

Os Professores na Europa

Carreira, Desenvolvimento e Bem-Estar

Relatório Eurydice



Mais informação sobre a União Europeia disponível na Internet (<http://europa.eu>).

Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2021

PDF

ISBN 978-92-9484-664-8

doi:10.2797/352046

EC-02-21-059-PT-N

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2021

A política de reutilização da Comissão é implementada pela Decisão da Comissão de 12 de dezembro de 2011 relativa à reutilização de documentos da Comissão (JO L 330, 14.12.2011, p. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Salvo indicação em contrário, a reutilização deste documento é autorizada ao abrigo da licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Isto significa que a reutilização é permitida, desde que seja indicada pelo reutilizador a fonte do documento e sejam indicadas quaisquer alterações ao seu conteúdo.

Para qualquer uso ou reprodução de elementos que não sejam propriedade da UE, pode ser necessário solicitar permissão diretamente aos respetivos titulares do direito. A UE não é proprietária dos direitos de autor em quaisquer imagens que não contenham o indicador de *copyright* © União Europeia.

CRÉDITOS

Imagem da capa: © Maksym Yemelyanov & fizkes, stock.adobe.com



Os Professores na Europa

Carreira, desenvolvimento e bem-estar

Relatório Eurydice

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA, Análise das Políticas de Educação e de Juventude).

Cite esta publicação como:

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021. *Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Texto concluído em março de 2021.

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2021.

É permitida a reprodução desta publicação, desde que seja identificada a fonte.

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura

Análise das Políticas de Educação e de Juventude

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)

B-1049 Bruxelas

Email: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sítio Web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

EURYDICE

Unidade Portuguesa

Av. 24 de Julho, n.º 134

1399-054 Lisboa

Tel.: +(351)213 949 314

Correio Eletrónico: eurydice@dgeec.mec.pt

Sítio Web: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>

Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEEC

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Tradução da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice

ISBN (versão online) 978-972-614-748-0

Lisboa, novembro de 2021

PREÂMBULO



Os professores são os profissionais de primeira linha no setor da educação. Contar com professores motivados constitui um dos pré-requisitos fundamentais para o sucesso de um sistema educativo em que alunos oriundos de diferentes contextos podem prosperar e alcançar o seu potencial pleno. A transição da aprendizagem presencial para a modalidade à distância, derivada da crise sanitária mundial, veio reforçar o papel vital dos professores em proporcionar oportunidades de aprendizagem equitativas e de qualidade para todos os alunos.

Esta crise não só revelou os pontos fortes dos nossos sistemas educativos, como também as suas fragilidades, e transmitiu-nos lições importantes sobre como melhor nos adaptarmos ao contexto atual. A crise obrigou-nos a melhorar a educação digital e reforçou a necessidade de equipar os docentes com as competências relevantes e adequadas a esse fim. A crise também veio sublinhar a necessidade de investir numa ação conjunta e de aprofundar o incrível espírito da nossa comunidade educativa em toda a Europa. Quanto mais intenso for o nosso esforço de cooperação, mais aptos estaremos para criar novas e empolgantes oportunidades, como é o caso das Academias de Professores Erasmus e eTwinning. Em ambos os exemplos, os professores são atores essenciais. As Academias de Professores Erasmus criam comunidades de prática, nomeadamente na área da formação inicial de professores e do desenvolvimento profissional contínuo, enquanto o eTwinning é uma comunidade em que os professores podem aprender a usar métodos pedagógicos inovadores e apoiar os alunos durante a sua permanência em casa.

A nossa Comunicação sobre *Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025* coloca os professores no centro da educação, propondo medidas concretas como a revisão do quadro de mobilidade para fins de aprendizagem, que permita aos professores superar obstáculos e beneficiar de experiências de mobilidade para fins de aprendizagem no estrangeiro assim que forem levantadas as restrições devido à COVID-19. A Comissão também prevê a criação de um instrumento de orientação europeu para o desenvolvimento de quadros de carreira nacionais que apoiem a progressão na carreira docente.

Este novo relatório examina as principais questões políticas que afetam os docentes do ensino secundário inferior em toda a Europa. Para tal, relaciona os dados qualitativos recolhidos pela Rede Eurydice sobre a legislação e as políticas nacionais com os dados quantitativos do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey (TALIS)*) que incide sobre práticas e perceções dos professores. A análise ilustra como as políticas e regulamentações nacionais podem contribuir para melhorar, valorizar e apoiar a profissão docente.

Estou convicta de que este relatório será de grande utilidade para os decisores políticos na área da educação e outras partes interessadas aos níveis nacional e europeu. Espero que inspire e apoie os Estados-Membros da UE no intercâmbio de boas práticas, a aprender mutuamente e a trabalhar para a criação de um Espaço Europeu da Educação mais forte e mais eficaz.

Mariya Gabriel

Comissária responsável pela

Inovação, Investigação, Cultura,

Educação e Juventude

ÍNDICE

Preâmbulo	3
Índice de Figuras	7
Códigos, Siglas e Acrónimos	9
Sumário Executivo	11
Resultados principais	12
Conclusões do relatório	15
Introdução	23
Contexto político	23
Conteúdo e estrutura do relatório	25
Âmbito do relatório e fontes de informação	26
Capítulo 1: Atratividade da Profissão Docente	29
1.1. A crise vocacional no ensino: principais desafios para os governos	30
1.2. Condições de trabalho	34
1.3. Carreira docente	50
1.4. Conclusões	58
Capítulo 2: Formação Inicial de Professores e Indução na Profissão Docente	61
2.1. Formação inicial de professores	62
2.2. Indução na profissão docente	74
2.3. Conclusões	82
Capítulo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo	85
3.1. Participação dos professores no desenvolvimento profissional	86
3.2. Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo nas regulamentações das autoridades de nível superior	91
3.3. Licença remunerada para estudos	95
3.4. Planificação do DPC a nível escolar	98
3.5. Órgãos de coordenação do desenvolvimento profissional contínuo	101
3.6. Conclusões	104
Capítulo 4: Avaliação de Professores	107
4.1. Extensão e frequência da avaliação de professores	107
4.2. Objetivos e consequências da avaliação de professores	112
4.3. Avaliadores	116
4.4. Métodos de avaliação	120
4.5. Conclusões	124
Capítulo 5: Mobilidade Transnacional	127
5.1. Taxas de mobilidade dos professores do ensino secundário inferior	128
5.2. Objetivos da mobilidade transnacional dos professores	130
5.3. Influência da disciplina lecionada	131
5.4. Períodos de mobilidade transnacional durante a carreira docente	132
5.5. Programas de financiamento da mobilidade transnacional	134
5.6. Conclusões	138
CAPÍTULO 6: Bem-Estar Profissional dos Professores	141
6.1. Níveis de stress	142
6.2. Fontes de stress: o papel das tarefas e responsabilidades	143
6.3. Fontes de stress: impacto dos elementos sistémicos e dos contextos profissionais	144
6.4. Conclusões	150
Referências	153

Glossário	157
I. Definições	157
II. Classificação CITE	164
Nota Metodológica	167
Anexos	171
Anexo I: Contexto	171
Anexo I.1: Níveis na estrutura da carreira docente e condições para a progressão na carreira, ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para as Figuras 1.12 e 1.13)	171
Anexo I.2: Percursos alternativos para a qualificação docente, ensino secundário inferior geral (CITE 2), 2019/20 (Dados para a Secção 2.1.3)	174
Anexo I.3: Designação e sítio Web de órgãos/agências nacionais com função de apoio ao DPC dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para a Figura 3.10)	180
Anexo I.4: Avaliadores que participam na avaliação de professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (complemento à Figura 4.6)	181
Anexo I.5: Designação, população-alvo, países de destino e duração da mobilidade de programas financiados pelo Estado que promovem a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para a Figura 5.5)	181
Anexo II: Quadros estatísticos	183
Agradecimentos	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Introdução	23
Figura 1: Países incluídos na análise, 2018/20	27
Capítulo 1: Atratividade da Profissão Docente	29
Figura 1.1: Principais desafios na oferta e na procura de professores no ensino secundário inferior, 2019/20	31
Figura 1.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) por grupos etários, 2018	33
Figura 1.3: Vínculo profissional dos professores plenamente qualificados no ensino secundário inferior, 2019/20	36
Figura 1.4: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com vínculo permanente ou com contratos a prazo, 2018	37
Figura 1.5: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com contratos a prazo por grupos etários, 2018	38
Figura 1.6: Proporção de tempo que os professores do ensino secundário inferior declaram ter despendido em atividades relacionadas com o seu trabalho docente a tempo inteiro, nível da UE, 2018	39
Figura 1.7: Definições oficiais das componentes da carga de trabalho dos docentes do ensino secundário inferior previstas no seu horário de trabalho, 2019/20	40
Figura 1.8: Definições oficiais da carga de trabalho semanal (em horas) dos docentes a tempo inteiro no ensino secundário inferior geral, 2019/20	41
Figura 1.9: Média das horas de trabalho e proporção de tempo despendido em diferentes tarefas por quartis, professores do ensino secundário inferior que trabalham a tempo inteiro, na UE, 2018	43
Figura 1.10: Proporção de professores satisfeitos com os seus salários e diferença entre os salários brutos anuais médios reais (EUR) dos professores e o PIB <i>per capita</i> , ensino secundário inferior, 2018/19	46
Figura 1.11: Idade oficial de reforma dos docentes do ensino secundário inferior, 2019/20	49
Figura 1.12: Tipos de estruturas de carreira para docentes do ensino secundário inferior com qualificação profissional para a docência, 2019/20	51
Figura 1.13: Papel dos anos de serviço, DPC e avaliação de professores enquanto requisitos para a progressão na carreira em estruturas de carreira horizontal e multinível, ensino secundário inferior, 2019/20	53
Figura 1.14: Existência de mecanismos de compensação disponíveis para os professores em estruturas de carreira horizontal para cobrir funções específicas, segundo regulamentações das autoridades de nível superior, ensino secundário inferior, 2019/20	56
Figura 1.15: Seis tipos de percursos da carreira docente	58
Capítulo 2: Formação Inicial de Professores e Indução na Profissão Docente	61
Figura 2.1: Nível mínimo e duração total mínima da formação inicial de professores regular (em anos) para trabalhar no ensino secundário inferior, 2019/20	63
Figura 2.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior por nível de qualificação mais elevado, 2018	65
Figura 2.3: Duração mínima da FIP, da formação profissional e do estágio pedagógico em escolas (em ECTS), no ensino secundário inferior, 2019/20	68
Figura 2.4: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que concluíram uma qualificação formal que inclui conteúdos da disciplina, pedagogia e prática em sala de aula, 2018	71
Figura 2.5: Percursos alternativos de acesso à qualificação docente e respetiva duração, ensino secundário inferior, 2019/20	72
Figura 2.6: Estatuto e duração dos programas de indução para docentes do ensino secundário inferior, 2019/20	75
Figura 2.7: Proporção de professores do ensino secundário inferior que participaram em programas de indução formais ou informais ao ingressar na profissão docente, 2018	77
Figura 2.8: Elementos obrigatórios da indução de professores no ensino secundário inferior, 2019/20	79
Figura 2.9: Avaliação no final do período de indução dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20	81
Capítulo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo	85
Figura 3.1: Participação dos professores do ensino secundário inferior em atividades de desenvolvimento profissional, 2018	86
Figura 3.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior que participaram em diferentes tipos de atividades de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito, nível da UE, 2018	87
Figura 3.3: Distribuição das diferentes áreas de desenvolvimento profissional frequentadas pelos professores do ensino secundário inferior, nível da UE, 2018	89
Figura 3.4: Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, por número médio de áreas e tipos de formação, 2018	90
Figura 3.5: Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo dos professores do ensino secundário inferior e número mínimo de horas definido para o DPC, 2019/20	91
Figura 3.6: Licença remunerada para estudos disponível anualmente para professores do ensino secundário inferior, 2019/20	95

Figura 3.7:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que “concordam” ou que “concordam absolutamente” que o desenvolvimento profissional entra em conflito com o seu horário de trabalho, e a disponibilidade de licenças remuneradas para estudos de 1-4 semanas por ano, 2018	97
Figura 3.8:	Requisito a nível superior para que as escolas de ensino secundário inferior disponham de um plano de desenvolvimento profissional contínuo, 2019/20	99
Figura 3.9:	Proporção de professores do ensino secundário inferior cujos diretores trabalharam “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito, 2018	101
Figura 3.10:	Agência de coordenação do desenvolvimento profissional contínuo (órgão externo), 2019/20	102

Capítulo 4: Avaliação de Professores **107**

Figura 4.1:	Existência e frequência da avaliação de professores no ensino secundário inferior segundo as regulamentações das autoridades de nível superior, 2019/20	108
Figura 4.2:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujos diretores reportam a frequência da sua avaliação, 2018	111
Figura 4.3:	Principais objetivos da avaliação de professores no ensino secundário inferior, 2019/20	112
Figura 4.4:	Proporção de professores do ensino secundário inferior a trabalhar em escolas cujo diretor informa que após a avaliação são debatidas medidas de remediação com o docente, por frequência, 2018	114
Figura 4.5:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que consideram que o feedback obtido nos últimos 12 meses teve um impacto positivo, 2018	115
Figura 4.6:	Avaliação de professores como processo interno e/ou externo no ensino secundário inferior, 2019/20	116
Figura 4.7:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujo diretor reporta a frequência da avaliação por tipo de avaliador, nível da UE, 2018	119
Figura 4.8:	Proporção de professores do ensino secundário inferior a trabalhar em escolas cujo diretor declara ser avaliador de professores, por frequência da avaliação, 2018	120
Figura 4.9:	Métodos usados para a avaliação de professores no ensino secundário inferior, 2019/20	121
Figura 4.10:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujo diretor reporta a utilização da autoavaliação do trabalho dos professores como parte da avaliação, 2018	123

