
		Moda	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q_1	Mediana	Q_3	Máximo	
	100 Educação Pré-Escolar	15	14,82	1,27	10	14	15	16	19	4521
1.º CEB	110 1.º Ciclo do Ensino Básico	14	14,47	1,24	11	14	14	15	19	10282
1.º CEB	120 Inglês	13	13,61	1,35	11	13	13	14	18	1428
2.º CEB	200 Português e Estudos Sociais/História	15	15,07	1,51	11	14	15	16	19	1000
2.º CEB	210 Português e Francês	13	13,36	0,94	11	13	13	14	16	509
2.º CEB	220 Português e Inglês	13	13,32	1,10	11	13	13	14	18	868
2.º CEB	230 Matemática e Ciências da Natureza	14	14,40	1,37	11	13	14	15	19	2173
2.º CEB	240 Educação Visual e Tecnológica	14	14,43	1,04	11	14	14	15	18	1131
2.º CEB	250 Educação Musical	14	14,56	1,30	11	14	14	15	19	627
2.º CEB	260 Educação Física	14	14,80	1,37	11	14	15	16	20	2390
	290 Educação Moral e Religiosa	16	14,66	1,79	11	13	15	16	19	241
3.º CEB e Ensino Secundário	300 Português	13	13,49	1,31	10	13	13	14	19	3835
3.º CEB e Ensino Secundário	310 Latim e Grego	13	14,03	1,50	11	13	14	15	19	212
3.º CEB e Ensino Secundário	320 Francês	13	13,33	1,19	11	13	13	14	19	1317
3.º CEB e Ensino Secundário	330 Inglês	13	13,53	1,29	10	13	13	14	18	2165
3.º CEB e Ensino Secundário	340 Alemão	13	13,58	1,26	10	13	13	14	18	497
3.º CEB e Ensino Secundário	350 Espanhol	15	14,90	1,55	11	14	15	16	18	625
3.º CEB e Ensino Secundário	360 Língua Gestual Portuguesa	-	-	-	13	-	-	-	14	2
3.º CEB e Ensino Secundário	400 História	14	14,62	1,28	11	14	15	15	18	1357
3.º CEB e Ensino Secundário	410 Filosofia	14	14,23	1,25	11	13	14	15	18	760
3.º CEB e Ensino Secundário	420 Geografia	14	14,34	1,45	11	13	14	15	19	919
3.º CEB e Ensino Secundário	430 Economia e Contabilidade	14	14,40	1,32	11	14	14	15	19	511
3.º CEB e Ensino Secundário	500 Matemática	14	14,14	1,25	11	13	14	15	19	2241
3.º CEB e Ensino Secundário	510 Física e Química	14	14,04	1,13	11	13	14	15	18	1534
3.º CEB e Ensino Secundário	520 Biologia e Geologia	14	14,70	1,19	11	14	15	15	19	1501
3.º CEB e Ensino Secundário	530 Educação Tecnológica	14	14,25	1,44	10	13	14	15	18	232
3.º CEB e Ensino Secundário	540 Eletrotecnia	14	13,68	0,92	12	13	14	14	16	107
3.º CEB e Ensino Secundário	550 Informática	14	14,53	1,55	11	13	14	15	19	664
3.º CEB e Ensino Secundário	560 Ciências Agropecuárias	14*	14,39	1,04	12	14	14	15	16	44
3.º CEB e Ensino Secundário	600 Artes Visuais	15	15,48	1,35	11	15	15	16	19	846
3.º CEB e Ensino Secundário	610 Música	15	14,92	1,39	12	14	15	16	19	177
3.º CEB e Ensino Secundário	620 Educação Física	15	15,11	1,29	11	14	15	16	20	2886
	910 Educação Especial 1	16	16,33	1,17	10	16	16	17	20	4411
	920 Educação Especial 2	16	16,21	1,21	13	16	16	17	19	75
	930 Educação Especial 3	16	16,52	1,11	12	16	16	17	19	147

* Há várias modas. O valor mostrado é o menor

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

No conjunto dos docentes não colocados por nenhum dos concursos externos de 2018, a classificação profissional aproxima-se de uma distribuição normal de média 14,36 valores e desvio padrão de 1,34 (Figura.1.2.1). A classificação mais comum é de 14 valores, sendo que 25% dos docentes tem uma classificação profissional que oscila entre 10 e 13 valores, 50% entre 13 e 15 valores, e os restantes entre 15 e 18 valores (valores acima de 18 foram classificados pelo programa *SPSS* como *outliers* – valores atípicos correspondentes a observações que apresentam um grande afastamento das demais da série de dados).

Figura 1.2.1. Docentes (N.º) por classificação profissional



Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes, com exceção dos GR 290 – Educação Moral e Religiosa, 530 – Educação Tecnológica e 560 – Ciências agropecuárias onde, respetivamente, 51,9%, 52,6% e 52,3% dos candidatos tem entre 10 e 20 anos de serviço, mais de metade dos candidatos a cada um dos restantes grupos de recrutamento tem menos de 10 anos.

De realçar ainda os grupos 430 – Economia e Contabilidade e 530 – Educação Tecnológica, em que 16,4% e 12,5% de candidatos, respetivamente, tem já 20 anos ou mais de tempo de serviço.

Tabela 1.2.6. Candidatos a cada grupo de recrutamento (N.º), por tempo de serviço

	Grupo de recrutamento | Concursos Externos 2018	0 anos	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	[10 anos , 20 anos[	≥ 20 anos
	100 Educação Pré-Escolar	1908	226	185	171	162	145	162	128	124	141	932	237
1.º CEB	110 1.º Ciclo do Ensino Básico	2170	892	941	938	765	734	603	621	551	484	1526	57
1.º CEB	120 Inglês	36	57	114	153	202	207	188	164	121	73	111	2
2.º CEB	200 Português e Estudos Sociais/História	474	58	23	23	14	10	13	30	21	32	241	61
2.º CEB	210 Português e Francês	51	39	34	46	35	33	38	34	37	27	115	20
2.º CEB	220 Português e Inglês	33	32	54	84	114	88	77	76	59	59	160	32
2.º CEB	230 Matemática e Ciências da Natureza	548	149	146	154	132	120	88	98	104	113	448	73
2.º CEB	240 Educação Visual e Tecnológica	76	81	120	107	81	83	85	87	66	75	214	56
2.º CEB	250 Educação Musical	43	35	50	47	49	51	41	53	44	27	166	21
2.º CEB	260 Educação Física	691	218	225	225	151	142	109	87	88	73	344	37
	290 Educação Moral e Religiosa	5	7	5	9	9	11	17	6	19	14	125	14
3.º CEB e Ensino Secundário	300 Português	173	271	212	276	256	291	246	269	220	193	1183	245
3.º CEB e Ensino Secundário	310 Latim e Grego	22	27	20	15	14	12	12	15	10	13	51	1
3.º CEB e Ensino Secundário	320 Francês	51	73	69	80	77	94	77	76	68	63	476	113
3.º CEB e Ensino Secundário	330 Inglês	54	89	124	180	194	216	203	183	140	97	591	94
3.º CEB e Ensino Secundário	340 Alemão	12	36	43	39	42	51	45	41	34	19	120	15
3.º CEB e Ensino Secundário	350 Espanhol	85	44	44	57	46	47	65	56	63	39	75	4
3.º CEB e Ensino Secundário	360 Língua Gestual Portuguesa	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3.º CEB e Ensino Secundário	400 História	145	101	97	92	67	84	64	67	63	64	408	105
3.º CEB e Ensino Secundário	410 Filosofia	73	30	44	35	36	53	41	27	46	43	272	60
3.º CEB e Ensino Secundário	420 Geografia	127	62	50	45	54	42	40	42	52	38	334	33
3.º CEB e Ensino Secundário	430 Economia e Contabilidade	12	3	7	7	8	11	22	27	21	28	281	84
3.º CEB e Ensino Secundário	500 Matemática	152	138	136	169	162	152	183	179	164	157	572	77
3.º CEB e Ensino Secundário	510 Física e Química	84	99	111	109	82	103	98	92	79	79	506	92
3.º CEB e Ensino Secundário	520 Biologia e Geologia	113	86	95	98	118	86	82	92	86	81	499	65
3.º CEB e Ensino Secundário	530 Educação Tecnológica	7	1	3	1	4	2	11	13	15	24	122	29
3.º CEB e Ensino Secundário	540 Eletrotecnia	1	0	0	1	3	1	5	18	7	22	48	1
3.º CEB e Ensino Secundário	550 Informática	16	7	10	21	41	39	66	77	71	91	210	15
3.º CEB e Ensino Secundário	560 Ciências Agropecuárias	0	1	0	0	1	0	2	7	5	2	23	3
3.º CEB e Ensino Secundário	600 Artes Visuais	81	42	39	51	41	36	44	37	30	43	337	65
3.º CEB e Ensino Secundário	610 Música	17	17	14	8	17	12	11	8	12	9	49	3
3.º CEB e Ensino Secundário	620 Educação Física	773	284	258	227	192	183	132	122	106	99	465	45
	910 Educação Especial 1	182	223	274	319	304	310	322	389	367	305	1352	64
	920 Educação Especial 2	3	2	3	5	14	11	6	6	8	6	9	2
	930 Educação Especial 3	4	6	4	10	15	13	13	21	14	10	37	0

Nota: foram contados os anos completos de serviço, em que 1 ano = 365 dias

Fonte de Dados: DGAE, 2018
Fonte: CNE

O número de candidatos sem colocação no concurso externo de 2018 (33 997 docentes) parece indiciar uma oferta excessiva, mas, por outro lado, existem necessidades temporárias a preencher, que nem sempre são supridas, quer por razões de distância geográfica, quer pelo número de horas que compõem os horários em oferta, muitas vezes por períodos curtos de tempo.

O relatório *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios* (Eurydice, 2018) aponta para a necessidade de um planeamento prospetivo para antecipar e resolver alguns desafios de ordem estrutural e que envolva o estudo das tendências demográficas e projeções estatísticas. Reconhece também a importância de analisar aspetos como a oferta (certas regiões e disciplinas), o número de inscrições na formação inicial de professores (FIP), a procura e atratividade da carreira docente, o número e a idade de docentes no ativo, a taxa de aposentações, entre outros.

Este relatório refere que Portugal não apresenta planeamento prospetivo para a profissão docente (Eurydice, 2018) [1] e que "não há défices de pessoal, sendo a oferta excedentária o principal desafio" (p. 30).

[1] Ver Figura 1.2: Horizonte temporal do planeamento prospetivo oficial da profissão docente em anos (CITE 1-3), 2016/17 (p. 24).

O mesmo relatório defende que “Em casos de oferta excedentária, o ajustamento do sistema de Formação Inicial de Professores (FIP) a fim de evitar a formação de mais professores do que o necessário também exige um planeamento cuidadoso”. E acrescenta “atrair pessoas para a profissão docente e estabelecer sistemas eficazes de FIP e de recrutamento podem exigir reformas que levam algum tempo a implementar” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018, p. 23).

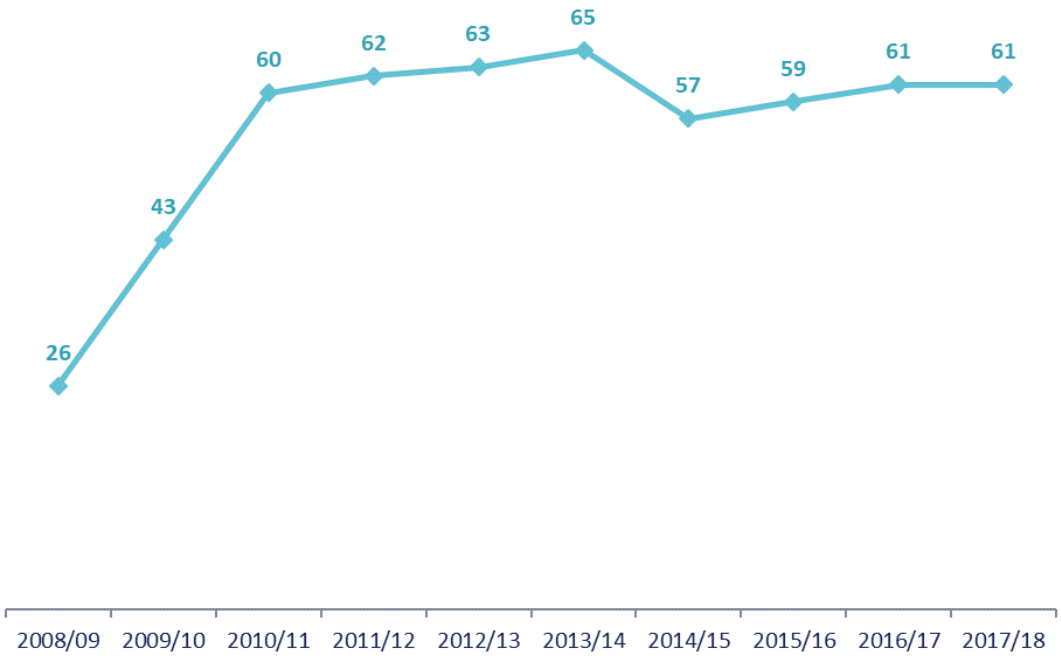
1.3. Cursos de formação inicial de professores: oferta/procura e diplomados nas áreas da Educação da CNAEF

Analisados os resultados do concurso externo no ponto anterior, de onde sobressai o número significativo de candidatos sem colocação e com qualificação profissional para a docência, parece pertinente conhecer outros dados, nomeadamente os relativos à oferta e procura de cursos de formação inicial de docentes, bem como do número de diplomados.

Oferta/procura

O número de unidades orgânicas que oferecem cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência regista um aumento acentuado (+34) entre 2008/2009 e 2010/2011 e atinge o número máximo da série (65) em 2013/2014. Entre este último ano letivo e o seguinte diminuiu (-8) e volta a aumentar ligeiramente até 2017/2018 (+4).

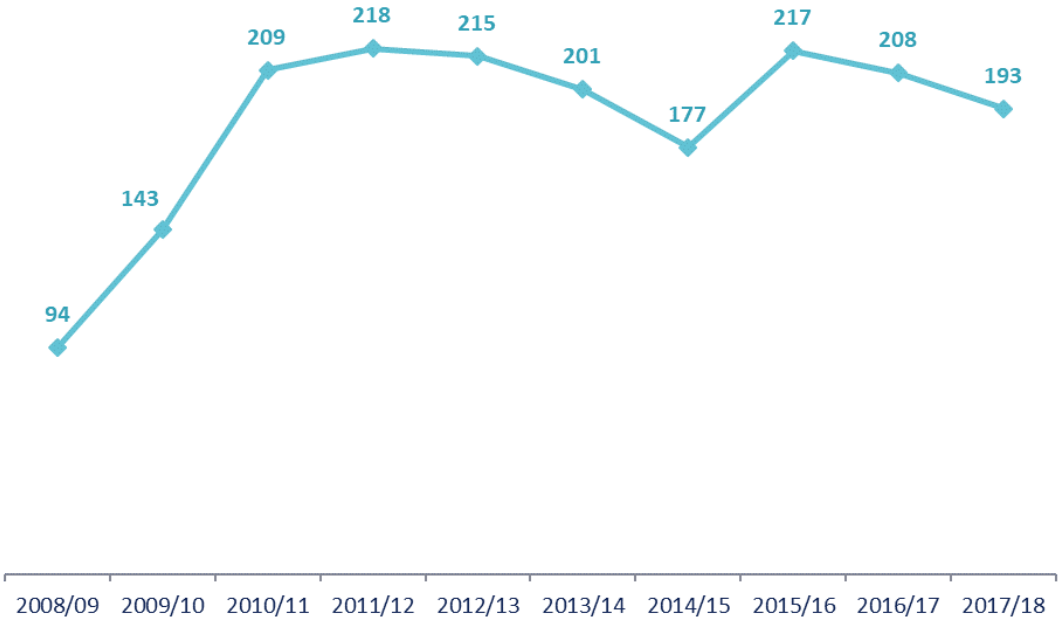
Figura 1.3.1. Unidades orgânicas (N.º) com cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para a docência



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

No que diz respeito ao número de cursos em oferta (Figura 1.3.2), a tendência é semelhante, ou seja, um aumento significativo nos três primeiros anos letivos da série (de 94 para 209), subindo para 218 em 2011/2012. A partir daí regista-se um decréscimo, que é interrompido em 2015/2016, com uma subida de +40, relativamente ao ano letivo anterior.

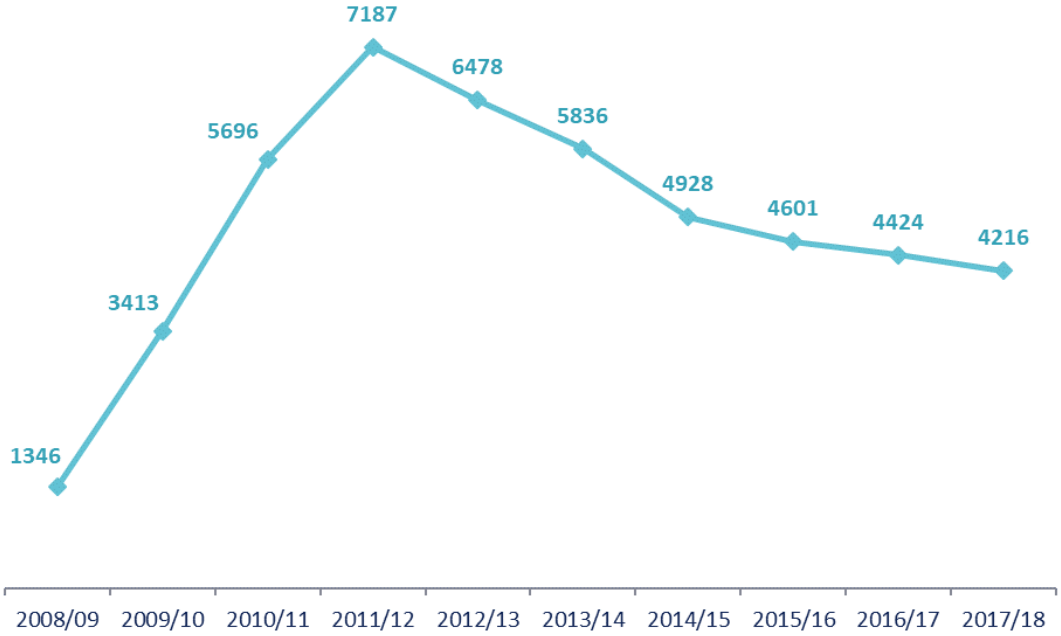
Figura 1.3.2. Cursos de mestrado 2.º ciclo (N.º) que conferem habilitação profissional para a docência



Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Em termos de alunos inscritos (Figura 1.3.3) de notar o aumento significativo entre 2008/2009 e 2011/2012, que poderá dever-se aos primeiros anos de implementação dos cursos pós Bolonha, seguido de uma descida contínua até 2017/2018, menos expressiva após 2014/2015.

Figura 1.3.3. Alunos inscritos em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para a docência



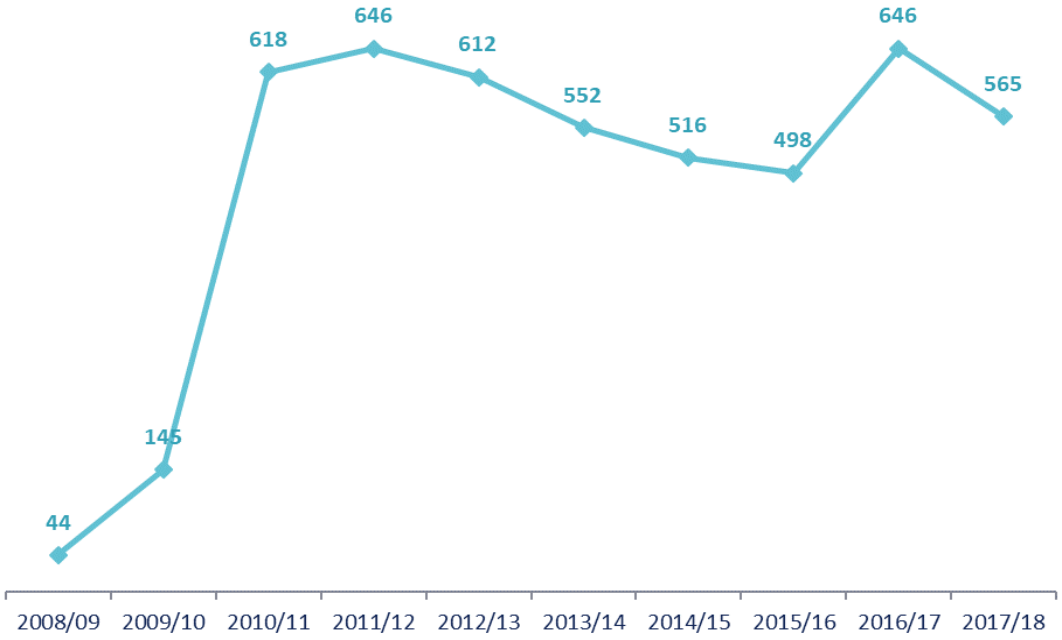
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Quando analisado o número de alunos inscritos por área CNAEF (Figuras 1.3.4, 1.3.5 e 1.3.6), verifica-se que o aumento significativo referido anteriormente ocorre em todas as áreas.

Na área CNAEF 0112 observa-se que em 2016/2017, após uma subida de 148 inscritos, relativamente ao ano anterior, o número de inscritos atinge o mesmo valor de 2011/2012, voltando a descer no último ano.

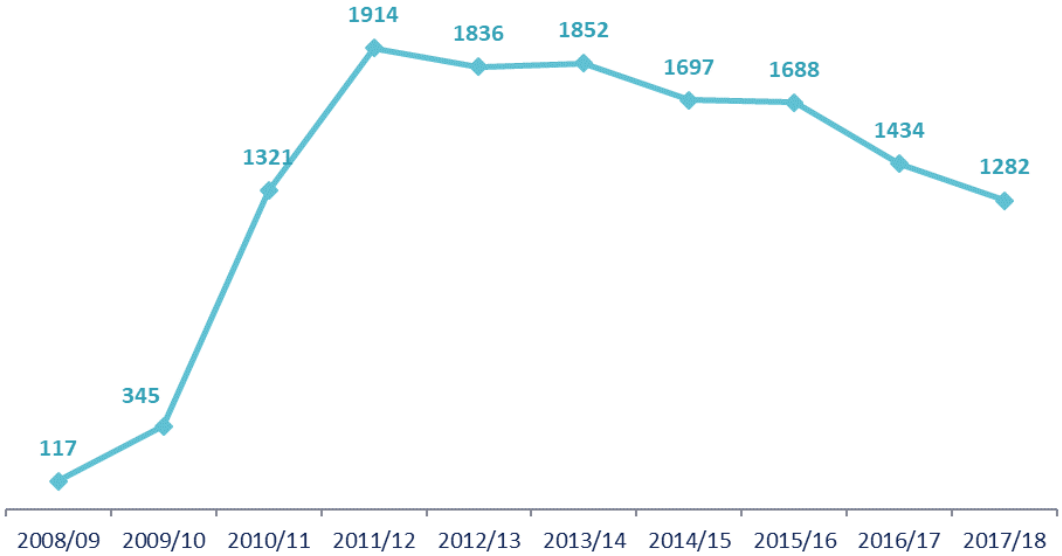
O decréscimo do número de inscritos, a partir de 2011/2012, é mais evidente na área CNAEF 0114 que mostra uma quebra de quase metade de inscritos em 2017/2018.

Figura 1.3.4. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para Educadores de Infância (CNAEF 0112)



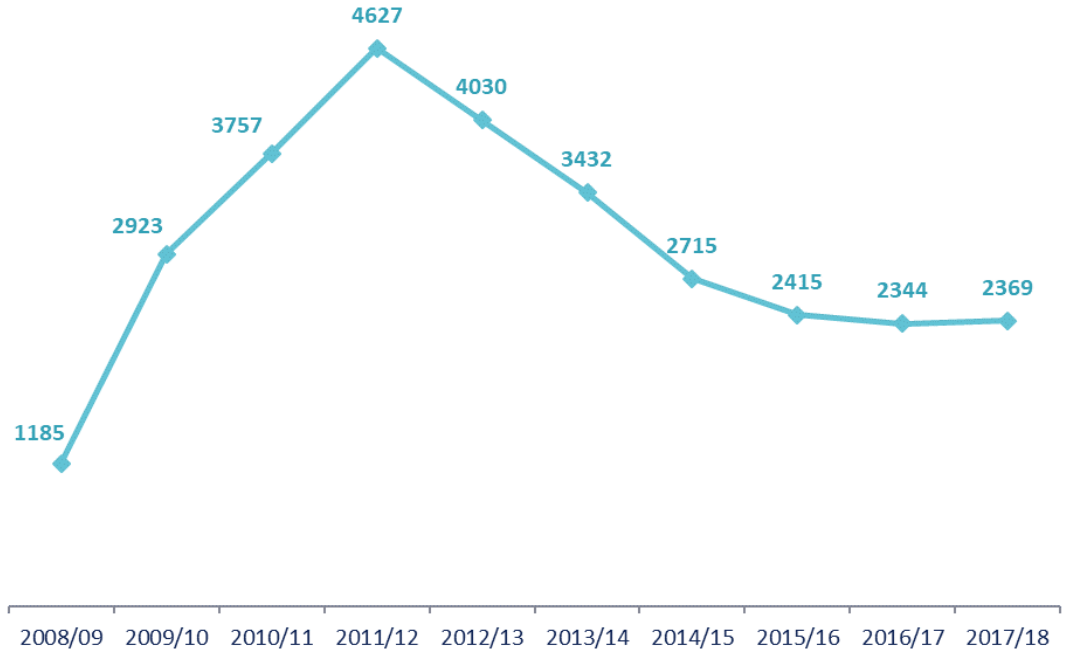
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 1.3.5. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para áreas não específicas (CNAEF 0113)



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 1.3.6. Alunos inscritos (N.º) em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para áreas específicas (CNAEF 0114)



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

De notar que, numa abordagem por instituições de formação (Anexo 3), a quebra de inscritos é visível nos dois subsistemas, universitário e politécnico, sendo mais acentuada no ensino privado. No ensino público essa quebra é mais visível nas instituições localizadas no interior do país.

Diplomados

Os dados disponíveis relativos aos diplomados em cursos de formação de professores reforçam a ideia da pouca atratividade da profissão docente, traduzida nos números anuais (Tabela 1.3.1 e Figura 1.3.1). Os referidos números revelam uma diminuição de diplomados em 2016/2017, relativamente a 2012/2013, exceto nos cursos de Ensino do 1.º e 2.º CEB, de Ensino da Música, de Ensino do Inglês e de Ensino de Economia e Contabilidade.

De realçar o decréscimo de diplomados nos cursos de Ensino do 1º CEB (de 30 para 2), de Ensino de Educação Visual e Tecnológica (de 45 para 2) e de Ensino de Física e Química (de 46 para 5). No caso dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência no 1º CEB é de notar o número reduzido dos diplomados em Ensino do 1º CEB, quando comparado com os números relativos aos cursos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e de Ensino de 1.º e 2.º CEB.

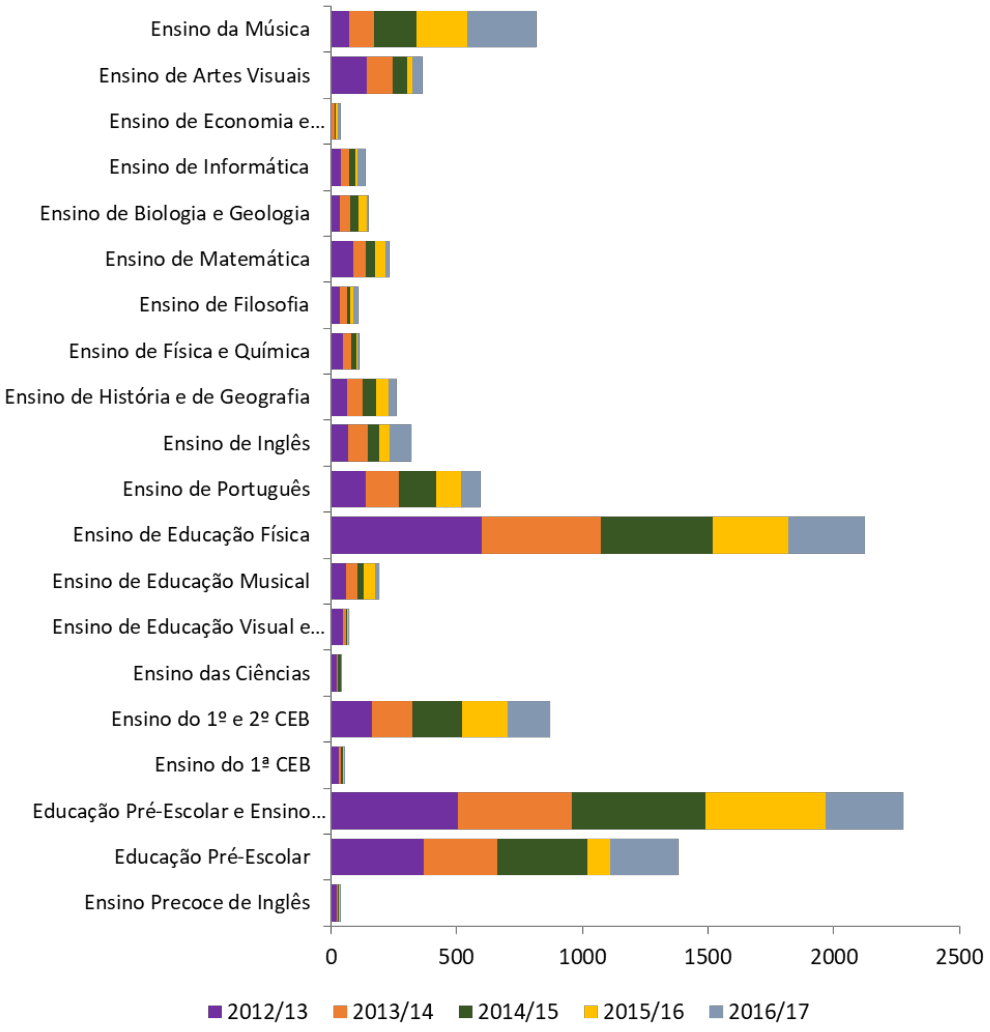
Salientam-se os cursos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, de Ensino de Educação Física e de Ensino da Música, com números mais elevados de diplomados em 2016/2017.

Tabela 1.3.1. Diplomados em mestrado 2.º ciclo (N.º), por cursos de formação inicial de professores

Mestrados em Ensino	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Ensino Precoce de Inglês	21	5	3	6	3
Educação Pré-Escolar	367	296	355	93	272
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	505	452	532	481	309
Ensino do 1.º CEB	30	8	10	5	2
Ensino do 1.º e do 2.º CEB	162	163	196	182	170
Ensino das Ciências	23	5	9	1	2
Ensino de Educação Visual e Tecnológica	45	15	3	3	2
Ensino de Educação Musical	59	45	27	43	17
Ensino de Educação Física	600	475	443	303	305
Ensino de Português	138	132	146	101	79
Ensino de Inglês	68	80	42	42	88
Ensino de História e de Geografia	62	64	53	50	33
Ensino de Física e Química	46	32	21	7	5
Ensino de Filosofia	34	30	11	13	22
Ensino de Matemática	87	50	37	42	17
Ensino de Biologia e de Geologia	35	41	33	31	11
Ensino de Informática	37	33	25	11	33
Ensino da Economia e Contabilidade	3	13	4	8	10
Ensino de Artes Visuais	143	100	60	22	40
Ensino da Música	70	101	170	201	277
Total	**2549**	**2156**	**2195**	**1688**	**1718**

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Figura 1.3.7. Diplomados em mestrado 2.º ciclo (N.º), por cursos de formação inicial de professores



Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

A fonte de dados utilizada permite acompanhar o percurso académico de cada estudante. Nessa medida, a análise que se segue, relativa ao último ano letivo da série anterior, procura apresentar alguns aspetos identitários sobre os diplomados (M2) das áreas da Educação da CNAEF.

A Tabela 1.3.2 mostra que, de um total de 278 estudantes da área CNAEF 0112, todos concluíram o M2. Nas áreas 0113 e 0114, diplomaram-se 535 e 935 estudantes, respetivamente.

Dos 803 indivíduos que concluíram, no ano letivo de 2016/2017, uma L1 na área CNAEF 0113, inscreveram-se em M2, no ano letivo seguinte: na área de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (330), na de Educação Pré-Escolar (181), na de Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB (94) e na de Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (40).

Analisados os dados por idade e sexo verifica-se que em todas as áreas há uma maior concentração dos diplomados nas faixas etárias entre os 25-30 anos e de menos de 25 anos e são sobretudo mulheres. De realçar que nos educadores de infância só existem dois diplomados homens. No entanto, nas áreas disciplinares específicas (0114) há um maior equilíbrio no número de homens e mulheres, relativamente às outras áreas.

Tabela 1.3.2. Diplomados em mestrado 2.º ciclo por áreas de Educação da CNAEF (N.º e %), por idade e sexo. 2016/2017

Idade	Educadores de infância			Áreas disciplinares não específicas			Áreas disciplinares específicas		
	Mulheres	Homens	%	Mulheres	Homens	%	Mulheres	Homens	%
< 25 anos	101	0	36,3%	190	4	36,3%	128	75	21,7%
[25 anos , 30 anos[	132	2	48,2%	201	14	40,2%	139	172	33,3%
[30 anos , 35 anos[	22	0	7,9%	27	3	5,6%	63	69	14,1%
[35 anos , 40 anos[	6	0	2,2%	33	2	6,5%	78	69	15,7%
≥ 40 anos	15	0	5,4%	56	5	11,4%	83	59	15,2%
Total	276	2	100%	507	28	100%	491	444	100%

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

As entidades formadoras (Tabela 1.3.3) que habilitaram o maior número de indivíduos na área CNAEF 0112 foram: o Instituto Politécnico de Lisboa (53), o Instituto Politécnico do Porto (28), no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (21), no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sciais e da Vida (19) e na Universidade do Minho (19). A Universidade Católica Portuguesa surge como a instituição que menos estudantes certificou nesta área.

Tabela 1.3.3. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0112 por entidade formadora. 2016/2017

Educadores de infância	Mestrados 2.º ciclo
Inst. Polit. de Lisboa	53
Inst. Polit. do Porto	28
Inst. Polit. de Viana do Castelo	21
Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	19
Universidade do Minho	19
Inst. Polit. de Setúbal	16
Inst. Sup. de Ciências Educativas	15
Inst. Polit. de Coimbra	14
Inst. Polit. de Leiria	14
ESE de Paula Frassinetti	12
Universidade do Algarve	12
ESE Jean Piaget de Almada	10
Inst. Sup. de Educação e Ciências de Lisboa	9
ESE Almeida Garrett	8
ESE de João de Deus	7
Universidade de Évora	6
Inst. Polit. de Bragança	5
Inst. Polit. de Santarém	5
Inst. Polit. de Portalegre	3
Universidade Católica Portuguesa	2

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Quanto à área CNAEF 0113 (Tabela 1.3.4)., das entidades formadoras com o maior número de diplomados destacam-se o Instituto Politécnico do Porto (69), a Universidade de Aveiro (50), a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (36) e a Universidade do Minho (34).

Tabela 1.3.4. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0113, por entidade formadora. 2016/2017

Entidade formadora	Áreas disciplinares não específicas	Mestrados 2.º ciclo
	Inst. Polit. do Porto	69
	Universidade de Aveiro	50
	ESE de Paula Frassinetti	36
	Universidade do Minho	34
	Inst. Polit. de Lisboa	33
	Inst. Polit. de Bragança	32
	Inst. Polit. de Viseu	22
	Inst. Polit. da Guarda	21
	Inst. Polit. de Santarém	20
	Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	20
	Inst. Polit. de Coimbra	18
	Inst. Polit. de Leiria	18
	Universidade dos Açores	18
	Inst. Polit. de Viana do Castelo	16
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	16
	ESE de Fafe	15
	Inst. Polit. de Setúbal	15
	ESE Almeida Garrett	12
	Universidade Nova de Lisboa	12
	ESE Jean Piaget de Almada	11
	Inst. Sup. de Ciências Educativas	9
	Inst. Sup. de Ciências Educativas do Douro	9
	Inst. Polit. de Castelo Branco	5
	Universidade de Lisboa	5
	Universidade do Algarve	5
	Inst. Sup. de Educação e Ciências de Lisboa	4
	Universidade da Madeira	4
	ESE de João de Deus	3
	ESE Jean Piaget de Arcozelo	2
	Universidade de Évora	1

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

As entidades formadoras que registam maior número de diplomados na área CNAEF 0114 (Tabela 1.3.5) são: a Universidade do Porto com 161 diplomados, seguida da Universidade de Lisboa (89), Universidade de Coimbra (77), Instituto Politécnico de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa (76) e Universidade de Aveiro (60).

Tabela 1.3.5. Diplomados (N.º) na área CNAEF 0114 por entidade formadora. 2016/2017

Entidade formadora	Áreas disciplinares específicas	Mestrados 2.º ciclo
	Universidade do Porto	161
	Universidade de Lisboa	89
	Universidade de Coimbra	77
	Inst. Polit. de Lisboa	76
	Universidade Nova de Lisboa	76
	Universidade de Aveiro	60
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	51
	Universidade do Minho	51
	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	49
	Inst. Polit. do Porto	47
	Inst. Univ. da Maia	42
	Inst. Polit. de Castelo Branco	30
	Universidade Católica Portuguesa	30
	Inst. Sup. de Estudos Intercul. e Transdis. de Almada	28
	Universidade da Beira Interior	23
	Inst. Sup. de Estudos Intercul. e Transdis. de Viseu	15
	Universidade da Madeira	11
	Inst. Polit. de Bragança	7
	Universidade de Évora	7
	Inst. Polit. de Coimbra	3
	Conservatório Sup. de Música de Gaia	1
	Universidade do Algarve	1

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Classificação final de mestrado por instituição

A Tabela 1.3.6 revela que a maior parte dos diplomados obteve classificações de 16 valores (95) na área CNAEF 0112, dos quais 18 formados pelo Instituto Politécnico de Lisboa e 13 pelo Instituto Politécnico do Porto. Dos 69 diplomados que obtiveram 15 valores, 11 graduaram-se no Instituto Politécnico de Viana do Castelo e dos 58 indivíduos com a classificação de 17 valores, 28 concluíram o curso no Instituto Politécnico de Lisboa.

Tabela 1.3.6. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0112. 2016/2017

Educadores de infância	Entidade Formadora	Classificação de mestrado 2.º ciclo								
		11	12	13	14	15	16	17	18	19
	ESE Almeida Garrett				2	4	1	1		
	ESE de João de Deus	1	2	1	2	1				
	ESE de Paula Frassinetti				3	3	6			
	ESE Jean Piaget de Almada					4	2	3	1	
	Inst. Polit. de Bragança					2	3			
	Inst. Polit. de Coimbra			2	2	4	3	3		
	Inst. Polit. de Leiria			2	2	3	6	1		
	Inst. Polit. de Lisboa					1	18	28	6	
	Inst. Polit. de Portalegre				1		2			
	Inst. Polit. de Santarém				1	1	1	2		
	Inst. Polit. de Setúbal			1	3	5	5	1		1
	Inst. Polit. de Viana do Castelo		1	2	3	11	4			
	Inst. Polit. do Porto				3	8	13	4		
	Inst. Sup. de Ciências Educativas		1		2	6	4	2		
	Inst. Sup. de Educação e Ciências de Lisboa					1	6	2		
	Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida			1	2	7	7	2		
	Universidade Católica Portuguesa							1		1
	Universidade de Évora				1	3	1	1		
	Universidade do Algarve				3	2	5	2		
	Universidade do Minho					3	8	5	2	1

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Em 2016/2017, a maioria dos diplomados na CNAEF 0113 obteve entre 14 e 17 valores, sendo residual o número de diplomados com classificações abaixo dos 14 valores e com 18 ou mais (Tabela 1.3.7).