Capítulo 5: Mobilidade Transnacional **127**

Figura 5.1:	Proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro em 2018 e 2013	129
Figura 5.2:	Proporção de professores do ensino secundário inferior em mobilidade, segundo os motivos profissionais que os levaram a ausentar-se do país, nível da UE, 2018	130
Figura 5.3:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais segundo a disciplina lecionada, nível da UE, 2018	132
Figura 5.4:	Proportion of lower secondary education teachers who have been abroad at different periods (during ITE and/or as professores em exercício), 2018	133
Figura 5.5:	Regimes de financiamento organizados pelas autoridades de nível superior para apoiar a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20	135
Figura 5.6:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que se ausentaram do país por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018	137

CAPÍTULO 6: Bem-Estar Profissional dos Professores **141**

Figura 6.1:	Proporção de professores do ensino secundário inferior que sofrem “até certo ponto” ou “muito” stress no trabalho, 2018	142
Figura 6.2:	Proporção de professores que indicam que as seguintes situações são “até certo ponto” ou “muito” causadoras de stress no ensino secundário inferior, na UE, 2018	143
Figura 6.3:	Índice de stress dos professores versus avaliação como um requisito para progressão na carreira, ensino secundário inferior, 2018	145
Figura 6.4:	Número de países/regiões onde aspetos selecionados da vida profissional dos professores do ensino secundário inferior têm um impacto estatisticamente significativo na pontuação do índice de stress, 2018	148

CÓDIGOS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Código dos países

UE	União Europeia	CY	Chipre	UK	Reino Unido
BE	Bélgica	LV	Letónia	UK-ENG	Inglaterra
BE fr	Bélgica – Comunidade francófona	LT	Lituânia	UK-WLS	País de Gales
BE de	Bélgica – Comunidade germanófono	LU	Luxemburgo	UK-NIR	Irlanda do Norte
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga	HU	Hungria	UK-SCT	Escócia
BG	Bulgária	MT	Malta	Países do EEE e países candidatos	
CZ	Chéquia	NL	Países Baixos	AL	Albânia
DK	Dinamarca	AT	Áustria	BA	Bósnia-Herzegovina
DE	Alemanha	PL	Polónia	CH	Suíça
EE	Estónia	PT	Portugal	IS	Islândia
IE	Irlanda	RO	Roménia	LI	Listenstaine
EL	Grécia	SI	Eslovénia	ME	Montenegro
ES	Espanha	SK	Eslováquia	MK	Macedónia do Norte
FR	França	FI	Finlândia	NO	Noruega
HR	Croácia	SE	Suécia	RS	Sérvia
IT	Itália			TR	Turquia

Estatísticas

- (.) Dados não disponíveis
(–) Não aplicável ou zero

Siglas e acrónimos

Convenções internacionais

CITE	Classificação Internacional Tipo da Educação (ver o Glossário)
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
IES	Instituições de Ensino Superior
ITE	Formação Inicial de professores
QE/QEF	Quadro Europeu de Qualificações/ <i>European Qualification Framework</i>
TIC	Tecnologia da Informação e das Comunicações

Siglas nacionais na sua língua de origem

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

SUMÁRIO EXECUTIVO

Os professores representam, em qualquer sistema educativo, uma força motriz vital para o processo de aprendizagem dos alunos ⁽¹⁾ e “desempenham o papel mais determinante para tornar a educação uma experiência frutuosa” ⁽²⁾. O surto pandémico da COVID-19 e a rápida transição da aprendizagem presencial para a modalidade à distância ressaltaram a importância dos professores na garantia de inclusão e igualdade de acesso a um ensino de qualidade ⁽³⁾.

A profissão docente atravessa, há vários anos, uma crise vocacional, atraindo menos jovens e perdendo outros que se formaram para ser professores. Consequentemente, muitos sistemas educativos europeus sofrem atualmente com a escassez de professores. Além disso, a profissão docente está a evoluir e os seus profissionais enfrentam “cada vez mais exigências, responsabilidades e expectativas” ⁽⁴⁾.

Os decisores políticos a nível nacional e europeu têm vindo a cooperar no sentido de identificar os desafios que tornam menos atrativa a profissão docente. Simultaneamente, têm procurado identificar soluções para mitigar o impacto da escassez de docentes e manter um elevado nível de qualidade no ensino. Áreas como a formação inicial de professores, o desenvolvimento profissional contínuo, as condições de trabalho, as estruturas de carreira, a avaliação de professores e ainda o bem-estar docente carecem de novas reformas e políticas ⁽⁵⁾. Contudo, para conceber políticas eficazes, é necessário comprovar quais são os mecanismos que funcionam bem e em que circunstâncias.

Ao fornecer dados relativos às políticas e práticas implementadas, o presente estudo contribui para o debate nestes dois domínios decisivos. As informações recolhidas pela Rede Eurydice sobre a legislação nacional são combinadas com dados sobre práticas e perceções dos professores provenientes do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) ⁽⁶⁾. A junção de ambas as fontes de informação num único relatório permite compreender o impacto das políticas nacionais nos comportamentos dos docentes e oferece uma base para a implementação de reformas baseadas em evidências.

O relatório centra-se nos docentes do ensino secundário inferior (CITE 2) ⁽⁷⁾ na Europa e abrange os 27 Estados-Membros da UE, assim como o Reino Unido, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia.

Este sumário executivo contém uma síntese dos principais resultados e conclusões relativas às áreas-chave cobertas pelo relatório.

⁽¹⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

⁽²⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025”. 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 9.

⁽³⁾ Conclusões do Conselho sobre o combate à crise da COVID-19 na educação e formação, JO C 212, 26.6.2020.

⁽⁴⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/11.

⁽⁵⁾ JO C 193, 9.6.2020.

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. “Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida”. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final.

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025”. 30.09.2020 COM(2020) 625 final.

⁽⁶⁾ <http://www.oecd.org/education/talis/>

⁽⁷⁾ Para efeitos de comparabilidade dos sistemas educativos, este estudo adota a norma europeia quanto aos níveis de ensino. Assim, a designação ensino primário (CITE 1) corresponde aos dois primeiros ciclos do ensino básico em Portugal; ensino secundário inferior (CITE 2) corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, e ensino secundário superior (CITE 3) corresponde ao ensino secundário em Portugal. (N. do T.)

Resultados principais

Condições de trabalho

- Na União Europeia, mais de um terço dos professores com menos de 35 anos têm contratos a termo certo e, em Espanha, Itália, Áustria e Portugal, mais de dois terços.
- Na UE, os professores dedicam menos de metade do seu horário de trabalho ao ensino. A proporção de carga letiva diminui à medida que aumenta a carga horária dos professores.
- Há um descontentamento geral entre os professores relativamente aos seus salários. Os docentes com salários inferiores ao PIB *per capita* são os que costumam expressar níveis de insatisfação mais altos. Os salários acima do PIB *per capita* correspondem geralmente a uma maior satisfação salarial.

Carreiras docentes

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

Formação inicial de professores (FIP) e indução

- Um professor do ensino secundário inferior deve ser titular de um diploma de ensino superior. A maioria dos sistemas educativos exige como requisito mínimo de qualificação um diploma de mestrado.
- Os dados do TALIS 2018 indicam que a qualificação mais elevada obtida pelos professores tende a corresponder aos requisitos mínimos de formação fixados nas regulamentações.
- Cerca de 70 % dos professores declararam que a sua educação formal incluía conteúdos da disciplina de docência, pedagogia geral e didática específica da disciplina de docência e prática em sala de aula. Quase todos os sistemas educativos europeus exigem que a formação profissional (teórica e prática) seja incluída nos programas de FIP juntamente com as disciplinas académicas.
- A proporção da componente de formação profissional varia consideravelmente, desde 50 % da duração total da FIP na Bélgica (Comunidade francófona), Irlanda e Malta, a 8 % em Itália e Montenegro.
- Menos de 50 % dos docentes europeus participaram num programa de apoio na fase inicial da carreira (indução) durante o seu primeiro emprego. Todavia, a proporção de professores que reportam esta experiência é maior em países em que a indução é obrigatória.
- Reformas recentes parecem ter tido um impacto positivo na participação dos professores recém-diplomados na indução. Na Europa, uma maior proporção de docentes jovens (menores de 35 anos) participou em programas de indução no início da sua carreira em comparação com o total da população docente.

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC)

- Uma elevada proporção de professores do ensino secundário inferior participa em atividades de DPC. O TALIS 2018 mostra que 93 % dos docentes do secundário inferior em países da UE tinham participado em pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à realização do inquérito. Antes da pandemia de COVID-19, era comum os professores frequentarem cursos/seminários em regime presencial, consultar literatura especializada ou participar em conferências sobre educação.
- O leque de atividades de formação profissional frequentadas pelos professores varia consideravelmente entre os países. Em média, os professores dos países bálticos participaram em cinco ou seis tipos diferentes de formação nos 12 meses anteriores ao inquérito. Em contraste, os docentes da Bélgica (Comunidade francófona) e da França participaram em dois ou três tipos de formação diferentes.
- Quase todos os países europeus impõem aos professores a obrigação legal de realizar atividades de DPC. Além disso, mais de metade dos países europeus alocam a cada professor um período de tempo destinado à participação em DPC, seja em regime de frequência obrigatória ou como um direito.
- Os professores tendem a participar em mais tipos de DPC nos países que concedem a todos os professores um determinado período de tempo para atividades de DPC.
- Na maioria dos países europeus, as escolas são obrigadas a desenvolver um plano de coordenação da formação contínua a nível escolar. Nos países em que as escolas são obrigadas a ter um plano de DPC, os professores tendem a participar em atividades mais variadas.
- A maioria dos países europeus oferece aos docentes a possibilidade de tirar uma licença remunerada para participar em atividades de DPC fora da escola. Os docentes que beneficiaram deste tipo de licença durante uma semana ou mais tendem a perceber níveis de conflito mais baixos entre o DPC e o seu horário de trabalho.

Avaliação de professores

- Na vasta maioria dos países europeus, as autoridades de nível superior promulgaram regulamentações com diretrizes para a avaliação de professores, embora em 10 sistemas educativos as escolas ou autoridades locais tenham autonomia plena neste domínio.
- Em quase todos os países onde a avaliação de professores é regulamentada, o processo visa proporcionar aos docentes um *feedback* sobre o seu desempenho, ajudando-os a melhorar. Além disso, é frequente a avaliação de professores assumir finalidades sumativas, já que informa a tomada de decisão sobre promoção, progressão salarial ou bonificações.
- Cerca de dois terços dos docentes reportaram que o *feedback* recebido foi útil para melhorar o seu trabalho. A análise sugere uma relação positiva entre a existência de um quadro nacional para avaliação de professores e os docentes que encaram o *feedback* como útil.
- A avaliação de professores é quase sempre conduzida pelo diretor da escola, e não por outros membros da direção, outros professores ou avaliadores externos.
- Entre os métodos de avaliação de professores considerados nas regulamentações em vigor, a observação de aulas e as entrevistas entre o professor e o avaliador são os mais comuns, enquanto a autoavaliação dos professores é o menos utilizado. Contudo, 15 sistemas educativos consideram a autoavaliação um método obrigatório na avaliação de professores.

Mobilidade

- Em 2018, uma minoria de professores da UE (40,9 %) tinha estado no estrangeiro pelo menos uma vez por razões profissionais durante a sua carreira, como estudante, ou ambos.
- Entre 2013 e 2018, um número maior de professores teve a oportunidade de experienciar a mobilidade transnacional. A mobilidade dos professores aumentou 16 pontos percentuais nos países/regiões da Europa com dados disponíveis.
- Os professores de línguas estrangeiras são os que aderem mais à mobilidade em comparação com os das outras quatro principais disciplinas (literacia, estudos sociais, ciências e matemática). Ainda assim, quase 30 % dos professores de línguas estrangeiras modernas inquiridos na UE nunca se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais.
- A mobilidade como estudante está associada a uma tendência para a mobilidade numa fase posterior, como professor. Os docentes que tiveram uma experiência de mobilidade durante a sua formação inicial tendem a ser mais móveis como professores em exercício em todos os países europeus incluídos na análise.
- Os programas da UE são os principais mecanismos de financiamento para a mobilidade transnacional dos professores, em contraste com os programas nacionais ou regionais.
- Uma minoria de países europeus, situados sobretudo na Europa Ocidental e do Norte, dispõe de programas de financiamento nacionais que apoiam os professores que desejam passar períodos de tempo no estrangeiro para fins de desenvolvimento profissional. Os dados sugerem que a participação na mobilidade transnacional é mais elevada em países onde as autoridades de nível superior organizam programas que financiam as estadias profissionais dos professores no estrangeiro.

Bem-estar dos professores

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

Conclusões do relatório

Atratividade da profissão docente

A crise vocacional na docência: principais desafios para os governos

Em toda a Europa, os sistemas educativos enfrentam uma crise vocacional na profissão docente. A maioria dos países é afetada por uma escassez geral de professores, por vezes exacerbada por desequilíbrios na sua distribuição entre disciplinas e áreas geográficas, uma população docente envelhecida, o abandono da profissão e baixos índices de estudantes matriculados na formação inicial de professores. Muitos sistemas educativos deparam-se com vários desafios em simultâneo, o que exige políticas capazes de recuperar a atratividade do ensino enquanto escolha de carreira. Por toda a Europa, os governos estão a implementar planos que visam contrariar o abandono da profissão docente, e que muitas vezes apontam para a reforma da formação inicial de professores, a melhoria das condições de trabalho, a reforma das trajetórias profissionais e modernização do desenvolvimento profissional contínuo.

Condições de trabalho

Nas Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro ⁽⁸⁾, as condições de trabalho são identificadas como um elemento essencial para melhorar a atratividade e o estatuto da profissão. Este relatório analisou as condições de contratação, o horário laboral, os salários e a idade de reforma.

Quanto às condições laborais, a análise revela que um em cada cinco professores da UE tem um contrato de trabalho temporário. Esta condição de precariedade concentra-se em larga medida nos professores jovens. Na UE, entre os professores menores de 35 anos, um em cada três tem um contrato a prazo e, em alguns países, mais de dois terços dos professores jovens têm contratos de curta duração. A elevada proporção de contratos de trabalho precários entre os professores jovens parece ir além da necessidade de flexibilidade dos sistemas educativos para se adaptarem a cenários de mudança, como é o caso das alterações demográficas ou a necessidade de substituições temporárias. Os países com uma elevada proporção de contratos a prazo reportam que tal se deve a uma variedade de razões, como a ocorrência de estrangulamentos nos processos de recrutamento, elevadas percentagens de professores à beira da reforma e o impacto a longo prazo causado por crises económicas recentes com a consequente diminuição da despesa pública. O impacto da elevada proporção de contratos precários, concentrada nos primeiros anos da carreira docente, pode influenciar a decisão dos professores principiantes de permanecer ou abandonar a profissão, e influenciar igualmente a perceção do ensino como uma opção de carreira pouco atrativa em geral.

A carga horária dos professores encontra-se regulamentada em todos os sistemas educativos europeus. Contudo, os países podem definir diferentes dimensões das horas de trabalho: carga horária total, horas letivas e/ou horas disponíveis na escola destinados ao exercício da componente não letiva. Na maioria dos países em que a carga horária total é regulamentada, os professores em exercício de funções a tempo inteiro trabalham 40 horas por semana, mas na Grécia e Albânia são 30 horas e na Suíça e Listenstaine são 42 horas semanais. Os dados do TALIS revelam que os professores na Europa reportam trabalhar, em média, 39 horas por semana. Segundo as regulamentações, a componente letiva varia desde um mínimo de 12 horas semanais na Turquia a um máximo de 26 horas semanais na Hungria. Em média, os professores com funções a tempo inteiro na UE reportam lecionar quase 20 horas por semana. Por conseguinte, existe uma clara convergência entre a regulamentação e a prática.

No conjunto das tarefas que levam a cabo, os professores informam que dedicam menos de metade do seu tempo ao ensino. As tarefas diretamente relacionadas com o ensino (isto é, a planificação e preparação de aulas e a avaliação/correção do trabalho dos alunos) consomem quase um quarto do

⁽⁸⁾ JO C 193, 9.6.2020.

seu tempo. Outras tarefas, como o trabalho administrativo, a gestão escolar, a comunicação com os pais, etc. ocupam a outra quarta parte. Além disso, quando os professores trabalham mais horas, é afetado o equilíbrio entre estas diferentes dimensões. De facto, os professores que trabalham mais horas tendem a dedicar, em proporção, menos tempo ao ensino e mais tempo a outras tarefas. Essa proporção pode traduzir-se em apenas um terço da carga horária total consagrada à componente letiva. Algumas autoridades de nível superior estão a reavaliar a carga de trabalho dos professores a fim de reduzir a sobrecarga com tarefas desnecessárias, reorientar os esforços no sentido das suas responsabilidades centrais e diminuir o tempo consagrado às exigências administrativas.

Os salários dos professores variam consideravelmente na Europa, assim como o grau de satisfação dos professores com o que ganham. Ao nível da UE, menos de 40 % dos professores estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu salário. Em muitos países, onde o salário médio bruto real dos professores é inferior ao PIB *per capita* nacional, os professores expressam um baixo nível de satisfação com os seus vencimentos. O contrário também ocorre. Nos países onde os salários médios se encontram acima do PIB *per capita*, os professores expressam uma maior satisfação com os seus salários. Os dados mostram que há outras circunstâncias específicas que podem influenciar o nível de insatisfação dos docentes com os seus salários, como seja uma evolução salarial lenta e/ou modesta durante a sua carreira ou longos períodos de estagnação devido a um menor investimento dos governos nas despesas públicas. Ao repensarem as políticas salariais, os governos podem melhorar a satisfação com os salários se tiverem em conta o ritmo de progressão salarial bem como o nível salarial geral. Uma ação no sentido de tornar os salários mais apelativos também pode ajudar a influenciar as escolhas dos jovens no seu percurso profissional.

A idade de reforma dos professores tem obedecido às dinâmicas semelhantes às de outros setores. Na maioria dos países europeus, os professores reformam-se normalmente aos 65 anos. Além disso, os sistemas educativos que permitem aos professores reformar-se mais cedo estão a aumentar gradualmente a idade de aposentação. Além disso, as regulamentações que permitem que as mulheres se reformem antes dos homens foram suprimidas ou prevê-se que sejam na próxima década.

Carreiras

Na Europa, distinguem-se dois modelos principais de carreira docente. O primeiro, designado como estrutura de carreira multinível, está organizado em níveis de carreira formalmente definidos ao longo dos quais os professores progridem. O segundo modelo define-se num único nível, sendo uma estrutura de carreira horizontal, sem níveis de carreira formalmente definidos e a progressão na carreira consiste em subir na tabela salarial.

O primeiro modelo permite aos professores diversificar o seu trabalho em função do nível alcançado. Cada nível encontra-se normalmente associado a um salário mais alto e a progressão na carreira é decidida através de uma combinação de critérios tais como o número de anos de serviço, a conformidade com os requisitos de DPC e os resultados da avaliação do desempenho. O modelo de nível único (estrutura horizontal) também oferece oportunidades para diversificar funções, apesar de nem sempre estarem previstos mecanismos de compensação. Normalmente, a progressão é decidida em função do número de anos de serviço.

Em geral, as estruturas de carreira multinível evoluem numa direção específica como, por exemplo, o exercício de um cargo de direção. Isto significa que os bons professores que desejam progredir na carreira são cada vez mais empurrados para fora do ensino, em vez de se manterem no ensino. De modo semelhante, outras estruturas de carreira multinível podem não evoluir, em absoluto, no sentido de exercer cargos diretivos, não conseguindo oferecer aos professores que o desejam a oportunidade de assumir este tipo de responsabilidade.

Em sistemas educativos com uma estrutura de carreira horizontal, a ausência de uma estrutura de carreira predeterminada pode proporcionar aos professores a flexibilidade necessária para evoluírem em diferentes direções, dependendo também dos seus desejos e talentos pessoais, assim como das necessidades da escola. No entanto, nestes sistemas educativos, a variedade de funções e responsabilidades costuma ser limitada, há uma ausência de reconhecimento formal e, em alguns casos, a falta de uma compensação monetária ou de tempo.

Para ambos os modelos, há margem para a reflexão e a reforma mediante a articulação de trajetórias profissionais que permitam aos professores evoluir no exercício de diferentes funções, dependendo das necessidades dos sistemas e das escolas, e ainda dos desejos, talentos e planos de vida dos professores. A elaboração destas trajetórias também implica ter de clarificar questões relativas a mecanismos de compensação e de recompensa, considerar o reconhecimento formal, e adaptar os critérios usados para a progressão na carreira. É preciso que a docência deixe de ser encarada como uma profissão isolada, com uma progressão profissional limitada ou nula e, ao invés, ser integrada numa família mais alargada de profissionais da educação escolar. O desenvolvimento de quadros de carreira nacionais pode ser o ponto de partida para a formulação de políticas de estruturas de carreira que ofereçam aos docentes um leque de oportunidades e articulem as diferentes profissões da educação escolar. Por sua vez, isto pode desempenhar um papel favorável no aumento da atratividade da profissão docente.

Formação inicial de professores (FIP)

Existe um amplo consenso entre os investigadores e os líderes políticos de que a formação dos professores é relevante para a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos. Uma FIP de qualidade e um apoio eficaz aos professores recém-diplomados contribuem para evitar o abandono da profissão e causam um impacto positivo na atratividade da profissão docente em geral.

Tradicionalmente, a FIP na Europa está organizada segundo um modelo integrado ou um modelo sequencial. Estes dois modelos coexistem em mais de metade dos sistemas educativos europeus. Além disso, vários sistemas educativos introduziram percursos alternativos conducentes a uma qualificação docente. Contudo, de acordo com os dados do TALIS 2018, o número de professores que se qualificaram através destas vias alternativas continua a ser marginal.

Na maioria dos sistemas educativos europeus, os programas FIP para professores do ensino secundário inferior conduzem ao nível de mestrado (CITE 7). Noutros, a qualificação mínima requerida é o grau de licenciatura (CITE 6). Os dados do TALIS 2018 sugerem que a qualificação mais elevada alcançada por professores em exercício tende a corresponder aos requisitos mínimos exigidos pelas autoridades educativas nas suas regulamentações para a FIP.

O conteúdo da FIP é um dos fatores-chave com impacto na sua qualidade. O domínio dos saberes da área de docência, a formação pedagógico-didática e a prática suficiente em sala de aula constituem os elementos centrais de uma FIP eficaz⁽⁹⁾. Apesar de quase metade dos sistemas educativos exigirem que a formação profissional seja incluída nos programas de FIP paralelamente às disciplinas académicas, a sua duração varia consideravelmente entre os países. A proporção de formação profissional varia entre 50 % da duração total da FIP na Bélgica (Comunidade francófona), Irlanda e Malta a 8 % em Itália e Montenegro. A prática pedagógica ou estágio no estabelecimento de ensino encontra-se regulamentado em cerca de metade dos sistemas educativos europeus.

Segundo os resultados do TALIS 2018, quase 70 % dos professores da UE afirmam ter recebido formação nos três elementos centrais (conteúdos da disciplina de docência, pedagogia geral e didática específica da disciplina de docência, e prática em sala de aula). No entanto, esta percentagem situa-se abaixo dos 60 % em Espanha, França e Itália. A nova geração de professores (com menos de 35 anos) parece beneficiar de uma formação docente mais abrangente em comparação com o total da população docente. Na UE, 75 % dos professores jovens concluiu uma educação formal que contemplava os três elementos nucleares da FIP.

Indução

O apoio aos professores durante as etapas iniciais da sua carreira é crucial não só para reforçar a qualidade do ensino, mas também para reduzir o abandono da profissão⁽¹⁰⁾. Na maioria dos sistemas educativos europeus, os professores recém-chegados à profissão têm acesso a uma indução estruturada que tem a duração normal de um ano. Esta indução é obrigatória em

⁽⁹⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões de 30 de maio 2017, sobre “Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida”, COM(2017) 248 final.

⁽¹⁰⁾ Ibid.

praticamente todos os sistemas. Na Comunidade flamenga da Bélgica, Lituânia, Áustria e Noruega foi recentemente introduzida uma indução estruturada para os professores recém-diplomados.

Apesar das aspirações políticas e da legislação em vigor, a participação dos professores em processos de indução permanece relativamente baixa. Os dados do TALIS 2018 mostram que na UE, 43,6 % dos professores participaram na indução durante o seu primeiro emprego. Ao comparar os professores jovens (com menos de 35 anos) com o total da população docente, é possível observar uma pequena tendência positiva na UE (um acréscimo de 2,2 pontos percentuais). No entanto, em oito sistemas educativos ⁽¹¹⁾, os professores jovens têm menos probabilidades de participar em atividades de indução em comparação com o conjunto da população docente. Este facto sugere a existência de alguns obstáculos à participação na indução (p. ex. em Espanha e Itália, a indução está disponível somente para os professores que ocupam um posto de trabalho permanente).

As regulamentações das autoridades de nível superior em matéria de indução parecem contribuir para a participação dos professores nesta prática. Nos países onde a indução para professores recém-diplomados é obrigatória, 47,2 % dos docentes do ensino secundário inferior participaram na indução durante o seu primeiro emprego, enquanto nos restantes países este rácio foi significativamente mais baixo (30,7 %).

A indução pode ser organizada de diferentes maneiras e englobar várias atividades. A mentoria e as atividades de desenvolvimento profissional constituem os dois elementos obrigatórios mais comuns na indução estruturada. Apesar de ser particularmente útil ter uma carga horária letiva/de trabalho reduzida durante a indução, somente 10 sistemas educativos ⁽¹²⁾ regulamentam este aspeto. O ensino em equipa com professores experientes raramente tem um carácter obrigatório.

A avaliação dos professores principiantes no final do período de indução constitui uma abordagem generalizada por toda a Europa. Esta avaliação destina-se a confirmar a contratação do professor quando a indução ocorre durante o período probatório ⁽¹³⁾ ou contribui para certificar a qualificação docente quando a indução faz parte do percurso formativo ⁽¹⁴⁾. Na Lituânia, Suíça e Listenstaine, a única finalidade da avaliação dos professores no final da indução é fornecer um *feedback* sobre o seu desempenho.

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC)

Os objetivos comuns dos países europeus no âmbito da educação enfatizam a necessidade de os professores se envolverem em atividades de DPC para alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade. As autoridades de nível superior de quase todos os países europeus encaram o DPC como uma obrigação profissional do professor ou um dos seus deveres estatutários. Em conformidade, os dados do inquérito TALIS 2018 revelam que uma elevada proporção de professores do ensino secundário inferior na Europa participa em atividades de DPC. Nos países da UE, 92,5 % dos docentes do ensino secundário inferior tinham frequentado pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito.

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” sublinham a importância dos professores participarem em “vários modelos de formação, incluindo a aprendizagem presencial, virtual, mista e em contexto laboral” ⁽¹⁵⁾. Por conseguinte, a análise centrou-se na participação dos professores em várias atividades de DPC.

Os dados do TALIS 2018 mostram que em média, na UE, os professores frequentaram entre três e quatro tipos diferentes de atividades de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito. Antes da pandemia de COVID-19, era habitual os professores participarem em

⁽¹¹⁾ Chéquia, Espanha, Itália, Chipre, Lituânia, Hungria, Roménia e Eslováquia.

⁽¹²⁾ Alemanha, França, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Eslovénia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Escócia) e Noruega.

⁽¹³⁾ Comunidade flamenga da Bélgica, Espanha, França, Croácia, Itália, Luxemburgo, Hungria, Malta, Áustria, Polónia, Portugal, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e Bósnia-Herzegovina.