De referir os cinco diplomados com 19 valores, três pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, um pelo Instituto Politécnico de Lisboa e um pelo Instituto Politécnico da Guarda.

Tabela 1.3.7. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0113. 2016/2017

	Entidade Formadora	Classificação de mestrado 2.º ciclo								
		11	12	13	14	15	16	17	18	19
Áreas disciplinares não específicas	ESE Almeida Garrett			2	1	5	2	2		
	ESE de Fafe			1	1		5	7	1	
	ESE de João de Deus	1		1	1					
	ESE de Paula Frassinetti		1		5	8	16	6		
	ESE Jean Piaget de Almada					2	6	3		
	ESE Jean Piaget de Arcozelo					1		1		
	Inst. Polit. da Guarda					2	4	8	6	1
	Inst. Polit. de Bragança			2	5	4	14	6	1	
	Inst. Polit. de Castelo Branco			1	1	1	1	1		
	Inst. Polit. de Coimbra					2	11	4	1	
	Inst. Polit. de Leiria				4	4	4	6		
	Inst. Polit. de Lisboa				2	2	6	16	6	1
	Inst. Polit. de Santarém				1	6	8	3	2	
	Inst. Polit. de Setúbal				3	2	7	3		
	Inst. Polit. de Viana do Castelo				6	6	4			
	Inst. Polit. de Viseu			2	8	9	3			
	Inst. Polit. do Porto			1	8	10	36	8	6	
	Inst. Sup. de Ciências Educativas				2	2	1	2	2	
	Inst. Sup. de Ciências Educativas do Douro					3	1	4	1	
	Inst. Sup. de Educação e Ciências de Lisboa				1		2	1		
	Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida					7	8	5		
	Universidade da Madeira						2		2	
	Universidade de Aveiro			2	11	21	10	3	3	
	Universidade de Évora			1						
	Universidade de Lisboa				1	1		3		
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro					3	2	8		3
	Universidade do Algarve				1		3	1		
	Universidade do Minho				2	1	9	20	2	
	Universidade dos Açores			1		3	6	7	1	
	Universidade Nova de Lisboa				1	1	6	1	3	

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

A grande maioria dos diplomados, na área CNAEF 0114, obteve classificações entre os 14 e os 18 valores: 241 diplomados 16 valores, 230 17 valores, 198 15 valores, 65 14 valores e 37 18 valores (Tabela 1.3.8). Salientam-se dois diplomados pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro com 20 valores.

Tabela 1.3.8. Diplomados (N.º), por classificação e entidades formadoras na área CNAEF 0114. 2016/2017

Áreas disciplinares específicas	Entidade Formadora	Classificação de mestrado 2.º ciclo									
		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Conservatório Sup. de Música de Gaia								1		
	Inst. Polit. de Bragança				1	3	3				
	Inst. Polit. de Castelo Branco				1	9	10	8	2		
	Inst. Polit. de Coimbra							1	2		
	Inst. Polit. de Lisboa			1	8	14	24	15	11	3	
	Inst. Polit. do Porto				2	10	19	12	4		
	Inst. Sup. de Estudos Intercul. e Transdis. de Almada			3	2	7	6	7	2	1	
	Inst. Sup. de Estudos Intercul. e Transdis. de Viseu				1	4	5	4	1		
	Inst. Univ. da Maia				6	8	11	12	5		
	Universidade Católica Portuguesa				5	4	6	6	8	1	
	Universidade da Beira Interior				5	5	5	7	1		
	Universidade da Madeira				1	6	1	3			
	Universidade de Aveiro			1	9	18	13	13	6		
	Universidade de Coimbra	1	1	3	8	19	25	17	3		
	Universidade de Évora				3	1		2	1		
	Universidade de Lisboa			4	5	9	18	31	21	1	
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro				2	3	9	17	14	4	2
	Universidade do Algarve			1							
	Universidade do Minho				2	18	20	7	2	2	
	Universidade do Porto			4	21	36	47	39	12	2	
	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias		3	6	14	14	5	7			
	Universidade Nova de Lisboa		1	4	6	10	14	22	18	1	

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Relação entre a classificação obtida em mestrado 2.º ciclo e em licenciatura

Na relação entre a classificação final de mestrado e a de licenciatura, ressalta que, em termos gerais, não existe um número significativo de diplomados com diferenças acentuadas entre as duas classificações sobretudo nas áreas CNAEF 0112 e 0113 (Tabela 1.3.9).

As maiores percentagens de diplomados com diferença entre as duas classificações (L1 e M2) observam-se na ordem de mais um/ dois valores, em todas as áreas CNAEF. A Tabela 1.3.10 mostra que, no caso da área CNAEF 0113, 37,8% dos diplomados obtêm mais dois valores entre a classificação final de M2 e de L1 e 30,0% obtêm mais um valor.

Com mais três valores no M2, a percentagem mais elevada situa-se na CNAEF 0112, ao passo que a com mais quatro valores surge na CNAEF 0114.

Mantêm a mesma classificação 13,8% dos diplomados na área CNAEF 0112, 11,3% na área CNAEF 0113 e 11,8% na área CNAEF 0114.

Tabela 1.3.9. Classificação final de licenciatura e mestrado 2.º ciclo por área CNAEF. 2016/2017

Classificação final de mestrado 2º ciclo		Classificação final de licenciatura								
			11	12	13	14	15	16	17	18
Educadores de infância	11				1					
	12			1	2					
	13			2	2	2				
	14			6	9	8	3			
	15			3	28	22	10			
	16			2	23	29	24	13		
	17				4	13	24	10	1	
	18					1	3	2	3	
	19							1	1	
Áreas disciplinares não específicas	11				1					
	12			1						
	13			4	3	3				
	14			15	17	19	2	1		
	15			6	37	33	6	2		
	16				34	57	37	11	2	
	17				10	20	45	28	6	
	18					2	6	7	9	2
Áreas disciplinares específicas	11			1						
	12				2	1				
	13		1	4	6	2	1			
	14			11	22	11	5	4		
	15		5	13	28	34	19	10	1	1
	16		2	13	23	34	33	19	8	2
	17			3	23	29	36	33	4	2
	18			1	4	11	13	15	12	1
	19					1		1	2	2

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Tabela 1.3.10. Diferença entre as classificações finais por área CNAEF. 2016/2017

	Diferença entre a classificação final de mestrado 2.º ciclo de licenciatura									
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	+ 5	+6
Educadores de infância		0,4%	2,8%	13,8%	27,7%	**35,6%**	17,0%	2,8%		
Áreas disciplinares não específicas		0,5%	2,1%	11,3%	30,0%	**37,8%**	15,5%	2,8%		
Áreas disciplinares específicas	0,2%	1,8%	5,9%	11,8%	**27,5%**	25,0%	15,5%	10,2%	2,0%	0,2%

N = 1188 indivíduos
560 indivíduos não comparados por terem concluído a licenciatura antes de 2012/13

Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

1.4. Previsão de aposentações

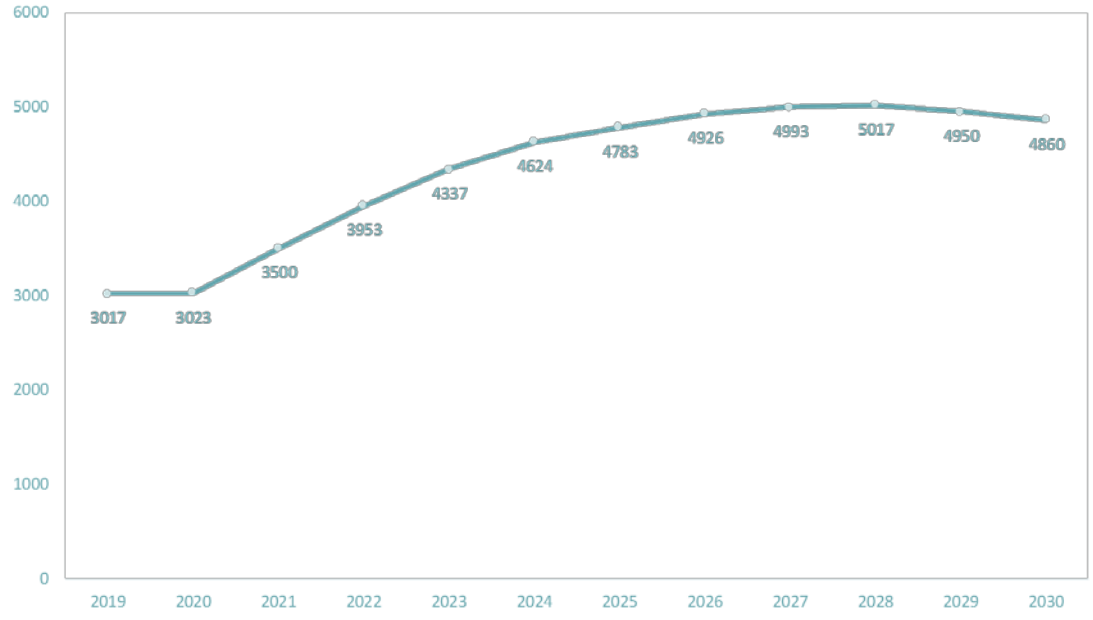
Os dados que a seguir se apresentam resultam da aplicação de um modelo simplificado, desenvolvido pela DGEEC, que permite estimar o número de aposentações de docentes nos próximos anos.

O referido modelo[2] foi construído tendo em conta alguns parâmetros e critérios: i) data de referência para o cálculo da idade – 1 de setembro de 2019;.ii) probabilidades positivas de aposentação a partir dos 60 anos (5% aos 60 e 61, 10% aos 62 e 63, 15% aos 64 e 65, 80% aos 66, 90% aos 67, 95% aos 68, 99% aos 69 e 100% aos 70); iii) o universo dos docentes com 45 anos ou mais em 1 de setembro de 2019; iv) não se assume novas entradas para o quadro das escolas. As previsões de aposentação referem-se ao ano letivo.

Dos 89 925 docentes, do QA/QE e QZP, que em 1 de setembro de 2019 terão 45 anos ou mais, 51 983 (57,8%) poderão aposentar-se num prazo de 11 anos, ou seja até 2030 (Figura 1.4.1).

Na previsão anual de aposentações observa-se um crescimento progressivo de possíveis aposentações até 2028: 17 830, nos primeiros cinco anos, 24 343 nos cinco anos seguintes e 9810 entre 2029 e 2030.

Figura 1.4.1. Previsão anual (N.º) de aposentações de docentes do quadro de agrupamento ou escola e do quadro de zona pedagógica



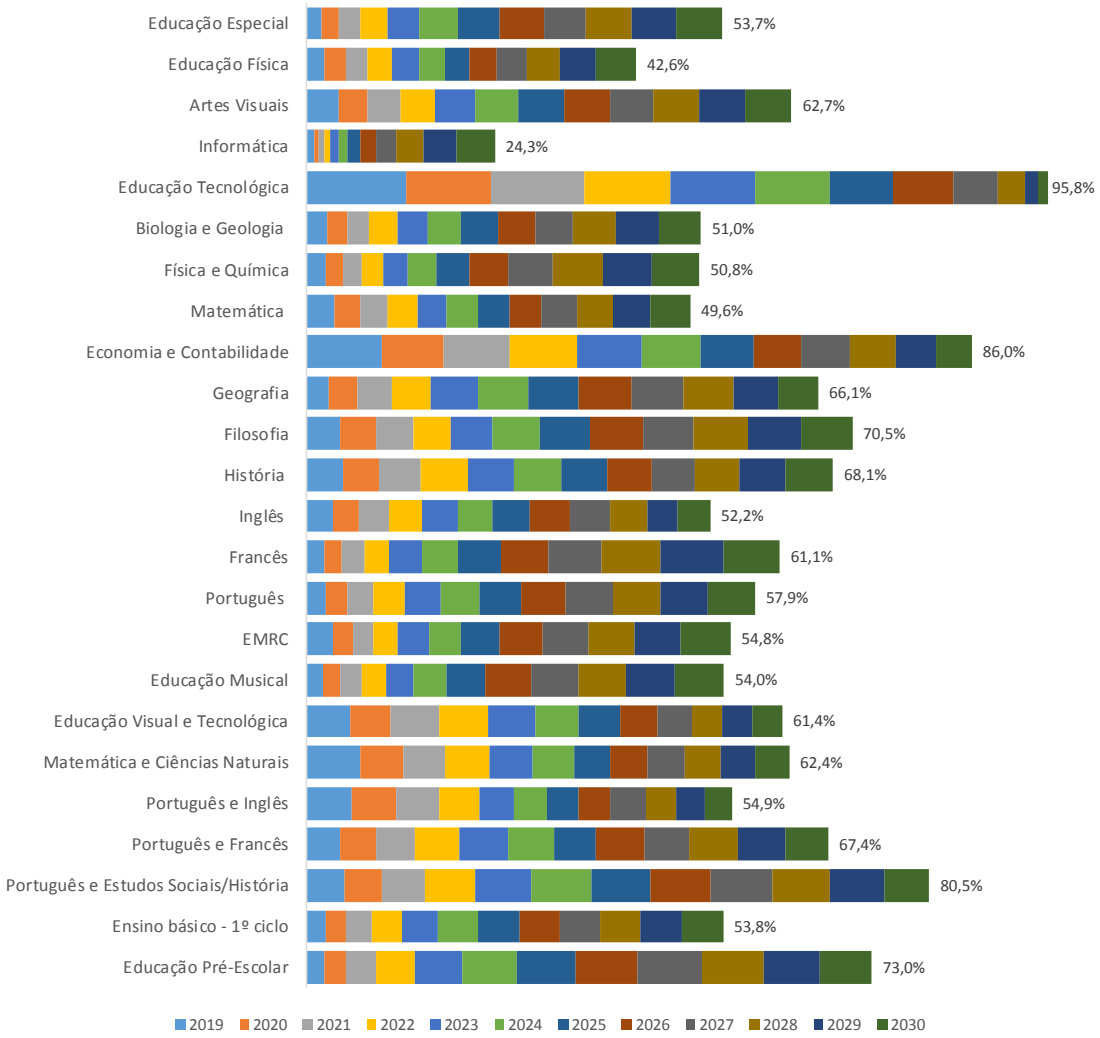
Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

A previsão anual de aposentações por grupo de recrutamento evidencia a possibilidade de a maioria dos grupos considerados perder mais de 50% dos docentes no prazo de 11 anos (Figura 1.4.2).

No entanto, o impacto das previsíveis aposentações não é o mesmo em todos os GR. Estima-se que até 2030, os GR mais afetados são: Educação Pré-Escolar (73%), Português e Estudos Sociais/História (80%), Português e Francês (67%), Matemática e Ciências Naturais (62%). Nos GR do 3º CEB e ensino secundário destacam-se os de Educação Tecnológica (96%), Economia e Contabilidade (86%), Filosofia (71%), História (68%) e Geografia (66%).

[2] Este modelo não tem em conta a legislação mais recente, relativa à pré-reforma e o alargamento, aos beneficiários da Caixa Geral de Aposentações, do regime de flexibilização da idade de acesso à pensão de velhice.

Figura 1.4.2. Previsão anual de aposentações por grupo de recrutamento*



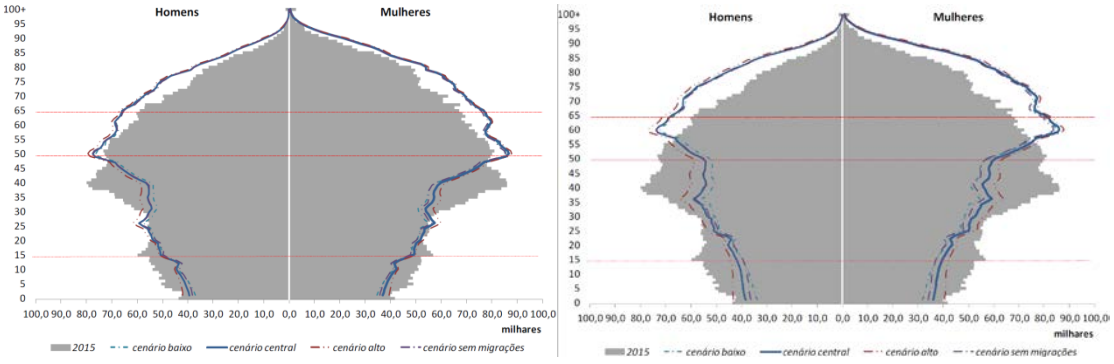
*foram apenas considerados os grupos de recrutamento com 500 ou mais docentes com 45 ou mais anos a 1 de setembro de 2019

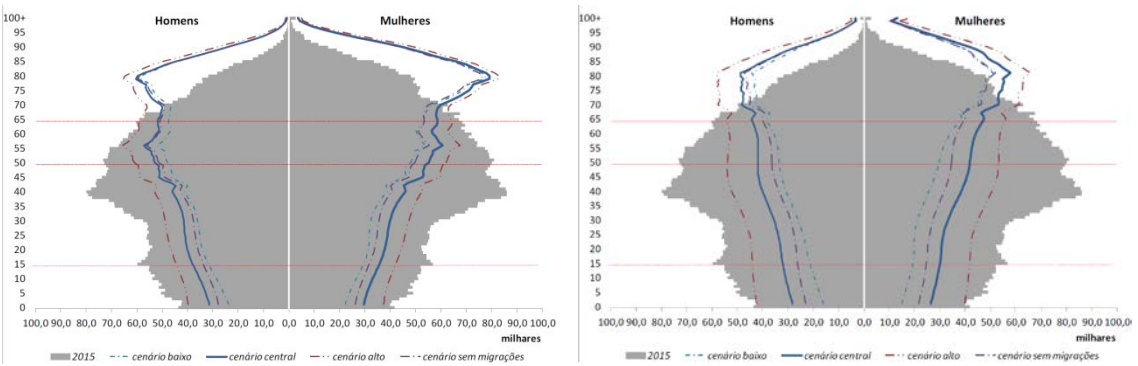
Fonte de dados: DGEEC, 2019
Fonte: CNE

Alguns dados prospetivos sobre a população

A publicação *Projeções de População Residente 2015-2080* (INE, 2014) evidencia as tendências de envelhecimento e decréscimo demográficos, visíveis nas pirâmides etárias para Portugal (Figura 1.4.3).

Figura 1.4.3 Pirâmide etária, Portugal, 2015 (estimativas), 2025, 2035, 2055 e 2080 (projeções, por cenários)

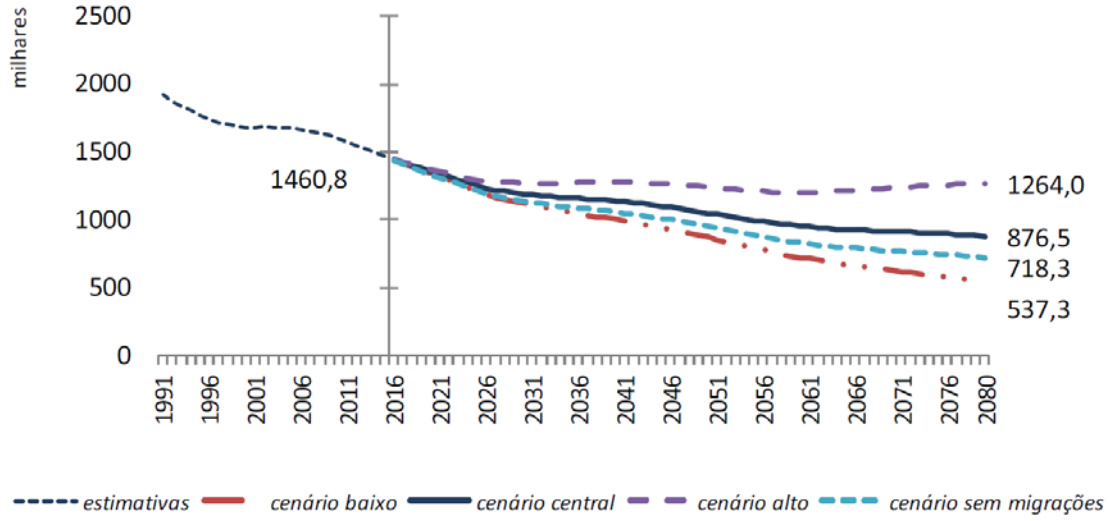




Fonte: Projeções de População Residente 2015-2080 – INE, 2017

A par do envelhecimento da população (pessoas com 65 ou mais anos de idade), é igualmente patente o decréscimo da população jovem (pessoas com menos de 15 anos de idade). Entre 2015 e 2080 (Figura 1.4.4), no cenário central, a população residente com menos de 15 anos de idade diminuirá dos atuais 1,5 milhões para menos de 1 milhão, encontrando-se no limiar de 1,4 milhões, já em 2018 (1 396 366).

Figura 1.4.4. População residente dos 0 aos 14 anos, Portugal, 1991-2080 (estimativas e projeções)

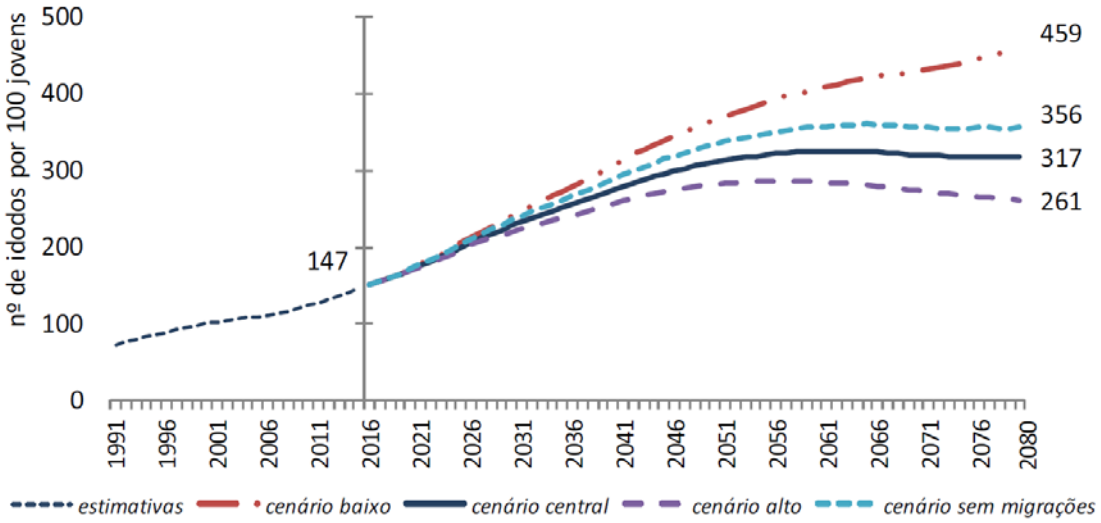


Fonte: Projeções de População Residente 2015-2080 – INE, 2017

No mesmo cenário, o índice de envelhecimento passará de 147 para 317 idosos, por cada 100 jovens, em 2080 (Figura 1.4.5).

Refira-se também que Portugal perderá população, diminuindo dos atuais 10,3 para 7,5 milhões de pessoas, ficando abaixo do limiar de 10 milhões já em 2031. O número de jovens reduzirá de 1,5 para 0,9 milhões e a população em idade ativa de 6,7 para 3,8 milhões de pessoas, enquanto o número de idosos aumentará de 2,1 para 2,8 milhões (INE, 2017).

Figura 1.4.5. Índice de envelhecimento, Portugal, 1991-2080 (estimativas e projeções)



Fonte: Projeções de População Residente 2015-2080 – INE, 2017

As projeções em termos do acentuado e crescente envelhecimento da população (pessoas com 65 ou mais anos de idade e do decréscimo da população jovem (pessoas com menos de 15 anos de idade), os movimentos migratórios, com reflexos na população escolar, por um lado, a reduzida procura dos cursos de formação de professores, o número elevado de aposentações de docentes, que se perspetiva nos próximos anos, por outro, são indicadores a considerar para a reflexão em torno dos impactos que terão na oferta de emprego e de formação de professores.

2. Acesso à profissão e regime de seleção e recrutamento

2.1. Marcos da evolução legislativa

1986	Lei nº 46/86, de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo - estabelece, como um dos princípios, uma formação inicial de docentes de nível superior.
1989	Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro	Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Define a qualificação profissional que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e professor do 1º CEB **(bacharelato),** e professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (**licenciatura**).
1990	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) – estabelece a regra do concurso enquanto processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente.
1997	Lei nº 115/97, de 19 de setembro	Estabelece o grau de **licenciatura** como habilitação mínima para aquisição de habilitação profissional para todos os docentes.
2001	Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
2001	Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto	Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
2007	Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro	Altera e republica o Estatuto da Carreira Docente. Introduz a prova de avaliação de conhecimentos e competências, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para lugar de ingresso na carreira.
2007	Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro	Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – Introduz o modelo sequencial organizado em dois ciclos de estudos e a exigência do **grau de mestre** para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.
2012	Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho	Estabelece o regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados, definindo como critério de ordenação dos candidatos a graduação profissional (classificação profissional e tempo de serviço docente).
2016	Lei n.º 16/2016, de 17 de junho	Revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

1986-1997

No primeiro período de evolução legislativa identificado destaca-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em outubro de 1986, que reconheceu a importância que a formação reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes e fixou os princípios gerais a que a mesma obedece. A aprovação, em 1988, da regulamentação da profissionalização em exercício e, no ano seguinte, do ordenamento jurídico da formação inicial e contínua bem como a publicação do Estatuto da Carreira Docente, são outros dos destaques a considerar neste período temporal.

O artigo 30.º da LBSE, na versão inicial aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelecia os seguintes princípios gerais sobre a formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário:

> "(…)
>
> a) 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 científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
> b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
> c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professora dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
> d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
> e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
> f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
> g) Formação que favoreça o estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
> h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.
>
> 2 - 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 ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito."

Em concordância com os objetivos definidos na LBSE, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, veio definir o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

A qualificação profissional de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário era adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que dispunham de unidades de formação próprias para o efeito. A qualificação profissional de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário podia ainda ser adquirida pelos diplomados possuidores de habilitação científica para a docência da respetiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica.

O Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), tendo estabelecido, no

artigo 13.º, que a formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário confere a qualificação profissional para a docência e, nos artigos 17.º e ss., a regra do concurso enquanto processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente.

Os quadros do pessoal docente estruturavam-se em quadros de escola (QE) e quadros de zona pedagógica (QZP), os primeiros destinados a satisfazer as necessidades permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino e os segundos dedicados a assegurar as necessidades não permanentes, designadamente, a substituição de docentes dos quadros de escola. A relação jurídica de emprego do pessoal docente revestia, em regra, as formas de nomeação provisória ou definitiva. A nomeação provisória correspondia ao primeiro provimento em lugar dos QZP ou de QE, por indivíduos com qualificação profissional ou portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício, detentores de habilitação para a docência. A nomeação provisória convertia-se em definitiva em lugar do QE ou do QZP, independentemente de quaisquer formalidades: (i) no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com menção de satisfaz, não dependendo da conclusão do período de indução referido no n.º 2 do artigo 32.º do ECD, no caso de docentes titulares de qualificação profissional para a docência; (ii) no início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização em exercício ou ao ingresso na carreira, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência referidos no artigo 144.º do ECD.

1997-2005

A Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, alterou a LBSE e estabeleceu o grau de licenciatura como habilitação mínima de aquisição da habilitação profissional, colocando em condições de igualdade habilitacional mínima todos os professores, independentemente do nível de ensino. O período de produção normativa que se lhe seguiu centrou-se na garantia e promoção da qualidade da formação inicial dos educadores e dos professores, destacando-se a aprovação da Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), a criação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial, a homologação dos padrões de qualidade da formação inicial de professores e a aprovação dos perfis de desempenho profissional.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, que criou e regulou o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário, o reconhecimento da adequação dos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência, quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na LBSE e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respetiva acreditação e certificação.

O Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de agosto, aprovou a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabeleceu as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. O ingresso na carreira docente era condicionado à posse de qualificação profissional para a docência a que se refere o artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e o período probatório destinava-se, nos termos do artigo 32.º do Estatuto da Carreira Docente, a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar tendo a duração de um ano, cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exercia a sua atividade docente.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Os perfis caracterizam o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

2005-2016

A assinatura da declaração de Bolonha em 1999 obrigou a introduzir alterações na estrutura dos ciclos de estudos, com consequências, designadamente, ao nível da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Destacam-se, neste período, a substituição dos modelos de formação em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos, a introdução da então denominada *prova de avaliação de conhecimentos e de competências* (PACC) e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, alterou a LBSE e operou a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Este diploma estabeleceu, designadamente, o modelo de organização do ensino superior em três ciclos e adotou o sistema europeu de créditos curriculares.

Com base nas alterações decorrentes da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, introduziu no Estatuto da Carreira Docente a prova de avaliação de conhecimentos e competências enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para lugar de ingresso na carreira. As alterações introduzidas visaram, de acordo com o exposto no preâmbulo do diploma, estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objetivo, introduziu-se uma prova de avaliação de conhecimentos e estabeleceram-se novas regras para a observância de um período probatório.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, procedeu à adequação da estrutura dos ciclos de estudo às alterações resultantes do denominado Processo de Bolonha. Este diploma aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e publicou em anexo os Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência. Substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. O preâmbulo destacou que, à semelhança do que estabelece o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, valorizou-se a componente científica e a componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adoção de modelos de

formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

O Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, procedeu à nona alteração ao ECD mantendo a exigência da prestação de uma prova de avaliação de competências e conhecimentos para o ingresso na profissão, introduzindo, porém, uma maior flexibilidade nos normativos que regulam a realização da prova, de forma a tornar mais eficaz a sua operacionalização.

O Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, alterado sucessivamente em 2013, 2014, 2016 e 2017 estabelece que a ordenação dos candidatos é feita dentro dos critérios de prioridade estabelecidos no artigo 10.º. por ordem decrescente da respetiva graduação determinada pela soma do valor obtido na classificação profissional e do número de dias serviço docente, nos termos do artigo 11.º.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

A Lei n.º 16/2016, de 17 de junho, revogou a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

2.2. Formação inicial dos docentes

A formação inicial de professores em Portugal é realizada em instituições de ensino superior dos subsistemas universitário e politécnico: em Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos a formação para a docência da educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e em Universidades para a docência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

O atual modelo de formação inicial de professores que habilita para a docência decorre da aplicação dos parâmetros do Processo de Bolonha e caracteriza-se por ser uma formação de nível superior, organizado em dois ciclos de estudos num modelo sequencial.

O acesso ao Mestrado que habilita para Educador/a de Infância ou Professor/a dos 1º ou do 2º ciclo do ensino básico exige a obtenção de um diploma de Educação Básica (1º ciclo de Bolonha/licenciatura) que corresponde a um curso generalista e que oferece o contacto, quer com contextos formais de educação escolar, quer de educação não formal.

O ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades correspondentes aos restantes grupos de recrutamento deve satisfazer, cumulativamente, as seguintes condições: “a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto; b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade”.

A obtenção de uma habilitação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética (assegurada no âmbito das restantes componentes de formação); e) Iniciação à prática profissional.

A iniciação à prática, a realizar em contexto de desempenho profissional, integra a observação e a colaboração em situações de ensino, bem como a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação em contextos educativos diversificados. Esta componente formativa é

indispensável para a preparação do futuro professor e para a obtenção da qualificação profissional. Quer a prática profissional quer as atividades de investigação educacional em contexto real exigem que as instituições de formação de docentes estabeleçam parcerias com as escolas que tragam mais-valias para ambas as instituições.

Para garantir a qualificação docente estão previstos alguns dispositivos de regulação que pretendem assegurar a qualidade dos cursos e a competência dos futuros docentes:

- A realização dos cursos de mestrado de qualificação para a docência está dependente da acreditação da agência nacional que detém essa competência (A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
- Para ingresso no mestrado exige-se que os futuros docentes demonstrem domínio oral e escrito da língua materna e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.
- A aprovação nas atividades de prática de ensino realizada no final do mestrado confere habilitação para a docência, mas o acesso à carreira está dependente de outros requisitos, nomeadamente a realização de um período probatório. O docente que o realiza é apoiado no plano didático, pedagógico e científico por um professor, preferencialmente com formação na área do desenvolvimento curricular ou da supervisão pedagógica e formação de formadores (Despacho n.º 9488/2015, de 20 de agosto).
- Reconhecendo que a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem estão associados à qualidade da formação de educadores e professores, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que criou o atual modelo aponta nesse sentido, passando a habilitação para a docência a ser exclusivamente habilitação profissional (deixando de existir habilitação própria e suficiente) e do mesmo nível para todos os docentes. No entanto, este modelo tem revelado algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere ao contacto dos formandos com a prática ao longo do percurso formativo e aos mecanismos de seleção para garantia da qualidade.

2.3.Acesso à profissão e indução

Em Portugal, o acesso a um lugar de quadro no ensino público faz-se através de um concurso nacional que tem como principal requisito a habilitação profissional obtida através de um mestrado em ensino. A nomeação definitiva em lugar do quadro está dependente da conclusão do período probatório com avaliação de desempenho igual ou superior a bom. O primeiro provimento em lugar de ingresso reveste a forma de nomeação provisória e destina-se à realização do período probatório, ficando dispensados de o cumprir os docentes que, cumulativamente, contabilizem, pelo menos, 730 dias de serviço efetivo, nos cinco anos imediatamente anteriores e tenham, no mínimo, cinco anos de serviço docente efetivo com avaliação mínima de Bom.

A prática mostra, no entanto, que a maior parte dos docentes só consegue aceder a um lugar de ingresso com vários anos de serviço efetivo prestado. Nestas circunstâncias muitos ficam dispensados da realização do referido período probatório. Refira-se, a título de exemplo, que na candidatura de 2018/2019, dos 3189 admitidos em lugar do quadro, 2301 foram dispensados da realização do período probatório o que corresponde a 72%.

O ECD (Artigo 31.º) estabelece que "o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente".

Para assegurar que os professores a recrutar são detentores das competências necessárias e tendo em consideração os efeitos que as classificações do final da formação inicial têm no recrutamento de novos professores, um meio possível (não o único) para os moderar seria o do desenvolvimento de programas de indução profissional nas escolas que permitissem, por um lado, consolidar a confiança na formação anteriormente obtida, e, por outro, perceber lacunas e insuficiências que tanto o jovem professor como a instituição que o formou devem ser ajudados a ultrapassar (Esteves, 2015, p. 163).

O período de indução corresponde ao início da atividade profissional do recém-formado. Trata-se de um período de transição entre a formação inicial e a prática profissional que se traduz num processo de socialização através do contacto com a comunidade e a cultura escolares.

Este período de indução, em Portugal, traduziu-se no designado ano probatório que foi implementado pela primeira vez em 2009/2010 no âmbito do Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório, desenvolvido por uma equipa de investigadores, coordenada pela Universidade de Aveiro (Roldão, Reis & Costa, 2012).

Convém distinguir desde logo os conceitos de indução e de período probatório que, embora sejam usados como sinónimo, remetem para lógicas diferentes. O primeiro refere-se a uma dimensão de desenvolvimento, enquanto o segundo se reporta a uma dimensão de avaliação e controlo. O debate em torno da indução questiona a sua capacidade para apoiar, formar e avaliar o professor através do mesmo programa.

Daí que o Conselho Nacional de Educação, no Parecer 4/2016 sobre *Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão*, se refira a um programa de indução profissionalizante, no pressuposto de que a formação profissional "*deve orientar -se pelo princípio de que a escola é uma referência fundante e que se aprende a ser professor com uma formação inicial exigente e solidamente dirigida ao desempenho profissional, que se concretiza em contexto de trabalho, através de prática supervisionada — dimensão que deve merecer políticas de indução dirigidas aos professores iniciantes*".

E depois de elencar alguns modelos de profissionalização praticados em Portugal, conclui:

> "É certo que nenhum modelo foi isento de dificuldades na sua aplicação, mas todos, de uma forma ou de outra, marcaram positivamente o caminho percorrido pelas políticas de valorização da formação profissional dos docentes que acedem ao exercício da profissão.
>
> (…)
>
> Deste modo, em traços, gerais importaria:
>
> Retomar o conceito de profissionalização para, na combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos em que a profissão se constrói, assumir no atual modelo uma forte componente prática, dentro da profissão, baseada na aquisição de uma cultura profissional e no desenvolvimento de conhecimento, competências, atitudes e aptidões em interação, dando atenção às dimensões pessoais, relacionais e éticas.

Anular a ambiguidade persistente entre os conceitos de indução e período probatório, distinguindo as finalidades de um e outro, designadamente identificando as características importantes para o sucesso de um programa de indução e as dimensões nucleares do período probatório."

E recomenda o seguinte:

"4. A separação normativa das competências relativas à habilitação e à indução profissionalizante.

5. O processo de profissionalização, na sequência da habilitação profissional, conclui-se após a realização, com aproveitamento, do período de indução, constituindo a primeira etapa de uma formação contínua adequada ao desenvolvimento do percurso profissional do professor.

6. A realização de um concurso a nível nacional para o acesso à indução profissional e em momento distinto do concurso para provimento em lugares de quadro das escolas públicas, definindo:

6.1. Um conjunto de vagas por escola/agrupamento e por grupo de recrutamento.

6.2. Uma rede de escolas com capacidade formativa (professores experientes, recursos e equipamentos) para indução profissional em colaboração com as instituições formadoras.

7. A conceção de um programa de indução com caráter probatório, claro e exequível, que inclua:

7.1. A definição de quadros de referência quanto ao perfil desejável do candidato em período probatório na conclusão da indução profissional.

7.2. A indução profissional sob a responsabilidade de um professor da escola do mesmo grupo de recrutamento – orientador/supervisor –, com perfil adequado às funções e em colaboração com uma instituição de formação.

7.3. A formação adequada dos orientadores/supervisores da indução profissional.

7.4. A definição das condições de trabalho requeridas, no que se refere ao estatuto do orientador/supervisor e à organização da escola.

7.5. O estatuto do orientador/supervisor deve ser adequado à responsabilidade e exigência das funções, prevendo para além dos requisitos de competência profissional, condições de trabalho e compensações remuneratórias ou profissionais.

7.6. A avaliação do desempenho feita de forma contínua no decorrer do período probatório, visando permitir ao orientador e ao futuro professor conhecer a evolução formativa e o nível de desempenho atingido, com base num acompanhamento personalizado e aferido em função das linhas de orientação referidas em 7.1. (perfis de saída).

7.7. A avaliação final das atividades desenvolvidas no período de indução profissional feita por um júri designado para o efeito."

Recentemente (2019), numa Recomendação sobre *Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*, o CNE recomenda que:

"se substitua o período probatório por um verdadeiro ano de indução, ou seja, um ano letivo completo de exercício profissional, apoiado continuadamente pelo departamento

curricular da escola, através de um docente do mesmo grupo de recrutamento e com experiência profissional de reconhecida qualidade."

2.4. Reconhecimento e prestígio profissionais

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 perceção 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 autoeficácia.

A profissão docente não parece atrativa: apenas 1,5% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (OCDE, 2016). Dados mais recentes de um relatório da DGEEC (2019) referem que os estudantes, que ingressam nos cursos da área da Educação, têm uma das médias mais baixas, nos exames nacionais de Português.

Os relatórios técnicos, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* e *A condição docente: contributos para uma reflexão*, ambos de 2016, chamavam a atenção para a emergência de situações de precariedade e salientavam que a estabilidade não se circunscreve ao domínio da garantia de trabalho, coexistindo outros fatores sociais, institucionais e pessoais, tais como as condições de trabalho, a satisfação profissional e pessoal, a motivação, o *stress* e a insegurança que afetam estes profissionais.