⁽¹⁴⁾ Alemanha, França, Croácia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Roménia, Eslovénia, Reino Unido (Escócia), Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

⁽¹⁵⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 11.

curso/seminários presenciais, dedicar-se à leitura de bibliografia especializada, ou assistir a conferências sobre educação. A variação entre os países é considerável. Nos países bálticos, os docentes participaram em cinco ou seis tipos diferentes de formação nos 12 meses anteriores ao inquérito. Em contraste, os docentes da Bélgica (Comunidade francófona) e França participaram em dois ou três tipos diferentes de atividades.

Os dados revelam que algumas regulamentações das autoridades de nível superior podem ter um impacto na participação dos professores em atividades de DPC. Os docentes dos países que alocam um determinado período de tempo ao DPC tendem a participar numa maior variedade de tipos de DPC. Atualmente, mais de metade dos países europeus concede a cada professor um determinado período de tempo para o DPC, seja de cariz obrigatório ou enquanto um direito. O DPC é obrigatório para todos os docentes do secundário inferior em 18 sistemas educativos ⁽¹⁶⁾. De um modo geral, são obrigatórias cerca de 18 horas anuais de DPC. Oito sistemas educativos ⁽¹⁷⁾ determinam que todos os professores têm direito a dedicar um determinado período de tempo a atividades de DPC. A prática mais difundida é a atribuição de aproximadamente cinco dias úteis por ano para DPC.

Uma outra forma de alocar tempo a atividades de DPC consiste em conceder licenças remuneradas para estudos. Isto é de especial relevância quando as atividades de formação são encetadas por iniciativa dos docentes e decorrem fora da escola. Os dados mostram que a maioria dos países europeus oferece aos professores a possibilidade de obterem uma licença remunerada para estudos. O tipo mais comum de licença é o de curta duração (até uma semana). Contudo, os dados do TALIS 2018 parecem indicar que a duração da licença pode ser um elemento importante. Aparentemente, os docentes que tiveram a possibilidade de tirar uma licença remunerada para estudos de uma semana ou mais percebem níveis mais baixos de conflito entre o DPC e o seu horário de trabalho. O mesmo não se verificou em licenças mais curtas.

A planificação do DPC a nível de escola é essencial para equilibrar as necessidades de aprendizagem individuais e organizacionais e para estabelecer prioridades. Na maioria dos sistemas educativos europeus, as escolas são obrigadas a desenvolver um plano de DPC (normalmente anual). Os dados do TALIS 2018 revelam que os docentes participaram em atividades de DPC mais variadas naqueles países em que as escolas são obrigadas a ter um plano de DPC. No entanto, a planificação do DPC não é a atividade mais frequente dos diretores das escolas de ensino secundário inferior. Os dados indicam que, na UE, aproximadamente 56,2 % dos professores do secundário inferior tinham diretores que trabalhavam "frequentemente" ou "muito frequentemente" num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito. Esta percentagem foi significativamente maior (65,6 %) nos países onde as escolas são obrigadas a elaborar um plano de DPC.

As atividades de DPC também podem exigir uma coordenação e planificação ao nível superior. Muitos países europeus contam com um organismo ou agência encarregue de prestar apoio aos professores do ensino secundário inferior na área de DPC. Em geral, este tipo de organização fornece informações sobre os programas de DPC disponíveis (ou acreditados) ou mantém plataformas digitais com motores de busca de informação. Com frequência, a agência de DPC organiza e implementa atividades de DPC e proporciona apoio metodológico.

Avaliação

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

⁽¹⁶⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, Chipre, Letónia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Albânia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

⁽¹⁷⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Chéquia, Croácia, Itália, Lituânia, Países Baixos, Suécia e Islândia.

⁽¹⁸⁾ Bulgária, Dinamarca, Irlanda, Grécia, Países Baixos, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Islândia, Noruega e Turquia.

O inquérito TALIS 2018 mostra que a avaliação de professores constitui uma prática comum nos países europeus. Contudo, existem algumas disparidades geográficas na Europa quanto à frequência da avaliação de professores. Este exercício é realizado com maior frequência nos três países bálticos, em vários países do leste europeu, no Reino Unido (Inglaterra), Suécia e Turquia, onde 90 % ou mais dos docentes trabalham em escolas que os avaliam com uma frequência mínima anual. Em contraste, nas regiões ocidentais e meridionais da Europa, bem como na Finlândia, os professores são avaliados com menor frequência.

Em praticamente todos os países que regulamentam a avaliação de professores, o processo destina-se a fornecer-lhes um *feedback* sobre o seu desempenho, a fim de ajudá-los a melhorar a sua prática pedagógica. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” identificam o retorno de informação ou o *feedback* aos professores como um elemento-chave para “apoiar as melhorias registadas no trabalho que desenvolveram” (19). Os dados do TALIS sugerem que nos países que contam com um quadro nacional para a avaliação de professores há mais professores que consideram que o *feedback* que recebem é útil do que em países que não dispõem deste tipo de quadro. Além disso, nos países que contam com este quadro nacional, os avaliadores tendem a fornecer de forma mais sistemática um *feedback* aos professores na sequência do processo de avaliação, em contraste com os países que não emitem regulamentações nacionais em matéria de avaliação. Não obstante, observam-se algumas exceções. De facto, na Bélgica (Comunidade francófona), França, Portugal e Suécia, o número de professores que trabalham em escolas que organizam sistematicamente reuniões após a avaliação formal do desempenho, e que consideram o *feedback* útil para a melhoria das suas práticas pedagógicas, fica significativamente abaixo do nível da UE. Isto parece sugerir que a avaliação de professores nem sempre cumpre uma função formativa, mesmo que a regulamentação nacional a identifique como um dos seus objetivos.

Para além de fornecer *feedback* aos professores, a avaliação também é utilizada frequentemente para identificar um bom desempenho, o que subsequente pode conduzir à atribuição de bonificações, aumento salarial ou promoção. A combinação de objetivos formativos e sumativos faz gerar sistemas de uma complexidade variada. Embora alguns países desenvolvam um único processo de avaliação de professores realizado internamente na escola (*p. ex.* em Chéquia, Malta ou Suécia), noutros são realizados processos de avaliação específicos para fins de promoção ou de atribuição de suplementos remuneratórios. De facto, em vários países dos Balcãs e da Europa Oriental, bem como em Portugal e Listenstaine, quando a avaliação de professores está relacionada com a promoção, o aumento salarial ou a atribuição de bonificações, são envolvidos mais avaliadores de tipos diferentes e em maior número do que nas avaliações regulares para fins formativos. Para além dos vários padrões existentes em relação aos avaliadores, importa mencionar que o diretor escolar participa neste processo em quase todos os países onde o processo de avaliação de professores é regulamentado, seja individualmente ou em conjunto com outros avaliadores, como sejam os líderes escolares ou os inspetores. Os dados do TALIS 2018 confirmam que, na maioria dos casos, a avaliação de professores é conduzida pelo diretor da escola.

O TALIS 2018 demonstra que as regulamentações gerais só parcialmente contam para os métodos efetivamente usados na Europa para avaliar os professores. Segundo a legislação e outros documentos oficiais, a observação em sala de aula e as entrevistas ou reuniões entre o docente e o(s) avaliador(es) constituem os dois métodos mais comumente usados para efetuar a avaliação de professores. Em alguns países, esta prática é acompanhada pela autoavaliação do professor. O recurso a outros métodos, como os resultados dos alunos, ou os inquéritos aos pais e alunos para a avaliação dos docentes, raramente se encontra regulamentado a nível superior. No entanto, os dados do TALIS 2018 mostram que a utilização dos resultados da avaliação dos alunos, quer externa quer a nível de escola, encontra-se muito disseminada. Na UE, mais de 90 % dos docentes trabalham em escolas em que essa informação é usada na avaliação de professores. A autoavaliação do trabalho docente, apesar de se destacar como um elemento-chave do processo quando se visa a melhoria da qualidade, constitui o método menos comum para a avaliação de professores. Estes dados foram reportados pelos diretores e pelos professores em relação ao tipo de informação que é utilizada para lhes fornecer *feedback*. Não obstante, os dados revelam que o uso da autoavaliação na avaliação de

(19) Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

professores foi significativamente mais elevado nos países onde este método é obrigatório segundo as regulamentações das autoridades de nível superior.

Mobilidade transnacional

É consensual a nível europeu que a mobilidade transnacional contribui para o desenvolvimento de um vasto leque de competências nos professores, e que deve ser encorajada. No entanto, apenas uma minoria dos professores europeus se deslocaram para o estrangeiro por motivos profissionais. Em 2018, 40,9 % dos professores na UE tinham experienciado a mobilidade pelo menos uma vez enquanto estudantes, como professores ou ambos. A mobilidade dos docentes situa-se acima do nível da UE nos países nórdicos e bálticos, Chéquia, Chipre, Espanha, Países Baixos e Eslovénia. Entre 2013 e 2018, a mobilidade transnacional dos professores aumentou nos 17 países europeus com dados disponíveis sobre esta matéria. Importa mencionar que quaisquer tendências na mobilidade docente num futuro próximo terão de ser analisadas à luz das perturbações que a COVID-19 causou nos programas de mobilidade transnacional e nas viagens no continente europeu.

À semelhança do que ocorreu em 2013, as três razões mais comumente apontadas pelos docentes para se deslocarem ao estrangeiro são o “acompanhamento de alunos visitantes”, a “aprendizagem de línguas” e “enquanto estudante, no âmbito da minha formação para a docência”. Cada uma destas razões foi reportada em 2018 por cerca de metade dos professores em situação de mobilidade. Apenas 21,6 % afirmaram que tinham viajado para o estrangeiro para aprender outras disciplinas. Lamentavelmente, os dados do TALIS 2018 não exploram outras formas de mobilidade que também se focam na dimensão do desenvolvimento profissional, como os cursos de formação, os seminários/conferências ou a observação de profissionais (*job-shadowing*).

A mobilidade transnacional de professores varia consoante a disciplina lecionada. À semelhança de 2013, os docentes de línguas estrangeiras modernas são os que mais experienciam a mobilidade transnacional, em comparação com os docentes das outras quatro disciplinas principais. Em 2018, cerca de 70 % dos docentes de línguas estrangeiras tinham estado no estrangeiro durante a FIP e/ou como professores. Porém, isto significa que quase 30 % dos docentes de línguas estrangeiras modernas inquiridos na UE nunca estiveram num programa de mobilidade transnacional, o que pode ter implicações negativas na qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Em comparação com os docentes de línguas estrangeiras, a mobilidade transnacional de outros docentes é substancialmente mais baixa, oscilando entre cerca de 40 % de docentes de literacia e estudos sociais, e um máximo de 30 % de docentes de matemática. A Islândia constitui uma assinalável exceção a este padrão, já que docentes de todas as disciplinas reportaram níveis de mobilidade acima dos 70 %.

O inquérito TALIS (2018) aborda a mobilidade transnacional dos professores durante dois períodos específicos: a mobilidade durante a formação inicial de professores e a mobilidade enquanto docente em exercício. Viajar para o estrangeiro como estudante ou no exercício da atividade docente é descrita como uma “forte experiência de aprendizagem”⁽²⁰⁾, que pode ser benéfica para o desenvolvimento das competências linguísticas, interculturais ou didáticas dos professores. Contudo, a mobilidade transnacional não se encontra muito disseminada entre os professores em formação. Em 2018, cerca de um quinto dos docentes (20,9 %) na UE reportaram ter passado um período no estrangeiro durante os estudos, com variações substanciais entre os países. No que diz respeito aos professores em exercício na UE, cerca de um terço (32,9 %) indicou ter tido uma experiência de mobilidade transnacional, também com variações entre países. A mobilidade transnacional dos professores em exercício é inferior à média da UE na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Croácia, Itália, Malta, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia.

Afigura-se necessário remover os obstáculos à mobilidade transnacional dos professores, como afirmam as recentes Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro”. Como já enfatizado noutros relatórios, entre os principais obstáculos à mobilidade dos estudantes-futuros professores incluem-se problemas financeiros e de reconhecimento (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2019c e 2020b). Para os professores em exercício, os obstáculos incluem as responsabilidades familiares e dificuldades para conseguir professores substitutos

⁽²⁰⁾ JO C 193, 9.6.2020, p. 13.

(Comissão Europeia, 2012). Além disso, a falta de competências linguísticas constitui um problema transversal ⁽²¹⁾. No entanto, o reforço da mobilidade dos estudantes e futuros professores também pode melhorar a mobilidade transnacional dos professores em exercício. De facto, os dados mostram que os estudantes de FIP que tiveram a oportunidade de passar um período de estudos noutro país são mais propensos a aproveitar oportunidades de viajar para o estrangeiro por razões profissionais numa etapa mais tardia.

Os regimes nacionais de financiamento para apoiar os professores que desejam passar períodos de tempo no estrangeiro para fins de desenvolvimento profissional existem em menos de metade dos países europeus, situados sobretudo na Europa Ocidental e do Norte. Estes regimes de financiamento podem aplicar-se a todos os professores, independentemente da disciplina lecionada, ou podem dirigir-se concretamente a docentes de línguas estrangeiras. Os dados sugerem que a participação na mobilidade transnacional é mais elevada em países onde as autoridades de nível superior organizam programas de apoio a estadias profissionais dos professores no estrangeiro. Contudo, os programas da UE continuam a ser o principal regime de financiamento.

Bem-estar profissional dos professores

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” ⁽²²⁾ consideram que o bem-estar dos professores é um fator-chave para melhorar a atratividade da profissão docente.

Na UE, quase 50 % dos professores declaram sentir “até certo ponto” ou “muito” stress no decorrer do trabalho. Na Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra), a percentagem de professores que experienciam “muito” stress no trabalho é o dobro da percentagem da UE. Ao serem inquiridos sobre os fatores de stress, os professores apontam sobretudo para o peso das tarefas administrativas, o excesso de trabalhos dos alunos para corrigir, ser responsabilizado pelos resultados dos alunos e a necessidade de corresponder às exigências das autoridades educativas. Por conseguinte, as políticas de prestação de contas (*accountability*) e as exigências administrativas, assim como o ritmo e a forma como são implementadas as reformas educativas, podem influenciar a experiência de stress laboral dos professores.