Ainda, no primeiro dos relatórios atrás mencionados, refere-se designadamente que: "O primeiro impacto com a profissão é decisivo para a sua continuidade. O inquérito TALIS 2013, levado a cabo pela OCDE, tentou compreender o ambiente de trabalho dos professores com menos de cinco anos de experiência de ensino, em comparação com os professores mais experientes. Na maior parte dos países participantes, eles estão mais sujeitos a trabalhar em estabelecimentos com contextos difíceis (com alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, com necessidades educativas particulares e ou cuja língua materna é diferente da língua de ensino). Estas situações devem ser colmatadas com programas de tutoria para evitar que os professores abandonem a profissão precocemente, até porque esse é o período em que manifestam menos confiança nas suas próprias capacidades (OCDE, 2015)".

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

O TALIS 2018, cujos dados resultam de um inquérito dirigido a professores do 3º CEB (CITE 2), refere que em Portugal os professores parecem satisfeitos com a formação recebida pois 82% relatam um impacto positivo nas suas práticas de ensino, percentagem igual à média dos países da OCDE e economias participantes. Estes professores tendem a exibir níveis mais altos de autoeficácia e satisfação no trabalho.

2.5. Seleção e recrutamento

A temática relativa à seleção e ao recrutamento de professores reveste-se de particular importância para a qualidade do ensino, o bom funcionamento da organização escolar e a satisfação profissional e pessoal dos docentes.

O modelo de recrutamento (lista) de professores em Portugal não tem sofrido alterações significativas ao longo do tempo. O sistema baseia-se em concursos nacionais centralizados. A possibilidade de seleção (escolha) é residual. Só existe ao nível das unidades orgânicas, para colmatar a falta de docentes ou para contratação de pessoal técnico não enquadrado em grupo de recrutamento.

2.6. Concursos Nacionais

De acordo com a legislação em vigor, os concursos constituem o processo normal e obrigatório de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho, sucessivamente alterado e republicado pelo Decreto-lei nº 28/2017, de 15 de março).

As candidaturas aos concursos abertos pelo Direção-geral da Administração Escolar (DGAE) são realizadas através de formulário eletrónico, no qual os candidatos introduzem elementos relativos à sua identificação, às prioridades em que concorrem, dados para a sua ordenação, bem como as suas preferências para colocação em agrupamento de escolas (AE) ou escolas não agrupadas, concelho ou quadro de zona pedagógica (QZP).

Dentro de cada uma das prioridades a ordenação dos candidatos faz-se por ordem decrescente da sua graduação, obtida pela soma da classificação profissional com o número de anos de serviço avaliados com a menção mínima de Bom.

Os três tipos de concursos existentes têm objetivos diferentes:

Concurso interno

Trata-se de um concurso de âmbito nacional, com periodicidade quadrienal (o próximo será em 2021) destinado a suprir necessidades permanentes de pessoal docente e a permitir a mobilidade dos docentes de carreira, de acordo com as seguintes prioridades: transferência (1) de Agrupamento de Escolas ou escola não agrupada, (2) de Quadro de Zona Pedagógica ou (3) de grupo de recrutamento.

Concurso externo

Trata-se de um concurso anual destinado a recrutar os candidatos que preencham os requisitos previstos no ECD e pretendam ingressar na carreira em vagas dos quadros de zona pedagógica.

Os candidatos colocados no âmbito deste concurso obtêm um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado.

> "A entrada de candidatos do concurso externo significa que a oferta é superior à procura por parte dos professores dos quadros e pode demonstrar que a escola tem uma baixa capacidade de atrair docentes mais experientes. É por isso, que, em regra, as consideradas 'boas escolas' e/ou as escolas situadas nos centros das cidades, bem como aquelas cuja representação do trabalho efetuado é positiva, tendem a ver ocupados os lugares vagos, logo na fase de concurso interno, por docentes provenientes dos quadros de outras escolas." (Morais, 2016: 116).

Concursos para satisfação de necessidades temporárias

Destinam-se a suprir necessidades que não são colmatadas pelos concursos interno e externo. As necessidades temporárias são expressas em horários completos e incompletos propostos pelo AE ou escola não agrupada à DGAE que procede à colocação nacional de docentes ordenados de acordo com a graduação profissional e as seguintes prioridades: 1) docentes vinculados a AE

ou escola não agrupada a quem não é possível atribuir pelo menos seis horas de componente letiva; 2) docentes vinculados a QZP a quem não é possível atribuir pelo menos seis horas de componente letiva; 3) docentes vinculados a AE ou escola não agrupada do continente que pretendam exercer transitoriamente as suas funções noutro AE ou escola não agrupada do continente; 4) candidatos não colocados no concurso externo e candidatos à contratação inicial.

Dentro desta categoria, realizam-se anualmente vários concursos, a saber:

- *concurso de mobilidade interna*

Destinado aos candidatos que se encontrem nas três primeiras prioridades.

- *concurso de contratação inicial* (contrato de trabalho a termo resolutivo até ao fim do ano escolar).

Destinado a candidatos não colocados no concurso externo ordenados de acordo com as prioridades estabelecidas e a sua graduação. Este concurso é também aplicável aos AE e escolas não agrupadas abrangidas pelo Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e ou por contrato de autonomia.

- *concurso de reserva de recrutamento* (contrato de trabalho a termo resolutivo até ao fim do ano escolar)

Acolhe os candidatos, ainda não colocados, na situação de vinculado a AE ou escola não agrupada e a QZP a quem não é possível atribuir pelo menos seis horas de componente letiva, bem como os candidatos à contratação inicial, com vista à satisfação de necessidades surgidas depois da *mobilidade interna* e da *contratação inicial*. As Unidades Orgânicas (UO) assinalam a necessidade de colocação (grupo de recrutamento, número de horas do horário e a duração prevista para a colocação) numa aplicação informática da DGAE.

Este concurso é também aplicável aos AE e escolas não agrupadas abrangidas pelo Programa TEIP e ou por contrato de autonomia.

- *contratação de escola* (contrato de trabalho a termo resolutivo até ao fim do ano escolar)

Destinado a colmatar necessidades temporárias de serviço docente (horários inferiores a oito horas e as resultantes de duas não colocações ou não aceitações, referentes ao mesmo horário, no âmbito da *reserva de recrutamento*) e de formação em áreas técnicas específicas (de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário que não se enquadrem nos grupos de recrutamento existentes.

O concurso é aberto pelo órgão de direção da UO através de uma aplicação informática da DGAE. Esgotada a possibilidade de colocação de docente profissionalizado, a escola pode, a título excecional, selecionar docentes com habilitação designada como própria.

Refira-se ainda que a realização de contratos de trabalho a termo resolutivo está dependente de despacho de autorização dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação que fixa a quota anual de contratos a celebrar.

2.7. Outras modalidades de recrutamento já ensaiadas

O Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro, introduziu a possibilidade de o órgão de direção executiva da escola, colhido o parecer vinculativo do conselho pedagógico, adotar outros critérios de seleção de professores destinados a assegurar necessidades temporárias de serviço docente e de formação em áreas específicas. Esta possibilidade reconhece que a natureza do contexto e do projeto educativo da escola possa requerer a contratação de docentes com um perfil que vá além da sua graduação profissional e coloca nos órgãos da escola a responsabilidade pela regulação do processo.

> "Não deixa de ser paradoxal o facto de ser possível aplicar critérios que remetem para a valorização de diferentes experiências profissionais dos docentes mais novos, menos experientes, com desempenhos profissionais menos variados e que, à partida, irão ter uma intervenção mais reduzida nas dinâmicas de trabalho da escola, enquanto os docentes com percursos profissionais mais longos e, certamente, mais ricos, continuam a ser selecionados com base na classificação obtida na sua formação inicial e na valorização do tempo de serviço". (Morais, 2016: 125)

Outra das possibilidades de seleção foi introduzida pela Portaria n.º 365/2009, de 7 de abril, segundo a qual importava dotar os agrupamentos e escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) "de mecanismos de seleção e fixação de docentes com competências específicas, a fim de poder melhor fazer face às dificuldades existentes e proporcionarem condições geradoras de sucesso escolar e educativo, bem como de reinserção social destes alunos." A referida Portaria regulava o procedimento concursal para recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário já vinculados a um quadro de zona pedagógica, de AE ou de escola não agrupada (ENA) para os quadros dos AE e ENA definidos como prioritários, para satisfação de necessidades permanentes.

Nesse contexto, a seleção era feita por um júri constituído pelo diretor (que presidia) e por vogais (dois efetivos e dois suplentes) nomeados por ele. Os critérios gerais usados na seleção (de modo alternativo ou cumulativo) eram:

a) Experiência profissional (ex: tempo de serviço prestado em TEIP);

b) Formação profissional (ex: por referência à natureza destes territórios e ao seu projeto educativo);

c) Perfil de competências (ex: por apreciação curricular ou através de entrevista profissional de seleção).

Competia ao júri fixar os critérios específicos de cada critério geral e a respetiva pontuação depois de ouvido o conselho pedagógico. A classificação final (de 0 a 100 pontos) era obtida pela soma das classificações atribuídas em cada um dos critérios de avaliação. Depois de aplicados estes critérios, o júri ordenava os candidatos dentro de cada grupo de recrutamento por ordem decrescente das respetivas classificações finais.

Também as escolas com contrato de autonomia, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, tiveram a possibilidade de realizar "recrutamento e seleção de pessoal docente e não docente nos termos da legislação aplicável", situação que foi revertida durante a presente legislatura.

As escolas TEIP, que tiveram a possibilidade de recrutar professores, subalternizaram o critério da graduação profissional, considerando que ele só se adequa aos candidatos sem experiência. Dada a especificidade do trabalho pedagógico requerido pelas escolas TEIP, os critérios de seleção valorizam preferencialmente a experiência profissional nas áreas em que revelam carências. Nesta perspetiva, os critérios definidos pelas escolas acabam por ser mais exigentes (Morais, 2016).

2.8. Vantagens e Críticas do modelo de seleção e recrutamento

A administração central, através dos serviços que tutelam a gestão de pessoal, controla todo o processo de recrutamento: fixa as vagas, abre os concursos, concebe os formulários, valida os dados dos candidatos (com outros serviços), ordena e coloca os candidatos e decide sobre eventuais reclamações.

Uma das justificações para a arquitetura deste sistema seria a possibilidade de colocar os docentes a tempo. Outra prende-se com o respeito pela igualdade e transparência atendendo à distância da tutela relativamente ao terreno. A colocação de docentes através de concursos nacionais centralizados, com base nas prioridades estabelecidas pelo candidato e na sua posição

numa lista ordenada a partir da classificação profissional e do tempo de serviço, dispensa a intervenção da escola, criando a ideia de igualdade de tratamento no acesso ao emprego público. O facto de o sistema não ter seleção nem "responsáveis" reduz a conflitualidade.

No entanto, as críticas a este modelo referem que não existem critérios diferenciadores e que a administração central não seleciona, limitando-se a divulgar as vagas, a receber candidaturas e a ordenar os candidatos, dentro de cada grupo de recrutamento, com base na sua graduação profissional.

> "Embora possamos considerar estes critérios como adequados para valorizar o perfil de um candidato jovem e com poucas especificidades ao nível do seu percurso profissional, a sua relevância para candidatos experientes silencia e não revela a riqueza das experiências profissionais dos candidatos já que são todas reduzidas a um único indicador, o do tempo de serviço." (Morais, 2016: 123)

A estabilidade pode ser entendida como a manutenção do emprego associada à colocação em lugar de quadro ou como a fixação do pessoal a uma escola. Para as escolas a estabilidade do corpo docente é fundamental para o desenvolvimento dos projetos educativos e para a criação de uma cultura de escola.

O atual sistema cria mobilidade com prejuízo para os docentes e para o trabalho das escolas, sobretudo para as que se situam em zonas mais sensíveis. Há escolas que anualmente mudam uma percentagem muito elevada do seu corpo docente. "Contrariamente ao que seria desejável, as aprendizagens dos alunos parecem não estar no centro da tomada de decisão em matéria de concurso de docentes" (Morais, 2016: 150).

Estas mudanças frequentes de escola fazem com que os docentes vivam cada ano escolar como uma situação transitória, com eventual impacto no seu desempenho e satisfação profissionais.

Também a assiduidade é afetada pelo facto de estarem colocados muito longe da sua residência. Para além disso, quando um professor falta, o sistema não permite colocar um substituto em tempo útil. O processo de substituição só pode ser acionado se o professor apresentar atestado médico por 30 dias.

As escolas (sobretudo as mais problemáticas) precisam essencialmente de professores que gostem dos alunos e saibam trabalhar em equipa. Um dos obstáculos que as escolas enfrentam na promoção do sucesso prende-se com a impossibilidade de manterem as equipas docentes durante o tempo necessário para porem em prática as medidas que definiram. A saída anual de um elevado número de docentes das escolas mais problemáticas ou com projetos originais coloca-lhes uma dificuldade acrescida.

> "há muito que as melhores práticas presentes na literatura sobre o recrutamento sublinhavam os benefícios de apenas recrutar colaboradores externos quando a organização não possuísse, mesmo entre os contratados, colaboradores com competências para o lugar. Os ganhos que justificam este procedimento, designadamente o do conhecimento dos procedimentos internos à organização, dos seus métodos de trabalho, do seu público-alvo, do entrosamento em equipas de trabalho, etc. apresentam-se essenciais ao trabalho numa escola, onde a componente humana, que tem intrínseca, requer confiança e um período de adaptação e socialização mútuo dos professores e dos alunos." (Morais, 2016:435)

Uma das dificuldades dos processos de recrutamento decorre da definição de critérios e da apreciação das candidaturas.

> "Eventualmente, para um primeiro ano de exercício a graduação profissional pode ser ajustado, a partir daí o investimento do docente tem que ser tido em conta. Deste modo, é possível concluir que a administração age em sentido contrário ao que seria desejável,

> com prejuízo para os professores principalmente para aqueles que investiram na sua profissão e para as escolas que não podem selecionar os melhores professores. Acresce ainda que, tendo em conta o grande peso que a classificação profissional tem na colocação, o acesso ao emprego pode facilmente ser controlado pelas instituições de formação e não pelas necessidades do empregador, como seria desejável e útil." (Morais, 2016:437).

Morais (2016) aponta três fatores que concorrem para a complexidade do atual processo de recrutamento:

- a quantidade e diversidade de normativos que regulam a colocação de professores;

- o número de concursos ou de momentos de colocação a que o mesmo candidato pode concorrer;

- a diversidade de tipologias de candidatos com diferentes prioridades no processo de colocação.

Apesar da falta de estudos sobre recrutamento de docentes, a situação descrita parece apontar para a necessidade de introduzir mudanças que envolvam os diferentes atores implicados no processo.

3. Processo de Seleção e Recrutamento em países europeus

3.1. Seleção de países para caracterização dos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente

Na escolha de países europeus a caracterizar nos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário foram definidos os seguintes critérios:

- Resultados académicos dos alunos
- Inovação (carácter inovador dos sistemas educativos)
- Equidade

Para o primeiro critério, relativo aos resultados académicos dos alunos, foram consultados relatórios internacionais (OECD, 2016a; OECD 2016b) que permitiram construir uma listagem de alguns dos países europeus ordenados por ordem decrescente dos desempenhos académicos dos alunos. Esta primeira ordenação permitiu eliminar alguns países, mantendo o foco apenas nos primeiros quinze cujos valores são considerados relevantes, porque apresentam níveis elevados de *performance*. Todos estes países obtiveram valores acima ou em linha com as médias dos resultados obtidos pelos alunos divulgados no relatório do Pisa de 2015 (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

Esses países foram posteriormente analisados pelo critério da inovação, informação consultada, igualmente, em relatórios internacionais (OECD *Statistics*, 2008; Vincent-Lancrin et al., 2019), e pelo critério equidade (OECD, 2018a) – ver Anexo 4. Para que o estudo, na sua fase II, não incidisse apenas em países da mesma zona geográfica e próximos entre si, dos países listados relativamente aos três critérios atrás mencionados, foi tida em consideração a diversidade geográfica.

Estas opções justificaram a seleção dos seguintes países: Finlândia, Dinamarca e Suécia (países que representam a Europa Setentrional); Eslovénia (país representativo do centro da Europa); Holanda (país representativo da Europa Ocidental); França (país representativo do Sul da Europa). Estes seis países são, a seguir, sumariamente caracterizados pela posição decrescente dos resultados académicos dos alunos.

A Finlândia é considerada o país com *melhores resultados académicos* nas três literacias analisadas (literacia científica, literacia da leitura e literacia matemática), para além do nível elevado de alunos com desempenhos acima da média de nível 5 ou 6 (nível superior de proficiência) e nível reduzido de alunos abaixo da média de nível 2 (o limite mínimo estabelecido de proficiência). Apesar destes resultados elevados verifica-se que nas estatísticas relativas às tendências médias calculadas em três anos (valores em Ciências desde o Pisa 2006 ao Pisa 2015) há uma tendência média negativa, ou seja, os resultados dos alunos têm vindo a deteriorar-se.

Referente à *inovação*, considera-se que a Finlândia também tem um sistema inovador, com valores significativamente acima da média.

Quanto à *equidade*, foi tida em consideração a diferença entre os valores mais altos dos resultados académicos dos alunos e os valores mais baixos. Quando essa diferença era baixa foi considerado existir equidade. A análise desta relação permite concluir que a Finlândia não só tem resultados académicos acima da média, como revela uma grande equidade na educação (acima da média). Por outro lado, estatisticamente neste país, a relação entre os resultados dos alunos e o estatuto

socioeconómico é abaixo da média da OCDE (as diferenças entre os alunos dos dois extremos da distribuição socioeconómica são menores que a média da OCDE), ou seja, é considerado um país com menos disparidades e diversidades socioeconómicas (embora se verifique que também haja uma tendência a deteriorar os seus níveis de equidade). Como é expetável, países e economias mais ricas tendem a providenciar um melhor acesso à educação, o que representa um indicador importante da inclusão, e a ser gasto mais nos seus sistemas educativos. No que diz respeito à *equidade na participação e no acesso à educação*, verifica-se que a Finlândia tem valores positivos e acima das médias, com uma participação das mulheres mais alta em 20% do que a dos homens (equidade em questões de género). Relativamente aos graus de instrução dos pais, apresenta, entre os países, a percentagem mais reduzida de estudantes (de idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos) cujos pais não obtiveram educação superior.

A Eslovénia encontra-se a seguir à Finlândia em relação aos níveis elevados dos *resultados académicos* dos alunos, por isso, também apresenta valores relevantes neste critério, e com uma tendência média acima do normal, ou seja, tem vindo a aumentar e/ou melhorar os seus resultados (sobretudo na literacia da leitura).

Verifica-se que os países que desceram na percentagem de variação dos resultados académicos justificados pelo *status* socioeconómico dos alunos atingem uma maior equidade, logo esta descida é algo a ser visto pela positiva no âmbito da inclusão (observada na tendência média dos três anos). A Eslovénia apresentou também descidas nessa percentagem de variação, obtendo uma maior equidade na educação (embora os seus níveis de equidade não sejam os mais relevantes, sobretudo em relação à *participação na educação*). Apresenta uma percentagem muito elevada de estudantes com formação tecnológica e vocacional (30%) e com uma participação das mulheres, no geral, ligeiramente mais alta do que os homens (cerca de 10% nas questões de género). A participação na educação pré-escolar apresenta um valor negativo, comparativamente aos restantes países. A nível da *equidade* considera-se que a Eslovénia não é um país que se destaca, com valores pouco significativos (com tendência para valores mais baixos ou medianos).

Em relação aos níveis de *inovação* alcançados, a Eslovénia registou grandes modificações no ensino secundário, com mudanças nas práticas educativas referentes a Matemática. É nesta área de conhecimento/competência que se registam, na última década, entre 2007 e 2015, grandes mudanças ocorridas, tanto a nível da educação primária como da secundária. Estas deveram-se sobretudo à disponibilidade e uso de computadores durante as aulas de Matemática (TIC) e ao facto de existir um grande desenvolvimento profissional (atividades de aprendizagem por pares) por parte dos professores nesta área. A Eslovénia também registou altos níveis de mudanças nas práticas de avaliação na literacia científica. Por sua vez, na literacia da leitura, não registou nenhuma mudança significativa.

A Holanda também apresenta valores elevados nos *resultados académicos*, ordenada depois da Eslovénia, com uma tendência a descer ligeiramente (nas tendências médias calculadas em três anos), sobretudo na literacia matemática.

Como a Finlândia, a Holanda também atinge níveis elevados de *inovação*, com valores acima da média, calculados através dos indicadores selecionados (tem um bom índice de inovação na educação primária).

A Holanda, tal como a Eslovénia, apresenta descidas na percentagem da variação dos resultados académicos justificados pelo *status* socioeconómico dos alunos nas tendências médias dos três anos, ou seja, as diferenças entre os alunos dos dois extremos da distribuição socioeconómica são menores do que a média da OCDE, obtendo assim uma maior *equidade na educação*. No entanto, é exatamente na relação entre o estatuto socioeconómico dos alunos e os seus desempenhos que apresenta valores negativos, deixando antever algumas das desigualdades

sociais existentes. Relativamente aos graus de instrução dos pais apresenta, entre os países, a percentagem mais elevada de estudantes (de idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos) cujos pais não obtiveram educação superior.

A Dinamarca apresenta níveis elevados nos resultados académicos dos alunos, e valores estáveis nas tendências, sem grandes variações.

Em relação ao critério da *inovação*, os relatórios não fornecem dados suficientes para a sua análise/avaliação. Apesar disso, o relatório da autoria de Vincent-Lancrin et al. (2019) refere um índice de inovação relativamente baixo a nível da educação primária, sendo por estes autores considerado um dos países que experienciou menos inovações a nível de práticas educativas.

Nos dados possíveis de verificação relativamente à *equidade*, a Dinamarca destaca-se, por apresentar não só níveis altos nos resultados académicos dos alunos, mas também uma grande equidade na educação (um valor acima da média, conseguido através dos indicadores que medem a relação entre o fator socioeconómico e a *performance*), apresentando-se como um país com menos disparidades e diversidades socioeconómicas e com tendência a reduzir as desigualdades que ainda podem persistir. Desta forma, na análise das tendências dos 3 anos, a Dinamarca está numa reta ascendente de mudança, pois tem vindo a melhorar os seus valores, tanto na equidade da educação, diminuindo as desigualdades sociais existentes, como nos resultados académicos (também com um aumento na percentagem de alunos resilientes).

A nível da disparidade entre os valores relativos às questões de género, a Dinamarca, encontra-se na melhor posição, obtendo os valores menos distantes do índice de 1.0 (que indica uma menor disparidade, isto é, uma paridade perfeita na igualdade entre as diferentes partes). É um país que dispõe de uma boa percentagem de alunos graduados na formação superior (cerca de 70%).

A França é um país com valores acima da média obtida pela OCDE ou na média relativamente aos *resultados académicos* dos alunos e com uma tendência estável (manteve os desempenhos dos seus alunos quase inalterados), exceto na literacia matemática. Nesta literacia, a tendência foi de descida e com um valor negativo, em relação à média da OCDE, na percentagem de alunos de nível abaixo de 2 (nível mínimo de proficiência).

Relativamente à *inovação*, apresenta valores predominantemente abaixo da média, apresentando-se como um país pouco inovador em relação ao seu sistema educativo.

Dos parâmetros analisados relativos à *equidade*, na obtenção das percentagens relativas à variação dos resultados académicos justificada pelo *status* socioeconómico dos alunos, verifica-se que tem valores acima da média, o que representa maiores desigualdades. No entanto, na tendência média calculada em três anos, como teve um decréscimo da variação, apresentou uma melhoria na equidade.

Na lista de países selecionados para a fase II do estudo, a Suécia apresenta *resultados académicos* dos alunos acima da média da OCDE ou na média e com uma tendência a descer ligeiramente.

A Suécia foi um dos países escolhidos para este estudo, pelas reformas que experienciou e que justificam a intenção de perceber que mudanças ocorreram e que impacto tiveram, a nível da descentralização e da municipalização.

A Suécia de acordo com o relatório *Pisa 2015* (OECD, 2016a) apresentou um aumento da percentagem na variação dos resultados académicos justificados pelo *status* socioeconómico dos alunos, deteriorando a *equidade* na educação e os desempenhos dos alunos, ou seja, apresenta uma *equidade negativa*.

Em relação à *inovação*, embora os relatórios não forneçam muitos dados, a Suécia a nível da literacia da leitura registou a maior inovação nos processos de ensino-aprendizagem, com práticas colaborativas e personalizadas para desenvolver competências na linguagem artística.

3.2.Caracterização genérica dos modelos/sistemas de seleção de recrutamento

Para o "Estudo sobre a Seleção e o Recrutamento de Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário" é apresentada uma caracterização genérica dos modelos/sistemas de seleção de recrutamento na Europa, seguida de uma caracterização e identificação dos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente em cada um dos países selecionados. Esta caracterização inclui alguns dados gerais sobre o país e seu sistema de ensino, embora se concentre nos aspetos relativos aos processos de seleção e recrutamento do pessoal docente nos níveis e ciclos de ensino selecionados.

Para a caracterização geral sobre os diversos modelos e sistemas de recrutamento na Europa, foi tido por referência o relatório *A carreira docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios*, onde a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018) afirma que a melhoria dos processos de seleção e de recrutamento dos professores pode não só ter um impacto sobre a qualidade do corpo docente, mas também responder aos desafios ligados à oferta e à procura de professores. É neste sentido, que se justifica analisar e caracterizar os ***modelos/sistemas de seleção de recrutamento*** a que recorrem os países europeus identificados na fase I do estudo, relativamente aos resultados académicos, equidade e inovação em educação.

Na Europa, no que diz respeito ao recrutamento de professores plenamente qualificados para a docência, o relatório atrás referido (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018) identifica três sistemas principais: o recrutamento aberto; o procedimento concursal; e as listas de candidatos. O método predominante e utilizado na grande maioria dos países europeus é o recrutamento aberto, competindo às escolas ou às autoridades locais a responsabilidade pelo recrutamento dos professores. Como se depreende, este caso, corresponde a um sistema descentralizado em que as vagas e o recrutamento são geridos diretamente pelas escolas ou pelas autoridades locais, permitindo aos professores candidatarem-se a vagas específicas existentes. Este modelo implica descentralizar a responsabilidade na publicação das vagas, no requerimento de candidaturas e na seleção do melhor candidato, por ausência de um sistema de nível superior que faça a gestão de todos estes procedimentos.

Em contrapartida, nos sistemas educativos onde o recrutamento para a profissão docente se baseia em procedimentos concursais ou em listas de candidatos, as autoridades educativas de nível superior são normalmente responsáveis pela contratação de professores com habilitação para a docência.

Em sete dos 43 sistemas educativos analisados (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018), o recrutamento de professores assenta num procedimento concursal organizado pelas autoridades públicas de nível superior, regional ou local. Por outro lado, só um determinado número de candidatos é selecionado por via de um procedimento concursal, porque geralmente existe um número limitado de vagas disponíveis no sistema educativo público. Os candidatos selecionados têm a oportunidade de expressar as suas preferências em relação às áreas/estabelecimentos de ensino em que gostariam de trabalhar, mas a decisão final fica a cargo da autoridade educativa que os afeta a uma determinada escola. Em alguns destes sistemas educativos, esta colocação em concurso representa a garantia de um cargo docente de vínculo permanente, enquanto em outros sistemas os candidatos colocados são classificados em listas de reserva, mas sem garantia de emprego.

Para além destes dois modelos de recrutamento docente, também existe o modelo sustentado em listas de candidatos (utilizado em nove dos 43 sistemas educativos analisados pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Este método de recrutamento consiste na elaboração de uma lista de candidatos com base nas candidaturas submetidas para emprego a uma autoridade de nível superior ou intermédio que, na maioria dos casos, classifica os candidatos em função de critérios definidos.

Estreitamente relacionado com o tipo de método de recrutamento utilizado em cada um dos sistemas educativos está o ***procedimento de nomeação de professores***. Nos países nos quais o

recrutamento é aberto (ver ponto 3.3 deste estudo no que diz respeito aos países estudados) os professores candidatam-se diretamente às escolas, pelas vagas específicas que surgem, ficando os professores afetos às escolas em que as suas candidaturas foram aprovadas; nos países que utilizam o procedimento concursal, a autoridade educativa responsável é que habitualmente nomeia os professores para as escolas; e, no caso dos países que recorrem a listas de candidatos, os professores também são habitualmente nomeados para uma escola pela autoridade educativa e serão as escolas que contactam os professores com base nestas listas restritas de candidatos.

Foi considerado importante ampliar esta análise dos métodos de seleção e recrutamento docente ao papel daqueles que selecionam os professores, ou seja, as ***entidades empregadoras*** responsáveis por este recrutamento do pessoal docente, situação que se caracteriza, de modo genérico, a seguir. Como já foi referido, a responsabilidade pela contratação de professores com habilitação para a docência pode ser delegada às autoridades educativas de nível superior, às autoridades de nível local (municípios, províncias, entre outros) ou às escolas, assim como pode ser partilhada entre os diferentes níveis administrativos.

A entidade responsável pela contratação dos docentes está relacionada com os métodos de recrutamento em vigor em cada um dos países. Nos países que utilizam o procedimento concursal ou as listas de candidatos, os professores com habilitação para a docência são contratados pela autoridade educativa de nível superior; no recrutamento aberto esse papel pode ser da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino ou das autoridades a nível local. Realce-se ainda que a responsabilidade exclusiva e direta pela contratação de professores com habilitação para a docência nos níveis primário e secundário (CITE 1, 2 e 3), no recrutamento aberto, varia consoante os diferentes níveis de ensino (especificidades de situações), podendo em alguns casos ser da responsabilidade dos próprios estabelecimentos, num determinado nível de ensino, assim como ficar a cargo das autoridades de nível local num outro nível de ensino.

Outro aspeto que, nesta análise, vale a pena focar tem a ver com a ***importância que é reconhecida ao papel dos professores para a promoção de melhores sistemas educativos***. Esta questão, segundo a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), é importante tendo em atenção o reconhecimento de que a profissão docente se tem tornado menos atrativa enquanto opção de carreira, devido a fatores tais como o aumento das expectativas relativamente aos resultados dos alunos, a crescente pressão causada por uma população estudantil mais diversificada e os desafios associados à rápida inovação tecnológica. Segundo ainda o mesmo relatório, estas situações estão na origem de um aumento das taxas de desistência da profissão, um declínio da sua atratividade e um decréscimo de candidatos para estes postos de trabalho, o que tem provocado um envelhecimento da população docente.

Em síntese, segundo o relatório a que nos estamos a reportar, a seleção e recrutamento de docentes devem ter em consideração:

> *"um conjunto mais vasto de atitudes e de aptidões, para além dos méritos académicos; devem existir vias de acesso à profissão para candidatos provenientes de grupos sub-representados e de outras profissões; e devem ser criadas condições que propiciem um melhor equilíbrio de género. Para reforçar a atratividade da profissão, deve colocar-se uma ênfase na oferta de boas condições contratuais e de emprego que possam competir com as profissões que exigem graus de habilitação equivalentes. Também devem ser providenciadas oportunidades de progressão salarial e profissional. Deve prestar-se mais atenção ao desenvolvimento profissional contínuo e à sua relevância para as necessidades profissionais dos professores; as modalidades desta oferta e as entidades e níveis envolvidos na tomada de decisão sobre os elementos pertinentes devem ser reavaliados. Todos os professores devem ter acesso a apoio na etapa inicial da sua carreira e no decurso da sua vida profissional. As formas de colaboração entre pares, o trabalho de equipa*

> *e a aprendizagem pelos pares devem ser incentivados e tornar-se a norma em toda a Europa"* (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018, p.18).

A profissão docente enfrenta na Europa uma situação paradoxal. Por um lado, existe uma crescente exigência face ao seu desempenho e contributo para a qualidade e eficácia dos sistemas de ensino e para a qualificação da população. Por outro lado, vários países apresentam dificuldades na atratividade para a profissão e captação dos melhores profissionais. É tendo esta situação por referência que se apresenta uma análise mais detalhada das questões de seleção e recrutamento de docentes nos países selecionados para o estudo: Dinamarca, Eslovénia, Finlândia, França, Holanda e Suécia.

3.3. Caracterização dos países estudados no que se refere aos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente

Perfil e atividade docente

O relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a) permite delinear um perfil padrão de um docente nos países europeus em análise, relativamente a: características do professor típico existente em cada país; formações profissionais; experiência de trabalho; estatutos profissionais; tipos de contratos de trabalho; forma como o trabalho docente é distribuído; organização do tempo relativo a cada uma das diferentes componentes letivas; contexto e ambiente das salas de aula e das escolas. Todos estes dados/informações são importantes quando se pretende contextualizar, analisar e refletir sobre o trabalho docente, no âmbito da formação profissional, aspetos que são a seguir considerados e cujos dados foram obtidos através de relatórios específicos a cada país (OECD, 2014b; OECD, 2014c; OECD, 2014d; OECD, 2014e; OECD, 2014f).

Na Dinamarca, um professor no ensino secundário inferior (CITE 2) é predominantemente do género feminino (60%), com uma idade média de 45 anos, detentor de uma licenciatura ou outro nível equivalente (97%) e de um programa de formação educacional (94%). Possui uma média de 16 anos de experiência docente, com um horário completo (90%) e um contrato permanente (96%). As turmas têm uma média de 21 alunos. Trabalham uma média de 40 horas semanais, um pouco acima da média da OCDE (38 horas), em que 19 horas deste horário são ocupadas a lecionar. Numa aula típica na Dinamarca, 84% do tempo é utilizado no ensino e aprendizagem (acima da média de 79% da OCDE) e o tempo despendido a manter a ordem na sala de aula é menor que a média da OCDE (10% enquanto a média da OCDE é 13%).

Na Finlândia, um professor típico também é predominante do sexo feminino, mas com uma percentagem mais elevada (72%, enquanto a média da OCDE é de 68%). Todos os outros parâmetros estão acima ou dentro da média obtida pela OCDE: são detentores de uma formação superior (96% enquanto a média da OCDE é de 91%) e de um programa de formação educacional (92%, enquanto a média da OCDE é de 90%), com uma média de 15 anos de experiência (enquanto a média da OCDE é de 16 anos) e um horário de tempo completo (94%, enquanto a média da OCDE é de 82%). Os únicos valores considerados abaixo da média-padrão têm a ver com o contrato de trabalho de tempo determinado, com uma percentagem de 77% referenciada, abaixo dos 83% da média da OCDE e com turmas de apenas 18 alunos, em relação aos 24 alunos da média obtida pela OCDE. O tempo de aula despendido para o ensino e a aprendizagem está dentro dos valores padrão (80%) e também os relativos a manter a disciplina na sala de aula (13%). Os professores afirmam trabalhar uma média de 21 horas semanais a ensinar e cinco horas no planeamento e planificação das aulas.

Em França, um professor detém características similares aos dos países já referenciados. Verifica-se que os professores têm uma média de 17 anos de experiência, 96% afirma ter um contrato de trabalho permanente e as turmas têm uma média de 25 alunos. Despendem 75% do tempo de aula a ensinar e 16% a manter a disciplina, e trabalham uma média de 19 horas semanais a lecionar e oito horas a planear as aulas. O relatório *TALIS 2018* (OECD, 2019), ao comparar os dados de 2008 (primeiro relatório *TALIS*) com os de 2018, refere que o tempo que os professores despendem no ensino e na aprendizagem teve uma redução considerável de 3%, o que é o equivalente a dois minutos ou mais numa hora de docência. Refere ainda que este sistema educativo apresenta significativas diferenças entre o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem, entre escolas com elevadas e com baixas concentrações de estudantes de contextos socioeconómicos desfavoráveis.

Na Holanda, as turmas têm também uma média de 25 alunos e todos os outros dados estão acima ou dentro dos valores médios, no entanto, somente 43% dos professores têm um horário completo (muito abaixo da média obtida pela OCDE de 82%). Os professores na

Holanda gastam 74% do tempo de aula a ensinar, que é ligeiramente inferior à média de 79% da OCDE. Este tempo poderá ser utilizado para outras tarefas, como manter a disciplina na sala de aula (16%) e em questões administrativas (10%), cujas percentagens estão acima dos valores médios. Os professores trabalham uma média de 17 horas semanais a lecionar e cinco horas a planear as suas aulas.

Na Suécia, dos valores apresentados ("*Sweden*", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD, 2014f) destaca-se a percentagem ligeiramente inferior de professores com uma licenciatura ou um nível equivalente superior (89% enquanto a média da OCDE é de 91%) e também a percentagem de professores com horários de tempo completo (78%, enquanto a média da OCDE é de 82%). Na Suécia as turmas têm uma média de 21 alunos. O tempo despendido para ensinar é cerca de 80% e 11% para manter a ordem nas salas de aula. Os professores relatam trabalhar uma média de 18 horas semanais a ensinar e quatro horas empregues em trabalho administrativo.

Na Dinamarca, Finlândia e Suécia as escolas têm menos alunos que os considerados pela média da OCDE e também menos professores por escola. A França tem os mesmos valores médios da OCDE (546 estudantes e 45 professores por escola), enquanto a Holanda tem muitos mais alunos e professores por escola (870 alunos e 74 professores por escola).

No relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a), a Eslovénia não participou, pelo que, na análise relativa ao perfil e atividade docente não foi por nós contemplada.

O relatório do *TALIS*, relativo aos resultados de 2018 (OECD, 2019), e comparando com os outros relatórios anteriormente produzidos (2008 e 2013), mostra que alguns dos sistemas educativos enfrentam um envelhecimento da população docente. Em Portugal, a percentagem de professores com uma idade média de 50 anos ou mais, aumentou mais de 5% desde 2013 e na Eslovénia desde 2008. O caso mais drástico é o de Portugal, cuja percentagem de professores desta faixa etária era de 28% em 2013 e de 47% em 2018. Em contrapartida, esta percentagem de professores, de 50 anos ou mais, na Holanda desceu 4,8% desde 2013, e na Dinamarca, mais de 5% desde 2008. De facto, na Dinamarca, nos últimos cinco anos, as taxas de desistência na profissão docente reduziram consideravelmente, com um aumento do número de jovens e de professores graduados qualificados a entrar no ensino dinamarquês, fruto das reformas aplicadas na formação inicial de professores em 2013, alterando nas instituições o foco da quantidade dos candidatos para a qualidade dos graduados (OECD, 2019). Nos restantes países, como a França, Suécia e Finlândia, não se regista nenhum aumento ou declínio significativo nas idades médias dos professores.

Em relação às questões de género, as percentagens de professores continuam a ser predominantemente do sexo feminino (68%), e as mudanças a este nível foram mínimas ao longo dos anos. Em Portugal, esta proporção de mulheres na profissão docente aumentou ligeiramente desde 2008 (2%), em contraponto, na Finlândia, a distribuição de professores por género tornou-se mais equilibrada desde 2013 (redução de mulheres professoras de 2,5% nos 72% registados em 2013).

Analisando o perfil dos docentes, em relação ao seu nível de formação, verifica-se que nos países analisados na OCDE (OECD, 2019) cerca de 50% dos professores afirmam possuir uma licenciatura ou um nível equivalente (CITE 6), sendo este o nível mais elevado de formação, obtido por mais de 75% dos professores na Dinamarca. Uma percentagem inferior, de cerca de 44% nos países analisados pela OCDE, possui um mestrado ou um nível equivalente (CITE 7), embora na Finlândia e Portugal mais de 75% dos professores possuam esta habilitação (situação que pode estar relacionada com o nível de formação inicial de professores exigido nestes países, aspeto que é analisado no ponto 3.1 referente à qualificação profissional necessária para a docência). Em relação a níveis mais elevados de formação académica, segundo dados do relatório da OCDE (OECD, 2019), apenas 1,3% de professores possuem um doutoramento ou um nível equivalente (CITE 8), embora se verifique em França uma percentagem de mais de 4% de professores doutorados, cujo valor tem vindo a aumentar

nos últimos cinco anos. Em sentido oposto, a Eslovénia apresenta uma percentagem de 23% professores que concluíram apenas o ensino superior de curta duração, isto é, abaixo do nível de um programa de licenciatura ou equivalente (CITE 5).

Sobre a composição das escolas, também os resultados do *TALIS 2018* (OECD, 2019), indica que em Portugal e em França, mais de 40% de professores trabalham em escolas com mais de 30% de estudantes de contextos socioeconómicos desfavoráveis, o que pode denunciar níveis elevados de desigualdade e de segregação nestes sistemas educativos. Em 2018, na Holanda e na Suécia, mais de 50% dos professores trabalhava em escolas com mais de 10% de estudantes com necessidades educativas especiais, e nos restantes países, França, Portugal, Dinamarca, Finlândia, a média de professores a trabalharem com este tipo de alunos ronda os 40% a 30%. Na Eslovénia, a percentagem é ligeiramente abaixo dos 30% da média obtida pela OCDE, quando analisados os vários países. Relativamente às políticas e práticas que atendem aspetos resultantes de diversidades culturais de estudantes presentes nas escolas, este mesmo relatório refere que elas são implementadas com mais intensidade nas escolas primárias, a nível do CITE 1, com a organização de eventos multiculturais, aprendizagem de como lidar com a descriminação cultural e étnica e com a adoção de práticas de ensino e de aprendizagem que integram questões globais no currículo. No caso da França e da Dinamarca, as práticas relacionadas com a diversidade são mais frequentes a nível do ensino secundário inferior (CITE 2). A referência a estes aspetos no relatório *TALIS 2018* (OECD, 2019), dá conta que, de um modo geral, nos seis países relativos a este estudo, as diferenças entre o nível secundário inferior e o superior são mínimas, embora ensinar a lidar com a descriminação seja menos frequente a nível do CITE 3 do que do CITE 2, enquanto na Dinamarca e na Eslovénia acontece o contrário.

Planeamento prospetivo da procura e da oferta de professores

Definindo o *planeamento prospetivo da procura e da oferta de professores* como o processo usado na pesquisa das tendências na procura e na oferta de professores com vista ao planeamento das necessidades correntes e futuras em termos de professores qualificados e de professores em formação, cuja prática é comum na maioria dos países europeus, esta responsabilidade é habitualmente assumida pelas autoridades de nível superior, tal como acontece na Finlândia, Holanda, França e Dinamarca. No entanto, por vezes, são as autoridades de nível local que também podem desenvolver ações de planeamento prospetivo, como, por exemplo na Suécia. Apesar de serem práticas comuns em grande parte dos países, e serem consideradas benéficas porque permitem verificar o equilíbrio entre a oferta e a procura de professores (ao antecipar a escassez de professores e, inversamente, a oferta excedentária de docentes), por vezes, estas ações de planeamento prospetivo não são realizadas, como na Eslovénia e na Dinamarca a nível do CITE 3.

De facto, este instrumento pode ser muito eficaz para antecipar tendências e para, adiantadamente, criar planeamentos que ajam em conformidade com o que é constatado, pela possibilidade de ter uma perspetiva mais clara dos desafios que se apresentam podendo, ao mesmo tempo, esta monitorização do mercado de trabalho fornecer dados valiosos às autoridades educativas para saberem como intervir.

Neste âmbito, este planeamento prospetivo deverá ter um horizonte a médio e a longo prazo, pois muitas vezes, se for feito numa base anual, carece de dados para antecipar certas tendências. Tomemos como exemplos o caso da Dinamarca (com referência apenas ao ensino primário e secundário inferior: CITE 1 e 2), Holanda e Finlândia, cujo horizonte temporal é realizado a longo prazo, com mais de dez anos de antecedência (estes países somente efetuam o planeamento prospetivo a longo prazo).

Existem outros *horizontes temporais dos planeamentos perspetivos*, como em França, onde é realizado num curto e médio prazo, de um ano para preparar o ano letivo seguinte nos ensinos primário e secundário, mas também podendo ser realizado com dois a três anos de antecedência para o ensino secundário (verifica-se que se podem aplicar horizontes temporais diferentes consoante a necessidade). Na Suécia, embora exista um planeamento prospetivo,

como o horizonte temporal varia bastante, é difícil atribuir-lhe um prazo. Verifica-se que, relativamente às previsões a longo prazo, estas podem ser bastante extensas. No caso da Finlândia, um relatório publicado em 2011 calcula o número de professores necessários até 2025 e avalia o volume da formação de professores necessários para satisfazer esta necessidade. Este relatório surge da eventual carência de professores, com a qual se debatem muitos outros países europeus, e que se prevê vir a agravar-se. Para chegarem às estimativas que permitiram retirar certas conclusões, esses países analisaram as estatísticas referentes ao pessoal docente e da formação inicial de professores, as estimativas da continuidade de professores na profissão, as taxas de admissão de novos professores e ofertas de emprego e as estatísticas demográficas abrangendo do ensino primário ao ensino secundário, isto é do CITE 1 ao CITE 3. A Finlândia, por exemplo, é um dos países que utilizam um conjunto de dados muito completo sobre a idade dos professores no ativo, o número de alunos, a dimensão das turmas e a distribuição do número de horas letivas.

Em França, tal como na Finlândia, Holanda e Suécia, são utilizados dados muito abrangentes nas análises relativas aos planeamentos prospetivos. Para além do número estimado de professores que deixam a profissão (aposentações, demissões ou rescisões, óbitos), também é utilizado um conjunto de dados sobre o emprego: recrutamentos do ano anterior, rácio aluno/professor e carga de trabalho dos professores (tempo inteiro e tempo parcial). Todos estes dados, juntamente com as informações relativas à procura de professores, são depois utilizados para fixar o número de vagas disponíveis no concurso de professores.

Desafios na oferta e procura de professores

Foi considerado importante debruçar-se sobre os *desafios que são colocados nesta oferta e procura de professores*, para compreender quais são esses desafios e em que medida os países são por eles afetados. Na Europa, a maioria dos países enfrenta atualmente uma série de desafios, muitos dos quais estão relacionados com a problemática da atratividade da profissão docente, como atrás foi referido, mobilizando o que foi sustentado pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018). Um dos desafios mais comuns reside na escassez de professores e no envelhecimento da população docente. De facto, a escassez de professores em algumas disciplinas representa o problema mais comum, sendo mencionado em mais de metade dos sistemas educativos europeus. No entanto, e como refere este relatório, raramente se recorre a incentivos para tornar a profissão docente ou determinadas áreas disciplinares mais atrativas para os estudantes. A falta/escassez, assim como o excedente de professores, torna evidente uma distribuição desigual de docentes entre disciplinas e áreas geográficas, colocando-se a questão da utilização eficaz dos recursos.

Outro dos problemas, com o qual também metade dos países é confrontado, é o envelhecimento da população docente (grau de renovação do corpo docente). São vários os países que enfrentam desafios associados à permanência dos professores mais novos na profissão docente, referindo o relatório *A carreira docente na Europa - Acesso, Progressão e Apoios* (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018) que 12 países da totalidade dos 43 sistemas educativos analisados indicam um número geral insuficiente de estudantes matriculados na formação inicial de professores (FIP) e taxas elevadas de abandono da FIP, sendo referido para alguns países, como um dos principais problemas com que se debatem, como a Dinamarca, a Holanda e a Suécia.

Em síntese, podemos organizar estes desafios em três grupos: em primeiro lugar, os que se referem à escassez e, em contraponto, à oferta excedentária de professores, já que ambos são resultado de uma distribuição desequilibrada e assimétrica; em segundo lugar, o envelhecimento da população docente e a retenção de professores na profissão; e, por último, o défice de matrículas na FIP e a permanência dos estudantes em cursos de formação de professores.

Dados do relatório a que nos estamos a reportar, relativos aos principais desafios na procura e na oferta de professores no ensino primário e no ensino secundário, indicam que na Dinamarca os principais desafios com que o país se depara assentam na escassez, em algumas

disciplinas e áreas geográficas, de docentes dos ensinos secundário inferior e superior (CITE 2 e 3), na insuficiência de estudantes inscritos na FIP e nas elevadas taxas de abandono da FIP, em todos os níveis de ensino. Também no princípio da década de 2010, o relatório *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (Vol.2) (European Commission, 2013) dava conta da falta de professores em todos os níveis e ciclos de ensino, especialmente para lecionar com crianças com necessidades educativas especiais e qualificados no ensino de certas matérias.

Voltando ao foco da procura e oferta de professores, e a dados do relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), a Eslovénia depara-se com uma oferta excedentária de professores, como único desafio, situação que, em parte, justifica a menor percentagem da Europa (menos de 2%) de alunos (de 15 anos) cujos professores não são qualificados. A par desta situação, na Eslovénia, a procura de professores diminuiu nos últimos anos, segundo este mesmo relatório, devido a um decréscimo da população, à crise económica e a medidas de austeridade. Uma das medidas para enfrentar a oferta excedentária de professores foi o projeto "Primeiro Emprego no Ensino", que visou apoiar o emprego de jovens professores ou especialistas em orientação à procura do primeiro emprego.

Em contraponto, em França existe uma escassez de professores em algumas disciplinas (a nível do CITE 2 e 3; na Matemática, Ciências e em algumas disciplinas tecnológicas) e em algumas áreas geográficas. Essa escassez é igualmente sentida pela Suécia com o acréscimo do envelhecimento da população docente (uma das mais envelhecidas, OECD, 2010), taxas elevadas de abandono da profissão, insuficiência de estudantes inscritos na FIP e elevadas taxas de abandono da FIP.

Por sua vez, a Holanda depara-se com uma série de desafios semelhantes, como a escassez em algumas disciplinas e em algumas áreas geográficas, o envelhecimento da população docente, a insuficiência de estudantes inscritos na FIP (somente a nível do ensino primário - CITE 1) e as elevadas taxas de abandono da FIP. Na Holanda, quase três quartos dos professores trabalham em escolas onde os diretores relatam uma falta de professores qualificados. Um quinto dos professores que ensinam Leitura, Escrita, Literatura ou Matemática não receberam um programa de formação educacional ou uma educação formal que lhes permita ensinar estas matérias (OECD, 2014e). Para assegurar a qualidade, a Holanda propôs introduzir a avaliação pelos pares, para os líderes das escolas/diretores e professores (Schleicher, 2012).

O relatório que estamos a ter por referência (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018) menciona que a Finlândia não enfrenta problemas relativamente à oferta e à procura de professores apresentando características que influenciam a atratividade da profissão docente: os resultados académicos excelentes por mais de 20 anos (*Pisa 2015* – OECD, 2016) melhoraram a imagem dos professores e, consequentemente, atraíram ainda mais candidatos qualificados para esta profissão (*European Commission*, 2013). Só existe escassez de professores na Finlândia, em algumas áreas rurais, a nível da Matemática, da língua Inglesa e da Sueca. O estatuto social e o prestígio da profissão docente foram sempre muito elevados ao longo dos anos, situação que se deve, segundo este mesmo relatório, a fatores como a tradição face à educação e aos professores, atitude dos professores, descentralização do sistema educativo e a autonomia dada às escolas e aos docentes, que reforçam o seu prestígio como profissionais competentes, responsáveis e eficazes.

No caso da Finlândia, os professores são formados com uma metodologia baseada na pesquisa e na investigação (*research-based programme)*, tendo uma grande autonomia para implementar os currículos e para inovar, e são inteiramente responsáveis pela qualidade da educação que providenciam. Como consequência, não existe dificuldade em atrair bons alunos para se tornarem professores e a qualidade da formação inicial de professores e o requisito de um grau de mestrado são fatores importantes para o recrutamento de professores qualificados. Existe uma média de 40 candidaturas para um só posto de trabalho, e esta competitividade facilita a seleção de professores altamente qualificados. A seleção é particularmente severa na educação básica, em que menos de 10% dos candidatos são aceites.

O único aspeto negativo mencionado pela Comissão Europeia (*European Commission*, 2013) foi a escassez de candidatos para a educação especial ou o ensino de alunos com necessidades especiais. A campanha de recrutamento endereçada aos professores incentivou-os a desenvolver competências na área da educação especial para ensinar estes alunos.

Nível de satisfação e de motivação dos docentes

Um dos aspetos relevantes para compreender a atratividade da profissão docente prende-se com os *níveis de satisfação dos professores* em cada um destes países. Esta pode influenciar, negativa ou positivamente, a existência de novos candidatos, bem como fluxos diferentes nas saídas precoces da profissão. Através dos dados obtidos no relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a) consegue-se perceber que, na maior parte dos países europeus, os professores estão satisfeitos com a sua profissão, embora menos de um terço considere que o ensino é uma profissão valorizada pela sociedade (OECD, 2014a). Esta perceção pode ter um impacto negativo na profissão docente nesses países, porque esta visão negativa, seja ela encarada pela sociedade ou percecionada pelos próprios professores pode ter uma repercussão no recrutamento de professores qualificados para a docência, inclusive afetar a permanência dos professores nesta profissão (abandono da profissão docente). Muitos países europeus, como consequência, promulgam políticas destinadas a aumentar o prestígio e a atratividade da profissão docente para evitar esses problemas (Schleicher, 2011). Neste sentido, será vantajoso observar e analisar a origem dessas perceções negativas e especificar o que as gera.

Os professores, na Dinamarca, têm altos níveis de satisfação. Os docentes a nível do ensino secundário inferior gostam de trabalhar nas suas escolas (95%), um pouco mais que a média obtida pela OCDE (90%), em relação a este dado, dos países que participaram no *TALIS 2013* (OECD, 2014b). Como na maior parte dos países europeus, uma grande maioria dos professores não consideram a profissão docente valorizada pela sociedade. No entanto, nove em cada 10 dos professores concorda que as vantagens em ser docente ultrapassam claramente as desvantagens existentes.

Na Finlândia existe uma situação similar em que a grande maioria dos professores afirma estarem satisfeitos com a sua profissão (91%). Cerca de 95% dos docentes consideram que as vantagens em ser professor superam as desvantagens, 85% afirmam que optariam por escolher esta profissão de novo e apenas 5% se arrepende de se ter tornado professor, em comparação com as médias obtidas pela OCDE, de 78% e de 9%, respetivamente (OECD, 2014c). Segundo Schleicher (2012), a Finlândia procura desenvolver novos modelos colaborativos para o desenvolvimento das escolas e da formação dos professores, assim como um melhor ajuste entre as metas curriculares e a avaliação educacional e a melhoria do uso pedagógico dos *media* sociais.

Os professores em França estão satisfeitos com o seu trabalho (86%) e com as suas prestações nas suas escolas (88% *versus* os 93% de média obtida no *TALIS 2013*). Afirmam sentirem-se envolvidos na vida escolar, participando ativamente nas decisões escolares (73%), porém consideram que esta profissão não é devidamente valorizada pela sociedade (apenas 5% dos professores consideram esta profissão valorizada) e, somente cerca de 58%, considera que as vantagens desta profissão superam os seus inconvenientes, muito abaixo da média de 77% (OECD, 2014d).

Na Holanda os níveis de satisfação e de prestígio, segundo o relatório *TALIS 2013* (OECD, 2014e) podem e devem ser melhorados. Mais de nove em cada 10 professores estão satisfeitos com a sua profissão, mas apenas quatro em cada 10 professores acredita que esta é reconhecida pela sociedade, embora os professores que participam na tomada de decisões tenham uma maior probabilidade de ter uma visão positiva do seu trabalho (75%). Da mesma forma, os professores que acreditam que o *feedback* que recebem do seu trabalho influencia as suas práticas educativas têm maiores níveis de satisfação, enquanto os professores que consideram que o *feedback* é apenas um mero exercício administrativo apresentam níveis de satisfação baixos.

Os professores receberem *feedback* é um importante componente do desenvolvimento profissional na carreira docente, porque pode melhorar significativamente a compreensão dos métodos e práticas de ensino. A maior parte dos professores nos países na Europa garante receber *feedback* pelo trabalho prestado (da direção escolar, de coordenadores, de outros professores, entre outros). No entanto, em países como a Dinamarca, a Finlândia e a Suécia, entre 22% a 45% dos docentes afirmam nunca terem recebido *feedback* (OECD, 2014a).

Na Suécia, um maior apoio profissional poderia aumentar os níveis de satisfação dos professores em relação à sua profissão, porque estes parecem acreditar cada vez menos nas suas capacidades (OECD, 2014f). Embora a maioria dos professores na Suécia (acima de 90%) goste de trabalhar na escola em que está atualmente a lecionar e esteja satisfeita com o seu desempenho, verifica-se que ao questionarem os docentes se escolheriam de novo voltar a trabalhar como professores, apenas 58% concordaria (a média do *TALIS 2013* é de 78%). Consequentemente, também mais professores se arrependem desta decisão (18% em comparação com os 9% de média) e 40% afirma que escolheriam uma profissão diferente. Na Suécia, existe uma associação positiva entre a orientação, a observação de pares e *coaching*, com a sensação de autoestima e satisfação pela profissão. No entanto, os professores reportam uma participação mais baixa do que a média em programas de indução e de mentoria, e uma grande parte dos professores afirmam nunca terem observado as aulas de outros colegas (57%) ou de lhes terem dado algum tipo de *feedback* (um em cada três professores confirma nunca ter recebido *feedback*, 32% em relação aos 12% de média). O *feedback* recebido de várias fontes, normalmente é um indicador da colaboração entre professores e de uma correta distribuição entre as diferentes lideranças.

Neste sistema educativo, atrair professores experientes para escolas desafiadoras é complicado, porque os professores mais experientes são pouco propensos a trabalhar em escolas com uma maior proporção de alunos de contextos socioeconómicos desfavoráveis ou que usam uma língua diferente do Sueco. Segundo Schleicher (2012), a Suécia pretendia atrair os alunos de excelência para a profissão docente e criar incentivos para recompensar os professores com altos desempenhos ao longo das suas carreiras.

Em relação à perspetiva dos professores sobre a forma como a sociedade reconhece a sua profissão, como anteriormente mencionado, menos de um terço dos professores acredita que lecionar é uma profissão com valor perante a sociedade. Na Suécia, os professores não sentem que a profissão é valorizada, o que pode dificultar o recrutamento de docentes. Apenas 5% dos professores consideram que o seu trabalho é reconhecido pela sociedade (como em França), comparando com cerca de 60% na Finlândia (que é bastante acima da média de 31%). Os dados no relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a) evidenciam que os professores que afirmam que as suas escolas providenciam aos funcionários a oportunidade de participar em decisões escolares são mais propícios a considerar o ensino uma profissão com valor.

No relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a), a Eslovénia não participou, pelo que não existem dados relativos a este país.

Outro dos aspetos relevantes para compreender a atratividade da profissão docente prende-se com os *níveis de motivação dos professores* na escolha desta profissão. Como anteriormente mencionado, muitos dos países lutam contra as dificuldades em atrair candidatos, particularmente motivados e altamente qualificados, para se tornarem professores e formarem-se para desempenhar devidamente os seus papéis. Apesar das políticas implementadas para selecionar e recrutar professores, o relatório *Education at a Glance* (OECD, 2018a) refere que apenas uma pequena percentagem de países europeus consegue atrair para o ensino os estudantes com os níveis mais elevados de *performance.* Na maioria dos países, os estudantes que se espera que ingressem na profissão docente, apresentam maiores défices na Matemática e na Leitura, do que aqueles que se espera que trabalhem em profissões que, tal como no ensino, necessitam de uma formação superior.

Como consequência, no relatório do *TALIS 2018* (OECD, 2019), uma das preocupações referidas centra-se em compreender o processo auto seletivo pelo qual os professores escolhem a sua profissão, tentando analisar o que os motiva e impele nesta decisão, e que precede a seleção e recrutamento de professores. Tendo esta intenção por referência, foram analisadas as motivações individuais inerentes a cada um dos professores para clarificar quais os aspetos que tornam esta profissão atrativa, o que pode apoiar campanhas de recrutamento ou políticas de educação que reforcem a atratividade da profissão docente.

A recente publicação do *TALIS 2018* (OECD, 2019) sugere que os professores do nível primário (CITE 1), secundário inferior (CITE 2) e secundário superior (CITE 3) têm diferentes motivações e razões no ingresso a esta profissão. Na maioria dos países analisados pela OCDE, referentes aos níveis de ensino dos CITE 1 e 2, existe uma maior prevalência de motivos altruístas (sobretudo no CITE 1), sendo indicados como motivos de grande importância: beneficiar alunos considerados socialmente desfavorecidos, contribuir para a sociedade e influenciar o desenvolvimento dos mais novos.

No ensino secundário superior (CITE 3), o principal motivo referido é influenciar o desenvolvimento das crianças e dos jovens. No entanto, na Dinamarca, os motivos altruístas são mais citados pelos professores do ensino secundário inferior, CITE 2 (o mesmo se verificando na Eslovénia), do que pelos professores do ensino secundário superior (CITE 3). Estes últimos mencionaram a estabilidade da profissão e o ensino como uma fonte de rendimento seguro, em mais de 10% do que foi referido pelos professores do CITE 2. No caso de Portugal, ocorreu exatamente o oposto.

Outro aspeto mencionado no relatório a que nos estamos a reportar (OECD, 2019), e relativo a França, tem a ver com a segurança e estabilidade da profissão docente, embora seja um fator menos importante na educação primária do que no ensino secundário inferior, onde a estabilidade da profissão é significativamente menos mencionada no CITE 1 do que entre os professores do CITE 2, com uma diferença de 6 *pp*.

As motivações entre os novos professores (com até cinco anos de experiência letiva) e as dos professores experientes (com mais de cinco anos de experiência) para a escolha da profissão não diferem muito, com uma ligeira prevalência dos mais novos em considerar como extremamente importante o motivo de beneficiar os indivíduos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, situação que ocorre sobretudo na Finlândia, com uma diferença de percentagem de mais de 10% entre os dois grupos de professores.

Em relação, aos níveis de satisfação entre os dois grupos de professores, o relatório *TALIS 2018* (OECD, 2019) mostra que os novos professores estão ligeiramente mais satisfeitos com os seus desempenhos nas escolas que os professores experientes (93% de novos professores comparando com os 90% dos professores mais experientes), e também mais satisfeitos com as suas escolhas de carreira e com a profissão docente. No entanto, entre os novos professores existe uma vontade maior de mudar para outra escola, especialmente em França e na Eslovénia, o que talvez seja devido a terem uma limitação maior em relação à escolha da escola onde trabalham, e por trabalharem mais vezes em escolas desafiadoras, com uma maior concentração de estudantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Estes níveis de satisfação estão dependentes da participação em programas e atividades de indução (como reuniões com o diretor da escola ou com professores experientes, supervisão pelo diretor ou por professores experientes, participação em cursos e seminários, *networking* ou colaboração com outros colegas, equipa de ensino com professores experientes, cursos e seminários *online*, atividades *online*, *portfolio*/jornais, entre outros) e de mentoria, que fornecem uma melhoria das competências pedagógicas, um reforço da identidade profissional, um melhor suporte e uma maior autoestima no desempenho dos seus papéis.

3.4. Critérios relevantes nos processos de acesso, seleção e recrutamento de pessoal docente

Qualificação profissional para a docência

Para um ensino de excelência, e em linha com ideias veiculadas pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018) examinámos como é realizada a *qualificação profissional para a docência* e como ocorre esta transição de uma formação inicial de professores para a via profissional. Na análise dos requisitos necessários que os diplomados da Formação Inicial de Professores (FIP) devem satisfazer para se tornarem professores com habilitação profissional para a docência, constata-se que, em quase metade dos 43 países a que o relatório se refere, os professores são considerados como plenamente qualificados quando concluem o diploma de FIP. Nestes sistemas educativos, o diploma de FIP comprova não só o nível de desempenho do diplomado, como também certifica a sua habilitação profissional para a docência. São diversos os países onde a conclusão e a obtenção de um diploma de FIP constitui o único requisito para adquirir tal qualificação, como é o caso da Finlândia, Holanda e Dinamarca.

Como exemplo, na Dinamarca, para os níveis de ensino primário e secundário inferior (CITE 1 e 2) é obrigatório um currículo de quatro anos. No entanto, para os candidatos que pretendem lecionar no ensino secundário superior (CITE 3) têm que ser detentores de um mestrado ou de um nível equivalente concluído numa Universidade. A Formação Inicial de Professores na Dinamarca, para os níveis CITE 1 e 2, incluem estágios e educação em certas matérias, e realizam-se em Instituições do Ensino Superior, com programas que combinam uma componente teórica com uma componente prática profissional educativa. A FIP no CITE 3, por sua vez, é realizada nas universidades, nos quais os estudantes têm que primeiro obter um grau/diploma na especialidade escolhida, seguido da realização da FIP. Na Finlândia, durante os seis níveis da educação básica (desde os sete aos 16 anos) os professores são considerados professores gerais *(class teachers*), no entanto, nos últimos três anos da educação básica e no ensino secundário superior os professores são considerados especializados (*subject teachers*). Desde 1979, todos os professores devem deter um mestrado em ciências da educação (professores gerais) ou numa especialidade, incluindo uma formação didática e pedagógica (professores especializados). Desde 1974, toda a formação docente é realizada nas universidades e, em 1979, também a educação dos professores primários foi atualizada para o nível de mestrado (cinco anos). Os cursos e programas de formação recorrem ao modelo *research-based programme*, que tem como intenção o desenvolvimento profissional do pensamento crítico, reflexivo e científico.

A obtenção de um diploma de FIP nem sempre é a única condição para se ser um professor com qualificação profissional. Em alguns dos sistemas educativos é necessário que satisfaçam e cumpram outros requisitos complementares/adicionais, realizando outras formações, para serem considerados plenamente qualificados, tais como obter aprovação num procedimento concursal ou a comprovação das competências profissionais, como acontece em França, Eslovénia e Suécia.

Em França os futuros docentes devem ser aprovados num concurso para obter a qualificação completa, que se centra geralmente na avaliação do conhecimento disciplinar e nas competências profissionais. Em linha com o Processo de Bolonha, é obrigatória a conclusão de um mestrado para se tornarem professores e funcionários públicos do Ministério da Educação. Para além deste grau académico, os candidatos também têm que passar por um procedimento concursal, a nível nacional (CITE 2 e 3) ou a nível regional (CITE 1). Este procedimento concursal pode compreender diferentes etapas e pode ser organizado sob a forma de provas escritas, entrevistas, avaliação de portefólios, observação da prática docente ou uma combinação destes métodos. Esta aprovação num procedimento concursal, para além de certificar a qualificação profissional necessária para a docência, garante habitualmente o acesso a um cargo docente com vínculo permanente. Para além desde procedimento, neste

sistema educativo, os professores candidatos também devem satisfazer outros requisitos, tais como obter certificados indispensáveis, nomeadamente em natação ou em primeiros socorros (para os professores primários).

Por outro lado, a exigência direcionada aos candidatos para que confirmem/validem as suas competências profissionais é por vezes concretizada através de um exame profissional, de uma avaliação no final do programa de indução, ou através de um processo de acreditação, registo ou certificação. Assim sendo, esta etapa complementar após a conclusão da FIP é definida como um processo estruturado e de caráter obrigatório que visa comprovar a aptidão para ensinar com eficácia.

No caso da Eslovénia, após a conclusão da FIP, os professores principiantes têm de obter aprovação num exame profissional que se destina a avaliar a aptidão do futuro professor para exercer funções docentes e pode incluir módulos teóricos e práticos. Para passarem neste exame profissional estatal, os candidatos devem ter pelo menos 840 horas (cerca de 10 meses) de prática docente e devem ter concluído pelo menos cinco apresentações letivas avaliadas, seja no âmbito da indução (não obrigatória) ou de forma independente. O exame profissional é oral e os temas específicos são definidos pelo Ministério da Educação. A nível da formação inicial de professores na Eslovénia, na educação básica, nos CITE 1 e 2, os professores são formados em programas de quatro anos em Faculdades de Educação, com um ano adicional (*absolventski staž*), que permite aos alunos completarem os requisitos académicos e escreverem a sua dissertação final. Os professores do ensino secundário superior, CITE 3, têm também formação nas Faculdades de Educação, mas também em outras faculdades. Os seus programas têm uma duração de quatro a quatro anos e meio, mais um ano adicional (*absolventski staž*). Após a conclusão das formações, é-lhes exigido, como já mencionado, exames profissionais para a certificação e qualificação para a docência, em ambos os níveis de ensino. Adicionalmente, aos professores do ensino secundário superior, CITE 3, pode ser exigido que completem programas superiores de educação e trabalhem por três anos. Posteriormente, obtêm uma credencial que os qualificará para ensinar nas escolas secundárias.

Na Suécia também a conclusão da Formação Inicial de Professores (FIP) é insuficiente e os professores diplomados por essa formação, para obterem a qualificação profissional completa, devem ver confirmada a sua aptidão para o ensino. O que significa que neste sistema educativo os diplomados da FIP têm de passar por um procedimento formal de registo ou de acreditação. Na Suécia, o registo para a docência é conferido no final da FIP e certifica as disciplinas em que o professor possui habilitação própria para ensinar. Os diplomados da FIP obtêm o registo para a docência através de uma candidatura à Agência Nacional de Educação (*Skolverket*). Com a candidatura, os professores têm de apresentar provas das habilitações e dos graus obtidos, pois este registo de professores constituir-se-á como o reconhecimento oficial das suas qualificações e graus. Só os professores registados têm autorização para classificar os alunos e obter um contrato permanente.

Percursos alternativos para a qualificação docente

Importa também mencionar que, em certos países, para além dos modelos principais de FIP, os sistemas educativos introduziram *percursos alternativos para a qualificação docente*, que são considerados mais flexíveis, e que pretendem diversificar a profissão docente, atraindo diplomados de alta qualidade e/ou profissionais altamente qualificados de outras áreas. Este é o caso da Holanda que, para além dos programas regulares, propõe vias alternativas para obter uma qualificação docente, apresentando um modelo de percurso alternativo que compreende uma formação em contexto de trabalho (que decorre do CITE 1 ao 3) que permite aos formandos trabalhar numa escola e seguir um programa de formação individual que confere a habilitação profissional para a docência. Um dos programas de formação em contexto de trabalho, segundo dados da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018) é o programa *Minor em Educação* que permite aos estudantes de licenciatura nas universidades adquirir uma qualificação docente limitada de segundo nível (um a três anos do ensino secundário geral). O programa *Entrada Lateral* proporciona uma outra opção para indivíduos com qualificações de

nível superior que ingressam na profissão docente sem uma qualificação docente prévia. Os professores nomeados desta maneira podem trabalhar com um contrato temporário por um máximo de dois anos enquanto adquirem a formação e o apoio necessários para obter a habilitação profissional para a docência e subsequentemente um contrato permanente.

A Dinamarca é outro dos países que introduz programas alternativos que visam geralmente facilitar o acesso à formação de professores, permitindo aos diplomados de outros campos de estudo do ensino superior, assim como a indivíduos com experiência profissional, obter uma qualificação para a docência através de programas de curta duração de cariz profissionalizante (apenas CITE 1 e 2). Os programas de curta duração de cariz profissionalizante são geralmente ministrados pelas instituições de formação de professores e incluem disciplinas de pedagogia e psicologia, metodologia, didática e ainda formação prática. Propõem geralmente modalidades de inscrição flexíveis, nomeadamente a tempo parcial, aprendizagem à distância ou *blended learning*, assim como cursos noturnos. O programa *Professor de Mérito* (150 ECTS) é um desses programas, que existe em paralelo com o programa formal de FIP, concebido para diplomados de universidades/escolas superiores e indivíduos que adquiriram conhecimentos e experiência fora do ensino. Após a conclusão deste programa, os candidatos são acreditados como "Professores de Mérito".

A Suécia também se caracteriza como um dos sistemas educativos cujos programas de FIP não se apresentam como as únicas vias de qualificação para o ensino, propondo vias alternativas que permitem obter uma habilitação profissional para a docência, através de programas de curta duração de cariz profissionalizante (CITE 1, 2 e 3). Na Suécia existe uma variedade de percursos conducentes à profissão docente, por exemplo: para pessoas com uma experiência profissional distinta ou para aqueles que optaram por seguir outra profissão; para os que possuem conhecimentos suficientes em pelo menos uma disciplina, existe um programa complementar de formação de professores que conduz a uma licenciatura no ensino da disciplina, que corresponde a 90 *European Credit Tranfer and Accumulation System* (ECTS).

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência

Quanto aos *métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência*, e como já foi caraterizado no ponto 1 deste estudo, a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018) identifica três sistemas principais: o recrutamento aberto; o procedimento concursal; e as listas de candidatos. O método predominante na Europa é o recrutamento aberto, que tem uma abordagem descentralizada pela forma como é gerido, e no qual as vagas para professores são preenchidas pelos candidatos a emprego a nível de escola. Este processo implica a ausência de um sistema de nível superior para a afetação dos professores aos estabelecimentos de ensino, porque é gerido pelas escolas, o que implica uma descentralização da responsabilidade pela publicação das vagas, requisição de candidaturas e seleção do melhor candidato. Com base neste tipo de recrutamento, os professores são afetos às escolas em que as suas candidaturas foram aprovadas. É este processo de recrutamento aberto (descentralizado) que existe na Finlândia, Eslovénia, Holanda, Dinamarca e Suécia, e em que os professores se candidatam diretamente às escolas pelas vagas específicas existentes.

No caso específico da Finlândia, juridicamente, o empregador dos professores é o prestador de serviços de ensino, geralmente uma autoridade municipal. O prestador de serviços de ensino publica as vagas para docentes, específicas em determinadas escolas, e os professores submetem as suas candidaturas ao prestador para um cargo docente numa escola em concreto.

Em França o procedimento concursal, e como foi mencionado no ponto 3.1 deste estudo, é o único método de recrutamento de docentes, sendo a obtenção de aprovação no concurso condição obrigatória para conseguir a habilitação profissional para a docência.

Relativamente às *entidades empregadoras* responsáveis pelo recrutamento do pessoal docente, estas podem ser da responsabilidade das autoridades educativas de nível superior,

das autoridades de nível local (municípios, províncias, entre outros) ou das escolas (estes dois últimos referem-se ao recrutamento aberto).

Na Finlândia, na Holanda e na Dinamarca (a nível dos ensinos primário e secundário inferior – CITE 1 e 2), as autoridades de nível local (municípios, províncias, entre outros) é que detêm a responsabilidade pela seleção e contratação de professores.

No caso da Eslovénia, em contrapartida, os estabelecimentos de ensino é que assumem a responsabilidade exclusiva e direta pelas contratações de docentes.

Em França, esta responsabilidade fica a cargo da autoridade educativa a nível superior, seja na nomeação dos professores para as escolas, seja no dever pelas suas contratações.

Na Suécia, por sua vez, a entidade empregadora responsável pela contratação de professores, varia em função do tipo de escola, podendo, em alguns casos, ser efetuada através dos estabelecimentos de ensino e, em outros casos, ser realizada pelas autoridades locais (municípios).

Estatuto profissional dos professores

O *estatuto profissional dos professores* também varia de país para país, embora todos os professores contratados para estabelecimentos de ensino público sejam considerados funcionários públicos em todos os países europeus. Contudo, a definição, as disposições contratuais e as condições de emprego dos professores, enquanto funcionários públicos, podem variar de um país para outro. Podem ser contratados com um estatuto contratual sujeito à legislação laboral geral ou à legislação laboral especial que rege as relações contratuais no setor público, e podem ter o estatuto de funcionários públicos (com um vínculo efetivo ou permanente) ou de professores não efetivos (contratados).

Não se pode afirmar que exista uma forte relação entre os métodos de recrutamento e o estatuto profissional porque, por um lado, em França todos os professores candidatos aprovados em concurso têm um estatuto de funcionários públicos mas, na Eslovénia e na Finlândia os professores com habilitação para a docência, recrutados por meio de recrutamento aberto, também obtêm o estatuto de funcionários públicos.

No caso da Suécia e Dinamarca todos os professores com habilitação profissional para a docência são empregados com contratos sujeitos à legislação laboral geral (contratados), e na Holanda, como tipo de estatuto profissional, há os funcionários públicos (efetivos) assim como os contratados, com um estatuto contratual sujeito à legislação laboral geral (contratados). Os professores em estabelecimentos de ensino públicos detêm o estatuto de funcionários públicos e aqueles que trabalham em estabelecimentos do ensino privado subvencionado são empregados ao abrigo da legislação geral do trabalho. Contudo, ambas as categorias podem contemplar condições de trabalho comparáveis ou mesmo idênticas, porque os acordos coletivos abrangem o setor da educação no seu conjunto.

Em todos os sistemas educativos, no caso dos *contratos* associados a postos de trabalho permanentes, os professores podem, em geral, beneficiar de contratos por tempo indeterminado, independentemente do seu estatuto profissional. Este tipo de contrato está habitualmente associado a um posto de trabalho permanente que implica condições de trabalho mais estáveis. Em contraste, verifica-se que também podem ser aplicados contratos a prazo ou por tempo determinado que levam a uma maior instabilidade no emprego, porque expiram no final de um determinado período, pois estão associados a postos de trabalho temporários, a períodos probatórios ou à substituição de professores.

Nos países onde os professores com habilitação para a docência celebram contratos sujeitos à legislação laboral geral, as relações contratuais são regulamentadas pela lei geral do trabalho, que rege a utilização de contratos a prazo e pode especificar a sua duração máxima. Na Suécia, Dinamarca e Holanda, os professores com este tipo de estatuto profissional podem obter contratos por tempo indeterminado ou contratos por tempo determinado. Na Holanda, os funcionários públicos obtêm contratos permanentes, sendo as condições gerais para a

atribuição de um contrato por tempo indeterminado, obtido pelos contratados ao abrigo da legislação laboral geral, acordadas no âmbito do acordo coletivo relativo aos salários, o qual sustenta as modalidades contratuais que as escolas podem adotar.

Em França todos os funcionários públicos obtêm contratos permanentes, no entanto, na Eslovénia e na Finlândia, embora os professores sejam funcionários públicos, os contratos podem ser por tempo indeterminado ou determinado.

Por outro lado, analisando a forma como os professores se movimentam ou são transferidos entre as escolas, constata-se que em mais de metade dos 43 sistemas educativos europeus estudados (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018) a *mobilidade dos professores* não se encontra regulamentada. Exemplo desta situação é a Eslovénia, em que a mobilidade dos professores só é regulamentada em casos excecionais, como por exemplo a reorganização da escola.

Quando existe regulamentação, ela é geralmente atribuída às autoridades de nível superior, como acontece em França.

Em todos os sistemas educativos existe um certo grau de mobilidade dos professores, embora os procedimentos variem entre os países e estejam geralmente associados ao sistema de recrutamento e de emprego em vigor.

Segundo dados da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018) a mobilidade dos docentes está geralmente associada a práticas de recrutamento, quando os professores se candidatam diretamente, em resposta à publicação de vagas. Esta prática ocorre sobretudo na Europa Setentrional e do Leste, decorrente do recrutamento aberto e da falta de regulamentação relativa à mobilidade de professores. A Suécia, a Dinamarca e a Eslovénia são exemplos de países onde os professores se candidatam diretamente nas escolas em resposta a vagas de emprego. Em outros casos, como em França, os professores têm de se candidatar junto da autoridade educativa (*académies*) para obter uma transferência, como, geralmente, sucede na Europa Ocidental, Central e Meridional.

A Holanda detém uma autonomia local sobre a questão da mobilidade dos professores e na Finlândia, como é um país onde a mobilidade docente não é regulamentada, para além dos professores responderem a vagas de emprego diretamente nas escolas, podem também candidatar-se junto da autoridade educativa para uma transferência em circunstâncias específicas.