Há vários fatores sistémicos e contextuais que podem estar associados aos níveis de stress destes profissionais. Os professores que trabalham mais horas afirmam sentir níveis mais altos de stress, tal como os professores com mais experiência e os professores com contratos permanentes.

Além disso, os resultados indicam que os professores reportam níveis de stress mais elevados se trabalham em salas de aula que consideram disruptivas, ou quando se sentem menos autoconfiantes na gestão do comportamento dos alunos ou na sua motivação. Por outro lado, os professores afirmam sentir menos stress quando consideram que o clima da sua escola é colaborativo e quando creem ter autonomia para desempenhar o seu trabalho.

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

Estes resultados parecem apontar para diferentes fatores que podem estar relacionados com a experiência de stress laboral, confirmando assim as conclusões a que chegaram vários outros académicos durante as suas investigações. A nível sistémico, as autoridades poderiam analisar de que forma as políticas de *accountability* dos professores se traduzem na sua carga de trabalho, pressão e níveis inferiores de bem-estar. Do mesmo modo, o papel, o peso e a dinâmica da avaliação e do DPC para fins de progressão na carreira devem ser objeto de uma análise mais aprofundada, tendo em conta a relação destes aspetos com os níveis de stress percecionados. As autoridades poderiam centrar-se em políticas de promoção das competências sociais dos professores, que lhes permitam desenvolver uma cultura colaborativa no seio das escolas, e melhorar a autoconfiança nas suas relações profissionais com pares e alunos. Tais ações poderiam visar o desenvolvimento de estruturas de apoio, programas de FIP e de DPC que possam desempenhar um papel tanto a nível da escola como do professor.

⁽²¹⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 11.

⁽²²⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

Contexto político

Os professores são uma força motriz que é vital para o processo de aprendizagem dos alunos em todos os sistemas educativos. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro”⁽²³⁾ salientam que os professores influenciam substancialmente os resultados dos aprendentes e têm um papel crucial a desempenhar em termos de apoiar os jovens a desenvolver conhecimentos, aptidões e valores e alcançar o seu pleno potencial enquanto alunos e como futuros cidadãos. Contar com professores de qualidade constitui uma das pedras angulares de um sistema educativo bem-sucedido, no qual alunos oriundos de diferentes contextos possam sentir-se inspirados e motivados, e preparados para adaptar-se a um mundo em rápida transformação. O surto pandémico de COVID-19 e a rápida transição do ensino presencial para uma aprendizagem à distância vieram acentuar ainda mais o importante papel dos professores na garantia do acesso equitativo a uma aprendizagem de qualidade para todos os aprendentes⁽²⁴⁾. De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia relativa à criação de um Espaço Europeu da Educação até 2025⁽²⁵⁾, “os professores, os formadores e o pessoal educativo estão no centro da educação e desempenham o papel mais determinante para tornar a educação uma experiência frutuosa para todos os alunos”.

Há já alguns anos que a profissão docente atravessa uma crise de vocação, atraindo menos jovens e perdendo outros que se qualificaram para a docência. Muitos sistemas educativos europeus sofrem atualmente com a escassez de professores, o que pode ser um entrave significativo à oferta de um ensino e aprendizagem de qualidade. A literatura atual reflete uma preocupação crescente com a escassez de professores na Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018; Santiago, 2002) e mais além (Darling-Hammond & Podolsky, 2019; Ingersoll, 2001; Watt & Richardson, 2008). Ao mesmo tempo, juntamente com as constantes mudanças sociais, demográficas, culturais, económicas, científicas, ambientais e tecnológicas, “o mundo da educação e da formação está a mudar, bem como a profissão dos professores e formadores, que se deparam com cada vez mais exigências, responsabilidades e expectativas”⁽²⁶⁾.

Os decisores políticos nacionais e europeus têm trabalhado em conjunto para identificar os desafios que tornam menos atrativa a profissão docente, ao mesmo tempo que procuram soluções para mitigar o impacto da escassez de profissionais e manter um ensino de elevada qualidade. As mais recentes conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus⁽²⁷⁾ e a Comunicação da Comissão Europeia sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência⁽²⁸⁾ apontam para diferentes áreas que beneficiariam de uma intervenção aos níveis nacional e europeu. Entre elas encontra-se a formação inicial de professores (FIP), o desenvolvimento profissional contínuo (DPC), as condições de trabalho, as perspetivas de carreira e o bem-estar dos professores.

Apesar de os sistemas educativos sofrerem com a escassez de professores, o percurso a seguir para obter uma habilitação plena para a docência pode revelar-se um processo longo e rígido (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Os diferentes países procuram desenvolver vias alternativas para obter uma qualificação docente, a fim de atrair profissionais de outras áreas disciplinares, assim como pessoas que desejam abraçar a profissão docente numa etapa mais tardia da sua vida ativa⁽²⁹⁾. Além disso, as conclusões do Conselho enfatizam o quão desafiante pode ser o trabalho docente para os professores em início de carreira e invocam a necessidade de lhes proporcionar “uma maior

⁽²³⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

⁽²⁴⁾ Conclusões do Conselho sobre o combate à crise da COVID-19 na educação e formação, JO C 212, 26.6.2020.

⁽²⁵⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025”. 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 9.

⁽²⁶⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/11.

⁽²⁷⁾ JO C 193, 9.6.2020.

⁽²⁸⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. “Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida”. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final.

⁽²⁹⁾ Ibid., p. 8.

orientação e mentoria, para facilitar o seu início de carreira e os ajudar a lidar com as necessidades específicas com que se deparam” (30).

As condições de trabalho dos professores nem sempre são competitivas no mercado de trabalho. Dados do Monitor da Educação e da Formação (Comissão Europeia, 2019, pp. 39-40), por exemplo, sugerem que frequentemente os professores ganham menos do que outros diplomados do ensino superior, o que pode influenciar o recrutamento e a retenção de professores na profissão. Além disso, a carga de trabalho e as expectativas aumentam. Os docentes deparam-se com “diferentes papéis, responsabilidades e expectativas cada vez mais exigentes dos aprendentes, dos diretores dos estabelecimentos de ensino, dos decisores políticos, dos pais e das comunidades” (31). Para além do ensino, têm muitas vezes de lidar com um número cada vez maior de tarefas administrativas, participar na direção do estabelecimento de ensino, dar apoio e orientação aos aprendentes, planificar e ter disponibilidade para a colaboração entre pares, e “simultaneamente continuar a desenvolver e a manter a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem dos aprendentes” (32). Por último, mas não menos relevante, a recente pandemia de COVID-19 veio exercer uma pressão sem precedentes sobre os professores, obrigando-os a adaptar-se rapidamente aos novos ambientes de trabalho digitais, exigindo o aumento da carga de trabalho para alguns e afetando o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal (33).

Em termos de perspetivas de carreira, contar com múltiplas vias para a progressão na carreira pode aumentar a motivação dos professores para ingressar na profissão e nela permanecer, melhorando assim a sua atratividade (34). O Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas apela a uma mudança de perspetiva que consiste em passar de uma visão da docência enquanto profissão isolada, confinada e unidimensional, para a docência como uma função interligada com a vasta família de profissões ligadas à educação escolar, que permite a cada indivíduo evoluir para trajetórias profissionais múltiplas, diversificadas e enriquecedoras (Comissão Europeia, 2020).

O DPC constitui um pré-requisito fundamental tanto para a qualidade do ensino como para a evolução dos professores enquanto profissionais. Por conseguinte, a participação nesta atividade deve ser encorajada e apoiada (35). Uma classe docente altamente competente que pode “beneficiar de variadas oportunidades de apoio e de desenvolvimento profissional” constitui um dos objetivos centrais do Espaço Europeu da Educação (36).

Do mesmo modo, as conclusões sobre os professores e formadores europeus do futuro enfatizam especialmente o papel da mobilidade transnacional enquanto instrumento de desenvolvimento profissional, assim como a necessidade de se “eliminar os obstáculos que persistem, a fim de aumentar as taxas de participação” (37). A Comunicação da Comissão Europeia sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025” (38) também sublinha os obstáculos com que educadores e aprendentes se deparam “quando se lançam em experiências de mobilidade transnacional” e que tais experiências são “importantes fatores para melhorar a qualidade das instituições de educação e formação”.

Para formular políticas mais eficazes, afigura-se necessário reunir mais elementos de prova sobre estas áreas decisivas. O atual relatório analisa alguns dos aspetos-chave do *continuum* profissional dos professores, incluindo a forma como os candidatos são formados para o exercício da profissão docente, como desenvolvem as suas competências e progridem ao longo da sua carreira. O seu

(30) JO C 193, 9.6.2020, C 193/15.

(31) Ibid., C 193/12.

(32) Ibid., C 193/12.

(33) JO C 212, 26.6.2020.

(34) JO C 193, 9.6.2020, C 193/16.

(35) Ibid., C 193/15.

(36) 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 9.

(37) JO C 193, 9.6.2020, C 193/17.

(38) 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 6.

objetivo consiste em fornecer elementos que possam orientar a formulação de políticas nestas áreas essenciais e contribuir para lidar com os inerentes desafios atuais e futuros.

Conteúdo e estrutura do relatório

O presente relatório examina as principais questões políticas com impacto na vida profissional dos professores ao longo da sua carreira.

O Capítulo 1 analisa aspetos da profissão docente relacionados com a sua atratividade enquanto opção de carreira. A primeira secção centra-se nos tipos de desafios com que os sistemas educativos se deparam em termos de recrutamento e de retenção de professores na profissão. A segunda secção analisa as condições de trabalho dos professores, nomeadamente o estatuto profissional e contratos de trabalho, o horário de trabalho, salários e idade de aposentação. A terceira secção explora algumas das opções profissionais disponíveis aos docentes em termos de desenvolvimento, progressão e diversidade de funções.

O Capítulo 2 aborda a forma como é organizada a FIP para os professores do ensino secundário inferior. Fornece informações sobre a duração mínima da FIP convencional e o nível de qualificação a que conduz. Em seguida, debruça-se sobre os elementos centrais dos programas de FIP com um foco especial na formação profissional e no período de formação prática em estabelecimento de ensino. A segunda parte do Capítulo 2 analisa a disponibilidade, estatuto, duração e elementos específicos dos programas de indução para professores principiantes. Examina ainda a avaliação dos professores no final do período de indução e os seus objetivos principais.

O Capítulo 3 centra-se no modo como a participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) pode ser reforçada através de quadros políticos desenvolvidos pelas autoridades de nível superior. O capítulo começa com uma breve descrição da participação dos professores em vários tipos e áreas de DPC. Em seguida, descreve o estatuto do DPC na Europa, salientando os países onde uma certa quantidade de DPC é obrigatória ou constitui um direito para todos os docentes. Também são examinadas questões como a concessão de licenças remuneradas para estudos, ou a exigência de um plano de DPC em todos os estabelecimentos de ensino. O capítulo termina com a indicação dos países que contam com uma agência ou órgão de coordenação dedicado ao DPC dos professores do ensino secundário inferior.

O Capítulo 4 analisa a forma como funciona a avaliação dos docentes em exercício na Europa. A primeira secção trata das regulamentações emitidas pelas autoridades de nível superior e verifica a frequência com que são avaliados os docentes. A segunda secção analisa os principais objetivos da avaliação de professores. A terceira secção identifica os responsáveis pela avaliação individual dos professores. A última secção descreve métodos e instrumentos usados na avaliação de professores.

O Capítulo 5 fornece dados sobre a participação dos professores do ensino secundário inferior (como futuros professores durante a FIP ou como professores em exercício) na mobilidade transnacional para fins profissionais. Apresenta uma comparação das taxas de mobilidade transnacional dos dados do TALIS 2013 e do TALIS 2018. Examina as principais razões que levam os docentes a ausentar-se do país por motivos profissionais, assim como a influência da(s) disciplina(s) lecionadas nas taxas de mobilidade, e os programas de mobilidade existentes na UE ou aqueles que são organizados por autoridades nacionais ou regionais.

Por último, o Capítulo 6 examina o bem-estar dos professores no local de trabalho. A primeira secção debruça-se sobre os níveis de stress reportados pelos professores no TALIS 2018. A secção seguinte analisa as fontes de stress que os docentes consideram afetá-los mais intensamente, enquanto a terceira secção examina elementos sistémicos e contextuais passíveis de influenciar a perceção do stress no trabalho.

O relatório é complementado por dois anexos que fornecem informações sobre os seguintes tópicos:

Anexo I:

- I.1: Estruturas da carreira docente e condições para a progressão na carreira;
- I.2: Vias alternativas para a qualificação docente;
- I.3: Designação e sítio de Internet dos órgãos/agências nacionais responsáveis pelo apoio ao DPC dos professores do ensino secundário inferior;
- I.4: Tipo de avaliadores que intervêm na avaliação de professores no ensino secundário inferior;
- I.5: Designação, população-alvo, países de destino e duração da mobilidade de programas financiados pelo Estado que promovem a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior.

O [Anexo II](#) reúne todos os dados quantitativos analisados e encontra-se organizado por capítulos.

Uma nota metodológica descreve de forma sintética os métodos estatísticos utilizados para calcular os resultados obtidos. O seu objetivo consiste em fornecer indicações úteis ao leitor sobre algumas abordagens metodológicas e facilitar a interpretação dos resultados.

Na parte final do relatório, é apresentado um glossário que define os termos específicos utilizados.

Âmbito do relatório e fontes de informação

Este relatório analisa a vida profissional dos professores do ensino secundário inferior (CITE 2) na Europa, recorrendo a duas fontes de informação principais: (1) os dados da Rede Eurydice sobre as políticas educativas e (2) os dados de inquéritos sobre as práticas e atitudes dos professores. Além disso, o indicador relativo à idade dos professores baseia-se em dados do Eurostat.

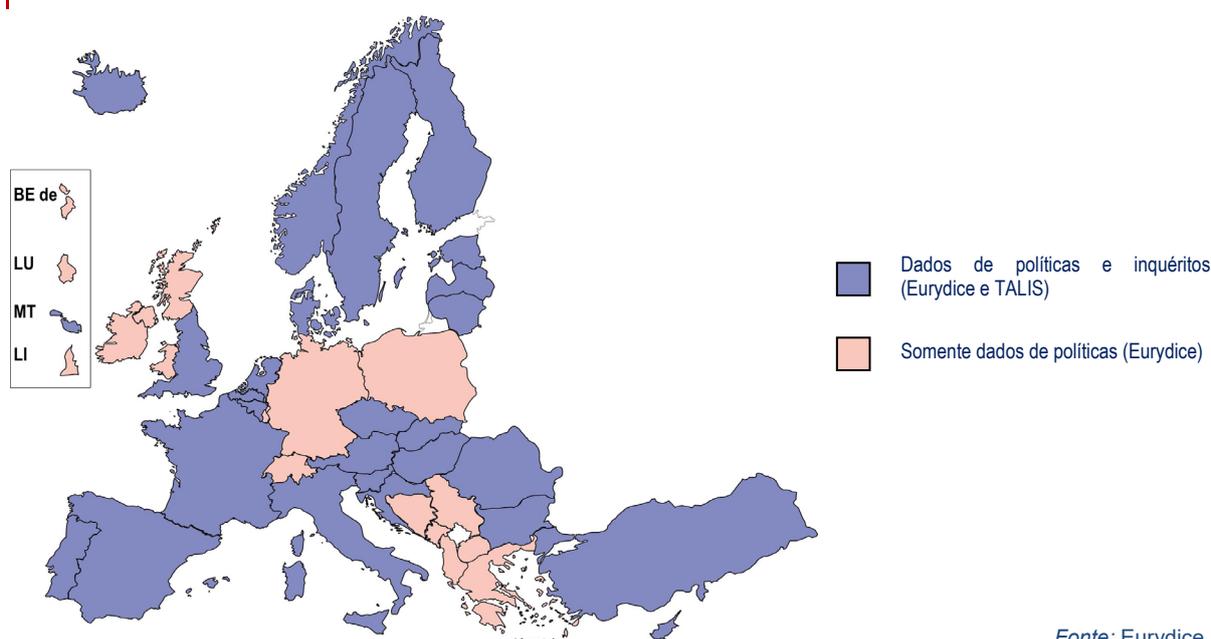
A informação sobre as políticas educativas foi recolhida através de um questionário preenchido por peritos nacionais e/ou pelos representantes nacionais da Rede Eurydice. Salvo indicações em contrário, as principais fontes de informação e a análise contida no relatório referem-se sempre à legislação/regulamentação e diretrizes oficiais emanadas das autoridades educativas de nível superior.

A informação sobre as políticas educativas é complementada com dados do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Enquanto o primeiro conjunto de informações serve para analisar o contexto político e sistémico em que os professores aprendem, trabalham e progridem, o segundo dá voz aos próprios professores e diretores escolares.

O ano de referência para os dados da Rede Eurydice é 2019/20, enquanto o ano de referência para os dados TALIS é 2018. Ao relacionar os dados do TALIS 2018 com o contexto político e sistémico fornecido pela Eurydice, a análise assinala as alterações na legislação entre 2018 e 2019/20.

Os dados da Rede Eurydice sobre as políticas educativas abrangem os 27 Estados-Membros da UE, assim como o Reino Unido, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia. Os dados do TALIS 2018 incluem 22 Estados-Membros da UE ⁽³⁹⁾, assim como o Reino Unido (Inglaterra), Islândia, Noruega e Turquia. A Figura 1 mostra os países abrangidos pela análise e os dados disponíveis para cada sistema educativo.

⁽³⁹⁾ Bélgica, Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Estónia, Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia e Suécia.

Figura 1: Países incluídos na análise, 2018/20

Fonte: Eurydice.

Os dados da Rede Eurydice restringem-se às escolas públicas, à exceção da Bélgica, Irlanda e Países Baixos. Nestes países, as instituições privadas dependentes do Estado (ver o Glossário) representam uma parcela significativa das matrículas escolares e regem-se pelas mesmas regras que as escolas públicas. Os dados do TALIS usados neste relatório incluem as respostas dadas pelos professores que trabalham em escolas públicas, instituições privadas dependentes do Estado e instituições privadas independentes do Estado. No conjunto, estes dois últimos tipos de instituição têm um impacto reduzido, ainda que possa, eventualmente, ser maior em alguns países e para grupos etários específicos, e, portanto, afetar a leitura da análise estatística. A nota metodológica fornece informação mais detalhada a este respeito.

A preparação e elaboração do relatório foram coordenadas pela Unidade A6 – Erasmus+, Análise das Políticas de Educação e de Juventude da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA).

Todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório são citados na secção “Agradecimentos”, no final da publicação.

CAPÍTULO 1: ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE

A educação escolar não pode ser concebida sem os seus professores na medida em que são eles que estão no centro da aprendizagem dos alunos. Os professores apoiam os alunos no seu desenvolvimento, facilitando a aquisição de conhecimentos e de competências essenciais para a sua vida futura enquanto indivíduos. Transmitem ainda competências sociais, valores e comportamentos, que permitem que os jovens se tornem cidadãos ativos das nossas sociedades. Os professores também desempenham um importante papel em termos de estimular ou dificultar a motivação e inspiração dos alunos. Como enfatizam as Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro⁽⁴⁰⁾, “os professores e os formadores têm a responsabilidade de facilitar a aquisição de competências essenciais e aptidões profissionais por parte dos aprendentes” e de “promover a sua responsabilidade social e participação cívica, para veicular valores humanos, bem como para apoiar o seu crescimento e bem-estar pessoais”. Apesar da qualidade dos professores não constituir o único fator a contribuir para o sucesso de um sistema educativo, este objetivo não pode ser alcançado sem eles.

Há alguns anos já que o ensino atravessa uma crise vocacional, atraindo cada vez menos jovens e perdendo muitos daqueles que se formaram para a docência. Em alguns países europeus, as escolas deparam-se com dificuldades para recrutar professores de determinadas disciplinas, ao ponto de ver a sua capacidade para cumprir os programas curriculares em risco.

Há várias razões que justificam por que a profissão docente é hoje menos atrativa do que era há algumas décadas atrás. A perceção do valor e do estatuto da profissão docente é baixa em muitos países europeus (Comissão Europeia, 2019; OCDE, 2020). Além disso, como salienta o Conselho da União Europeia, as constantes transformações sociais, demográficas, culturais, económicas, científicas, ambientais e tecnológicas afetam o mundo da educação e da formação. Neste contexto, professores e formadores deparam-se com exigências, responsabilidades e expectativas crescentes, as quais se repercutem não só nas competências que são exigidas, como também no seu bem-estar e na atratividade da profissão docente em geral⁽⁴¹⁾.

Este capítulo examina os aspetos da profissão docente que podem reforçar e restaurar a sua atratividade enquanto opção de carreira. Em primeiro lugar, com base em informações dos sistemas educativos (dados da Rede Eurydice), o capítulo debruça-se sobre os tipos de desafios que enfrentam os sistemas educativos ao recrutar e contratar professores. Também apresenta algumas das políticas que os países adotaram ou que estão atualmente a desenvolver para fazer frente a tais desafios. Em segundo lugar, o capítulo analisa as condições de trabalho dos professores do ensino secundário inferior. Fornece informações sobre o estatuto profissional e contratos de trabalho, carga horária, salários e idade de reforma. As regulamentações que regem as condições de trabalho em cada sistema educativo são analisadas em conjugação com as respostas dos professores sobre as suas condições laborais (dados do TALIS 2018). Isto evidencia as tensões que existem entre as regulamentações e as políticas, por um lado, e as perceções e práticas dos professores, por outro. Em terceiro lugar, a partir dos dados da Rede Eurydice sobre as regulamentações emanadas das autoridades a nível superior, o capítulo explora algumas das opções de carreira disponíveis para os professores em termos de desenvolvimento, progressão e diversidade de funções.

O capítulo conclui com um debate em torno das principais conclusões da análise e as suas implicações políticas. Os dados mostram que a crise vocacional do ensino se traduz numa escassez geral de profissionais. Em alguns países, este fenómeno é exacerbado por desequilíbrios na sua distribuição entre disciplinas e áreas geográficas, uma população docente envelhecida, baixas taxas de matrículas na formação inicial de professores (FIP) e elevados níveis de abandono da profissão. Em resposta, muitos países tentam desenvolver políticas que visam melhorar as condições de trabalho e as perspetivas de carreira.

No entanto, no que diz respeito às condições de trabalho, os dados indicam que os professores jovens são frequentemente recrutados com contratos a prazo. Além disso, na UE, os professores dedicam menos de metade do seu horário de trabalho à prática pedagógica, já que outras tarefas e

⁽⁴⁰⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro (JO C 193, 9.6.2020, p. C 193/12).

⁽⁴¹⁾ Ibid.

responsabilidades ocupam uma boa porção do seu tempo. Por último, os dados dos inquéritos revelam que uma percentagem muito elevada de docentes não está satisfeita com o seu salário.

Quanto às trajetórias profissionais, os professores têm algumas oportunidades para diversificar o seu trabalho e evoluir profissionalmente. Contudo, alguns modelos de carreira carecem de processos formais de reconhecimento e de mecanismos automáticos de compensação. Noutros casos, a estrutura de carreira evolui numa única função predeterminada (por exemplo, gestão), não conseguindo responder à diversidade de interesses e de conhecimentos que os docentes possam ter.

1.1. A crise vocacional no ensino: principais desafios para os governos

Na Europa, muitos sistemas educativos enfrentam uma crise vocacional da profissão docente, a qual se traduz numa série de desafios para as autoridades educativas, que lutam para criar uma força de trabalho qualificada, moderna e valorizada. A cadeia da oferta e procura de professores parece ter ruturas em vários pontos, com países a sofrer de escassez e, às vezes, de oferta excessiva de professores.

Esta secção explora os principais desafios com que são confrontadas as autoridades responsáveis pela educação durante o recrutamento e a retenção dos professores na profissão. Verifica até que ponto os países enfrentam a escassez e a oferta excessiva de professores, o envelhecimento da classe docente e o abandono da profissão docente. Também foca os países que acusam dificuldades nas taxas de matrícula e na permanência dos estudantes em cursos de formação de professores. Dada a crescente escassez de professores em toda a Europa, esta secção também ilustra, quando oportuno, algumas das respostas políticas que os países estão a desenvolver para gerir uma oferta adequada de professores.

1.1.1. A crise vocacional no ensino: principais desafios para os governos

Os parágrafos que se seguem analisam em que medida os sistemas educativos se consideram afetados pela escassez e/ou excedente de professores.

A falta de professores não constitui um problema novo, mas sim um problema persistente, que parece ter-se agravado nos últimos anos (Sutcher, Darling-Hammond e Carver-Thomas, 2019). A Figura 1.1 oferece uma visão geral dos sistemas educativos que reportam uma escassez de professores. Este fenómeno afeta 35 ⁽⁴²⁾ sistemas educativos europeus (27 dos quais manifestam somente um défice de professores e outros oito reportam escassez e oferta excedentária). O défice pode ser particularmente grave em determinadas disciplinas, como ciências, tecnologias, engenharia, matemática e línguas estrangeiras. Também pode afetar zonas geográficas específicas devido à sua localização remota, à desvantagem socioeconómica de algumas áreas rurais, ao elevado custo de vida em algumas áreas urbanas ou a um ambiente social marcado por conflitos. Muitos países reportam ambos os tipos de escassez, na medida em que estes podem estar interligados, isto é, a falta de professores em determinadas disciplinas que só afeta zonas concretas do país.

Para lidar com a falta de professores, alguns sistemas educativos oferecem incentivos tanto para atrair professores a determinadas zonas geográficas, como para atrair alunos para disciplinas específicas.

Na **Bulgária**, o Ministério da Educação e Ciência está a recrutar professores de matemática, física e astronomia, informática e tecnologias da informação para lecionarem em regiões específicas. Os docentes contratados recebem um incremento de salário, bem como subsídio de transporte e de alojamento. Além disso, o Governo prevê aumentar os salários dos docentes que trabalham em áreas remotas ou com crianças provenientes de grupos vulneráveis ⁽⁴³⁾.

⁽⁴²⁾ Bélgica (todas as comunidades), Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Croácia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Escócia), Albânia, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega e Sérvia.

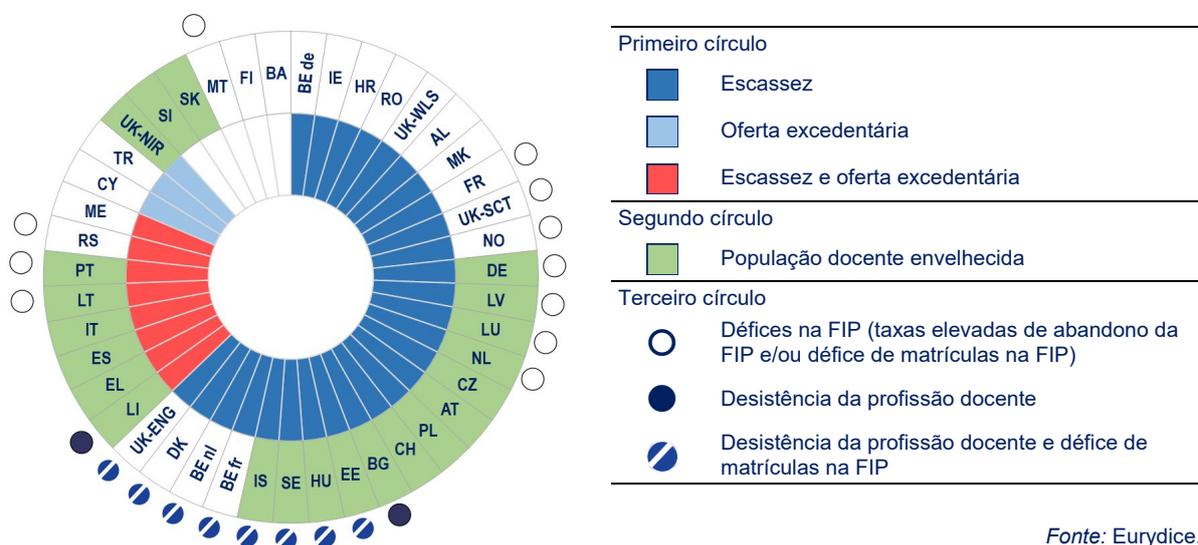
⁽⁴³⁾ <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162> [Acedido em 4 novembro 2020].
<https://www.mon.bg/bg/100828> [Acedido em 4 novembro 2020].