Como foi tornado evidente, as práticas de mobilidade variam em toda a Europa, recorrendo, alguns dos sistemas educativos, a concursos nacionais para gerir e facilitar a mobilidade de professores, enquanto outros utilizam um sistema de créditos ou pontos para classificar os pedidos de mobilidade. Em França, e como já foi referido, a mobilidade é da responsabilidade das *académies* (os principais setores administrativos do Ministério da Educação), sendo as necessidades anuais de cada *académie* combinadas com os pedidos de mobilidade dos professores novos e em funções. O objetivo deste procedimento é nomear professores para os locais onde são necessários, tendo em conta as preferências pessoais de mobilidade (por exemplo, para trabalhar mais perto de casa ou da família ou para melhorar a sua situação profissional). Em cada pedido de mobilidade, na esfera das *académies*, os professores nos níveis secundário inferior e superior (CITE 2 e 3), por exemplo, podem indicar até 20 escolas da sua preferência, sendo efetuado um cálculo por pontos, cuja escala de pontuação dá prioridade a transferências relacionadas com questões familiares, a professores portadores de deficiência e professores nomeados para determinadas áreas prioritárias. Estes são alguns dos critérios que permitem classificar os pedidos de mobilidade.

Apoio profissional em início de carreira

A Comissão Europeia sublinha a importância da formação de professores para a qualidade do ensino, realçando o papel que o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, podem desempenhar.

É neste sentido que se analisa a aquisição e o desenvolvimento de competências proporcionadas pelas formações realizadas pelos professores ao longo das suas carreiras, assim como de outros tipos de apoios colocados à sua disposição. Um desses apoios específicos aos professores centra-se na fase inicial das suas carreiras, isto é, no momento em que transitam de uma formação inicial para a vida profissional, e corresponde ao *programa de indução*, cuja importância é considerada crucial para os professores recém-formados e para o seu desenvolvimento profissional como futuros professores.

A indução na profissão, que consiste na existência de um sistema de acompanhamento dos futuros professores ou dos professores em início de carreira, existe em praticamente todos os sistemas educativos da Europa e reveste-se por vezes de um caráter obrigatório. Na grande maioria dos sistemas educativos, a fase estruturada que corresponde ao período de indução é imposta por regulamentações emanadas das autoridades de nível superior. Tomemos como exemplo o caso da França e da Suécia cujo carácter é obrigatório tendo a duração de 12 meses. No entanto, na Eslovénia e Finlândia a indução é apenas recomendada, com uma duração média de 10 meses na Eslovénia, embora esta duração da fase de indução possa ser alargada ou reduzida em circunstâncias especiais e na Finlândia com a regulamentação conferida pela autonomia escolar.

Por sua vez, tanto a Dinamarca como a Holanda não apresentam regulamentações a nível superior relativamente à fase de indução, embora sabendo que na Holanda conferida pela autonomia escolar, porque são os parceiros sociais que fixam o quadro de indução nos acordos coletivos de trabalho, e as escolas responsáveis pela sua interpretação e pela prestação de apoio na fase inicial da carreira docente.

Como mencionado anteriormente, relativamente aos requisitos necessários para a qualificação profissional para a docência, em alguns sistemas educativos os professores principiantes só são considerados como plenamente qualificados após a conclusão do período de indução. A indução, sobretudo quando é de carácter obrigatório, termina geralmente com uma avaliação formal, sendo os professores avaliados na fase final deste período probatório, para verificar se adquiriram as competências básicas para trabalharem de forma independente. Nestes casos, a avaliação positiva conduz à qualificação plena, podendo também tratar-se de um pré-requisito para obter um emprego com vínculo permanente. Esta situação, em outros sistemas, é combinada com o período probatório, cuja avaliação final constitui um requisito para confirmar o recrutamento. Em síntese, os programas de indução podem ser organizados sobre diferentes formas, podendo estar inseridos no quadro da Formação Inicial de Professores, assim como no primeiro contrato, ocorrendo durante o período probatório.

No caso de França, a indução decorre no quadro da FIP. Os estudantes passam pelo concurso no final do quarto ano (Mestrado 1). Os candidatos que são aprovados seguem um programa de indução (integrado na FIP) durante o qual são remunerados como professores estagiários/funcionários públicos para realizar atividades letivas. Os que não são aprovados prosseguem os estudos para o nível de Mestrado 2. Durante o segundo ano deste mestrado passam por um programa de estágio numa escola (de oito a 12 semanas), em vez do programa de indução, e não são remunerados pelas atividades letivas realizadas. Estes candidatos podem ir a concurso no final do quinto ano e, em caso de aprovação, passam por um programa de indução. Durante esta fase de indução, são remunerados como professores estagiários/funcionários públicos pelas atividades docentes que realizam.

Os programas de indução também podem englobar outros elementos como a orientação ou a mentoria, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem pelos pares e o apoio do diretor da escola, assegurando um apoio profissional, social e pessoal, no qual a *mentoria* é um dos principais elementos porque compreende geralmente os três tipos de apoios. Por norma, o mentor ou orientador é um professor experiente nomeado como responsável pelos novos ou futuros professores, que apresenta os professores principiantes à comunidade educativa e à vida profissional, apoiando-os e prestando-lhes *coaching* e aconselhamento quando necessário.

Em quase todos os sistemas educativos em que a indução é regulamentada verifica-se que a orientação/mentoria constitui um elemento obrigatório dos programas de indução. Por exemplo no caso de França e da Suécia a mentoria/orientação é obrigatória. Em França, a nível dos apoios incluídos no programa de indução com carácter obrigatório, é disponibilizada também a assistência com planeamento e avaliação de aulas, as atividades de desenvolvimento profissional (cursos/seminários), a avaliação pelos pares, as agendas/diários e a participação em atividades letivas de outros docentes e/ou observação de aulas. As reuniões programadas com o diretor da escola e/ou colegas para debater progressos ou problemas, o ensino em equipa, o trabalho em rede/comunidades virtuais e a colaboração com outras escolas são de carácter opcional. A Eslovénia partilha dos mesmos apoios com carácter obrigatório, incluindo também as reuniões programadas com o diretor da escola e/ou pares para debater progressos ou problemas e a colaboração com outras escolas (incluindo também a mentoria/orientação como obrigatória), sendo as restantes opcionais, e não possuindo o ensino em equipa como apoio disponibilizado. A Suécia, por sua vez, que tem a mentoria de carácter obrigatório, disponibiliza as reuniões programadas com o diretor da escola e/ou pares para debater progressos, a assistência com planeamento e avaliação de aulas e a participação em atividades letivas de outros docentes e/ou observação de aulas, sendo as restantes de carácter opcional. Na Holanda e na Finlândia estes apoios são a nível dos processos de autonomia escolar e local e a Dinamarca não apresenta regulamentações a nível central, de acordo com o que também sucede nos programas de indução relativos a estes países (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018).

Embora na generalidade dos países da rede Eurydice se preveja este sistema de acompanhamento para futuros docentes, na maioria dos países estudados, normalmente é aplicado somente em professores principiantes. No entanto, como exceção, na Finlândia é recomendado que as escolas ofereçam orientação para qualquer professor que necessite de apoio. Em França, como é comum, só é obrigatória para os novos professores, mas os serviços de inspeção podem recomendá-la a professores com desempenho insatisfatório. Na Eslovénia e na Suécia a orientação também é obrigatória apenas para os professores que ingressam na profissão. Na Holanda e na Dinamarca, por sua vez, é indicado não disporem de recomendações ou regulamentações oficiais em matéria de orientação de professores segundo a Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018).

Desenvolvimento profissional contínuo

A participação em ações de *desenvolvimento profissional contínuo* (DPC) é obrigatória na maior parte dos sistemas educativos. Em muitos países a promoção e a progressão salarial estão relacionadas com a participação dos professores nas atividades de DPC, situação que também serve como requisito na atribuição de outros cargos ou de outras responsabilidades, tais como funções de orientação e de gestão educacional.

Na Finlândia, por exemplo, o DPC apresenta-se como uma componente obrigatória (obrigação profissional), ou seja, todos os professores devem realizar um valor mínimo de formações contínuas, embora a esta obrigatoriedade não esteja associado um número de horas obrigatórias definido. Neste sistema educativo, os acordos coletivos fixam um total de três dias para o DPC e sua planificação, e serão os professores que decidem em conjunto com os gestores da escola e o empregador o volume de tempo a dedicar ao DPC. Na Eslovénia o seu carácter também é obrigatório, mas tem fixado a duração mínima que todos os professores devem cumprir, neste caso, um total de 15 dias para serem concluídos num período de três anos. Esta exigência serve para fins de promoção ou aumento salarial.

Em contrapartida, na Suécia, na Dinamarca, na Holanda e em França não existe a obrigatoriedade de os professores realizarem atividades de DPC, sendo essa participação opcional. No entanto, em França, para os professores da educação primária há uma exceção, existe uma obrigatoriedade fixada com uma duração mínima de horas (os professores devem concluir entre nove a 18 horas de DPC por ano), exigida para fins de progressão salarial. Para os docentes do ensino secundário, esta obrigação já não existe, sendo o DPC, como já

referido, opcional. Na Suécia, as autoridades competentes têm a obrigação de promover e de prestar DPC, mas os professores são livres para decidir se participam.

Em grande parte dos sistemas educativos, as escolas são obrigadas a estabelecer um plano de DPC, podendo esta responsabilidade ser partilhada com outros níveis de autoridade (superior e municípios). Na Eslovénia esta obrigatoriedade inclui determinados requisitos, estando as atividades de DPC incluídas no plano de desenvolvimento da escola e produzidas a intervalos específicos. Na Finlândia, Holanda, Dinamarca, Suécia e França o plano de DPC a nível de escola não é obrigatório.

Em França, por exemplo, o Plano Nacional de Formação (*Plan national de formation*) é desenvolvido a nível das *académies*, através do Plano de Formação das *Académies* (*Plan académique de formation*) e é disponibilizado aos professores por intermédio das suas escolas. É a autoridade educativa de nível superior que define as prioridades estratégicas no Plano Nacional de Formação e, subsequentemente estas áreas prioritárias são desenvolvidas pelas *académies* tendo em conta as suas necessidades e prioridades. Verifica-se que, desta forma, em França, a definição das necessidades e prioridades de DPC no ensino primário e no ensino secundário geral estão a cargo das autoridades de nível superior e das autoridades de nível local.

Analisando os restantes países, a nível das autoridades responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC, verifica-se que na Eslovénia há uma participação partilhada entre o nível escolar e a autoridade de nível superior, como é referido pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), entendido como uma abordagem de dois níveis, nas quais as escolas podem decidir em relação às suas próprias prioridades e atividades de DPC, para além das que são oferecidas pelas autoridades educativas competentes.

Este processo de definição das necessidades e prioridades de DPC também pode implicar os três níveis de autoridades, superior, local e escolar, como se constata no caso da Finlândia e em Portugal, nos quais são definidos prioridades e atividades específicas a nível local e escolar, para além das que são decididas a nível superior. Nos casos da Dinamarca, Holanda e Suécia são as autoridades locais e as escolas as responsáveis pela fixação das necessidades e prioridades de DPC. Constatamos que, normalmente, são as escolas que definem as necessidades e prioridades ligadas a estas atividades (a planificação do DPC está habitualmente associada ao processo de planificação do desenvolvimento da escola).

A progressão na carreira e o aumento salarial apresentam-se como os incentivos mais comuns entre os países europeus para reforçar a promoção e a participação dos professores no DPC.

Nos países com uma estrutura de carreira multinível (cuja estrutura é hierárquica, como iremos posteriormente referir), é exigida a realização de atividades de DPC para obterem uma promoção, ou seja, para atingirem um escalão superior na carreira, como se verifica na Eslovénia e em França, podendo, neste último sistema educativo, as atividades de DPC também servirem para os professores assumirem responsabilidades adicionais. Na Dinamarca, Holanda, Finlândia e Suécia, os incentivos para encorajarem os professores a participarem em atividades de DPC são decididos pelas autoridades locais e pelas escolas (autonomia local e escolar). Na Suécia, por exemplo, o DPC recai na esfera da autonomia escolar, contudo, a Agência Nacional de Educação também oferece atividades de DPC para docentes qualificados que lecionem determinadas disciplinas ou anos de escolaridade para os quais não possuem a habilitação exigida.

Para além dos incentivos para a promoção e participação dos professores no DPC, em todos os países europeus, existem medidas de apoio (financeiras ou não financeiras) destinadas a facilitar a participação dos professores nestas atividades.

Em todos os países selecionados para este estudo, os cursos de desenvolvimento profissional (DPC) são disponíveis gratuitamente para os professores (Finlândia, Eslovénia, Holanda, Dinamarca, França e Suécia), podendo ser custeados pelas autoridades públicas ou por outras autoridades, como, por exemplo, os municípios ou prestadores de serviços educativos, como

se verifica na Holanda, Dinamarca e Suécia. Na Finlândia, por exemplo, tanto os prestadores de serviços educativos como as universidades e as empresas privadas podem candidatar-se a financiamento público para cobrir os custos das atividades de DPC. A Holanda, por exemplo, tem várias medidas de apoio. Para além dos cursos gratuitos disponibilizados, as escolas também são subsidiadas pelas autoridades para oferecerem atividades de DPC, os professores podem frequentar atividades de DPC durante o horário de trabalho, as escolas recebem financiamento das autoridades para cobrirem os custos com a substituição de professores que frequentam as atividades de DPC, as despesas de deslocação estão cobertas, e os professores recebem complementos salariais de montante único para cobrir outros custos e/ou subsídios individuais. Na Eslovénia existem igualmente todos estes apoios, com a exceção dos custos cobertos com a substituição de professores financiados pelas autoridades públicas, mas, em contrapartida, os professores podem obter uma licença para estudos e tempo livre. Neste caso, há um reembolso das despesas de deslocação, uma vez que a participação no DPC é de caráter obrigatório.

Em França, as medidas de apoio prestado também são várias, e muito semelhantes às da Eslovénia, tirando o facto de as escolas não serem subsidiadas pelas autoridades para oferecerem atividades de DPC. Neste sistema educativo, relativamente à obtenção de uma licença renumerada para estudos ou tempo livre, os professores ganham um crédito de 20 horas por ano (*Droit individuel à la formation*) para outras atividades de formação para além das que constam do Plano de Formação das *Académies* (*Plan académique de formation*). Esta formação não pode decorrer durante o horário de lecionação e os professores podem candidatar-se a um complemento salarial para formação que totaliza 50% do seu salário por hora se a formação decorrer durante as férias. Os professores também podem solicitar uma licença para estudos até um limite de três anos. No primeiro ano recebem 85% do salário.

Na Suécia, as medidas de apoio centram-se, como já foi mencionado, nos cursos gratuitos, no subsídio oferecido às escolas para disponibilizarem atividades de DPC, na opção de frequentarem os cursos durante o horário de trabalho e no tempo livre ou licença renumerada para os estudos. Por sua vez, na Finlândia e na Dinamarca os apoios são poucos, centrando-se sobretudo nos subsídios oferecidos às escolas e nos custos cobertos para a realização destas atividades, tendo a Finlândia um apoio extra na abrangência das despesas de viagem.

Apoio profissional e pessoal

Na generalidade dos sistemas educativos, os professores beneficiam de *apoio profissional e pessoal*, na melhoria das suas relações com os alunos, pais ou pares, no desenvolvimento das suas práticas profissionais, na resolução de assuntos pessoais e no apoio especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem.

No apoio especializado para professores com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, na Dinamarca existe o apoio de três tipos de especialistas: psicólogos escolares; pessoal educativo experiente no âmbito das dificuldades de aprendizagem; e terapeutas da fala. Podem ainda contar com o apoio de professores especializados em Leitura e em Matemática, mas todos estes apoios apenas a nível do ensino primário e secundário inferior (CITE 1 e 2). Na Holanda e na Eslovénia, os apoios baseiam-se a nível dos três tipos de especialistas, mas existente desde o ensino primário até ao ensino secundário geral (CITE 1, 2 e 3). Na Finlândia os professores são apoiados com psicólogos escolares e pessoal educativo experiente no âmbito das dificuldades de aprendizagem. O mesmo sucede em França, embora este último apoio se preveja apenas para o ensino primário; e na Suécia apenas têm o apoio do pessoal educativo experiente para ultrapassar dificuldades de aprendizagem. Na Eslovénia este apoio/serviço é realizado no seio da escola, ou seja, os especialistas estão fixos nas escolas e o número de profissionais especializados depende da dimensão da escola e das suas necessidades concretas. Na Dinamarca, Holanda, Finlândia e Suécia são as autoridades locais e as escolas que determinam a organização destes apoios.

Para além destes serviços, na maioria dos países europeus, os professores também podem usufruir e beneficiar de apoios prestados para as questões pessoais e profissionais. Em França

e na Holanda, os professores podem obter apoios relativos à gestão das relações interpessoais, que incluem conflitos interpessoais que envolvem alunos, pais e/ou colegas. Podem também dispor de apoios para lidar com questões pessoais e/ou de saúde, como, por exemplo, alterações das circunstâncias pessoais/familiares ou problemas de saúde mentais, e apoios relativos às práticas profissionais (excluindo a mentoria e as atividades de DPC). Na Finlândia e na Suécia não existe apoio relativo às práticas profissionais. Na Eslovénia, existe este apoio, mas não o relativo às questões pessoais e/ou de saúde. Na Dinamarca apenas existe apoio nas relações interpessoais, mas apenas a nível do ensino primário e do ensino secundário inferior (CITE 1 e 2).

Em França, as autoridades educativas apoiam serviços específicos que prestam este tipo de apoios e assistências, ou seja, os professores têm apoio específico para gerir problemas pessoais e relações interpessoais junto das *Académies* e também da rede Prevenção, Ajuda e Acompanhamento (*Prévention, Aide et Suivi*), que consiste numa parceria conjunta entre as autoridades educativas e o sistema de seguros de saúde. Por sua vez, o apoio relativo às práticas profissionais é facultado por institutos de formação pedagógica/educacional.

Na Eslovénia, o apoio às práticas profissionais, pode também ser facultado por pares nas respetivas escolas (por grupos de peritos). Os restantes apoios, relativos às relações interpessoais, são prestados pelos estabelecimentos de ensino, pelos serviços de psicologia ou de aconselhamento.

Na Dinamarca, a nível do ensino primário e do ensino secundário inferior, os apoios são oferecidos pelos estabelecimentos de ensino ou pelas autoridades locais, dependendo do município.

Na Holanda, Finlândia e Suécia, os prestadores de serviços educativos é que devem disponibilizar um profissional de saúde para apoiar os professores em questões pessoais, tendo autonomia para decidir como organizar o apoio em matéria de relações interpessoais com alunos, pais e pares.

Participação dos professores em atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional

A nível da *participação dos professores em atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional*, na Holanda, os professores tendem a reportar uma maior participação neste tipo de atividades em relação às médias obtidas pela OCDE, incluindo cursos e *workshops* (78%, enquanto a média da OCDE é de 71%), conferências e seminários (46%, enquanto a média da OCDE é de 44%), formações contínuas em organizações externas (23%, enquanto a média da OCDE é de 14%), investigação individual e colaborativa (38%, enquanto a média da OCDE é de 31%) e participação em programas de qualificação (20%, enquanto a média da OCDE é de 18%). No entanto, segundo dados da Comissão Europeia (European Commission, 2013), menos de um terço dos professores na Holanda afirmam terem participado numa rede de professores no ano de 2013 e também ocuparam apenas quatro dias em cursos e seminários, um valor bastante inferior ao obtido pela média da OCDE de oito dias.

Na Suécia, as percentagens de maior participação dos professores em formação profissional referem-se a conferências e seminários (45%) e à rede de professores (41%, enquanto a média da OCDE é de 37%). Os níveis de participação abaixo das médias apresentadas são relativos às formações contínuas (7%), cursos e *workshops* (58%) e investigação individual e colaborativa (10%). No entanto, segundo dados da Comissão Europeia (European Commission, 2013), os professores consideram que o impacto das atividades de formação profissional nas suas práticas de ensino em todas as literacias tem um valor positivo baixo.

Em França, a grande maioria da participação de professores em desenvolvimento profissional são abaixo das médias, incluindo cursos e *workshops* (54%), conferências e seminários (20%), formações contínuas em organizações externas (3%), visitas de observação a outras escolas (9%, enquanto a média da OCDE é de 19%) e rede de professores (18%). Apenas na participação na investigação individual e colaborativa (41%) apresenta valores positivos

acima da média estabelecida. Um em cada 16 professores afirma ter participado num programa de qualificação.

Os professores na Finlândia, também apresentam níveis baixos de participação nas atividades de formação profissional, incluindo cursos e *workshops* (60%), conferências e seminários (35%), formações contínuas em organizações externas (9%), rede de professores (21%) e investigação individual e colaborativa (8%). Os professores também apresentam uma percentagem de 11% a nível da participação num programa de qualificação, e de 20% nas visitas de observação a outras escolas, ligeiramente acima da média obtida pela OCDE de 19%.

Em contrapartida, na Dinamarca as visitas de observação a outras escolas são pouco comuns (6%), embora os professores que visitam certas escolas gastam mais tempo nesta atividade do que a média OCDE (cinco dias, enquanto a média da OCDE é de três dias). Mais de sete professores em cada 10 também afirmam ter participado em cursos e *workshops* no ano de 2013, embora apenas 10% tenha participado em programas de qualificação.

No relatório *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014a), a Eslovénia não participou daí não se registaram dados referentes a este país.

Como é mencionado, no relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), o facto dos professores, sentirem recompensado o seu esforço e trabalho, e poderem usufruir de boas perspetivas de carreira, com vista a uma progressão, é determinante para manterem a motivação ao longo das suas carreiras, servindo de incentivo para adquirirem e desenvolverem novas competências que lhes permitam acompanhar as mudanças no ambiente educativo e proporcionar e garantir aos alunos um ensino de qualidade.

Estrutura e progressão na carreira

A análise da *progressão na carreira* foca aspetos relacionados com a progressão nos diferentes níveis de estruturas de carreiras docentes, com a aquisição de responsabilidades adicionais, com as questões de orientação, e com o quadro de competências dos professores, entre outros fatores.

Na *estrutura das carreiras docentes*, para a progressão, verificam-se dois tipos de estruturas: a estrutura de carreira multinível e a estrutura de carreira horizontal. Nos sistemas educativos, em que a progressão se apoia numa estrutura de carreira multinível (hierárquica), os diferentes níveis de carreira estão estruturados em termos de uma complexidade crescente e de maior responsabilidade (níveis, que se definem como um conjunto de competências e/ou responsabilidades ascendentes). A promoção na carreira está associada a aumentos salariais, competindo por vezes às escolas a responsabilidade por estas decisões, enquanto outras vezes fica a cargo das autoridades educativas de nível superior, podendo também ser geridas pelas autoridades locais. Nos casos em que existe uma estrutura de carreira horizontal, que se define num único nível, também os professores podem assumir funções ou responsabilidades adicionais.

A Finlândia e a Dinamarca têm uma estrutura de carreira horizontal e na Holanda não se encontra regulamentada a nível superior. Neste sistema educativo, os parceiros sociais estabelecem o quadro relativo a uma estrutura de carreira multinível através de acordos coletivos e os órgãos de direção das escolas são responsáveis pela sua interpretação e adaptação a nível de escola.

Por sua vez, a Eslovénia, a França e a Suécia têm uma estrutura de carreira multinível. Na Eslovénia a estrutura de carreira apresenta quatro níveis diferentes: 1.Professor (*učitelj*); 2.Professor Mentor (*učitelj mentor*); 3.Professor Assessor (*učitelj svetovalec*); e 4.Professor Conselheiro (*učitelj svetnik*). Em França a carreira apresenta as seguintes hierarquias: 1.Professor (*professeur*); e 2a.Professor Formador (*maître-formateur*, CITE 1 ou *professeur formateur académique,* CITE 2-3); *ou* 2b.Conselheiro Pedagógico (*conseiller pédagogique,*

CITE 1); ou *tuteur des professeurs stagiaires*, CITE 2-3). A Suécia apresenta duas distinções: 1.Professor (*lärare*) e 2.Professor Principal (*förstlärare*).

Nos sistemas educativos que adotam carreiras multinível, a promoção para um nível mais elevado na estrutura de carreira está normalmente associada a um aumento de salário. Analisando as *diferenças na remuneração*, enunciadas no relatório da Comissão Europeia (European Commission, 2013), na Eslovénia e em França, uma promoção implica um aumento salarial ou um complemento salarial específico.

Na Eslovénia existe uma escala salarial comum com 65 categorias para o conjunto dos funcionários no setor público. A categoria salarial mínima é de 30 para um "Professor" (*učitelj*), 33 para um "Professor Mentor" (*učitelj mentor*), 35 para um "Professor Assessor" (*učitelj svetovalec*) e 38 para um "Professor Conselheiro" (*učitelj svetnik*).

No caso de França, os professores promovidos recebem vários complementos salariais específicos para além do aumento gradual do salário em função da promoção. No CITE 1, por exemplo, o complemento salarial anual corresponde a 1250€ para um "Professor Formador" (*maître-formateur*) e 1000€ para um "Conselheiro Pedagógico" (*conseiller pédagogique*). No CITE 2 e no CITE 3, o complemento salarial anual corresponde a 834€ para um "Professor Formador" (*professeur formateur académique*) e 1250€ por formando para um "Conselheiro Pedagógico" (*tuteur des professeurs stagiaires*).

A Suécia não apresenta regulamentações a nível superior, porque não existe uma escala salarial. Os salários são negociados individualmente, no âmbito de acordos centrais entre organizações patronais e sindicatos de professores. No entanto, os professores promovidos pelo diretor da escola para a posição de "Professor Principal" (*förstlärare*) beneficiam geralmente de um substancial aumento salarial. Na Suécia, os salários dos professores estão dentro da média, embora ligeiramente abaixo da média no ensino primário e ensino secundário superior (CITE 1 e 3), e com uma progressão moderada durante a carreira.

Relativamente a outras renumerações, que não são consequência de uma promoção para um outro nível de carreira, mas apenas referentes a uma progressão na carreira, podemos mencionar alguns países. Verifica-se que o salário dos professores na Dinamarca é significativamente mais alto que a média obtida nos outros países europeus, sobretudo para os professores do ensino primário (CITE 1), mas a sua progressão durante a carreira é relativamente moderada. Em comparação com profissões com qualificações equivalentes, estes honorários são menores, principalmente porque a progressão é baixa entre o início e o fim da carreira docente.

Na Holanda o salário dos docentes está entre os mais elevados da Europa, sendo a progressão salarial, durante a carreira, uma das mais altas.

Na Finlândia, o salário é ligeiramente acima da média, segundo dados obtidos pela Comissão Europeia (European Commission, 2013).

Em dois dos sistemas educativos analisados, França e Eslovénia, são exigidos quatro critérios para a promoção para um nível de carreira superior: a avaliação positiva, a duração da experiência profissional, a demonstração de competências específicas e o desenvolvimento profissional específico. No caso da Suécia, a duração da experiência profissional é o único requisito estipulado pela autoridade educativa de nível superior, no qual os professores devem ter um mínimo de quatro anos de experiência na profissão. No entanto, os diretores escolares são livres de definir critérios de promoção complementares e podem promover um número limitado de professores. Consequentemente, a direção escolar será o único órgão decisor em questões de promoção de um professor para um nível superior (o mesmo sucede na Holanda).

Em França, as decisões relativas a promoções estão a cargo das autoridades educativas locais, as *académies*. Na Eslovénia, a decisão é tomada pela autoridade educativa de nível superior e pelo órgão de direção da escola. O diretor escolar nomeia geralmente os candidatos à promoção junto do Ministério da Educação após a avaliação dos candidatos a nível da escola.

Os professores também podem candidatar-se diretamente ao Ministério, sendo igualmente avaliados pelo diretor da escola e pelo conselho docente do estabelecimento de ensino.

Para além do ensino, os professores também podem assumir *funções e responsabilidades adicionais*, seja a nível do ensino primário e ensino secundário geral. Segundo dados da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018), na Finlândia, França e Eslovénia, os professores podem tornar-se mentores/orientadores (por exemplo a nível do programa de indução), exercerem funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula e exercerem funções de direção (em simultâneo com a componente letiva), verificando que as funções podem estar enquadradas numa estrutura de carreira horizontal (Finlândia) ou enquadradas numa estrutura de carreira multinível (Eslovénia e França).

Em França, as funções de direção só são referentes ao ensino primário, ou seja, só dizem respeito a professores do CITE 1 em escolas que não contam com mais de treze turmas. Para escolas com um maior número de turmas, estas funções não implicam horas de ensino.

No caso da Eslovénia, estas funções adicionais estão relacionadas com níveis de carreira específicos. Por exemplo, um professor, para se tornar mentor, deve desempenhar uma das seguintes funções superiores: "Consultor" (*svetovalec*) ou "Conselheiro" (*svetnik*). Por outro lado, para que um professor possa ser nomeado como membro da Comissão Nacional de Avaliação dos Conhecimentos nas Escolas Básicas precisa de obter uma promoção para um dos dois níveis mais elevados da carreira.

Relativamente aos outros países em estudo, na Suécia os professores somente podem assumir funções pedagógicas fora da sala de aula, a nível de responsabilidades adicionais, isto é, não podem exercer cargos de direção nem de mentoria. Na Dinamarca, para além destas funções, os professores podem exercer funções de direção. Na Holanda existe autonomia escolar para decidir sobre estas questões.

Importa também referir, relativamente a França, que este é um dos poucos países que oferece orientação profissional aos professores em exercício, com vista a informar, aconselhar e acompanhar a progressão da carreira docente, que é uma orientação diferente do DPC ou da referente ao período de indução. Em França, cada *académie* dispõe de um serviço dedicado à orientação profissional e de conselheiros em mobilidade profissional que providenciam aconselhamento presencial através de sessões individuais.

Competências de professores

É recorrente, no relatório a que nos estamos a reportar (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018), que o desenvolvimento do professor é considerado um processo contínuo, que tem início com a FIP e prossegue ao longo da carreira docente, e no qual a existência de um quadro de competências pode servir para os professores desenvolverem e promoverem aptidões profissionais com vista a uma melhoria dos resultados de aprendizagem.

Segundo dados do mesmo relatório, na maioria dos países foi elaborado pelas autoridades educativas de nível superior um *quadro de competências de professores*, que se baseia num conjunto de indicações daquilo que um professor, enquanto profissional, deve saber, compreender e ser capaz de fazer, e que é essencialmente utilizado para a definição e identificação das necessidades de desenvolvimento e para melhorar as competências da população docente.

A Eslovénia, Holanda, Dinamarca, França e Suécia já dispõem de um quadro de competências implementado, definido pela autoridade educativa de nível superior. Somente a Finlândia não dispõe de um quadro de competências de professores, nem há previsões quanto à sua implementação.

Em todos os países que têm um quadro de competências implementado estão nele incluídas as áreas de competências relacionadas com os conhecimentos e as capacidades a desenvolver. Por exemplo, na Holanda as áreas de competência fornecem detalhes adicionais sobre

competências específicas. Neste sistema educativo, as competências dos professores organizam-se em sete áreas diferentes. Para cada área, é indicado o objetivo geral, assim como as capacidades e os conhecimentos exigidos. Por exemplo, o objetivo relativo à área das "competências na temática e abordagens pedagógicas" consiste em que o professor seja capaz de criar um ambiente de aprendizagem sólido de uma maneira moderna, profissional e organizada, para que cada criança possa adquirir os conhecimentos culturais adequados à sociedade em que vive. Uma das cinco competências específicas mencionadas para esta área de competência é que os "professores tenham uma perceção clara sobre o domínio que as crianças têm do conteúdo de aprendizagem e sobre a forma como lidam com as tarefas propostas". Um dos nove elementos de conhecimento e de compreensão para a mesma área é "saber como o controlo e a aquisição da linguagem influenciam a aprendizagem e como ter estes aspetos em conta na prática".

Embora seja referido pretender-se que este quadro de competências abranja todas as etapas da carreira docente, na maioria dos países e sistemas educativos da rede Eurydice é utilizado para definir as competências que um professor candidato deve dominar no final da sua Formação Inicial de Professores (28 sistemas educativos), e com pouca frequência é utilizado no contexto do DPC (16 sistemas educativos) e apenas utilizado em 13 sistemas educativos para ambos os fins. Quanto à avaliação de professores, ela é habitualmente regulamentada pelas autoridades de nível superior.

Na Eslovénia, Holanda, Dinamarca e Suécia os quadros de competências de professores só são utilizados no âmbito da FIP, para definir os resultados de aprendizagem a adquirir pelo professor até ao final dessa formação. Por outro lado, em França, esta utilização dos quadros para além de ser utilizado no âmbito da FIP estende a sua utilização até ao DPC, sendo os quadros de competências usados para o "desenvolvimento de programas de DPC" e/ou "preparação de planos individuais de DPC dos professores". Estes podem igualmente ser utilizados para outros fins, como a avaliação de professores.

Quanto à *avaliação de professores*, ela é habitualmente regulamentada pelas autoridades de nível superior, como acontece em França, Suécia e Eslovénia, mas raramente é monitorizado o seu funcionamento. Destes países, somente em França existe uma monitorização ocasional. Embora existindo, a avaliação dos professores nem sempre consiste num exercício regular. Apesar disso, na Suécia e na Eslovénia é determinado uma frequência de avaliação obrigatória anual. No caso da Holanda, Finlândia e Dinamarca, esta avaliação fica dependente das autonomias locais ou das escolas.

Os processos de seleção e recrutamento de pessoal docente, assim como alguns dados sobre o sistema de ensino, as populações escolar e docente, bem como a sistematização da análise realizada ao longo deste relatório são sistematizadas em fichas técnicas (Anexo 6).

4. Alguns cenários passíveis de implementação

Em 2018 o sistema educativo integrava cerca de 120 000 docentes em estabelecimentos de educação e ensino público do Continente[3]. A maioria (73%) desses professores pertence aos quadros dos agrupamentos ou escolas não agrupadas e cerca de 10% do total dos docentes colocados encontram-se em mobilidade.

Duas características principais do corpo docente em exercício no continente são o seu envelhecimento, 52,9% tem 50 ou mais anos e apenas 1,1% tem menos de 35 anos de idade, bem como a elevada taxa de feminilidade, próxima dos 80%.

Naturalmente, sendo a média de idade dos professores próxima dos 50 anos, a sua experiência profissional é elevada. No caso dos educadores de infância, por exemplo, quase 50% dos docentes tem mais de 30 anos de serviço.

O quadro acima descrito faz prever a saída de um número importante de docentes, nos próximos anos, por aposentação.

Um estudo prospetivo da DGEEC antecipa que, até 2030, quase 60% dos professores dos quadros venha a aposentar-se. Este número de aposentações poderá não corresponder às necessidades de docentes devido aos efeitos da quebra demográfica que se tem verificado. Além disso, há um grande número de docentes sem colocação.

A população residente com menos de 15 anos de idade deverá diminuir dos atuais 1,5 milhões para menos de 1 milhão, em 2080, caso as demais condições se mantenham.

A classificação média dos docentes é atualmente próxima dos 14 valores, com cerca de 25% com classificações profissionais entre 10 e 13 valores e 25% com média entre 15 e 18 valores.

A maioria dos docentes, cerca de 80%, trabalha na NUTS III onde reside, o que não significa que muitos não tenham de percorrer distâncias longas para ir trabalhar, dada a dimensão de algumas NUTS III.

O número de diplomados em cursos que habilitam profissionalmente para a docência tem vindo a diminuir. Têm concorrido para essa situação o decréscimo do número de candidatos, bem como uma redução do lado da oferta de cursos. Embora esta circunstância não tenha produzido uma situação de escassez de docentes, principalmente devido ao número de diplomados sem colocação, existem algumas áreas disciplinares em que não é fácil para as escolas garantir substituições pontuais/temporárias de professores.

Concurso nacional de docentes

O recrutamento de docentes faz-se através de um concurso nacional que usa como referência para a colocação dos candidatos uma lista ordenada com base na graduação profissional, que inclui a classificação do diploma de ensino superior e o número de dias de serviço. O recrutamento de educadores e professores através de concursos nacionais centralizados é um processo complexo. Para além do concurso interno quadrienal, destinado a suprir necessidades permanentes e a permitir a mobilidade dos docentes de carreira, e do concurso externo anual para ingresso na carreira em vagas dos quadros de zona pedagógica, realizam-se ainda quatro concursos anuais para satisfação de necessidades temporárias.

A nomeação definitiva em lugar do quadro está dependente da conclusão de um período probatório, com a duração de um ano, desde que o candidato seja avaliado com desempenho igual ou superior a bom.

[3] O ensino privado tem um sistema autónomo de seleção e recrutamento de educadores e professores e as Regiões Autónomas têm sistemas próprios no âmbito das competências que o regime de autonomia lhes confere.

No entanto, a maioria dos docentes (72% em 2018/2019) fica dispensada do período probatório porque, quando acede a lugar de quadro, já tem vários anos de serviço.

A possibilidade de os agrupamentos de escolas e dos seus dirigentes terem uma palavra na seleção e recrutamento dos seus professores, conforme preconizado no recente relatório técnico da OCDE sobre recursos escolares e, por conseguinte, um agrupamento recrutar com base num perfil de necessidades previamente identificado é, nestas circunstâncias, praticamente inexistente. Contudo, esta possibilidade foi concedida a escolas TEIP e a escolas com contrato de autonomia, por um período limitado.

Para fazer face às necessidades, estes agrupamentos e escolas usaram critérios de seleção essencialmente baseados na experiência e formação profissionais e no perfil de competências.

Se, por um lado, se reconhece que o atual sistema é transparente e usa dados que podem ser considerados objetivos, por outro lado, não diferencia os candidatos, não conhece os seus percursos de vida ou a qualidade dos seus desempenhos profissionais, nem a sua adequação ou não a determinados critérios e objetivos.

As críticas ao atual modelo referem-se à impossibilidade de adequar os perfis dos candidatos aos contextos educativos em que irão trabalhar e à criação de mobilidades que promovem instabilidade nas escolas, descontinuidades nos projetos educativos e dificultam o desenvolvimento de verdadeiras culturas organizacionais de escola.

Opções de seleção e recrutamento de professores em diferentes países da Europa

A nível europeu existem pelo menos três sistemas principais de seleção e recrutamento docente. O recrutamento aberto, utilizado na grande maioria dos países, em que compete às escolas ou às autoridades locais a responsabilidade pela publicitação das vagas e pela seleção do candidato. O procedimento concursal implica uma responsabilidade de autoridades de nível superior, tal como acontece no recrutamento por listas de candidatos, em que as definições de critérios bem como a seleção e recrutamento dos docentes são feitas a nível regional ou nacional.

O acompanhamento de tendências na procura e na oferta de professores, o estudo prospetivo de necessidades correntes e futuras, e a oferta de formação estão geralmente a cargo de autoridades superiores regionais ou nacionais.

Em alguns países são reconhecidas dificuldades em atrair candidatos qualificados para o exercício da profissão e, na maioria dos casos, é exigida uma formação inicial específica para acesso à profissão. Há, no entanto, outros casos em que se pede a satisfação de requisitos complementares (frequência de formação contínua, exames profissionais, avaliação no final de um programa de indução) para que sejam considerados plenamente qualificados.

Por opção ou devido à escassez de diplomados, em alguns países foram introduzidos percursos alternativos para a qualificação docente, mais flexíveis, que promovem diversidade no corpo docente com a entrada de diplomados de outras áreas, a quem se oferece formação pedagógica complementar.

Na generalidade dos países europeus, os professores contratados para estabelecimentos de ensino público são considerados trabalhadores da administração pública, mas o seu estatuto profissional varia de país para país. No entanto, não parece haver uma forte relação entre os métodos de seleção e recrutamento e o estatuto profissional.

Os professores com contratos associados a postos de trabalho permanentes beneficiam geralmente de contratos por tempo indeterminado, enquanto os contratos a prazo existentes em alguns países estão normalmente associados a postos de trabalho temporários, a períodos probatórios ou à substituição de professores.

O período de indução na profissão instituído na generalidade dos sistemas educativos da Europa, por vezes com caráter obrigatório, assume formas de organização e esquemas de orientação e apoio variados.