Na **Sérvia**, o Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico procura resolver a falta de professores em algumas disciplinas por meio de um apoio que consiste na atribuição de bolsas de estudo a estudantes inscritos em programas de FIP relacionados com tais disciplinas ⁽⁴⁴⁾.

À escassez de professores contrapõe-se a oferta excedentária. Como ilustra a Figura 1.1, o excedente de professores constitui o principal desafio em três sistemas educativos (Chipre, Reino Unido (Irlanda do Norte), e Turquia), ou seja, há um excesso de professores qualificados em relação aos postos de trabalho disponíveis. Isto pode dever-se a diferentes razões, como a falta de planificação em FIP ou níveis de recrutamento mais baixos devido a uma redução da despesa do setor público.

Na **Turquia**, desde 2019 que 460 000 professores recém-diplomados aguardam a sua nomeação para escolas públicas. Assistiu-se, nas duas últimas décadas, à criação de inúmeras escolas superiores de educação. Os diplomados das faculdades ou escolas superiores de educação, literatura e ciências obtêm um certificado de habilitações para ensinar designado “Programa de Certificado de Formação Pedagógica” que lhes permite candidatar-se a posições docentes no Ministério da Educação Nacional. 100 000 pessoas concluem anualmente a sua graduação nestas faculdades/escolas superiores.

Figura 1.1: Principais desafios na oferta e na procura de professores no ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

O primeiro círculo do gráfico está associado às categorias “Escassez”, “Oferta excedentária” e à combinação das duas. O segundo círculo tem a ver com a categoria “População docente envelhecida”. Os pontos no terceiro círculo estão relacionados com as categorias “défice de matrículas na FIP” e/ou “Desistência da profissão docente”. Os sistemas educativos que não têm uma cor correspondente à categoria associada significa que não reportam tais problemas. Os países estão agrupados por tipo de desafio(s) a partir do primeiro círculo, e são depois distribuídos por ordem alfabética.

Ainda que pareçam ser contraditórias, a escassez e a oferta excedentária coexistem em oito países (Espanha, Itália, Grécia, Lituânia, Portugal, Listenstaine, Montenegro e Sérvia).

Na **Grécia**, um excedente geral de docentes disponíveis devido ao congelamento da contratação de pessoal docente a título permanente coexiste com a escassez de professores em algumas zonas geográficas, como é o caso de regiões remotas e ilhas com pouca população.

Em **Portugal**, se há falta de professores em determinadas disciplinas e regiões, noutras verifica-se o oposto, ou seja, um excedente de professores em certas disciplinas e regiões. Está atualmente a ser lançado um programa governamental que visa melhorar o planeamento prospetivo e introduzir incentivos para atrair os estudantes que frequentam a FIP para disciplinas com falta de docentes, e atrair mais professores para regiões do país onde escasseiam ⁽⁴⁵⁾.

Distinguem-se cinco sistemas educativos que não reportam problemas associados à escassez e/ou oferta excedentária de professores (Malta, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia e Bósnia-Herzegovina).

⁽⁴⁴⁾ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavlivanje.pdf> [Acedido em 26 outubro 2020].

⁽⁴⁵⁾ <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAAA%3d%3d> [Acedido em 30 outubro 2020].

Em **Malta**, para evitar a escassez de professores, o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior tomaram medidas destinadas a aumentar as inscrições em cursos de FIP. Em concreto, introduziram cursos de FIP em modalidade de *blended learning* a tempo inteiro e a tempo parcial, e financiaram o Mestrado em Ensino e Aprendizagem para estudantes de FIP ⁽⁴⁶⁾.

Na **Finlândia**, o Ministério da Educação publicou em setembro de 2020 um inquérito destinado a avaliar a perceção da qualidade dos programas de FIP e da profissão docente entre os jovens que pensavam seguir estudos superiores. Os resultados mostram que a formação de professores é considerada de elevada qualidade e que transmite bons conhecimentos e competências, e que a docência é percecionada como uma ocupação valiosa para a sociedade. Contudo, o inquérito também salienta a diminuição da atratividade da formação de professores devido à perceção de uma deterioração das condições de trabalho dos professores ⁽⁴⁷⁾.

1.1.2. Envelhecimento da população docente

O envelhecimento da população docente é considerado um desafio em mais de metade dos sistemas educativos (Figura 1.1). Os últimos dados do Eurostat (Figura 1.2) indicam que, a nível da UE, quase 40 % dos docentes do ensino secundário inferior têm 50 anos ou mais, e menos de 20 % têm menos de 35 anos. Devido à recente pandemia de COVID-19, o envelhecimento dos professores veio aumentar a vulnerabilidade dos sistemas educativos em geral. Isto deve-se à relação entre a idade e a probabilidade de ser gravemente afetado, assim como à capacidade dos sistemas educativos para fazer uma transição eficaz para a aprendizagem digital à distância. Evidentemente, este último aspeto depende do nível de qualidade da formação dos professores, especialmente dos mais velhos, em educação digital à distância.

Em alguns países (Estónia, Grécia, Itália, Letónia e Lituânia), mais de metade dos professores do ensino secundário inferior irá aposentar-se nos próximos 15 anos. Na Bulgária, Alemanha, Hungria, Áustria e Portugal, a proporção deste grupo etário varia entre 40 % e 50 %.

A combinação de uma população docente envelhecida com a atual escassez de professores indica que o desafio de contratar docentes para disciplinas e/ou zonas geográficas específicas pode agravar-se nos próximos anos, especialmente se o sistema não conseguir atrair estudantes para cursos de formação de professores. Este caso é válido para um terço dos sistemas educativos europeus (Figura 1.1). Por outro lado, uma população docente envelhecida em paralelo com a oferta excedentária pode significar que os mecanismos de regeneração do corpo docente não estão a funcionar corretamente. O Reino Unido (Irlanda do Norte), por exemplo, resolve este problema facilitando a reforma antecipada dos docentes mais velhos.

No **Reino Unido (Irlanda do Norte)**, o *Skills Barometer* (2019) ⁽⁴⁸⁾ identifica uma oferta excessiva de professores recém-formados devido ao lento crescimento da despesa pública e aos baixos índices de contratação. Calcula uma oferta excessiva de professores formados anualmente, de 2018 até 2028. O programa “Investing in the Teaching Workforce” ⁽⁴⁹⁾ funcionou em 2018/2019, permitindo aos docentes de 55 anos ou mais, e que tinham contratos permanentes, candidatarem-se a uma reforma antecipada. Este programa veio oferecer novas oportunidades de trabalho a docentes recém-diplomados.

Em seis países (Grécia, Espanha, Itália, Lituânia, Portugal e Listenstaine), a população docente envelhecida coexiste com a escassez e a oferta excedentária de professores (Figura 1.1.), tornando assim o panorama geral mais complexo e exigindo respostas políticas mais adequadas. À exceção de Listenstaine, todos estes países têm percentagens particularmente baixas de professores jovens (< 12 %, segundo a Figura 1.2).

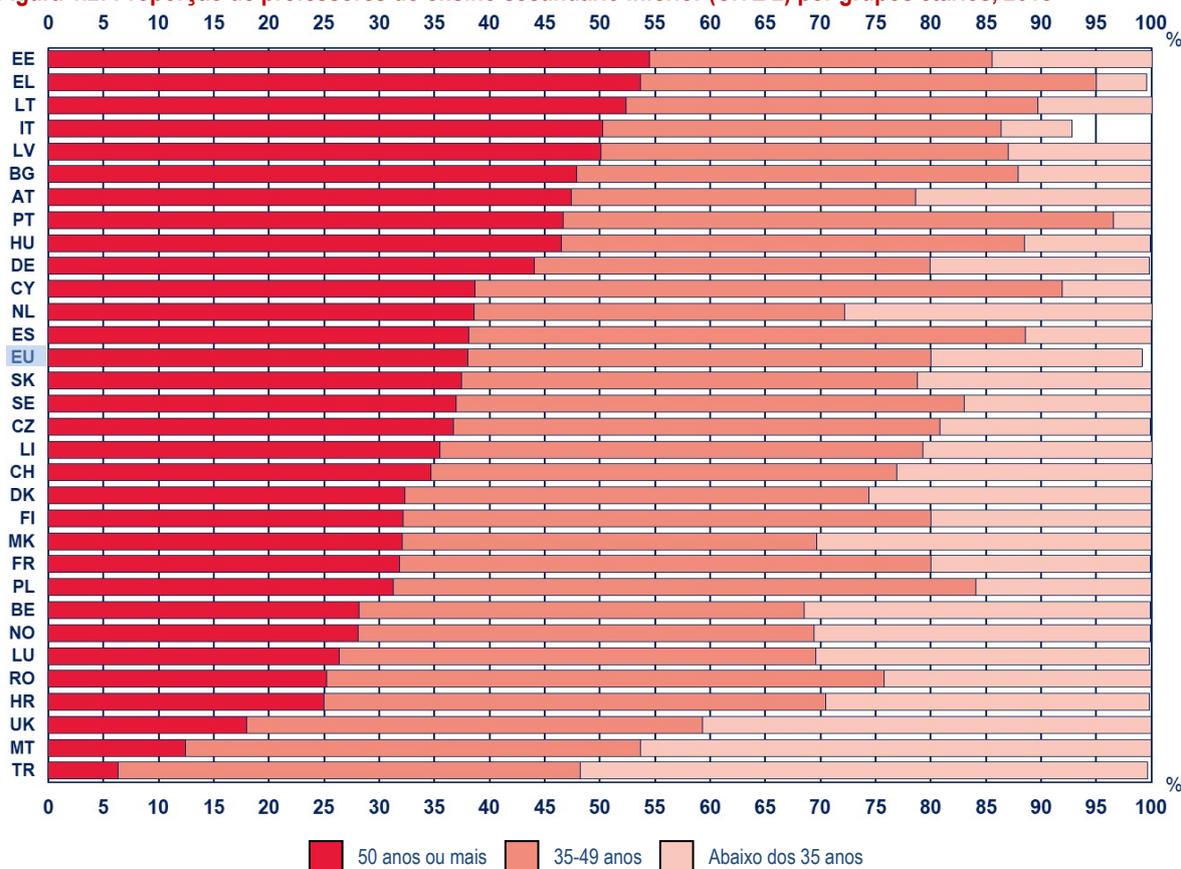
⁽⁴⁶⁾ [https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification %20of %20Courses2020-2021.pdf](https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification%20of%20Courses2020-2021.pdf) [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁴⁷⁾ http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acedido em 19 outubro 2020].

⁽⁴⁸⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update> [Acedido em 26 outubro 2020].

⁽⁴⁹⁾ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce> [Acedido em 26 outubro 2020].

Figura 1.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) por grupos etários, 2018



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

Fonte: Eurydice, com base em dados do Eurostat/UOE [educ_uae_perd01] [abril 2020] (ver Quadro 1.1 no Anexo II).

Notas explicativas

Os dados estão ordenados por ordem decrescente do grupo etário dos professores “50 anos ou mais”.

A UE-28 refere-se a todos os membros da União Europeia no momento do ano de referência. Inclui o Reino Unido.

Valor agregado da UE: baseado nos dados disponíveis.

Notas específicas por país

Irlanda, Eslovénia, Islândia e Sérvia: Dados não disponíveis.

Itália: Cobertura de dados de 92,8 % da população docente. Para informações mais detalhadas, ver o relatório de qualidade da Itália (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uae_enr_esgrs_it.htm) anexo ao ficheiro de metainformação de estatísticas (UOE) do Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm).

1.1.3. Déficit de matrículas nos cursos de formação inicial de professores e abandono da profissão docente

O déficit de matrículas na FIP e as elevadas taxas de abandono da profissão docente afetam muitos sistemas educativos em toda a Europa. As conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus salientam que “há dificuldade em atrair e manter os alunos com elevado potencial na formação inicial de professores, bem como em atrair diplomados e manter os professores em exercício na profissão”⁽⁵⁰⁾.

⁽⁵⁰⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/13.

Dezanove sistemas educativos reportam défices na formação inicial de professores⁽⁵¹⁾, o que se pode dever tanto às elevadas taxas de desistência da FIP como às baixas taxas de matrículas na FIP (Figura 1.1). Este desafio é frequentemente combinado com o envelhecimento da população docente e a falta de professores, o que implica que a escassez se tornará num problema a longo prazo caso não sejam tomadas medidas de imediato. Para contrariar esta tendência, alguns países estão a desenvolver percursos alternativos para a qualificação docente (Capítulo 2) ou a oferecer cursos flexíveis de FIP.

Em **Malta**, o Instituto de Educação introduziu cursos flexíveis de FIP na modalidade de *blended learning* e em regime parcial, de forma a atrair profissionais de diferentes áreas de formação que pretendam iniciar uma carreira docente⁽⁵²⁾.