Este período de indução é encarado como o primeiro passo para um desenvolvimento profissional contínuo e, em muitos países, a promoção e a progressão salarial estão relacionadas com a participação em ações de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) que também é requisito *sine qua non* para a atribuição de responsabilidades e funções de orientação ou direção, por exemplo.

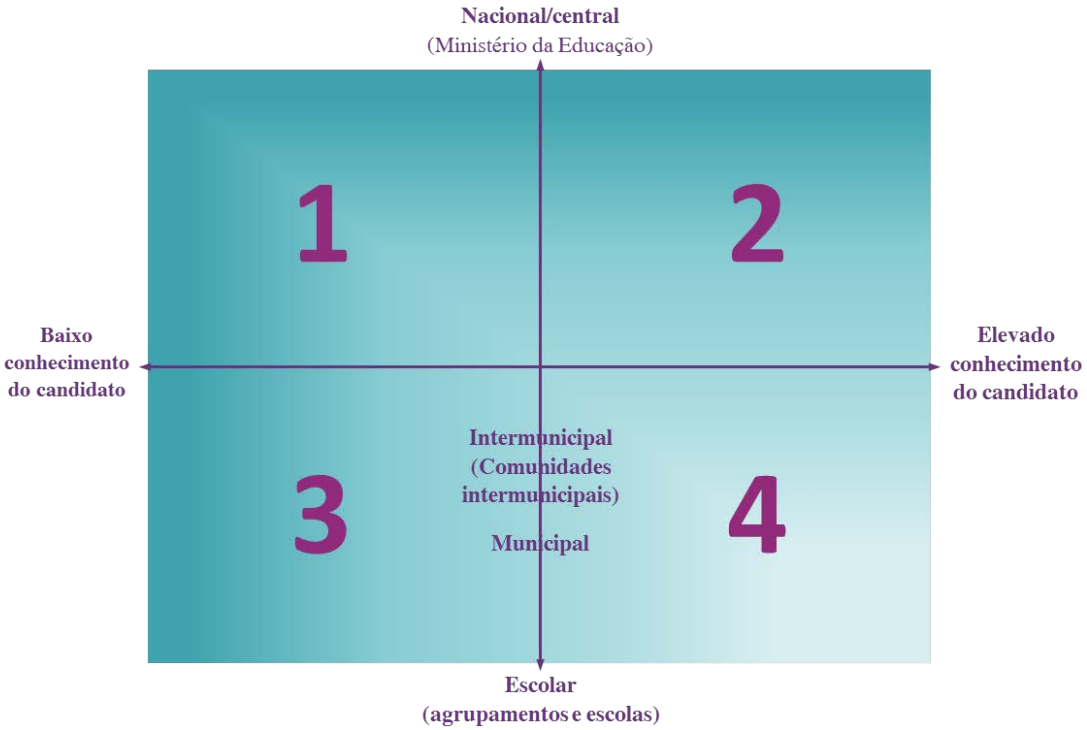
Na maioria dos países existem perfis profissionais que definem o quadro de competências de professores baseado naquilo que um profissional deve saber, compreender e ser capaz de fazer. Em muitos casos este quadro é usado para definir as competências que um candidato deve dominar no final da sua formação inicial.

Um racional para a elaboração de cenários a equacionar

A situação atual dos docentes em Portugal e o modelo vigente de seleção e recrutamento de professores, bem como os diferentes modelos usados em países europeus formam o quadro de referência para a definição de possíveis cenários ou modelos que poderão ser considerados quando se equacionam as políticas públicas neste domínio.

O diagrama seguinte sintetiza o racional, o esquema conceptual usado como referência para a construção dos cenários a considerar.

Figura 4.1.



O eixo vertical do diagrama representa o nível territorial e institucional de decisão, identifica qual a autoridade e também qual a sua proximidade ao local do exercício profissional do docente. No extremo superior deste eixo situa-se o nível central, governamental, nacional. Em posição intermédia neste mesmo eixo encontra-se o nível intermunicipal representado pelas comunidades intermunicipais e pelas áreas metropolitanas que, apesar de terem uma existência relativamente recente, já desenvolvem algum trabalho no âmbito da educação, nomeadamente na aplicação de fundos europeus na promoção do sucesso escolar.

A posição identificada como mais próxima das escolas é a posição dos municípios, sendo o extremo inferior do eixo vertical ocupado pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O eixo horizontal do diagrama define o nível de conhecimento em relação aos candidatos, sendo que o extremo esquerdo do eixo corresponde a um baixo nível de conhecimento. O externo direito do *continuum* aponta para uma diversidade de critérios e de instrumentos, permitindo dimensões variadas de análise e, por conseguinte, um elevado nível de conhecimento do candidato.

Note-se que, a aproximação ao extremo direito deste eixo (elevado conhecimento do candidato) parece permitir a realização de uma seleção efetiva, enquanto o posicionamento na sua metade esquerda limita fortemente a seleção, apontando para um processo de mero recrutamento.

Refira-se igualmente que um posicionamento na metade superior do eixo vertical pode dificultar processos que exijam um maior conhecimento dos candidatos, uma vez que os procedimentos nacionais, geridos centralmente, envolvem números elevados de candidatos. Por sua vez, o posicionamento do procedimento na metade inferior do *continuum* facilita o aprofundamento desse conhecimento.

Além disso, a natureza central do procedimento impede que se promova a adequação do perfil dos candidatos ao contexto e ao projeto educativo municipal, local ou escolar que uma aproximação à metade inferior do eixo poderá facilitar.

Note-se a este propósito que o diagrama apresentado não expõe esta outra dimensão que, no entanto, não foi descurada na construção dos cenários a considerar - o conhecimento e o peso dos projetos educativos na seleção e recrutamento dos docentes. Tanto os projetos educativos municipais como os projetos educativos de escolas e agrupamentos devem ser tidos em consideração quando se trata do recrutamento dos quadros superiores (educadores e professores) que serão peças chave no seu desenvolvimento. Assim, o conhecimento dos projetos pelos candidatos e o conhecimento do perfil dos candidatos e da sua adequação aos contextos e aos projetos em que deverão trabalhar são dimensões merecedoras da maior atenção nestes processos. Em última análise, o desafio de qualquer sistema de recrutamento é colocar o candidato mais adequado às necessidades da escola.

Os vários quadrantes da Figura 4.1 dão conta desse desafio ao sugerirem um conjunto de modalidades que proporcionam um conhecimento maior ou menor do candidato:

Quadrante 1 – recrutamento centralizado com base na classificação profissional

Quadrante 2 – recrutamento centralizado com outros critérios de caracterização do candidato, para além da classificação profissional.

Quadrante 3 – recrutamento local com base na classificação profissional

Quadrante 4 – seleção local com base em critérios próprios

Nesta perspetiva, a modalidade que o quadrante 1 sugere seria a do cenário atualmente existente, enquanto a do quadrante 4 seria a que possibilita um maior conhecimento do candidato e a definição de critérios que permitam selecionar os que apresentam um perfil mais adequado ao projeto educativo da escola.

No entanto, estes quadrantes não pretendem identificar, sugerir cenários estáticos, mas antes apresentar diferentes cambiantes que decorrem da dinâmica gerada pela deslocação ao longo dos eixos. Não devem excluir-se opções flexíveis que combinem diferentes aproximações em cada um dos quadrantes. Ou seja, existem diferentes possibilidades dentro de cada um dos quadrantes, não devendo considerar-se apenas opções padrão, optando-se antes por uma visão dinâmica do esquema conceptual apresentado.

Possíveis Cenários / Modelos a considerar

Na tabela seguinte sumarizam-se os cenários A, B e C, identificados com base no seu posicionamento essencialmente em dois dos quadrantes do esquema conceptual acima descrito e caracterizados em termos dos potenciais riscos e benefícios que podem gerar e dos principais desafios que se colocam à sua concretização.

O primeiro cenário (A), situado no quadrante 1 do referido esquema, corresponde grosso modo ao modelo vigente em Portugal, caracterizado por não fazer uma verdadeira seleção, pelo baixo conhecimento dos candidatos e por ser inteiramente definido e processado a nível central para todo o Continente. Deste modo, fica limitada a possibilidade de selecionar candidatos com base nas necessidades das escolas, dos contextos onde vão exercer a sua profissão e de acordo com os projetos educativos que vão integrar.

Na caracterização do Cenário A, para além do quadro legislativo nacional, foi também considerada a sua aplicação prática, incluindo eventuais efeitos perversos, que nem sempre se conseguem antecipar para os outros cenários. Isto porque a literatura sobre a matéria raramente vai além da descrição dos sistemas, tal como foram concebidos. Refira-se ainda que o modelo que vigora atualmente, apesar de centralizado, admite a possibilidade de recrutamento ao nível de escola para suprir necessidades temporárias.

O Cenário B recolhe inspiração nos sistemas adotados em outros países e situa-se na zona média e superior do quadrante 4 do esquema conceptual. Caracteriza-se por uma clara aproximação ao local, ao contexto em que os candidatos poderão vir a exercer funções e permite que a seleção seja feita com um melhor conhecimento dos candidatos de forma a recrutar os perfis que melhor se adequam aos projetos educativos municipais e dos agrupamentos de escolas. Além disso, o nível intermunicipal poderá ultrapassar eventuais dificuldades de pequenos municípios, com menores recursos especializados e com menos massa crítica para assegurar tais procedimentos.

O Cenário C também se inspira em sistemas de outros países e situa-se na metade inferior do quadrante 4 do racional apresentado na Figura 4.1. Neste caso, é o agrupamento escolar que assume a seleção dos candidatos, assegurando a utilização de instrumentos diversificados para garantir um elevado conhecimento dos mesmos e selecionar os que melhor se adequam ao seu contexto e ao projeto educativo que pretende desenvolver.

Embora se apresentem como alternativos, entre cada um destes cenários existe uma gama de possibilidades que permitiria adotar facetas de uns e de outros, criando novas combinatórias. Essa diversidade aumenta o número de opções possíveis e permite perspetivar mudanças de carácter gradual, devidamente acompanhadas e monitorizadas.

A flexibilidade poderá ser um dos princípios a adotar na medida em que permite a coexistência de diferentes modalidades de seleção e recrutamento. Não se trataria de criar uma nova solução, mas de repristinar modelos já ensaiados em escolas com projetos educativos singulares (ex. escolas com contrato de autonomia ou TEIP) que teriam possibilidade de selecionar alguns dos recursos humanos necessários ao cumprimento dos objetivos contratualizados com a tutela.

No quadro dos cenários de fronteira poderia admitir-se um compromisso entre o cenário A e C, em que o primeiro recrutamento seria de âmbito nacional, baseado em lista ordenada, mas a partir daí qualquer concurso para mobilidade passaria por uma seleção ao nível da escola.

Cada um dos modelos identificados é suscetível de promover a mobilidade dos professores, criando instabilidade nas escolas e impedindo um trabalho continuado na prossecução das finalidades dos seus projetos educativos. Este é aliás um dos problemas identificados no sistema, a par da necessidade de se adequar a seleção dos professores ao contexto, aos projetos educativos e aos problemas pedagógicos das escolas onde irão desempenhar funções. Se o modelo de seleção pode de facto minorar este problema, serão necessárias medidas

adicionais que permitam oferecer estabilidade do corpo docente em serviço nas escolas, na linha de medidas já anteriormente tomadas que garantiram colocações por quatro anos.

Tabela 4. 1

	Benefícios potenciais	Riscos potenciais	Desafios de concretização
Cenário A | Quadrante 1	Critérios objetivos de recrutamento (lista ordenada com base na classificação profissional e tempo de serviço) Transparência do processo Fiabilidade do processo Processo consolidado	Recrutamento sem consideração do perfil do profissional e da sua adequação ao lugar Processo de recrutamento impessoal (sem contato com os candidatos) Não contempla especificidades de distintos projetos educativos Complexidade legislativa com muitas exceções para suprimento de necessidades temporárias Promoção da mobilidade de docentes	Responder a especificidades de escolas/agrupamentos e dos projetos educativos Diversificar critérios de seleção para aprofundar o conhecimento dos candidatos Evitar frequentes mudanças de escola pelos professores para garantir estabilidades de equipas e projetos
Cenário B | Quadrante 4 Superior	Proximidade territorial Diversificação de critérios para aprofundar o conhecimento sobre os candidatos Responsabilização do poder local pela área da educação Maior eficácia na implementação de planos educativos municipais Autonomia e responsabilização da comunidade local, enquanto potencial de desenvolvimento escolar e de inovação Adequação dos recursos humanos (perfil do docente) ao plano educativo municipal Incentivo à fixação de docentes em contextos “menos atrativos”	Possibilidade de favorecimento indevido Possibilidade de gerar desigualdades territoriais (diferenças de recursos, experiências e dinâmicas) com eventual impacto nos resultados Falta de experiência na seleção e recrutamento de docentes	Concretizar a seleção em tempo Garantir preenchimento de todas as vagas existentes Apetrechar com os recursos humanos, materiais e financeiros adequados Garantir equidade, transparência e fiabilidade do processo, através da diversificação de critérios, olhares (júri com elementos externos) e métodos de seleção Superar constrangimentos de escala Evitar frequentes mudanças de escola pelos professores
Cenário C | Quadrante 4 inferior	Ajustamento/adequação às necessidades específicas das escolas Proximidade ao contexto com maior conhecimento da população e dos recursos locais Diversificação de critérios para aprofundar o conhecimento sobre os candidatos Autonomia e responsabilização da direção das UO e da comunidade educativa, enquanto potencial de desenvolvimento escolar e de inovação Adequação dos recursos humanos (perfil do docente) ao Projeto Educativo Estabilidade do corpo docente Envolvimento dos professores nos projetos educativos das escolas Incentivos à fixação de docentes em contextos “menos atrativos”	Possibilidade de favorecimento indevido Dificuldade de recrutamento em contextos “menos atrativos” Desigualdade entre candidatos Eventual escassez de recursos para assegurar o cumprimento de requisitos legais Possibilidade de gerar desigualdades entre escolas (diferenças de recursos, experiências e dinâmicas) com eventual impacto nos resultados	Garantir equidade, transparência e fiabilidade do processo, através da diversificação de critérios, olhares (júri com elementos externos) e métodos de seleção Apetrechar as UO com os recursos humanos, materiais e financeiros adequados Superar constrangimentos de escala em UO de pequena dimensão ou com dispersão geográfica Evitar frequentes mudanças de escola pelos professores

Veja-se, então, como se apresentam cada um dos cenários enunciados:

Cenário A

Benefícios Potenciais

Os principais benefícios potenciais apontados ao Cenário A seriam a utilização de critérios de natureza objetiva, ainda que limitados à classificação da formação inicial, ao número de dias de serviço e à data de nascimento (critério de desempate). Nesta perspetiva, poderá garantir igualdade de tratamento, utilizando poucos critérios e de natureza quantitativa. Por outro lado, o conhecimento público da graduação profissional dos opositores ao concurso e das vagas disponíveis a nível nacional torna o procedimento socialmente controlado e confere transparência a todo o processo. A sua fiabilidade decorre sobretudo do facto de ser centralmente definido e controlado através de um algoritmo informático que usa os dados objetivos já anteriormente mencionados. Importa referir ainda que este é um processo consolidado com décadas de aplicação, enraizado no meio escolar, em que as regras se mantiveram no essencial, com pequenas alterações e ajustamentos pontuais. Algumas das características associadas ao cenário A não são exclusivas deste modelo de recrutamento de professores, mas o facto de estar consolidado no país e gerar tais perceções em muitos *stakeholders* justifica a sua inclusão entre os benefícios potenciais do Cenário A e entre os desafios principais dos cenários B e C.

Riscos Potenciais

Tratando-se, por assim dizer, de um concurso documental, poderá não ter em conta as competências profissionais desenvolvidas pelos candidatos nem outras eventualmente relevantes para a prática letiva. Nesta perspetiva, revela-se um processo de recrutamento impessoal não havendo qualquer interação humana que permita alargar o conhecimento sobre o perfil pessoal e profissional do candidato, sobre o seu caráter e a sua apetência ou vocação para aquele trabalho, sobre os *soft skills* que aquela comunidade educativa privilegia para trabalhar no seu seio.

Quando se analisa o modelo vigente verifica-se que, em certo sentido, não é a escola que seleciona o professor com o perfil identificado como adequado, mas são os professores que escolhem as escolas para onde querem ir trabalhar, em função da sua posição na lista graduada.

Este cenário envolve procedimentos de grande envergadura, para aplicação a nível nacional e evidencia uma grande complexidade do processo que contempla muita legislação específica para diferentes fases e distintos momentos de recrutamento, com alterações frequentes de regras e de prioridades, com implicações na resposta às necessidades temporárias e permanentes.

Deverá também reconhecer-se que alguns potenciais riscos apontados ao cenário A podem ter origem em situações que se registam a montante do recrutamento, nomeadamente no atual modelo de formação inicial de professores que não contempla um período de estágio ou de indução profissional que permita uma iniciação apoiada à prática pedagógica, uma tomada de decisão tempestiva dos candidatos a professores relativamente ao seu futuro profissional e uma avaliação adequada das entidades formadoras e dos outros intervenientes no processo de formação quanto à preparação do estudante candidato a professor.

A não realização do período probatório, por uma elevada percentagem de professores (dispensados de o fazer por já terem mais de cinco anos de serviço quando são colocados em lugar de quadro) facilita a entrada de docentes no sistema que poderão não ter o perfil adequado ao desempenho da função. Tal enviesamento poderá ser acautelado com a

realização de um programa de indução profissionalizante com caráter probatório, devidamente avaliado no final por um júri designado para o efeito.

Desafios à Concretização

O principal desafio que se coloca à concretização deste modelo é o de responder às necessidades de um dado agrupamento de escolas, de um dado projeto educativo, de uma comunidade educativa, de um contexto específico. Este desafio surge associado à possibilidade de diversificação de critérios e instrumentos que permitam identificar os candidatos que melhor se adequem aos contextos locais para a construção de equipas coesas e envolvidas nos projetos educativos das UO.

A possibilidade de a escola selecionar parte dos seus recursos humanos poderia ser um incentivo à apresentação de projetos que contratualizariam, responsabilizando-se pelo cumprimento dos objetivos e pela melhoria dos indicadores de resultados.

Cenário B

Benefícios Potenciais

Um dos benefícios potenciais da implementação do Cenário B prende-se com a proximidade do processo de recrutamento e seleção aos municípios, às comunidades e aos contextos escolares. Este centrar do processo de seleção e recrutamento nos municípios ou nas CIM tem na aproximação às escolas uma das suas principais vantagens potenciais, que tem como mais-valia o facto de permitir a clara identificação das necessidades das escolas e dos perfis de professor a contratar, de acordo com o contexto e com o projeto educativo do agrupamento. Uma vez definidos estes perfis pelas escolas, seria necessário utilizar diversos critérios e processos de seleção, permitindo aprofundar o conhecimento sobre os candidatos, com interação pessoal e através do recurso a análises curriculares e entrevistas, por exemplo. E este seria, porventura, o mais importante benefício dos cenários localizados no quadrante 4 do racional descrito anteriormente – a possibilidade de conhecer bem os candidatos e selecionar o que melhor preenche os requisitos estabelecidos pela escola. Este cenário acentuaria a autonomia, compromisso e responsabilidade dos municípios relativamente à área da educação, valorizando os projetos educativos municipais e tornando-os uma referência para os projetos educativos das escolas. Permitiria, por outro lado, uma estreita adequação dos recursos humanos (perfil do docente) ao plano educativo municipal, no pressuposto de uma maior eficácia na implementação dos projetos educativos, com vista à valorização do potencial humano do território. Além disso, facilitaria o exercício de autonomia e responsabilização da comunidade local, enquanto potencial de desenvolvimento escolar e de inovação.

Riscos Potenciais

A eventual falta de rigor, transparência e imparcialidade no processo de seleção, podendo conduzir a favorecimentos indevidos, constitui um risco potencial. Para limitar ao mínimo este risco, convirá que os agrupamentos escolares definam com rigor os perfis dos docentes de que necessitam, utilizem instrumentos e critérios diversos para a avaliação dos candidatos e garantam olhares diversos de um júri com elementos externos. Refira-se a este propósito que o objetivo central é assegurar a seleção de um docente com o perfil pessoal e profissional adequado às necessidades identificadas e para as funções que vai desempenhar.

A intervenção de múltiplos sujeitos no processo deverá reduzir os riscos de subjetividade. Note-se que neste campo a experiência é muito vasta, uma vez que, por exemplo, no ensino superior são as instituições que definem e asseguram os procedimentos relativos à contratação de pessoal docente e não docente. A capacidade dos municípios para assumirem

responsabilidades nesta área é seguramente muito desigual, até pela dimensão da organização e pela disponibilidade de recursos humanos que assegurem a indispensável competência técnica para preparação dos processos. Importa por isso evitar que se acentuem as desigualdades territoriais.

Um dos caminhos a admitir para este cenário passaria pelas CIM visando a disponibilização de meios e *know-how* fora do alcance dos pequenos municípios. Desta forma, seria possível suprir a necessidade de apetrechamento adequado a nível de recursos humanos e materiais para o exercício da nova competência de seleção e recrutamento de docentes.

Esta questão está documentada em vários sistemas que promovem significativa descentralização ou que gerem autonomias. Nestes casos, os níveis de riqueza podem influenciar os recursos disponíveis para a escola (as autarquias e as famílias podem apoiar com mais recursos e as escolas refletem essas diferenças).

Desafios à Concretização

Um dos principais desafios à concretização deste cenário consiste na necessidade de formação dos atores relevantes no procedimento, tanto para o desenvolvimento de competências sobre processos de diagnóstico de necessidades e sobre métodos, instrumentos, critérios e processos de seleção de profissionais qualificados. Desta forma, seria possível colmatar a necessidade de apetrechamento adequado a nível de recursos humanos e materiais para o exercício da nova competência de seleção e recrutamento de docentes. A concretização atempada do procedimento, capaz de suprir as necessidades de todas as escolas, garantindo o preenchimento de todas as vagas existentes, mesmo as que têm baixa procura, pode revelar-se igualmente um desafio à concretização do Cenário B. Daí que, dada a complexidade do sistema, uma introdução faseada das mudanças, numa aplicação experimental em alguns municípios ou CIM, envolvendo monitorização e acompanhamento, pareça aconselhável. A constituição de júris de seleção independentes, com elementos externos, tendo em vista garantir o rigor, a transparência e a objetividade do processo é, neste contexto, muito importante para que se superem os desafios inerentes à proximidade. Por outro lado, poderá revelar-se complicado ultrapassar os constrangimentos de escala, particularmente em municípios pequenos com um único agrupamento. Em contextos desfavorecidos ou em meios pequenos e afastados dos grandes centros, pode verificar-se escassez de candidatos com as qualificações e competências necessárias para ensinar nessas escolas. Neste caso, será importante a criação de incentivos por parte das comunidades locais, do município e do Estado, de forma a melhorar a atratividade do exercício da profissão nestes contextos.

Cenário C

O que atrás foi dito em relação ao Cenário B aplica-se em grande medida ao Cenário C. Ambos pertencem ao quadrante 4 do esquema conceptual apresentado, embora o B introduza um ator terceiro (município ou a CIM) e por isso se situe numa posição intermédia no eixo vertical (entre o Estado Central e o Agrupamento de Escolas).

O Cenário C representa a completa assunção do processo por parte dos agrupamentos escolares. No entanto, deve reconhecer-se que as escolas não deverão conceber, delinear, implementar os projetos educativos desligados do contexto social, económico e cultural do território em que se inserem ou ignorando os planos e projetos municipais para a educação.

Benefícios Potenciais

Este cenário confere um elevado grau de autonomia ao agrupamento e aos seus dirigentes, mas também lhes reserva uma alta responsabilidade na definição das necessidades das escolas e na seleção e recrutamento dos seus docentes. Permitirá, deste modo, responsabilizar os

dirigentes pelo cumprimento dos objetivos do projeto educativo proposto e aprovado e pela melhoria dos indicadores de resultados.

Um modelo desta natureza implica a adoção de mecanismos de prestação de contas à comunidade, ao município e ao Estado, uma vez que o agrupamento definiria as necessidades e as prioridades, utilizando os critérios de seleção que considerasse adequados e selecionava os candidatos que melhor pudessem responder às necessidades específicas das escolas. Neste pressuposto, existiriam condições para exigir melhorias no desempenho dos alunos.

Uma das importantes implicações e potencial benefício da adoção deste modelo é a obrigação da escola refletir sobre as suas necessidades e prioridades no que respeita à contratação de professores e à sua formação contínua, definindo os perfis adequados ao desenvolvimento dos seus projetos educativos, na resolução dos problemas pedagógicos que enfrenta e na promoção do sucesso dos seus alunos. Admite-se, portanto, que se verifique uma maior eficácia das estratégias locais no desenvolvimento do projeto educativo e na resolução dos problemas de um agrupamento em concreto. No contexto deste cenário será expectável uma efetiva contração no número de candidatos a uma determinada vaga, na medida em que, face aos critérios definidos, o potencial candidato avalia previamente se faz, ou não, sentido apresentar a sua candidatura.

Para além, dos aspetos acima referidos devem considerar-se igualmente os benefícios potenciais que são comuns aos descritos para o Cenário B.

Riscos Potenciais

Para prevenir questões de potencial favorecimento indevido, já tratadas no cenário anterior, seria relevante adotar medidas em cada agrupamento que garantam a indispensável intersubjetividade, através da diversificação de atores e de olhares. Além disso, de forma a assegurar o rigoroso cumprimento da legalidade a nível do procedimento administrativo seria avisado obter aconselhamento jurídico na área.

A perceção da desigualdade entre candidatos é porventura o risco potencial que maiores implicações sociais poderá ter. Não está em causa a diferença de tratamento, eventualmente desejável, no sentido de se tratar de modo diferente o que é diferente, tendo em conta o perfil pretendido. Tal não acontece num sistema centralizado pois todos fazem parte da mesma *pool* de candidatos.

Desafios à Concretização

A implementação deste cenário envolve uma cuidada identificação de necessidades por parte do agrupamento, a rigorosa definição do perfil do professor a contratar, a constituição de um júri que garanta uma diversidade de olhares para a seleção dos candidatos, cujo perfil aponte para a probabilidade de suprimento das necessidades identificadas. É essa diversidade de olhares dos elementos do júri que permite fazer uma aproximação à objetividade, através do recurso à intersubjetividade. O incentivo à fixação de docentes em contextos menos atrativos (zonas problemáticas, regiões periféricas) é um desafio às escolas, aos municípios e ao próprio Estado. Sendo um desafio em qualquer dos cenários aqui sugeridos, é nos casos B e C, em que se atribuem responsabilidades locais, que as comunidades, os municípios e as escolas poderão tratar de encontrar os incentivos certos para atraírem os professores qualificados e com as competências desejadas. Neste cenário ainda poderão surgir dificuldades resultantes dos constrangimentos de escala, particularmente quando se consideram pequenas unidades orgânicas.

*****

Independentemente dos cenários descritos, qualquer modelo de seleção e recrutamento de docentes, a considerar, deveria acautelar a permanente mudança de escola por parte dos professores e a desadequação do perfil dos selecionados às necessidades da escola.

A estabilidade do corpo docente permite melhorar o conhecimento do meio, das populações e dos recursos, consolidar nas escolas equipas e projetos e criar o "sentido de pertença" a uma comunidade educativa e uma cultura de escola. Tudo isto facilitará o desenvolvimento profissional dos docentes em função das necessidades do contexto e do cumprimento de objetivos de sucesso e de satisfação.

Qualquer mudança em matéria de seleção e recrutamento deverá ser implementada de modo experimental, possibilitando assim avaliar os riscos e encontrar soluções para os desafios da sua implementação.

Referências bibliográficas

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 (2016). *Parecer n.º 4/2016 sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão.* Diário da República n.º 41, 2.ª série, de 29 de fevereiro.

CNE (2016). *Recomendação n.º 1/2016 sobre a condição docente e as políticas educativas.* Diário da República nº 241, 2ª série, de 19 de dezembro.

CNE (2019). Recomendação sobre *Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Aprovada em Sessão Plenária de 4 de junho.

Comissão Europeia (2017). *Comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida*. Bruxelas: COM (2017) 248 final, de 30 de maio.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2018). *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios.* Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Demarchi, Thyara Antonielle e Rausch, Rita Buzzi (2016). *A formação inicial de professores na Finlândia.* Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 50, p. 871-890.

DGEEC (2019). *Desempenho a português dos alunos que ingressam no ensino superior*. Lisboa: Autor

Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp.156-165). Lisboa: CNE.

European Commission (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (Vol.2).

European Commission (2019). *Compulsory Education in Europe* 2018-2019.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faria, Ercília *et al* (2016). Relatório Técnico: *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE

Giovannini, Enrico (2008). *Understanding Economic Statistics: an OECD perspective*. OCDE

Guerreiro, João (coordenador do grupo de trabalhalho). 2019. *Relatório sobre o acesso ao ensino superior*.Lisboa. MCTES

INE (2014). *Projeções de População Residente 2015-2080.* 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).

Morais, Jorge Bernardino Sarmento (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores. Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP*. Tese de doutoramento em Administração e Política Educacional. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

OECD (2010). *Education at a Glance*, OECD 2010. OECD Indicators.

OCDE (2014). *Teaching and Learning International Survey* – TALIS 2013: Paris: OCDE

OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

OECD (2014b). "Denmark", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

OECD (2014c). "Finland", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

OECD (2014d). "France", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

OECD (2014e). "Netherlands", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.*

OECD (2014f). "Sweden", *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and* ***Learning.***

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education,* PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016b). *PISA 2015 Results in Focus*

OECD (2018a). *Education at a Glance*, OECD 2018. OECD Indicators.

OECD (2018b). *Effective Teacher Policies: Insights from Pisa.*

OCDE (2019). *A Teachers' Guide to TALIS 2018,* Volume I. Paris: OCDE

OECD (2019). *Education at a Glance*, OECD 2018. OECD Indicators. Paris: Autor

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: Autor

Ramos, Conceição Castro *et al* (2016). Relatório Técnico: *A condição docente: contributos para uma reflexão*. Lisboa: CNE

Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 284-291). Lisboa: CNE

Rodrigues, Isabel, Araújo, Júlia & Ferreira, Arlindo (2017). *Concursos de Professores. Anotações e Guia Prático*. Lisboa: Rei dos Livros

Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação, 20*(76), 435-458.

Schleicher, Andreas (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD

Schleicher, Andreas (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century - Lessons from around the World*, OECD

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

Legislação (por ordem cronológica)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece a lei de bases do sistema educativo.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, altera a LBSE e estabeleceu o grau de licenciatura como habilitação mínima de aquisição da habilitação profissional.

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de agosto, aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabeleceu as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei n.º 241/2000, de 30 de agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, altera a LBSE e opera a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, introduz no Estatuto da Carreira Docente a prova de avaliação de conhecimentos e competências (PACC) enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para lugar de ingresso na carreira.

Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 365/2009, de 7 de abril, regula o procedimento concursal de recrutamento do pessoal docente para os quadros dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas legalmente definidos como prioritários.

Decreto-Lei n.º 220/2009, **de 8 de setembro,** aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, procede à nona alteração ao ECD mantendo a exigência da prestação de uma prova de avaliação de competências e conhecimentos para o ingresso na profissão, introduzindo, porém, uma maior flexibilidade nos normativos que regulam a realização da prova, de forma a tornar mais eficaz a sua operacionalização.

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, **de 14 de maio,** aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Lei nº 16/2016, de 17 de junho, revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

Decreto-lei n.º 28/2017, de 15 de março, altera o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação

Glossário

Acreditação – Em alguns países, trata-se de um processo obrigatório a que os professores se devem submeter para obter a certificação oficial ou licença para ensinar. Envolve normalmente uma avaliação das competências profissionais dos professores e pode ser um processo extremamente formal. Em alguns casos, a avaliação no final do programa de indução contribui para este processo.

Autoridade de nível superior – Refere-se à mais alta autoridade com responsabilidades pelo setor da educação num determinado país, geralmente localizada a nível nacional (estatal).

Autoridade local – O nível mais baixo da administração territorial num país com responsabilidades pela área da educação. A autoridade local pode ser o departamento de educação de uma autoridade local com objetivos gerais ou pode ser uma autoridade criada com fins específicos cuja única área de responsabilidades é a educação.

Avaliação de professores – A avaliação individual dos professores com vista à formulação de um juízo acerca do seu trabalho e desempenho.

Carreira – Ocupação ou profissão exercida durante um período significativo da vida de um indivíduo, a qual oferece oportunidades para progressão.

Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE (ou *International Standard Classification of Education* - ISCED) – Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A nova classificação foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 1997	CITE 2011
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)	**Nível 0**: educação de infância (menos de 3 anos de idade)
	Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário (1º nível de educação básica)	**Nível 1**: primário
Nível 2: secundário inferior (2º nível de educação básica)	**Nível 2**: secundário inferior
NÍvel 3: secundário superior	**NÍvel 3**: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior	**Nível 4**: pós-secundário não superior
Nível 5: primeiro nível de terciário	**Nível 5**: curta duração terciária
	Nível 6: bacharelato ou equivalente
	Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 6: segundo nível de terciário	**Nível 8**: doutoramento ou equivalente

Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação – Classificação nacional adotada na recolha e tratamento de dados sobre formação profissional, de acordo com a Classificação internacional tipo da educação – ISCED/CITE 2011, aprovada na 36.ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, Paris, setembro de 2011. Em termos nacionais a 52.ª Deliberação da Secção Permanente de Coordenação Estatística, de 27 de março de 2017 adotou a tradução para língua portuguesa da CITE. As áreas específicas da educação e formação analisadas são as seguintes: 0112 – Educadores de infância, 0113 – Formação de professores de áreas não especializadas e 0114 – Formação de professores de áreas especializadas.

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC) – Formação em serviço realizada no decurso da carreira de um professor, permitindo-lhe alargar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes. Contempla atividades de formação formais e não formais, podendo incluir, por exemplo, formação pedagógica ou baseada numa disciplina. São oferecidos diferentes formatos, tais como cursos, seminários, observação de pares e apoio de redes de professores.

Docente contratado – Docente com contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo, certo ou incerto, tendo em vista a satisfação de necessidades residuais do sistema de educação e formação não colmatadas pelo pessoal docente dos quadros.

Docentes do Quadro – Docente com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, tendo em vista a satisfação das necessidades dos jardins de infância ou dos estabelecimentos de ensino.

Educação pré-escolar – Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância – Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação inicial de quatro anos, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

Ensino básico – Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino público – Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino secundário – Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Estrutura de carreira horizontal – Estrutura de carreira de um único nível que se aplica a todos os professores qualificados. Pode ser aplicada uma tabela salarial mas geralmente está associada aos anos de serviço e, possivelmente, ao desempenho. A estrutura de carreira horizontal pode permitir a um professor alargar a sua experiência ou assumir funções ou responsabilidades adicionais.

Estrutura de carreira multinível – Estrutura de carreira com diversos níveis de carreira formalmente definidos. Estes níveis definem-se geralmente por um conjunto de competências e/ou responsabilidades. No âmbito de uma estrutura de carreira multinível, diferentes níveis de carreira são estruturados em termos de complexidade crescente e de maior responsabilidade.

Estrutura de carreira – É a via de progressão reconhecida no âmbito de um emprego ou profissão. As estruturas de carreira podem ser horizontais ou multinível.

Grupo de recrutamento – Estrutura segundo a qual os docentes são selecionados e recrutados de acordo com a qualificação profissional ou habilitação própria para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar, do ensino básico e ensino secundário

Indicador ESCS (PISA, TIMSS, PIRLS) – O indicador do Estatuto Socioeconómico e Cultural é composto a partir de três outros índices: i) grupo socioprofissional mais elevado dos pais (HISEI); ii) nível de escolaridade mais elevado dos pais convertido em número de anos de escolaridade (PARED), iii) bens pertencentes à casa (HOMEPOS), e número de livros existentes em casa.

O índice HOMEPOS deriva de três outros índices (WEALTH, CULTPOSS e HEDRES). WEALTH – é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de objetos/situações específicas em casa (um quarto só para si, ligação à internet, leitor de DVD, número de telemóveis, televisões, entre outros). CULTPOSS - é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de literatura clássica, livros de poesia e objetos de arte em casa. HEDRES – é um índice baseado nas repostas dos alunos à existência de recursos para estudar em casa tais como, uma secretária e um lugar calmo para estudar, um computador que possa utilizar para a realização de trabalhos escolares, *software* educativo, manuais que possam ajudar a realização dos trabalhos de casa, dicionários e livros técnicos.

Indução/Qualificação em exercício – Fase estruturada de apoio prestado aos professores recém-chegados à profissão ou aos futuros professores. Pode decorrer no início do seu primeiro contrato como docentes numa escola ou no âmbito da formação inicial de professores. Durante a indução, os professores novos na profissão ou os futuros professores realizam integral ou parcialmente tarefas que competem normalmente aos professores experientes, e são remunerados pela sua atividade. Habitualmente, a indução inclui a formação e a avaliação, e é nomeado um mentor que presta apoio pessoal, social e profissional para ajudar estes professores no quadro de um sistema estruturado.

Lista de candidatos – Método de recrutamento em sistema(s) em que os professores candidatos submetem uma candidatura para emprego a uma autoridade de nível superior ou de nível intermédio, a qual classifica os candidatos em função de critérios definidos.

Mentorado – Orientação profissional prestada aos professores por colegas mais experientes. O mentorado pode fazer parte da fase de indução para professores recém-chegados à profissão. O mentorado também pode ser disponibilizado a quaisquer professores que necessitem de ajuda.

Mobilidade dos professores – Engloba qualquer mobilidade feita pelos professores após a sua nomeação inicial para um estabelecimento de ensino ou outros organismos.

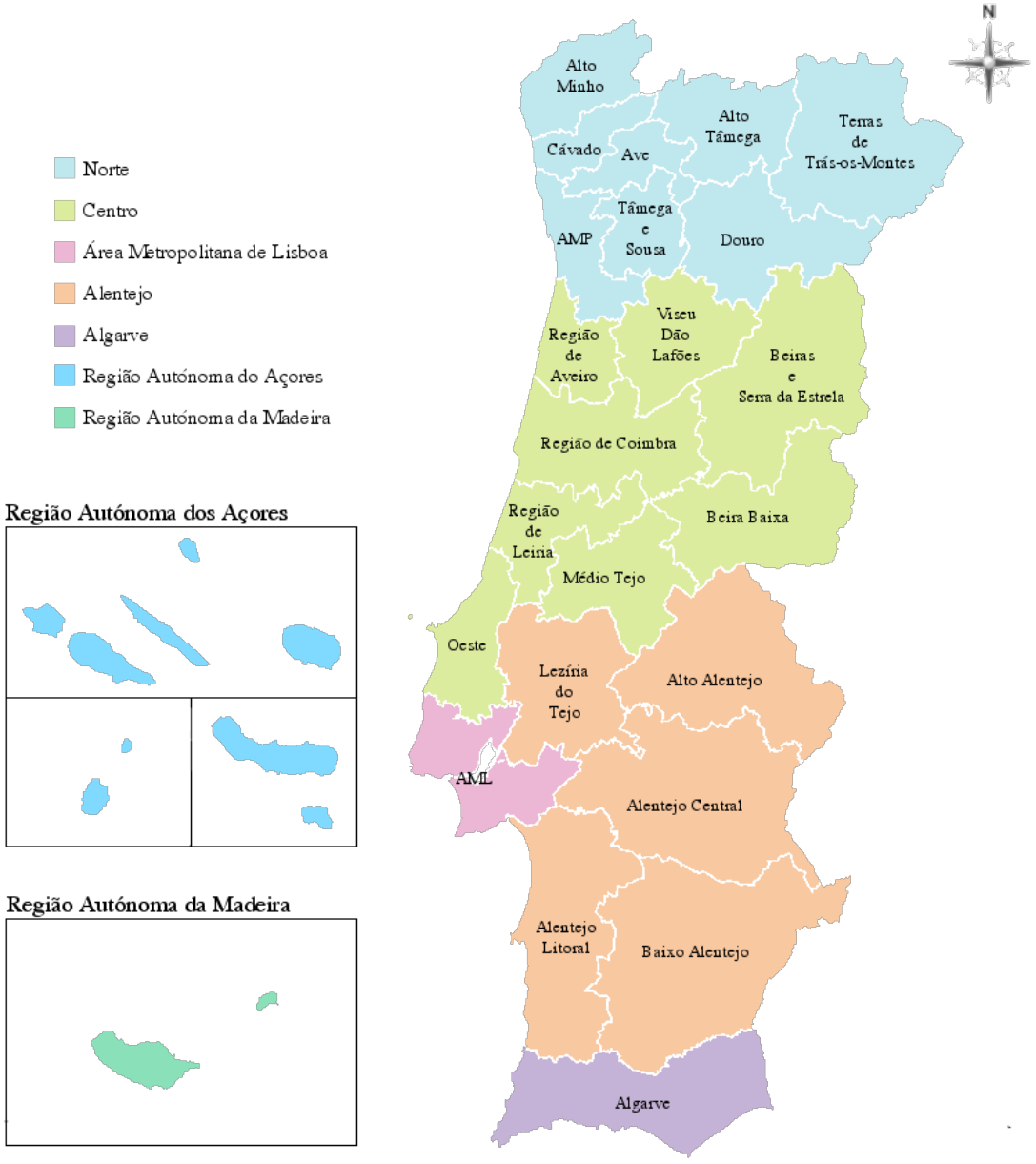
Nível de ensino – Nível do sistema de educação e formação que se estrutura em função da progressão, complexidade e especialização das aprendizagens, e que corresponde a cada uma das seguintes etapas: ensino básico, ensino secundário, ensino pós-secundário não superior e ensino superior.

NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis:

NUTS I: Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III:



Período probatório – Refere-se a uma nomeação temporária sob a forma de um período de experiência. As condições em que decorre podem variar dependendo das normas profissionais, mas este período pode durar vários meses ou anos. No final deste período, o professor estagiário pode estar sujeito a uma avaliação final.

Planeamento prospetivo – Trata-se de um processo usado na prospeção das tendências futuras na procura e oferta de professores. Baseia-se na observação de tendências e da identificação dos cenários de evolução mais prováveis na procura e na oferta de professores. Os dados analisados incluem projeções demográficas como as taxas de nascimento e de migração, assim como a evolução no número de professores formandos e as transformações que afetam a profissão docente (número de aposentações, transferências para cargos não docentes, etc.). O planeamento prospetivo de requisitos para pessoal docente pode ser feito a longo, médio e/ou curto prazos. Esta política de planeamento é desenvolvida a nível nacional e/ou regional, dependendo do grau de centralização/descentralização relativa do sistema educativo em questão.

População escolar – Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

Procedimento concursal – Concurso para obtenção de qualificação profissional centrado, geralmente, na avaliação do conhecimento disciplinar e nas competências profissionais, que pode compreender diferentes etapas. Este processo pode ser organizado sob a forma de provas escritas, entrevistas, avaliação de portefólios, observação da prática docente ou uma combinação destes métodos.

Professor com habilitação para a docência – Professor que completou a formação inicial de professores e cumpriu todos os restantes requisitos oficiais para ser contratado como docente no respetivo nível de ensino.

Progressão na carreira – Progressão para um escalão mais elevado numa estrutura de carreira horizontal.

Promoção – Progressão para um nível mais elevado numa estrutura de carreira multinível.

Quadro de competências de professores – Conjunto de indicações daquilo que um professor enquanto profissional deve saber, compreender e ser capaz de fazer e que pode ser utilizado para apoiar a identificação de necessidades de desenvolvimento e melhorar as competências da população docente. O nível de detalhe na descrição dos conhecimentos, aptidões e competências pode variar.

Quadro de agrupamento/Quadro de escola – Quadro de pessoal docente que se destina a assegurar a satisfação de necessidades permanentes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas.

Quadro de zona pedagógica – Quadro de pessoal docente destinado a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, tendo em vista a flexibilização da gestão dos recursos humanos num âmbito geográfico alargado de acordo com a legislação em vigor.

Recrutamento aberto – Método de recrutamento em que a responsabilidade pela publicação de vagas, abertura de candidaturas e seleção de candidatos é descentralizada. O recrutamento é normalmente da responsabilidade da escola, por vezes em concertação com a autoridade local.

***Score* médio (PISA, TIMSS, PIRLS)** – Pontuação média obtida pelos países participantes numa escala com média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos.

Sistema binário – O ensino superior organiza-se neste sistema, "devendo o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente" (Art.º 3º, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro).

Turma – Conjunto de alunos de um estabelecimento de ensino agrupados em função de uma ou mais características comuns, nomeadamente o ano de escolaridade, o tipo de curso ou a área de estudos (Glossário GEPE).

Vias alternativas – Vias conducentes a uma qualificação docente para além dos programas principais de formação inicial de professores. Geralmente, as vias alternativas são flexíveis, mais curtas do que as vias tradicionais, e consistem sobretudo em programas de formação em contexto de trabalho destinados a indivíduos com experiência profissional adquirida dentro ou fora do setor da educação. São frequentemente introduzidas para combater a escassez de professores e atrair diplomados de outros campos profissionais.

Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED)

CNAEF – Classificação Nacional de áreas de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional da Educação

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência

DK – Dinamarca

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

EACEA – *Education, Audiovisual, and Cultural Executive Agency*

EB – **Ensino Básico**

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EMR – Educação Moral e Religiosa

ENA – Escolas Não Agrupadas

ES – Ensino Secundário

ESCS – Estatuto Socioeconómico e Cultural (*Index of Economic, Social and Cultural Status*)

ESE – Escola Superior de Educação

FI – Finlândia

FIP – Formação Inicial de Professores

FR – França

GR – Grupo de Recrutamento

INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

INE – Instituto Nacional de Estatística

L1 – Licenciatura 1.º Ciclo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LSR – Licença Sem Remuneração

LSV – Licença Sem Vencimento

LSVLD – Licença Sem Vencimento de longa duração

M2 – Mestrado 2.º Ciclo

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

NL – Holanda

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

PACC – Prova de Avaliação de Conhecimentos e Competências ou Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

PT – Portugal

QA/QE – Quadro de Agrupamento/Quadro de escola não agrupada

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SE – Suécia

SI – Eslovénia

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UO – Unidade Orgânica

Anexo 1

Grupos de recrutamento

Níveis e Ciclos de Ensino	Grupo de Recrutamento*	Código
Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	100
1º CEB	Ensino Básico - 1º Ciclo	110
	Inglês	120
2º CEB	Português e Estudos Sociais/História	200
	Português e Francês	210
	Português e Inglês	220
	Matemática e Ciências da Natureza	230
	Educação Visual e Tecnológica	240
	Educação Musical	250
	Educação Física	260
	Educação Moral e Religiosa	290
3º CEB e Ensino Secundário	Português	300
	Latim e Grego	310
	Francês	320
	Inglês	330
	Alemão	340
	Espanhol	350
	História	400
	Filosofia	410
	Geografia	420
	Economia e Contabilidade	430
	Matemática	500
	Física e Química	510
	Biologia e Geologia	520
	Educação Tecnológica	530
	Eletrotecnia	540
	Informática	550
	Ciências Agropecuárias	560
	Artes Visuais	600
	Música	610
	Educação Física	620
	Língua Gestual Portuguesa	360
Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º CEB e do Ensino Secundário	Educação Especial - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.	910
	Educação Especial - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.	920
	Educação Especial - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.	930

*Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março

Fonte: DGAE In https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=31789

Anexo 2

Códigos do âmbito geográfico dos quadros de zona pedagógica e códigos dos respetivos concelhos

QZP 1

Concelho de Amarante (1301)
Concelho de Amares (0301)
Concelho de Arcos de Valdevez (1601)
Concelho de Baião (1302)
Concelho de Barcelos (0302)
Concelho de Braga (0303)
Concelho de Cabeceiras de Basto (0304)
Concelho de Caminha (1602)
Concelho de Celorico de Basto (0305)
Concelho de Esposende (0306)
Concelho de Fafe (0307)
Concelho de Felgueiras (1303)
Concelho de Gondomar (1304)
Concelho de Guimarães (0308)
Concelho de Lousada (1305)
Concelho de Maia (1306)
Concelho de Marco de Canaveses (1307)
Concelho de Matosinhos (1308)
Concelho de Melgaço (1603)
Concelho de Monção (1604)
Concelho de Paços de Ferreira (1309)
Concelho de Paredes (1310)
Concelho de Paredes de Coura (1605)
Concelho de Penafiel (1311)
Concelho de Ponte da Barca (1606)
Concelho de Ponte de Lima (1607)
Concelho do Porto (1312)
Concelho de Póvoa de Lanhoso (0309)
Concelho da Póvoa de Varzim (1313)
Concelho de Santo Tirso (1314)
Concelho de Terras de Bouro (0310)
Concelho da Trofa (1318)
Concelho de Valença (1608)
Concelho de Valongo (1315)
Concelho de Viana do Castelo (1609)
Concelho de Vieira do Minho (0311)
Concelho de Vila do Conde (1316)
Concelho de Vila Nova de Cerveira (1610)
Concelho de Vila Nova de Famalicão (0312)
Concelho de Vila Nova de Gaia (1317)
Concelho de Vila Verde (0313)
Concelho de Vizela (0314)

QZP 2

Concelho da Alfândega da Fé (0401)
Concelho de Alijó (1701)
Concelho de Armamar (1801)
Concelho de Boticas (1702)
Concelho de Bragança (0402)
Concelho de Carrazeda de Ansiães (0403)
Concelho de Chaves (1703)
Concelho de Cinfães (1804)
Concelho de Freixo de Espada à Cinta (0404)
Concelho de Lamego (1805)
Concelho de Macedo de Cavaleiros (0405)
Concelho de Mesão Frio (1704)
Concelho de Miranda do Douro (0406)
Concelho de Mirandela (0407)
Concelho de Mogadouro (0408)
Concelho de Moimenta da Beira (1807)
Concelho de Mondim de Basto (1705)
Concelho de Montalegre (1706)
Concelho de Murça (1707)
Concelho de Penedono (1812)
Concelho de Peso da Régua (1708)
Concelho de Resende (1813)

Concelho de Ribeira de Pena (1709)
Concelho de Sabrosa (1710)
Concelho de Santa Marta de Penaguião (1711)
Concelho de São João da Pesqueira (1815)
Concelho de Sernancelhe (1818)
Concelho de Tabuaço (1819)
Concelho de Tarouca (1820)
Concelho de Torre de Moncorvo (0409)
Concelho de Valpaços (1712)
Concelho de Vila Flor (0410)
Concelho de Vila Nova de Foz Côa (0914)
Concelho de Vila Pouca de Aguiar (1713)
Concelho de Vila Real (1714)
Concelho de Vimioso (0411)
Concelho de Vinhais (0412)

QZP 3

Concelho de Águeda (0101)
Concelho de Albergaria-a-Velha (0102)
Concelho da Anadia (0103)
Concelho de Arouca (0104)
Concelho de Aveiro (0105)
Concelho de Carregal do Sal (1802)
Concelho de Castelo de Paiva (0106)
Concelho de Castro Daire (1803)
Concelho de Espinho (0107)
Concelho de Estarreja (0108)
Concelho de Ílhavo (0110)
Concelho de Mangualde (1806)
Concelho da Mealhada (0111)
Concelho de Mortágua (1808)
Concelho da Murtosa (0112)
Concelho de Nelas (1809)
Concelho de Oliveira de Azeméis (0113)
Concelho de Oliveira de Frades (1810)
Concelho de Oliveira do Bairro (0114)
Concelho de Ovar (0115)
Concelho de Penalva do Castelo (1811)
Concelho de Santa Comba Dão (1814)
Concelho de Santa Maria da Feira (0109)
Concelho de São João da Madeira (0116)
Concelho de São Pedro do Sul (1816)
Concelho de Sátão (1817)
Concelho de Sever do Vouga (0117)
Concelho de Tondela (1821)
Concelho de Vagos (0118)
Concelho de Vale de Cambra (0119)
Concelho de Vila Nova de Paiva (1822)
Concelho de Viseu (1823)
Concelho de Vouzela (1824)

QZP 4

Concelho de Alvaiázere (1002)
Concelho de Ansião (1003)
Concelho de Arganil (0601)
Concelho da Batalha (1004)
Concelho de Cantanhede (0602)
Concelho de Castanheira de Pêra (1007)
Concelho de Coimbra (0603)
Concelho de Condeixa-a-Nova (0604)
Concelho da Figueira da Foz (0605)
Concelho de Figueiró dos Vinhos (1008)
Concelho de Góis (0606)
Concelho de Leiria (1009)
Concelho da Lousã (0607)
Concelho da Marinha Grande (1010)
Concelho de Mira (0608)
Concelho de Miranda do Corvo (0609)
Concelho de Montemor-o-Velho (0610)
Concelho de Oliveira do Hospital (0611)
Concelho da Pampilhosa da Serra (0612)
Concelho de Pedrógão Grande (1013)
Concelho de Penacova (0613)
Concelho de Penela (0614)
Concelho de Pombal (1015)
Concelho de Porto de Mós (1016)
Concelho de Soure (0615)
Concelho de Tábua (0616)
Concelho de Vila Nova de Poiares (0617)

QZP 5

Concelho de Aguiar da Beira (0901)
Concelho de Almeida (0902)
Concelho de Belmonte (0501)
Concelho de Castelo Branco (0502)
Concelho de Celorico da Beira (0903)
Concelho da Covilhã (0503)
Concelho de Figueira de Castelo Rodrigo (0904)
Concelho de Fornos de Algodres (0905)
Concelho do Fundão (0504)
Concelho de Gouveia (0906)
Concelho da Guarda (0907)
Concelho de Idanha-a-Nova (0505)
Concelho de Manteigas (0908)
Concelho de Meda (0909)
Concelho de Oleiros (0506)
Concelho de Penamacor (0507)
Concelho de Pinhel (0910)
Concelho de Proença-a-Nova (0508)
Concelho do Sabugal (0911)
Concelho de Seia (0912)
Concelho da Sertã (0509)
Concelho de Trancoso (0913)
Concelho de Vila de Rei (0510)
Concelho de Vila Velha de Ródão (0511)

QZP 6

Concelho de Abrantes (1401)
Concelho de Alcanena (1402)
Concelho de Alcobaça (1001)
Concelho de Alenquer (1101)
Concelho de Almeirim (1403)
Concelho de Alpiarça (1404)
Concelho de Arruda dos Vinhos (1102)
Concelho da Azambuja (1103)
Concelho de Benavente (1405)
Concelho do Bombarral (1005)

Concelho do Cadaval (1104)
Concelho das Caldas da Rainha (1006)
Concelho do Cartaxo (1406)
Concelho da Chamusca (1407)
Concelho de Constância (1408)
Concelho de Coruche (1409)
Concelho do Entroncamento (1410)
Concelho de Ferreira do Zêzere (1411)
Concelho da Golegã (1412)
Concelho da Lourinhã (1108)
Concelho de Mação (1413)
Concelho de Mafra (1109)
Concelho da Nazaré (1011)
Concelho de Óbidos (1012)
Concelho de Ourém (1421)
Concelho de Peniche (1014)
Concelho de Rio Maior (1414)
Concelho de Salvaterra de Magos (1415)
Concelho de Santarém (1416)
Concelho de Sardoal (1417)
Concelho de Sobral de Monte Agraço (1112)
Concelho de Tomar (1418)
Concelho de Torres Novas (1419)
Concelho de Torres Vedras (1113)
Concelho de Vila Nova da Barquinha (1420)

QZP 7

Concelho da Amadora (1115)
Concelho do Barreiro (1504)
Concelho da Moita (1506)
Concelho de Alcochete (1502)
Concelho de Almada (1503)
Concelho de Cascais (1105)
Concelho de Lisboa (1106)
Concelho de Loures (1107)
Concelho do Montijo (1507)
Concelho de Odivelas (1116)
Concelho de Oeiras (1110)
Concelho de Palmela (1508)
Concelho do Seixal (1510)
Concelho de Sesimbra (1511)
Concelho de Setúbal (1512)
Concelho de Sintra (1111)
Concelho de Vila Franca de Xira (1114)

QZP 8

Concelho do Alandroal (0701)
Concelho de Alcácer do Sal (1501)
Concelho de Alter do Chão (1201)
Concelho de Arraiolos (0702)
Concelho de Arronches (1202)
Concelho de Avis (1203)
Concelho de Borba (0703)
Concelho de Campo Maior (1204)
Concelho de Castelo de Vide (1205)
Concelho do Crato (1206)
Concelho de Elvas (1207)
Concelho de Estremoz (0704)
Concelho de Évora (0705)
Concelho de Fronteira (1208)
Concelho de Gavião (1209)
Concelho de Marvão (1210)
Concelho de Monforte (1211)
Concelho de Montemor-o-Novo (0706)
Concelho de Mora (0707)
Concelho de Mourão (0708)
Concelho de Nisa (1212)
Concelho de Ponte de Sor (1213)

Concelho de Portalegre (1214)
Concelho de Portel (0709)
Concelho de Redondo (0710)
Concelho de Reguengos de Monsaraz (0711)
Concelho de Sousel (1215)
Concelho de Vendas Novas (0712)
Concelho de Viana do Alentejo (0713)
Concelho de Vila Viçosa (0714)

QZP 9

Concelho de Aljustrel (0201)
Concelho de Almodôvar (0202)
Concelho de Alvito (0203)
Concelho de Barrancos (0204)
Concelho de Beja (0205)
Concelho de Castro Verde (0206)
Concelho de Cuba (0207)
Concelho de Ferreira do Alentejo (0208)
Concelho de Grândola (1505)
Concelho de Mértola (0209)
Concelho de Moura (0210)
Concelho de Odemira (0211)
Concelho de Ourique (0212)
Concelho de Santiago do Cacém (1509)
Concelho de Serpa (0213)
Concelho de Sines (1513)
Concelho da Vidigueira (0214)

QZP 10

Concelho de Albufeira (0801)
Concelho de Alcoutim (0802)
Concelho de Aljezur (0803)
Concelho de Castro Marim (0804)
Concelho de Faro (0805)
Concelho de Lagoa (0806)
Concelho de Lagos (0807)
Concelho de Loulé (0808)
Concelho de Monchique (0809)
Concelho de Olhão (0810)
Concelho de Portimão (0811)
Concelho de São Brás de Alportel (0812)
Concelho de Silves (0813)
Concelho de Tavira (0814)
Concelho de Vila do Bispo (0815)
Concelho de Vila Real de Santo António (0816)

Fonte: Aviso n.º 3570-A/2019, Diário da República n.º 46/2019, 1º Suplemento, Série II de 2019-03-06

Anexo 3

Alunos inscritos em cursos de mestrado 2.º ciclo que conferem habilitação profissional para a docência, por instituição de formação

		2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Ensino Universitário Público	Universidade Aberta	0	0	0	0	0	0	0	0	14	6
	Universidade da Beira Interior	59	91	163	175	118	92	64	52	71	43
	Universidade da Madeira	39	66	109	147	111	121	96	74	73	88
	Universidade de Aveiro	27	162	261	294	290	281	275	275	287	247
	Universidade de Coimbra	130	270	310	318	297	260	199	178	180	176
	Universidade de Évora	47	139	172	187	123	121	102	106	110	128
	Universidade de Lisboa	81	161	218	242	259	349	251	227	239	291
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	143	291	336	363	331	278	205	186	92	111
	Universidade do Algarve	7	22	70	70	78	105	64	56	67	67
	Universidade do Minho	62	101	346	447	503	481	363	261	290	259
	Universidade do Porto	249	548	484	617	810	709	542	468	420	402
	Universidade dos Açores	0	33	90	44	68	44	49	36	61	40
	Universidade Nova de Lisboa	94	152	137	207	128	154	106	112	85	119
	Universidade Técnica de Lisboa	0	159	87	90	77	0	0	0	0	0
Ensino Universitário Privado	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	25	9	5	0	0	1	9	0	0	0
	Universidade Lusíada	0	4	19	9	4	4	0	0	0	0
	Inst. Univ. de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	0	0	0	0	0	0	0	58	86	59
	Universidade Católica Portuguesa	2	7	64	133	185	163	111	88	72	67
	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	39	243	264	359	274	148	112	103	109	102
	Instituto de Arte, Design e Empresa	0	0	0	0	29	7	0	0	0	0
	Escola Universitária das Artes de Coimbra	0	0	38	31	10	0	0	0	0	0

		2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Ensino Politécnico Público	Instituto Politécnico da Guarda	0	46	82	76	44	47	40	96	31	6
	Instituto Politécnico de Beja	0	19	42	47	25	32	0	13	15	17
	Instituto Politécnico de Bragança	114	255	260	157	118	97	94	71	63	51
	Instituto Politécnico de Castelo Branco	0	39	72	72	78	161	185	192	132	147
	Instituto Politécnico de Coimbra	22	64	160	175	163	180	144	146	129	91
	Instituto Politécnico de Leiria	0	0	95	84	102	119	147	127	98	101
	Instituto Politécnico de Lisboa	44	43	145	248	276	316	338	351	430	439
	Instituto Politécnico de Portalegre	0	0	22	21	34	24	15	10	16	12
	Instituto Politécnico de Santarém	0	0	46	60	91	69	65	105	74	45
	Instituto Politécnico de Setúbal	76	122	175	182	156	156	147	116	115	109
	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	0	0	68	105	106	102	146	138	114	95
	Instituto Politécnico de Viseu	0	22	115	99	73	70	59	55	51	27
	Instituto Politécnico do Porto	42	121	206	250	271	253	267	269	317	282
Ensino Politécnico Privado	Academia Nacional Superior de Orquestra	0	0	0	39	10	0	0	0	0	0
	Conservatório Superior de Música de Gaia	0	0	0	0	10	14	11	14	5	13
	Escola Superior de Design	0	28	49	42	0	0	0	0	0	0
	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	0	20	55	41	30	56	27	30	25	11
	Escola Superior de Educação de Fafe	21	17	15	49	46	46	40	31	22	21
	Escola Superior de Educação de João de Deus	23	14	105	229	183	0	0	0	37	52
	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	0	0	105	167	154	85	78	65	63	98
	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	0	0	36	53	49	59	72	74	58	53
	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	0	15	67	91	73	36	31	14	2	0
	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu)	0	0	45	14	9	5	0	0	0	0
	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	0	0	121	172	60	152	1	0	0	0
	Instituto Superior D. Afonso III	0	66	86	47	33	10	0	0	0	0
	Instituto Superior da Maia	0	0	97	530	346	154	117	87	100	136
	Instituto Superior de Ciências Educativas	0	27	64	68	70	47	49	35	54	45
	Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras	0	0	11	30	42	51	42	0	0	0
	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	0	0	0	0	0	0	0	20	11	2
	Instituto Superior de Educação e Ciências	0	0	43	75	1	65	147	112	60	52
	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada	0	0	47	82	47	35	50	92	102	75
	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Mirandela	0	7	30	23	0	0	0	0	0	0
	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Viseu	0	30	59	121	69	65	62	55	44	31
	Instituto Superior Politécnico Gaya	0	0	0	5	14	12	6	3	0	0

Fonte de dados: DGEEC

Anexo 4

Tabela 2, retificada para os seis países selecionados na Tabela 1A e na Tabela 1B

Tabela 1

Países Europeus	1_ Resultados académicos alunos (anexo 2: OECD, 2016a; OECD, 2016b)	2a_ Inovação na Educação (Parte I, anexo 3: OECD *Statistics*, 2008)	2b_ Inovação na Educação (Parte II, anexo 3: Vincent-Lancrin, 2019) Inovação - Equidade
	493 Ciências | -1| 493 Leitura | -1| 490 Matemática | -1| alunos nível 5/6 - 15,3 | alunos nível 2 - 13,0 (- 1 Tendência média Ciências 2006 | - 1 Tendência média Leitura 2009 | - 1 Tendência média Matemática 2003)	**% graduados que trabalham em locais bastante inovadores (37,6 e 58,9) | % graduados que têm um papel importante na introdução da inovação (43,5 e 70,3) | % graduados que trabalham em locais bastante inovadores e que têm um papel importante na introdução da inovação (24,7 e 47,5), 2005 ou 2008**	**Índex inovação educação primária e secundária (30) | Índex inovação educação primária (31) | Índex inovação educação secundária (30) | Inovação Leitura (27) | Inovação Matemática (35) | Inovação Ciências (29) | Correlação Inov, Leitura - Equidade (27/ -10 a -2) e Correlação Inov, Ciências - Equidade (30/ 1 a -20)**
MÉDIAS	**493 |-1 | 493 | -1 | 490 | -1 | 15,3 | 13,0**	**Inovação produto: 37,6 | 43,5 |24,7 Inovação processo: 58,9 | 70,3 | 47,5**	**30 | 31 | 30 | 27 | 35 | 29 27 / -10 e 30 / 1**
Estónia	534 | 2 | 519 | 9 | 520 | 2 | 20,4 | 4,7	Inovação produto: 36,4 | 52,0 | 26,1 Inovação processo: 51,4 | 80,6 | 45,3	____
Finlândia	531 | -11 | 526 | - 5 | 511 | - 10 | 21,4 | 6	Inovação produto: 44,2 | 47,8 | 31,6 Inovação processo: 67,2 | 70,8 | 54,8	____
Eslovénia	513 | -2 | 505 | 11 | 510 | 2 | 18,1 | 8,2	Inovação produto: 42,0 | 41,2 | 27,8 Inovação processo: 72,3 | 74,2 | 57,7	37 | 35 | 37 | 25 | 47 | 37 25 / -14 e 35 | 0
Reino Unido	509 | -1 | 498 | 2 | 492 | -1 | 16,9 | 10,1	Inovação produto: 52,3 | 46,0 | 30,2 Inovação processo: 67,7 | 68,2 | 51,7	33 | 32 | 33 | 29 | 36 | 26 29 / -3 e 24 / 4
Alemanha	509 | -2 | 509 | 6 | 506 | 2 | 19,2 | 9,8	Inovação produto: 33,8 |35,8 | 21,3 Inovação processo: 60,1 | 74,3 | 52,4	24 Índex inovação educação primária 23 Inovação Leitura | 23 / -10 e 23 / 15
Holanda	509 | -5 | 503 | -3 | 512 | -6 | 20,0 | 10,9	Inovação produto: 48,4 | 49,6 | 36,0 Inovação processo: 71,0 | 73,0 | 57,2	32 Índex inovação educação primária 23 Inovação Leitura | 23 / -1 e 29 / 5
Suíça	506 | -2 | 492 | -4 | 521 | -1 | 22,2 | 10,1	Inovação produto: 29,2 | 30,2 | 15,6 Inovação processo: 62,6 | 68,0 | 50,4	____
Irlanda	503 | 0 | 521 | 13 | 504 | 0 | 15,5 | 6,8	___	____
Bélgica	502 | -3 | 499 | -4 | 507 | -5 | 19,7 | 12,7	Inovação produto: 39,3 | 42,3 | 28,9 Inovação processo: 61,4 | 67,0 | 48,4	24 - 26 Inovação Leitura | 26 / -10
Dinamarca	502 | 2 | 500 | 3 | 511 | -2 | 14,9 | 7,5	____	24 Índex inovação educação primária 24 Inovação Leitura | 24 / -3 e 22 / -1
Polónia	501| 3 | 506 | 3 | 504 | 5 | 15,8 | 8,3	Inovação produto: 37,3 | 24,3 | 13,4 Inovação processo: 63,9 | 67,9 | 48,8	42 Índex inovação educação primária 31 Inovação Leitura | 31 / -10
Portugal	501 | 8 | 498 | 4 | 492 | 7 | 15,6 | 10,7	Inovação produto: 32,7 | 36,7 | 19,4 Inovação processo: 50,2 | 67,1 | 37,5	28 Índex inovação educação primária 23 Inovação Leitura
Noruega	498 | 3 | 513 | 5 | 502 | 1 | 17,6 | 8,9	Inovação produto: 32,9 | 47,1 | 25,3 Inovação processo: 61,8 | 71,9 | 52,8	32 | 36 | 28 | 34 | 37 | 33 34 / -2 e 37 / -10
Áustria	495 | -5 | 485 | -5 | 497 | -2 | 16,2 | 13,5	Inovação produto: 40,5 | 34,9 | 24,7 Inovação processo: 66,3 | 70,8 | 52,8	30 Índex inovação educação primária 24 Inovação Leitura | 24 / -14 e 33 / 1
França	495 | 0 | 499 | 2 | 493 | -4 | 18,4 | 14,8	Inovação produto: 21,8 | 37,3 | 14,4 Inovação processo: 37,6 | 60,3 | 32,3	25 Inovação Leitura | 25 / -4
Suécia	493 | -4 | 500 | 1 | 494 | -5 | 16,7 | 11,4	___	33 | 34 | 31 | 33 | 38 | 28 33 / -8 e 28 / -10
República Checa	493 | -5 | 487 | 5 | 492 | -6 | 14,0 | 13,7	Inovação produto: 35,5 | 52,3 | 27,3 Inovação processo: 49,8 | 80,8 | 46,0	28 Índex inovação educação primária ____ e 35 / -5
Espanha	493 | 2 | 496 | 7 | 486 | 1 | 10,9 | 10,3	Inovação produto: 39,1 | 38,7 | 23,1 Inovação processo: 53,2 | 66,1 | 41,7	26 Índex inovação educação primária 32 Inovação Leitura | 32 / 6
Letónia	490 | 1 | 488 | 2 | 482 | 0 | 8,3 | 10,5	___	26 Inovação Leitura | 26 / -5
Rússia	487 | 3 | 495 | 17 | 494 | 6 | 13,0 | 7,7	___	36 | 38 | 33 | 30 | 43 | 36 30 / 5 e 39 / -10
Luxemburgo	483 | 0 | 481 | 5 | 486 | -2 | 14,1 | 17,0	___	___
Itália	481 | 2 | 485 | 0 | 490 | 7 | 13,5 | 12,2	Inovação produto: 45,9 | 49,2 | 25,9 Inovação processo: 55,2 | 59,2 | 35,4	28 | 28 | 28 | 32 | 31 | 29 33 / -1 e 30 / -5
Hungria	477 | -9 | 470 | -12 | 477 | -4 | 10,3 | 18,5	Inovação produto: 22,3 | 35,8 | 14,1 Inovação processo: 43,6 | 63,0 | 33,8	34 | 34 | 33 | 32 | 40 | 36 32 / -9 e 42 / -10
Lituânia	475 | -3 | 472 | 2 | 478 | -2 | 9,5 | 15,3	Inovação produto: 30,9 | 62,3 | 27,2 Inovação processo: 64,6 | 83,1 | 58,1	30 | 33 | 26 | 30 | 34 | 30 30 / -13 e 33 / -25
Croácia	475 | -5 | 487 | 5 | 464 | 0 | 9,3 | 14,5	___	___
Islândia	473 | -7 | 482 | -9 | 488 | -7 | 13,2 | 13,2	___	___
Malta	465 | 2 | 447 | 3 | 479 | 9 | 15,3 | 21,9	___	___
Eslováquia	461 | -10 | 453 | -12 | 475 | -6 | 9,7 | 20,1	___	40 Índex inovação educação primária 32 Inovação Leitura | 29 / -8 e 38 / -35
Grécia	455 | -6 | 467 | -8 | 454 | 1 | 6,8 | 20,7	___	___
Bulgária	446 | 4 | 432 | 1 | 441 | 9 | 6,9 | 29,6	___	___
Roménia	435 | 6 | 434 | 4 | 444 | 10 | 4,3 | 24,3	___	___
	Dados relevantes Valores acima da média[4] Valores na média Valores abaixo da média[5]	**Valores significativos/ acima da média** Valores próximos da média Valores abaixo da média Sem dados ___	**Valores acima da média** Valores na média Valores abaixo da média Sem dados ___

[4] Valores acima da média obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) dizem respeito a valores de desempenho dos alunos acima da média em relação a resultados positivos ou abaixo da média nos resultados negativos.
[5] Valores abaixo da média obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) dizem respeito a valores acima de desempenho dos alunos nos resultados negativos ou abaixo da média nos resultados positivos.

Tabela 1. (continuação)

Países Europeus	3a_ Indicadores de equidade (anexo 2: OECD, 2016a; OECD, 2016b) Contexto SE - resultados Ciências	3b_ Equidade (Parte I, anexo 4: OECD, 2018a)	3c_ Equidade (Parte II, anexo 4: OECD, 2018a)
	% variação resultados académicos Ciên. justificado pelo SSE dos alunos (12.9) | Diferença pontuação em Ciên. associada c/ aumento de uma unidade no ESCS (38) | Percentagem de alunos resilientes (29.2) | Relação entre *status* socioeconómico e performance (88)	**Equidade aquisição competências Mat.: % estudantes 15 anos com nível 2 (77) | Índex paridade género (1.0) | Índex paridade ESCS (0.7) | Índex paridade localização (0.8) || % adultos com pontuação 226 (77) | Índex paridade género (0.9) | Índex paridade grau instrução pais (0.8) e Equidade participação educação - Índex paridade género: % pré-escolar (95-1.0) | % adultos em educação formal e não formal (49-1.0)| % 15 a 24 anos em programas vocacionais (18-0.8)**	**Equidade acesso e formação superior: % 18-24 anos cujos pais não obtiveram educação superior entre novas entradas em licenciaturas ou equivalentes, entre género e população (49-64 | 43-64 | 47-65) | % 20-29 anos cujos pais não obtiveram educação superior entre graduação em licenciaturas ou equivalentes, entre género e população (47-62 | 39-61 | 44-61) - (Mulh. | Hom. | Tot.)**
MÉDIAS	**12.9 | 38 | 29.2 | 88**	**77 | 1.0 | 0.7 | 0.8 || 77 | 0.9 | 0.8 95 - 1.0 | 49 - 1.0 | 18 - 0.8**	**49 - 64 | 43 - 64 | 47 - 65 47 - 62 | 39 - 61 | 44 - 61**
Estónia	8 | 32 | 48.3 | **69 → 32**	89 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 86 | 1.0 | 0.9 91 - 1.0 | 44 - **1.3** | 12 - 0.7	32 - 47 | 30 - 45 | 31 - 46 ___
Finlândia	10 | 40 | 42.8 | **78**	86 | **1.1** | 0.8 | 1.0 || 87 | 1.0 | 0.9 99 - 1.0 | 54 - **1.2** | 22 - 0.9	30 - 46 | 27 - 46 | 29 - 46 32 - 50 | 29 - 50 | 31 - 50
Eslovénia	13 | 43 | 34.6 | 88	84 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 74 | 1.0 | 0.7 94 - 1.0 | 46 - **1.1** | 30 - 0.8	56 - 65 | 48 - 65 | 53 - 65 55 - 68 | 45 - 68 | 51 - 68
Reino Unido	11 | 37 | 35.4 | **84**	78 | 1.0 | 0.8 | **1.2** || ___ 100 - 1.0 | 52 - **1.1** | 22 - 0.9	___ | ___ | **47 - 64** ___ | ___ | **46 - 61**
Alemanha	16 | 42 | 33.5 | 103	83 | 1.0 | 0.8 | **1.1** || 81 | 0.9 | 0.8 100 - 1.0 | 52 - 1.0 | 20 - 0.8	___
Holanda	13 | 47 | 30.7 | 95	83 | 1.0 | 0.8 | __ || 86 | 0.9 | 0.9 99 - 1.0 | 64 - 1.0 | 22 - 0.9	58 - 72 | 54 - 71 | 56 - 72 57 - 73 | 54 - 73 | 55 - 73
Suíça	16 | 43 | 29.1 | 106	84 | 1.0 | 0.8 | 1.0 || ___ 99 - 1.0 | 69 - 1.0 | 23 - 0.8	**47 - 58** | 41 - 58 | 45 - 58 **42 - 62** | **39 - 59** | **41 - 60**
Irlanda	13 | 38 | 29.6 | 80	85 | 1.0 | 0.8 | 1.0 || 75 | 0.9 | 0.8 98 - 1.0 | 24 - 1.0 | 8 - 0.8	___
Bélgica	19 | 48 | 27.2 | 111	80 | 1.0 | 0.7 | **1.2** || ___ 100 - 1.0 | 45 - 1.0 | 25 - 0.9	___
Dinamarca	10 | 34 | 27.5 | **76 → 34**	86 | 1.0 | 0.8 | 1.0 || 86 | 1.0 | 0.9 98 - 1.0 | 50 - **1.1** | 13 - 0.7	___
Polónia	13 | 40 | 34.6 | 86	83 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 77 | 1.0 | 0.8 100 - 1.0 | 26 - 1.0 | 19 - 0.9	___
Portugal	15 | 31 | 38.1 | 96 →	76 | 1.0 | 0.7 | 0.6 || ___ 100 - 1.0 | 46 - 0.9 | 17 - 0.7	___ | ___ | 61 - 78 ___
Noruega	8 | 37 | 26.5 | **72**	83 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 85 | 1.0 | 0.9 98 - 1.0 | 60 - 1.0 | 18 - 0.6	43 - 53 | 35 - 53 | 39 - 53 **44 - 56** | 35 - 56 | 41 - 56
Áustria	16 | 45 | 25.9 | 97	78 | 0.9 | 0.7 | 0.9 || 85 | 1.0 | 0.9 99 - 1.0 | 60 - 1.0 | 28 - 0.9	39 - 61 | 35 - 61 | 37 - 61 39 - 66 | **37 - 62** | 38 - 64
França	20 | 57 | 26.6 | 118	77 | 1.0 | 0.6 | __ || 72 | 0.9 | 0.7 100 - 1.0 | 51 - **1.1** | 19 - 0.8	51 - 64 | **41 - 63** | **47 - 63** 69 - 71 | 31 - 65 | 50 - 68
Suécia	12 | 44 | 24.7 | 94	79 | 1.0 | 0.7 | 0.9 || 85 | 0.9 | 0.9 99 - 1.0 | 64 - **1.1** | 12 - 0.8	43 - 61 | 36 - 61 | 40 - 61 **42 - 65** | 34 - 65 | 39 - 65
República Checa	19 | 52 | 24.9 | 107	78 | 1.0 | 0.6 | 0.8 || 87 | 1.0 | 0.9 92 - **1.1** | 46 - 0.9 | 25 - 0.8	___
Espanha	13 | 27 | 39.2 | 82 →	78 | 1.0 | 0.7 | 1.0 || 69 | 0.9 | 0.7 96 - 1.0 | 43 - 1.0 | 15 - 0.8	___
Letónia	9 | 26 | 35.2 | 63 → **26**	79 | 1.0 | 0.7 | 0.8 || ___ 97 - 1.0 | 48 - **1.2** | 16 - 0.9	**44 - 65** | 34 - 64 | 39 - 65 ___
Rússia	7 | 29 | 25.5 | 58 → **29**	81 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 86 | 1.0 | 1.0 96 - 1.0 | 19 - **1.3** | 16 - 0.9	___
Luxemburgo	21 | 41 | 20.7 | 125	74 | 1.0 | 0.6 __ || ___ 99 - **1.1** | 48 - 1.0 | 23 - 1.0	___
Itália	10 | 30 | 26.6 | 76 → **30**	77 | 0.9 | 0.7 | 0.9 || 68 | 0.9 | 0.8 98 - 1.0 | 42 - 0.9 | 23 - 0.6	73 - 82 | 67 - 83 | 71 - 82 72 - 82 | 65 - 83 | 69 - 83
Hungria	21 | 47 | 19.3 | 117	72 | 1.0 | 0.6 | 0.2 || ___ 91 - 1.0 | 56 - 0.9 | 13 - 0.8	___
Lituânia	12 | 36 | 23.1 | 82	75 | 1.0 | 0.7 | 0.8 || 82 | 1.0 | 0.8 99 - 1.0 | 28 - **1.3** | 9 - 0.7	47 - 75 | 39 - 76 | **44 - 76**
Croácia	12 | 38 | 24.4 | 78	___	___
Islândia	5 | 28 | 17.0 | 52 →	76 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || ___ 99 - 1.0 | ___ | 10 - 0.5	___
Malta	14 | 47 | 21.8 | 113	___	___
Eslováquia	16 | 41 | 17.5 | 101	72 | 1.0 | 0.6 | 0.6 || 86 | 1.0 | 0.9 82 - 1.0 | 46 - 1.0 | 22 - 0.9	___
Grécia	13 | 34 | 18.1 | 88 →	64 | 1.0 | 0.6 | 0.7 || 71 | 0.9 | 0.8 89 - 1.0 | 17 - **1.1** | 12 - 0.7	61 - 74 | 58 - 76 | 60 - 75 ___
Bulgária	16 | 41 | 13.6 | 107	___	___
Roménia	14 | 34 | 11.3 | 76	___	___
	Dados relevantes → Equidade+Resultados Valores altos de equidade[6] Valores na média Valores baixos de equidade[7]	**Valores acima do índice 1.0** Valores acima da média ou na média Valores abaixo da média Sem dados ___	**Valores próximos da média** Valores acima ou abaixo da média Sem dados ___

ESCS: Índice económico, social e *status* cultural

[6] Os valores altos de equidade, acima da média positiva obtida pela OCDE ou abaixo da média negativa obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) significam que a diferença entre os resultados do desempenho dos alunos é curta. Por isso, representam maior equidade.

[7] Os valores baixos de equidade, acima da média negativa obtida pela OCDE ou abaixo da média positiva obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) significam que a diferença entre os resultados de desempenho dos alunos é grande. Por isso, representam menor equidade.

Tabela 1.A.

Países Europeus	1_ Resultados académicos alunos (anexo 2: OECD, 2016a; OECD, 2016b)	2a_ Inovação na Educação (Parte I, anexo 3: OECD Statistics, 2008)	2b_ Inovação na Educação (Parte II, anexo 3: Vincent-Lancrin, 2019) Inovação - Equidade
	493 Ciências | -1| 493 Leitura | -1| 490 Matemática | -1| alunos nível 5/6 - 15.3 | alunos nível 2 - 13.0 (- 1 Tendência média Ciências 2006 | - 1 Tendência média Leitura 2009 | - 1 Tendência média Matemática 2003)	**% graduados que trabalham em locais bastante inovadores (37.6 e 58.9) | % graduados que têm um papel importante na introdução da inovação (43.5 e 70.3) | % graduados que trabalham em locais bastante inovadores e que têm um papel importante na introdução da inovação (24.7 e 47.5), 2005 ou 2008**	**Índex inovação educação primária e secundária (30) | Índex inovação educação primária (31) | Índex inovação educação secundária (30) | Inovação Leitura (27) | Inovação Matemática (35) | Inovação Ciências (29) | Correlação Inovação Leitura - Equidade (27/ -10 a -2) e Correlação Inovação Ciências - Equidade (30/ 1 a -20)**
MÉDIAS	**493 |-1 | 493 | -1 | 490 | -1 | 15.3 | 13.0**	**Inovação produto: 37.6 | 43.5 |24.7 Inovação processo: 58.9 | 70.3 | 47.5**	**30 | 31 | 30 | 27 | 35 | 29 27 / -10 e 30 / 1**
Finlândia	531 | **-11** | 526 | **- 5** | 511 | **- 10** | 21.4 | 6 tendência descer (bastante)	Inovação produto: **44.2** | **47.8** | **31.6** Inovação processo: **67.2** | 70.8 | **54.8**	____
Eslovénia	513 | -2 | 505 | **11** | 510 | 2 | 18.1 | 8.2 tendência subir (muito a Leitura)	Inovação produto: 42.0 | 41.2 | 27.8 Inovação processo: **72.3** | 74.2 | **57.7**	**37** | **35** | **37** | 25 | **47** | **37** 25 / -14 e **35** | **0**
Holanda	509 | **-5** | 503 | -3 | 512 | **-6** | 20.0 | 10.9 tendência descer	Inovação produto: **48.4** | **49.6** | **36.0** Inovação processo: **71.0** | 73.0 | **57.2**	**32** Índex inovação educação primária 23 Inovação Leitura | 23 / **-1** e 29 / **5**
Dinamarca	502 | 2 | 500 | 3 | 511 | -2 | 14.9 | 7.5 tendência manter	____	24 Índex inovação educação primária 24 Inovação Leitura | 24 / **-3** e 22 / -1
França	495 | 0 | 499 | 2 | 493 | **-4** | 18.4 | 14.8 tendência manter (e descer a Matemática)	Inovação produto: 21.8 | 37.3 | 14.4 Inovação processo: 37.6 | 60.3 | 32.3	25 Inovação Leitura | 25 / **-4**
Suécia	493 | **-4** | 500 | 1 | 494 | **-5** | 16.7 | 11.4 tendência descer	___	**33** | **34** | **31** | **33** | **38** | 28 **33** / -8 e 28 / -10
Portugal	501 | **8** | 498 | 4 | 492 | **7** | 15.6 | 10.7	Inovação produto: 32.7 | 36.7 | 19.4 Inovação processo: 50.2 | 67.1 | 37.5	28 Índex inovação educação primária 23 Inovação Leitura
	Dados relevantes Valores acima da média[8] Valores na média Valores abaixo da média[9]	**Valores significativos acima da média** Valores próximos da média Valores abaixo da média Sem dados ___	**Valores acima da média** Valores na média Valores abaixo da média Sem dados ___

[8] Valores acima da média obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) dizem respeito a valores de desempenho dos alunos acima da média em relação a resultados positivos ou abaixo da média nos resultados negativos.
[9] Valores abaixo da média obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) dizem respeito a valores acima de desempenho dos alunos nos resultados negativos ou abaixo da média nos resultados positivos.

Tabela 1. B.

Países Europeus	3a_ Indicadores de equidade (anexo 2: OECD, 2016a; OECD 2016b) Contexto socioeconómico - resultados alunos Ciências	3b_ Equidade (Parte I, anexo 4: OECD, 2018a)	3c_ Equidade (Parte II, anexo 4: OECD, 2018a)
	% variação resultados académicos Ciências justificado pelo status socioeconómico dos alunos (12.9) | Diferença pontuação em Ciências associada c/ aumento de uma unidade no ESCS (38) | Percentagem de alunos resilientes (29.2) | Relação entre *status* socioeconómico e performance (88)	**Equidade aquisição competências Matem.: % estudantes 15 anos com nível 2 (77) | Índex paridade género (1.0) | Índex paridade ESCS (0.7) | Índex paridade localização (0.8) || % adultos com pontuação 226 (77) | Índex paridade género (0.9) | Índex paridade grau instrução pais (0.8) e Equidade participação educação - Índex paridade género: % pré-escolar (95-1.0) | % adultos em educação formal e não formal (49-1.0)| % 15 a 24 anos em programas vocacionais (18-0.8)**	**Equidade acesso e graduação formação superior: % 18-24 anos cujos pais não obtiveram educação superior entre novas entradas em licenciaturas ou equivalentes, entre género e população (49-64 | 43-64 | 47-65) | % 20-29 anos cujos pais não obtiveram educação superior entre graduação em licenciaturas ou equivalentes, entre género e população (47-62 | 39-61 | 44-61) - (Mulheres | Homens | Total)**
MÉDIAS	**12.9 | 38 | 29.2 | 88**	**77 | 1.0 | 0.7 | 0.8 || 77 | 0.9 | 0.8 95 - 1.0 | 49 - 1.0 | 18 - 0.8**	**49 - 64 | 43 - 64 | 47 - 65 47 - 62 | 39 - 61 | 44 - 61**
Finlândia	10 | 40 | 42.8 | **78**	86 | **1.1** | 0.8 | 1.0 || 87 | 1.0 | 0.9 99 - 1.0 | 54 - **1.2** | 22 - 0.9	30 - 46 | 27 - 46 | 29 - 46 32 - 50 | 29 - 50 | 31 - 50
Eslovénia	13 | 43 | 34.6 | 88	84 | 1.0 | 0.8 | 0.9 || 74 | 1.0 | 0.7 94 - 1.0 | 46 - **1.1** | 30 - 0.8	56 - 65 | 48 - 65 | 53 - 65 55 - 68 | 45 - 68 | 51 - 68
Holanda	13 | 47 | 30.7 | 95	83 | 1.0 | 0.8 | __ || 86 | 0.9 | 0.9 99 - 1.0 | 64 - 1.0 | 22 - 0.9	58 - 72 | 54 - 71 | 56 - 72 57 - 73 | 54 - 73 | 55 - 73
Dinamarca	10 | 34 | 27.5 | **76** → **34**	86 | 1.0 | 0.8 | 1.0 || 86 | 1.0 | 0.9 98 - 1.0 | 50 - **1.1** | 13 - 0.7	___
França	20 | 57 | 26.6 | 118	77 | 1.0 | 0.6 | __ || 72 | 0.9 | 0.7 100 - 1.0 | 51 - **1.1** | 19 - 0.8	51 - 64 | **41 - 63** | **47 - 63** 69 - 71 | 31 - 65 | 50 - 68
Suécia	12 | 44 | 24.7 | 94	79 | 1.0 | 0.7 | 0.9 || 85 | 0.9 | 0.9 99 - 1.0 | 64 - **1.1** | 12 - 0.8	43 - 61 | 36 - 61 | 40 - 61 **42 - 65** | 34 - 65 | 39 - 65
Portugal	15 | 31 | 38.1 | 96 →	76 | 1.0 | 0.7 | 0.6 || ___ 100 - 1.0 | 46 - 0.9 | 17 - 0.7	___ | ___ | 61 - 78 ___
	Dados relevantes → equidade + resultados Valores altos de equidade[10] Valores na média Valores baixos de equidade[11]	**Valores acima do índice 1.0** Valores acima da média ou na média Valores abaixo da média Sem dados ___	**Valores próximos da média** Valores acima ou abaixo da média Sem dados ___

ESCS: Índice económico, social e *status* cultural

[10] Os valores altos de equidade, acima da média positiva obtida pela OCDE ou abaixo da média negativa obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) significam que a diferença entre os resultados do desempenho dos alunos é curta. Por isso, representam maior equidade.

[11] Os valores baixos de equidade, acima da média negativa obtida pela OCDE ou abaixo da média positiva obtida pela OCDE (OECD, 2016a; OECD, 2016b) significam que a diferença entre os resultados de desempenho dos alunos é grande. Por isso, representam menor equidade.

Anexo 5

Quadros síntese com informação detalhada sobre os países selecionados

Dados numéricos retirados da *European Commission* (2019) e *Giovannini* (2008)

Critérios gerais em análise	**População**	**Área**	**Densidade populacional**	**Escolaridade obrigatória** *European Commission* (2019)	**% estudantes CITE 0 matriculados** *Giovannini* (2008)	**% estudantes CITE 1 matriculados**	**% estudantes CITE 2 matriculados**	**% estudantes CITE 3 matriculados**	**% estudantes CITE 3 (cursos gerais) matr. | graduad.**	**% estudantes CITE 3 (cursos vocacionais) matr. | graduad.**	**% estudantes CITE 5 - 8 matriculados**	**% estudantes CITE 6 graduados**	**% estudantes CITE 7 graduados**	**% estudantes CITE 8 graduados**
	Dados gerais													
FI Finlândia	5 487 308 hab.	338 145 km²	15 hab./km²	6/7 anos- 16 anos CITE 0-2 (10 anos)	**4,7**	**6,6**	3,2	**6,6**	1,9 | 0,5	**4,7** | 1,2	**5,4**	0,7	0,3	0,04
SI Eslovénia	2 064 188 hab.	20 273 km²	99,6 hab./km²	6 anos- 15 anos CITE 1-2 (9 anos)	**4,1**	**5,8**	2,6	**4,6**	1,4 | 0,3	3,2 | 0,7	3,9	0,7	0,6	0,2
NL Holanda	16 979 120 hab.	41 528 km²	405,6 hab./km²	5/6 anos- 18 anos CITE 0-3 (13 anos)	3,0	**7,0**	**4,8**	4,7	1,5 | 0,5	3,2 | 0,8	**4,9**	0,6	0,3	(-)
DK Dinamarca	5 707 251 hab.	43 094 km²	129,16 hab./km²	6 anos- 16 anos CITE 1-2 (10 anos)	5,0	**8,3**	4,2	**5,3**	3,1 | 0,9	2,1 | 0,6	**5,5**	0,8	0,5	0.04
FR França	66 730 453 hab.	543 965 km²	105 hab./km²	6 anos- 16 anos CITE 1-2 (10 anos)	3,9	**6,4**	**5,0**	**4,0**	2,4 | 0,7	1,6 | 0,9	3,7	0,4	0,4	0,02
SE Suécia	9 851 017 hab.	449 964 km²	20 hab./km²	6/7 anos- 16 anos CITE 0-2 (10 anos)	**6,2**	**8,4**	3,6	**5,1**	3,3 | 0,5	1,9 | 0,3	4,3	0,4	0,3	0,04
PT Portugal	10 341 330 hab.	92 256 km²	115,3 hab./km²	5/6 anos- 18 anos CITE 1-3 (12 anos)	2,5	**6,2**	**3,6**	**3,8**	2,2 | 0,5	1,6 | 0,3	3,3	0,5	0,2	0,02

Critérios específicos em análise	Planeamento prospetivo	Horizonte temporal planeamento	Desafios oferta e procura de professores	Qualificação profissional docência	Métodos de recrutamento	Entidades empregadoras	Estatutos profissionais	Contratos trabalho	Mobilidade professores
	Oferta e Procura de professores			Acesso à profissão docente					
FI Finlândia	Planeamento prospetivo (Autoridade nível superior)	Longo prazo (> 10)	Sem desafios	Conclusão FIP	Recrutamento aberto (descentralizado)	Autoridades de nível local (municípios)	Funcionários Públicos (efetivos)	Contratos permanentes e a prazo	Sem regulamentações (vagas de emprego ou autoridade educativa)
SI Eslovénia	Sem planeamento prospetivo	(-)	Oferta excedentária de professores	Conclusão FIP + Validar competências Aprovação exame profissional	Recrutamento aberto (descentralizado)	Estabelecimentos de Ensino	Funcionários Públicos (efetivos)	Contratos permanentes e a prazo	Sem regulamentações (vagas de emprego)
NL Holanda	Planeamento prospetivo (Autoridade nível superior)	Longo prazo (> 10)	Escassez disciplinas Escassez áreas geográficas Envelhecimento pop. docente FIP insuficiência estudantes e elevadas taxas abandono FIP	Conclusão FIP	Recrutamento aberto (descentralizado)	Autoridades de nível local	Funcionários Públicos (efetivos) e contratados	Contratos permanentes e a prazo	Sem regulamentações (autonomia local)
DK Dinamarca	Planeamento prospetivo (Autoridade nível superior) s/CITE 3	Longo prazo (> 10)	Escassez disciplinas (2-3) Escassez áreas geográficas (2-3) FIP insuficiência estudantes e elevadas taxas abandono FIP	Conclusão FIP	Recrutamento aberto (descentralizado)	Autoridades de nível local (CITE 1 e 2)	Contratados	Contratos permanentes e a prazo	Sem regulamentações (vagas de emprego)
FR França	Planeamento prospetivo (Autoridade nível superior)	Curto (1) e médio prazo (2-3)	Escassez disciplinas (2-3) Escassez áreas geográficas	Conclusão FIP + Aprovação num procedimento concursal (outros)	Procedimento concursal (centralizado)	Autoridade educativa nível superior	Funcionários Públicos (efetivos)	Contratos permanentes	Autoridade nível superior
SE Suécia	Planeamento prospetivo (Autoridade nível superior e local)	Horizonte temporal varia	Escassez disciplinas (2-3) Escassez áreas geográficas Envelhecimento pop. docente Taxas elevadas abandono prof. FIP Insuficiência estudantes e abandono	Conclusão FIP + Validar competências Procedimento formal de registo	Recrutamento aberto (descentralizado)	Estabelecimentos de Ensino e/ou Autoridades de nível local	Contratados	Contratos permanentes e a prazo	Sem regulamentações (vagas de emprego)
PT Portugal	Sem planeamento prospetivo	(-)	Oferta excedentária de professores e envelhecimento população docente	Conclusão FIP	Lista candidatos (centralizado) + recrutamento aberto	Autoridade educativa nível superior	Funcionários Públicos (efetivos) e contratados	Contratos permanentes e a prazo	Autoridade nível superior

Critérios específicos em análise		Programa indução	Apoios indução	Estatuto DPC	Planificação DPC	Definição prioridades DPC	Apoios participação DPC	Apoios professores	Níveis de carreira	Progressão carreira e salário *European Commission* (2013)	Decisores promoção	Funções adicionais professores	QCP
		Formação Profissional							Progressão na carreira docente				
	Finlândia	Recomendado (autonomia escolar)	Apoios autonomia local ou escolar Mentoria recomendada	Obrigação profissional (duração 3 dias variável)	A nível de escola não é obrigatório	Autoridade nível superior, nível local e nível escolar	Autonomia local ou escolar Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios pessoais e interpessoais	Estrutura de carreira horizontal	Sem promoção | Sem dados progressão carreira (-) Salários ligeiramente acima média	(-)	Mentoria Funções pedag./ met. e funções direção	QPC não implementado
SI	Eslovénia	Recomendado (duração 10 meses)	Diversos apoios Mentoria obrigatória	Obrigatório 15 dias - 3 anos Exigido para promoção	A nível de escola é obrigatório	Autoridade nível superior e nível escolar	Promoção carreira Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios interpessoais e profissionais	Estrutura de carreira multinível	Promoção implica aumento salarial | Sem dados progressão carreira e salário (-)	Autoridade educativa de nível superior e direção escolar	Mentoria Funções pedag./ met. e funções direção	QPC implementado Âmbito FIP
NL	Holanda	Programa indução sem regulamentações a nível superior	Apoios autonomia local ou escolar Mentoria não é regulamentada	Opcional	A nível de escola não é obrigatório	Autoridade nível local e nível escolar	Autonomia local ou escolar Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios pessoais, interpessoais e prof.	Sem regulamentações (Estrutura carreira multinível)	Promoção sem regulamentações Progressão carreira elevada | Salários elevados	Direção escolar	Autonomia escolar	QPC implementado Âmbito FIP
DK	Dinamarca	Programa indução sem regulamentações a nível superior	Apoios sem regulamentações Mentoria não é regulamentada	Opcional	A nível de escola não é obrigatório	Autoridade nível local e nível escolar	Autonomia local ou escolar Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios interpessoais (CITE 1 e 2)	Estrutura de carreira horizontal	Sem promoção Progressão carreira moderada | Salários acima média (CITE 1)	(-)	Funções pedag./ met. e funções direção	QPC implementado Âmbito FIP
FR	França	Obrigatório (duração 12 meses)	Diversos apoios Mentoria obrigatória	Obrigatório (CITE 1) 9/18 horas - 1 ano Opcional (CITE 2 e 3) Exigido p/ promoção	A nível de escola não é obrigatório	Autoridade nível superior e nível local	Promoção carreira Funções adicionais Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios pessoais, interpessoais e prof.	Estrutura de carreira multinível	Promoção implica complemento salarial específico | Sem dados progressão carreira e salário (-)	Autoridade educativa local	Mentoria Funções pedag./ met. e funções direção (CITE1)	QPC implementado Âmbito FIP e DPC
SE	Suécia	Obrigatório (duração 12 meses)	Diversos apoios Mentoria obrigatória	Opcional	A nível de escola não é obrigatório	Autoridade nível local e nível escolar	Autonomia local ou escolar Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem Apoios pessoais e interpessoais	Estrutura de carreira multinível	Promoção sem regulamentações (aumento salarial) Progressão moderada Salários medianos	Direção escolar	Funções pedagógicas/ metodológicas	QPC implementado Âmbito FIP
PT	Portugal	Obrigatório (duração 12 meses)	Alguns apoios Mentoria obrigatória	Obrigatório 50 horas - 4 anos	A nível de escola é obrigatório	Autoridade nível superior, nível local e nível escolar	Progressão salarial Funções adicionais Cursos gratuitos DPC	Apoios dificuldades aprendizagem (CITE1) Apoios interpessoais e profissionais	Estrutura de carreira horizontal	Sem promoção Progressão carreira elevada Salários elevados	(-)	Mentoria Funções pedag./ met. e funções direção	QPC implementado Âmbito FIP

Anexo 6

Fichas técnicas dos países estudados no que se refere aos processos de seleção e recrutamento de pessoal docente

DINAMARCA (DK)

População: 5 707 251 habitantes (2016)
Área: 43 094 km²
Densidade populacional: 129,16 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: seis anos aos 16 anos (programa educacional 10 anos)
(CITE 1 - CITE 2)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 5,0 % (284 655)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 8,3 % (471 787)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 4,2 % (240 245)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 5,3 % (302 484)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 3,1 % (176 925)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,9 % (50 384)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 2,1 % (119 858)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,6 % (33 645)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 5,5 % (313 899)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,8 % (45 380)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,5 % (27 703)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,04 % (2 198)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- As autoridades de nível superior efetuam o planeamento prospetivo no CITE 1 e 2
- Sem planeamento prospetivo no CITE 3

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Longo prazo (> 10)

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Escassez em algumas disciplinas e áreas geográficas (CITE 2 e 3)
- Insuficiência de estudantes inscritos na FIP e elevadas taxas de abandono da FIP

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- A conclusão e obtenção de um diploma de FIP é o único requisito

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Programas de curta duração de cariz profissionalizante

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Recrutamento aberto (descentralizado)
- Os professores candidatam-se diretamente às escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Autoridades de nível local a nível dos ensinos primário e secundário inferior (CITE 1 e CITE 2)

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Contratados com um estatuto contratual sujeito à legislação laboral geral

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se diretamente nas escolas em resposta a vagas de emprego
(sem regulamentações)

Programa de indução:
- Não é regulamentado (sem regulamentações a nível superior)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Os tipos de apoios não apresentam regulamentações a nível central
- A orientação/mentoria não é regulamentada (sem regulamentações)

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz opcional
- O plano de DPC a nível de escola não é obrigatório

- Autoridades de nível local e de nível escolar responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:

- Autonomia local ou escolar
- Cursos gratuitos de DPC (entre outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:

- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem (diversos apoios a nível do CITE 1 e do CITE 2)
- Apoio para questões interpessoais (CITE 1 e CITE 2)

Níveis de carreira:

- Estrutura de carreira horizontal

Progressão na carreira e salário:

- A progressão na carreira não implica uma promoção (estrutura de carreira horizontal)
- Progressão na carreira moderada (diferenças de salário moderadas entre o início e o fim da carreira)
- Salários acima da média obtida pela Comissão Europeia (European Commission, 2013) no CITE 1

Decisores envolvidos na promoção:

- Estrutura de carreira horizontal (sem promoção)

Funções e responsabilidades dos professores:

- Funções pedagógicas fora da sala de aula e funções de direção

Quadro de competências de professores:

- Implementado
- Áreas de competências especificadas com os conhecimentos/competências definidos
- Utilizado no âmbito da FIP

ESLOVÉNIA (SI)

População: 2 064 188 habitantes (2016)
Área: 20 273 km²
Densidade populacional: 99,6 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: seis anos aos 15 anos (programa educacional 9 anos)
(CITE 1 - CITE 2)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 4,1 % (85 407)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 5,8 % (119 563)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 2,6 % (53 557)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 4,6 % (94 953)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 1,4 % (28 899)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,3 % (6 727)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 3,2 % (66 054)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,7 % (13 909)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 3,9 % (80 503)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,7 % (13 680)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,6 % (11 692)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,2 % (3 763)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- Sem planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Sem planeamento prospetivo

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Oferta excedentária

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- Exigência da confirmação/validação da competência profissional após a conclusão da FIP
- Aprovação num exame profissional

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Inexistência de vias alternativas para a qualificação docente

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Recrutamento aberto (descentralizado)
- Os professores candidatam-se diretamente às escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Estabelecimentos de ensino

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Funcionários Públicos (efetivos)

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se diretamente nas escolas em resposta a vagas de emprego
(sem regulamentações)

Programa de indução:
- Recomendado (duração de 10 meses)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Diversos tipos de apoios pessoais, sociais e profissionais de carácter obrigatório e opcional
- Orientação/mentoria obrigatória para os professores que ingressam na profissão

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz obrigatório (com uma duração de 15 dias num período de três anos)
- Exigido para fins de promoção ou aumento salarial
- O plano de DPC a nível de escola é obrigatório
- Autoridades de nível superior e de nível escolar responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:
- Para obter uma promoção na carreira

- Cursos gratuitos de DPC (entre várias outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:

- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem (diversos apoios)
- Apoio para questões interpessoais e profissionais

Níveis de carreira:

- Estrutura de carreira multinível

Progressão na carreira e salário:

- A progressão na carreira implica um aumento salarial (promoção)
- Sem outros dados relativos à progressão na carreira
- Sem outros dados relativos ao salário

Decisores envolvidos na promoção:

- Autoridade educativa de nível superior e direção escolar

Funções e responsabilidades dos professores:

- Mentoria, funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula e funções de direção

Quadro de competências de professores:

- Implementado
- Áreas de competências especificadas com os conhecimentos/competências definidos
- Utilizado no âmbito da FIP

FINLÂNDIA (FI)

População: 5 487 308 habitantes (2016)
Área: 338 145 km²
Densidade populacional: 15 habitantes/km²
População urbana: 62%
Escolaridade obrigatória: seis/sete anos aos 16 anos (programa educacional 10 anos)
(CITE 0 - CITE 2)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 4,7 % (259 407)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 6,6 % (359 635)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 3,2 % (177 274)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 6,6 % (362 162)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 1,9 % (104 259)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,5 % (29 665)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 4,7 % (257 904)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 1,2 % (67 590)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 5,4 % (296 315)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,7 % (36 151)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,3 % (17 906)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,04 % (2 009)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- As autoridades de nível superior efetuam o planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Longo prazo (> 10)

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Enfrenta como único desafio relativamente à oferta e à procura de professores a escassez de candidatos para a educação especial mencionado pela Comissão Europeia (European Commission, 2013)

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- A conclusão e obtenção de um diploma de FIP é o único requisito

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Inexistência de vias alternativas para a qualificação docente

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Recrutamento aberto (descentralizado)
- Os professores candidatam-se diretamente às escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Autoridades de nível local (municípios)

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Funcionários Públicos (efetivos)

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se diretamente nas escolas em resposta a vagas de emprego, no caso do recrutamento e, no caso de uma transferência, o professor candidata-se à autoridade educativa (sem regulamentações)

Programa de indução:
- Recomendado (autonomia escolar)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Os tipos de apoios são a cargo da autonomia local ou escolar
- Orientação/mentoria recomendada para todos os professores

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz obrigatório, obrigação profissional (duração de três dias variável, sem um número de horas obrigatórias)
- O plano de DPC a nível de escola não é obrigatório
- Autoridades de nível superior, de nível local e de nível escolar responsáveis pela definição de necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:
- Autonomia local ou escolar
- Cursos gratuitos de DPC (entre outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:
- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem
- Apoio para questões interpessoais e pessoais/saúde

Níveis de carreira:
- Estrutura de carreira horizontal

Progressão na carreira e salário:
- A progressão na carreira não implica uma promoção (estrutura de carreira horizontal)
- Sem dados relativos à progressão na carreira
- Salários ligeiramente acima da média obtida pela Comissão Europeia (European Commission, 2013)

Decisores envolvidos na promoção:
- Estrutura de carreira horizontal (sem promoção)

Funções e responsabilidades dos professores:
- Mentoria, funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula e funções de direção

Quadro de competências de professores:
- Não implementado

FRANÇA (FR)

População: 66 730 453 habitantes (2016)
Área: 543 965 km²
Densidade populacional: 105 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: seis anos aos 16 anos (programa educacional 10 anos)
(CITE 1 - CITE 2)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 3,9 % (2 585 296)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 6,4 % (4 284 172)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 5,0 % (3 358 618)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 4,0 % (2 669 219)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 2,4 % (1 601 531)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,7 % (453 736)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 1,6 % (1 067 688)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,9 % (583 288)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 3,7 % (2 469 027)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,4 % (260 586)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,4 % (286 340)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,02 % (13 016)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- As autoridades de nível superior efetuam o planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Curto prazo (1) e médio prazo (2-3)

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Escassez em algumas disciplinas (CITE 2 e 3) e escassez em algumas áreas geográficas

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- Exigência da aprovação num procedimento concursal para além da conclusão da FIP
- Obtenção de outros certificados indispensáveis, nomeadamente em natação ou em primeiros socorros (para os professores primários)

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Inexistência de vias alternativas para a qualificação docente

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Procedimento concursal (centralizado)
- Autoridade educativa de nível superior nomeia os professores para as escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Autoridade educativa de nível superior

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Funcionários Públicos (efetivos)

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se à autoridade educativa para uma transferência
(a autoridade de nível superior regulamenta a mobilidade de professores)

Programa de indução:
- Obrigatório (duração de 12 meses)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Diversos tipos de apoios pessoais, sociais e profissionais de carácter obrigatório e opcional
- Orientação/mentoria obrigatória para os professores que ingressam na profissão

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz opcional (ensino secundário)
- Cariz obrigatório (ensino primário com uma duração de nove/18 horas num período de um ano)
- Exigido para fins de promoção ou aumento salarial
- O plano de DPC a nível de escola não é obrigatório
- Autoridades de nível superior e de nível local responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:
- Necessário para obter uma promoção na carreira e para assumir responsabilidades adicionais
- Cursos gratuitos de DPC (entre várias outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:
- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem
- Apoio para questões interpessoais, pessoais/saúde e profissionais

Níveis de carreira:
- Estrutura de carreira multinível

Progressão na carreira e salário:
- A progressão na carreira implica um complemento salarial específico (estrutura de carreira multinível)
- Sem outros dados relativos à progressão na carreira
- Sem outros dados relativos ao salário

Decisores envolvidos na promoção:
- Autoridade educativa local (*académies*)

Funções e responsabilidades dos professores:
- Mentoria, funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula e funções de direção (CITE 1)
- A orientação profissional é um requisito legal para o exercício da docência

Quadro de competências de professores:
- Implementado
- Áreas de competências especificadas com os conhecimentos/competências definidos
- Utilizado no âmbito da FIP e do DPC

HOLANDA (NL)

População: 16 979 120 habitantes (2016)
Área: 41 528 km²
Densidade populacional: 405,6 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: cinco/seis anos aos 18 anos (programa educacional 13 anos)
(CITE 0 - CITE 3)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 3,0 % (511 240)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 7,0 % (1 192 268)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 4,8 % (816 560)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 4,7 % (798 019)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 1,5 % (254 687)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,5 % (88 647)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 3,2 % (543 332)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,8 % (143 883)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 4,9 % (831 977)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,6 % (99 426)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,3 % (44 889)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): (-) sem dados
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- As autoridades de nível superior efetuam o planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Longo prazo (> 10)

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Escassez em algumas disciplinas e escassez em algumas áreas geográficas
- Envelhecimento da população docente
- Insuficiência de estudantes inscritos na FIP (CITE 1) e elevadas taxas de abandono da FIP

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- A conclusão e obtenção de um diploma de FIP é o único requisito

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Programas de formação em contexto de trabalho

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Recrutamento aberto (descentralizado)
- Os professores candidatam-se diretamente às escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Autoridades de nível local

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Funcionários Públicos (efetivos) e contratados com um estatuto contratual sujeito à legislação laboral geral (contratados)

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- Autonomia local (sem regulamentações)

Programa de indução:
- O programa de indução não é regulamentado (sem regulamentações a nível superior), estando a cargo das escolas devido à autonomia escolar

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Os tipos de apoios estão a cargo da autonomia local ou escolar
- A orientação/mentoria não é regulamentada (sem regulamentações)

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz opcional
- O plano de DPC a nível de escola não é obrigatório
- Autoridades de nível local e de nível escolar responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:

- Autonomia local ou escolar
- Cursos gratuitos de DPC (entre várias outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:

- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem (diversos apoios)
- Apoio para questões interpessoais, pessoais/saúde e profissionais

Níveis de carreira:

- Sem regulamentações a nível superior (similar a uma estrutura de carreira multinível)

Progressão na carreira e salário:

- A progressão na carreira que implica uma promoção não apresenta regulamentações a nível superior (similar a uma estrutura de carreira multinível)
- Progressão na carreira elevada (diferenças de renumeração elevadas entre o início e o fim da carreira)
- Salários elevados comparativamente com a média obtida pela Comissão Europeia (European Commission, 2013)

Decisores envolvidos na promoção:

- Da responsabilidade da direção da escola

Funções e responsabilidades dos professores:

- A cargo das escolas devido à autonomia escolar

Quadro de competências de professores:

- Implementado
- Áreas de competências especificadas com os conhecimentos/competências definidos
- Áreas de competência com detalhes adicionais sobre competências específicas
- Utilizado no âmbito da FIP

SUÉCIA (SE)

População: 9 851 017 habitantes (2016)
Área: 449 964 km²
Densidade populacional: 20 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: seis/sete anos aos 16 anos (programa educacional 10 anos)
(CITE 0 - CITE 2)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 6,2 % (610 208)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 8,4 % (826 685)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 3,6 % (350 354)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 5,1 % (488 632)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 3,3 % (325 084)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,5 % (53 727)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 1,9 % (187 170)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,3 % (29 164)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 4,3 % (425 593)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,4 % (36 920)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,3 % (28 869)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,04 % (3 533)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- As autoridades de nível superior e de nível local efetuam o planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Horizonte temporal varia (podendo ser de longo ou curto prazo consoante as necessidades)

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Escassez em algumas disciplinas (CITE 2 e 3) e em algumas áreas geográficas
- Envelhecimento da população docente
- Taxas elevadas de abandono da profissão
- Insuficiência de estudantes inscritos na FIP e elevadas taxas de abandono da FIP

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- Exigência da confirmação/validação da competência profissional após a conclusão da FIP
- Procedimento formal de registo ou de acreditação

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Programas de curta duração de cariz profissionalizante

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Recrutamento aberto (descentralizado)
- Os professores candidatam-se diretamente às escolas

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Estabelecimentos de ensino e/ou autoridades de nível local (varia em função do tipo de escola)

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Contratados com um estatuto contratual sujeito à legislação laboral geral

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se diretamente nas escolas em resposta a vagas de emprego
(sem regulamentações)

Programa de indução:
- Obrigatório (duração de 12 meses)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Diversos tipos de apoios pessoais, sociais e profissionais de carácter obrigatório e opcional
- Orientação/mentoria obrigatória para os professores que ingressam na profissão

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz opcional
- O plano de DPC a nível de escola não é obrigatório
- Autoridades de nível local e de nível escolar responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:
- Autonomia local ou escolar
- Cursos gratuitos de DPC (entre outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:
- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem
- Apoio para questões interpessoais e pessoais/saúde

Níveis de carreira:
- Estrutura de carreira multinível

Progressão na carreira e salário:
- A progressão na carreira implica uma promoção salarial, embora não exista regulamentação para a progressão
- Progressão na carreira moderada (diferenças de renumeração moderadas entre o início e o fim da carreira)
- Salários medianos e ligeiramente abaixo da média obtida média obtida pela Comissão Europeia (European Commission, 2013) no CITE 1 e no CITE 3

Decisores envolvidos na promoção:
- Da responsabilidade da direção da escola

Funções e responsabilidades dos professores:
- Funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula

Quadro de competências de professores:
- Implementado
- Áreas de competências especificadas com os conhecimentos/competências definidos
- Utilizado no âmbito da FIP

PORTUGAL (PT)

População: 10 341 330 habitantes (2016)
Área: 92 256 km²
Densidade populacional: 115,3 habitantes/km²
Escolaridade obrigatória: cinco/seis anos aos 18 anos (programa educacional 12 anos)
(CITE 1 - CITE 3)
(% da população total)
Estudantes matriculados educação pré-escolar (CITE 0): 2,5 % (259 850)
Estudantes matriculados ensino primário (CITE 1): 6,2 % (638 883)
Estudantes matriculados ensino secundário inferior (CITE 2): 3,6 % (374 514)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3): 3,8 % (392 971)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 2,2 % (227 510)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos gerais: 0,5 % (55 875)
Estudantes matriculados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 1,6 % (165 462)
Estudantes graduados ensino secundário superior (CITE 3) cursos vocacionais: 0,3 % (33 775)
Estudantes matriculados ensino superior (CITE 5 - 8): 3,3 % (341 264)
Estudantes graduados licenciatura ou nível equivalente (CITE 6): 0,5 % (46 550)
Estudantes graduados mestrado ou nível equivalente (CITE 7): 0,2 % (24 022)
Estudantes graduados doutoramento ou nível equivalente (CITE 8): 0,02 % (2 344)
(estudantes graduados abrangendo todas as faixas etárias)

Planeamento prospetivo relativo à oferta e à procura de professores:
- Sem planeamento prospetivo

Horizonte temporal do planeamento prospetivo:
- Sem planeamento prospetivo

Principais desafios relativos à oferta e à procura de professores:
- Oferta excedentária
- Envelhecimento da população docente

Requisitos necessários para a obtenção da qualificação profissional para a docência:
- A conclusão e obtenção de um diploma de FIP é o único requisito

Vias alternativas para a qualificação docente:
- Inexistência de vias alternativas para a qualificação docente

Métodos de recrutamento de professores com habilitação para a docência:
- Lista de candidatos (centralizado) e recrutamento aberto (necessidades temporárias)
- Autoridade educativa de nível superior nomeia os professores para as escolas
- As escolas contactam os professores com base em listas restritas de candidatos (necessidades temporárias)

Entidades empregadoras responsáveis pela contratação/seleção de professores:
- Autoridade educativa de nível superior

Tipos de estatuto profissional disponíveis:
- Funcionários públicos (efetivos) e agentes do setor público sem estatuto de funcionário público

Tipos de contratos de trabalho disponíveis:
- Contratos por tempo indeterminado e contratos a prazo ou por tempo determinado

Procedimentos para a mobilidade dos professores:
- O professor candidata-se à autoridade educativa para uma transferência
(a autoridade de nível superior regulamenta a mobilidade de professores)

Programa de indução:
- Obrigatório (duração de 12 meses)

Tipos de apoio incluídos no programa de indução:
- Alguns tipos de apoios pessoais, sociais e profissionais de carácter obrigatório e opcional
- Orientação/mentoria obrigatória para os professores que ingressam na profissão

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC):
- Cariz obrigatório (com uma duração de 50 horas num período de quatro anos)
- O plano de DPC a nível de escola é obrigatório
- Autoridades de nível superior, de nível local e de nível escolar responsáveis pela definição das necessidades e prioridades de DPC

Incentivos e medidas de apoio para promover a participação dos professores no DPC:
- Para permitir uma progressão salarial e para assumir responsabilidades adicionais
- Oferta de cursos de DPC (entre outras medidas de apoio adicionais)

Apoios especializados para professores em exercício:

- Apoio especializado para professores com alunos com dificuldades de aprendizagem (diversos apoios sobretudo a nível do CITE 1)
- Apoio para questões interpessoais e profissionais

Níveis de carreira:

- Estrutura de carreira horizontal

Progressão na carreira e salário:

- A progressão na carreira não implica uma promoção (estrutura de carreira horizontal)
- Progressão na carreira elevada (diferenças de renumeração elevadas entre o início e o fim da carreira)
- Os salários do topo da carreira, segundo a Comissão Europeia (European Commission, 2013), são elevados

Decisores envolvidos na promoção:

- Estrutura de carreira horizontal (sem promoção)

Funções e responsabilidades dos professores:

- Mentoria, funções pedagógicas/metodológicas fora da sala de aula e funções de direção

Quadro de competências de professores:

- Implementado
- Áreas de competências especificadas
- Utilizado no âmbito da FIP

Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245

Email: cnedu@cnedu,pt