Outro desafio comum é o abandono da profissão por parte dos professores. Já foi salientado por vários académicos o impacto do abandono da profissão docente na aprendizagem dos alunos (Borman e Dowling, 2008) e os inerentes custos financeiros para os sistemas educativos e as escolas (Borman e Dowling, 2008; Carver-Thomas e Darling-Hammond, 2019). Os professores em início de carreira estão particularmente expostos ao abandono da profissão (Cooper e Alvarado, 2006; Luekens, Lyter e Fox, 2004), já que é frequente terem de “trabalhar em ambientes difíceis, como estabelecimentos de ensino e formação com taxas mais elevadas de aprendentes oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos ou da migração”⁽⁵³⁾. O Conselho sublinha que “há que dar especial atenção aos professores em início de carreira, proporcionando-lhes uma maior orientação e mentoria, para facilitar o seu início de carreira e os ajudar a lidar com as necessidades específicas com que se deparam”⁽⁵⁴⁾. Dez sistemas educativos⁽⁵⁵⁾ enfrentam elevadas taxas de abandono da profissão docente, em alguns casos em combinação com a escassez e/ou o envelhecimento de professores.

Alguns sistemas educativos tentam reter os professores melhorando as suas condições de trabalho.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, em 2017, a taxa global de professores do ensino secundário (CITE 2 e 3) que abandonavam a profissão era de 9,9 %⁽⁵⁶⁾. Em 2019, o Governo lançou uma estratégia de recrutamento e retenção de professores na profissão que incluía as seguintes medidas: revisão da tabela salarial; redução da carga de trabalho desnecessária dos professores; oferta de apoio adicional para lidar com comportamentos problemáticos dos alunos; introdução de uma estrutura de carreira numa etapa inicial; apoio às escolas para melhorar a oferta de oportunidades de trabalho a tempo parcial e flexível; introdução de novas qualificações de desenvolvimento profissional ligadas à prática pedagógica em sala de aula; e reforma das bolsas de formação de professores.

Entre todos os sistemas educativos analisados no presente relatório, a Finlândia e a Bósnia-Herzegovina são os únicos a reportar a inexistência de desafios relacionados com o recrutamento e a retenção de professores na profissão.

1.2. Condições de trabalho

Nas Conclusões do Conselho de 26 de maio de 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro⁽⁵⁷⁾, as condições de trabalho são identificadas como um elemento essencial para melhorar a atratividade e o estatuto da profissão. Como observado nos exemplos nacionais referidos na primeira secção deste capítulo, as políticas nacionais destinadas a tornar o ensino uma opção de carreira mais apelativa centram-se com frequência nas condições laborais dos professores, como sejam as disposições contratuais, a carga de trabalho e os salários. Por conseguinte, identificar tensões nestas áreas pode revelar-se útil para a formulação de políticas que respondam às necessidades dos docentes e também das autoridades educativas.

⁽⁵¹⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Dinamarca, Alemanha, Estónia, França, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Portugal, Suécia, Reino Unido (Inglaterra e Escócia), Islândia, Noruega e Sérvia.

⁽⁵²⁾ <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁵³⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/13.

⁽⁵⁴⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/13.

⁽⁵⁵⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Dinamarca, Estónia, Hungria, Suécia, Reino Unido (Inglaterra), Listenstaine e Islândia.

⁽⁵⁶⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> [Acedido em 26 outubro 2020].

⁽⁵⁷⁾ JO C 193, 9.6.2020.

Esta secção contém vários indicadores sobre as condições de trabalho. Os primeiros três examinam o emprego em termos de estatuto e contratos, enquanto os indicadores seguintes analisam as horas de trabalho, os salários e a idade oficial de reforma dos professores.

1.2.1. Emprego

Os professores plenamente qualificados têm três tipos de contratos de trabalho na Europa com graus variados de estabilidade e de estatuto profissionais. Os professores podem ser trabalhadores sujeitos à legislação laboral geral, trabalhadores sujeitos a legislação laboral especial que rege as relações contratuais no setor público sem serem funcionários públicos, ou podem ter o estatuto de funcionários públicos. Neste último caso, são contratados em conformidade com uma legislação distinta vinculada à administração pública, o que geralmente implica uma maior estabilidade profissional em comparação com os trabalhadores sem estatuto de funcionários públicos.

Como ilustra a Figura 1.3, os professores plenamente qualificados são contratados como funcionários públicos em 15 sistemas educativos ⁽⁵⁸⁾, e como agentes do setor público sem estatuto de funcionários públicos em outros 12 ⁽⁵⁹⁾. Em 15 sistemas educativos ⁽⁶⁰⁾, todos os professores com habilitação para a docência são trabalhadores com vínculo contratual sujeitos à legislação laboral geral. No Luxemburgo, o estatuto profissional dos professores varia em função do tipo de escola ou da sua nacionalidade.

No **Luxemburgo**, os professores podem ser recrutados segundo diferentes modalidades. Esta flexibilidade foi introduzida na legislação de modo a permitir às escolas contratar docentes de países externos à UE para trabalhar nas escolas públicas internacionais, especialmente no contexto do Brexit ⁽⁶¹⁾.

De um modo geral, os professores são empregados com contratos por tempo indeterminado (ver Glossário – em alguns países, estes contratos são designados como contratos permanentes). Contudo, também se pode recorrer a contratos temporários, embora estes sejam, normalmente, regulamentados em termos de duração e de motivos justificativos da sua utilização. Por exemplo, os professores podem ser empregados com contratos a termo certo para substituir outros docentes com licença prolongada (*p. ex.* baixa por doença ou licença de maternidade) ou para preencher postos de trabalho temporários devido, por exemplo, a flutuações anuais no número de alunos matriculados num determinado estabelecimento de ensino. Em alguns países, os novos professores são recrutados com um contrato a prazo durante o seu período probatório ou de indução, ou por alguns anos no início da sua carreira, antes de celebrarem um contrato por tempo indeterminado. Alguns países também informam que recorrem a contratos a prazo para cobrir posições que ainda não foram atribuídas mediante de processos de contratação de professores com vínculo permanente.

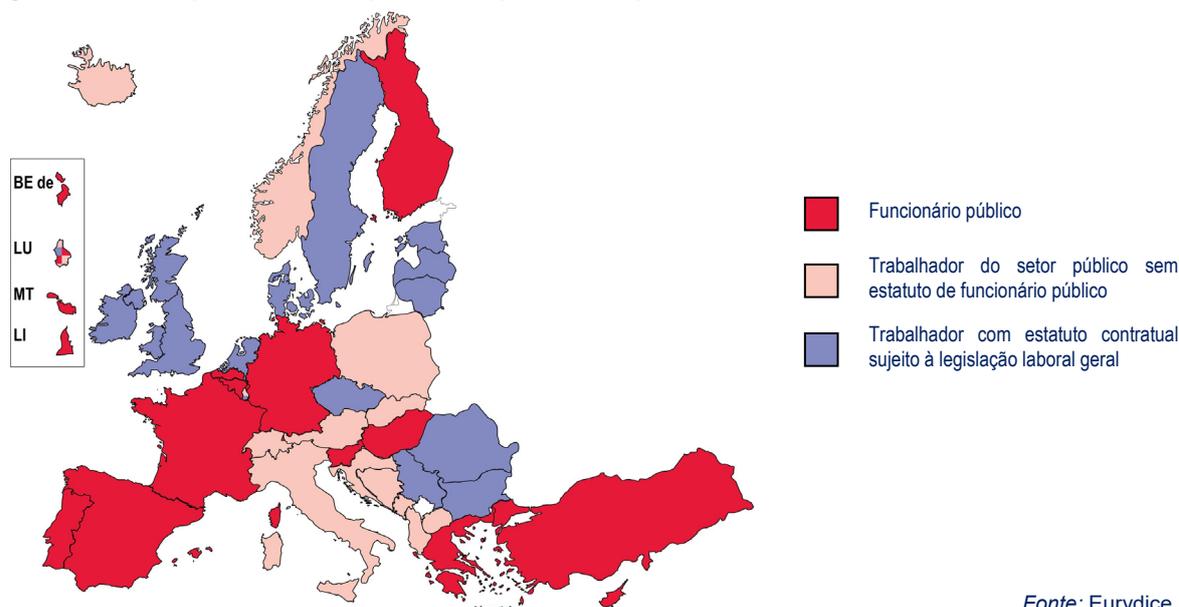
⁽⁵⁸⁾ Bélgica (as três comunidades), Alemanha, Grécia, Espanha, França, Chipre, Hungria, Malta, Portugal, Eslovénia, Finlândia, Listenstaine e Turquia.

⁽⁵⁹⁾ Croácia, Itália, Áustria, Polónia, Eslováquia, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Montenegro, Macedónia do Norte e Noruega.

⁽⁶⁰⁾ Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Estónia, Irlanda, Letónia, Lituânia, Países Baixos, Roménia, Suécia, Reino Unido (as quatro jurisdições) e a Sérvia.

⁽⁶¹⁾ <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [Acedido em 11 novembro 2020].

Figura 1.3: Vínculo profissional dos professores plenamente qualificados no ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Alemanha: Em Berlim, os professores são contratados como agentes do setor público sem estatuto de funcionários públicos.

Grécia e Portugal: Os professores com contratos a termo certo são agentes do setor público sem estatuto de funcionários públicos.

Itália: Os professores são agentes do setor público com contratos privados. Estes contratos são celebrados pelas escolas e regem-se pelo direito privado em função de uma negociação coletiva nacional.

Os dados do TALIS 2018 mostram a proporção de professores empregados com contratos permanentes ou com contratos a termo certo, e permitem diferenciar estes últimos em termos de duração, a saber: contratos de curta duração (1 ano letivo ou menos) e de longa duração (mais de um ano letivo). A Figura 1.4 mostra que, a nível da UE, mais de 80 % dos professores são recrutados com contratos permanentes. Ainda assim, em toda a Europa, quase um em cinco professores tem um contrato a termo certo, e normalmente de curta duração. Em alguns países, a proporção de professores com contratos temporários é muito superior à percentagem da UE. Na Bélgica (Comunidade francófona), Espanha, Itália, Áustria, Portugal e Roménia, mais de 25 % dos docentes do ensino secundário inferior têm contratos a prazo, com uma clara prevalência dos de curta duração. Percentagens especialmente elevadas de docentes com contratos a prazo podem revelar disfunções estruturais que vão além da gestão normal da profissão e da flexibilidade necessária a um sistema educativo para efetuar essa gestão.

Em **Espanha**, entre 2009 e 2015, devido à crise económica, apenas 10 % dos postos de trabalho desocupados por docentes aposentados (*tasa de reposición*) puderam ser oferecidos como contratos permanentes a novos professores mediante procedimentos concursais. Como a oferta educativa se manteve num nível equivalente, os professores foram empregados principalmente com contratos de trabalho a termo certo ⁽⁶²⁾.

Em **Itália**, a ocorrência de estrangulamentos no processo de recrutamento de professores com habilitação plena para postos de trabalho permanentes, também devido a limitações nas despesas públicas nos últimos anos, levaram as escolas a empregar professores com contratos de curta duração.

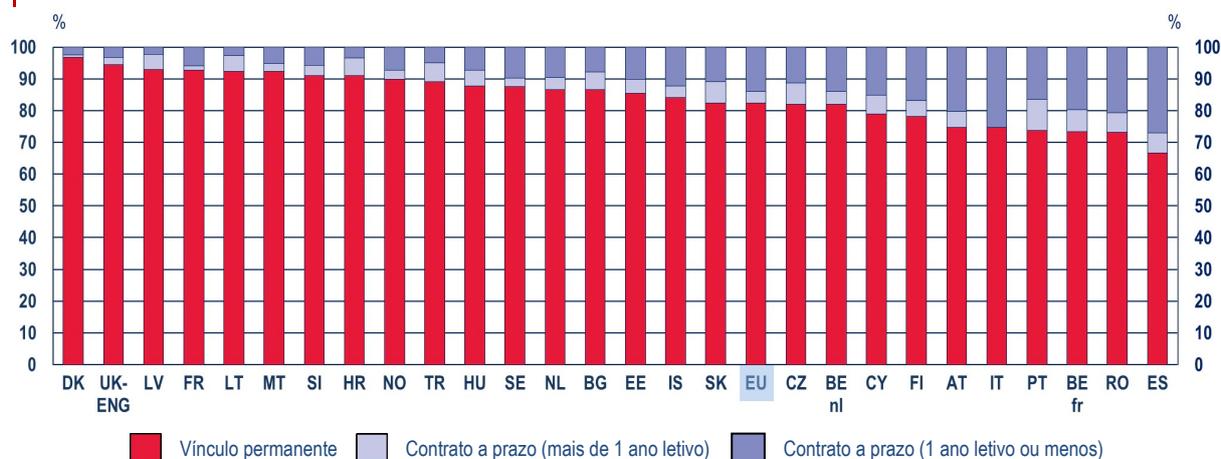
Na **Áustria**, os professores em início de carreira são geralmente recrutados com contratos a prazo ou a termo certo, os quais têm normalmente a duração de 1 ano e não se podem renovar por mais de 5 anos. Atualmente, o elevado número de contratos a termo certo deve-se à contratação de muitos professores jovens para substituir os docentes que chegaram ao fim da sua carreira, uma tendência que prosseguirá nos próximos anos, dado que mais de 45 % dos professores têm atualmente 50 anos ou mais.

Em **Portugal**, fatores como as alterações demográficas, a crise económica e os requisitos no processo de recrutamento dos professores com postos de trabalho permanentes contribuem para as elevadas percentagens de professores com contratos resolutivos a termo certo. Porém, desde 2017 que o Governo português tem vindo a criar postos de trabalho permanentes para professores que tenham, no mínimo, 3 anos de serviço consecutivos ⁽⁶³⁾.

⁽⁶²⁾ Ver, por exemplo, a Lei n.º 26/2009, de 23 de dezembro, de *Presupuestos Generales del Estado para el año 2010* <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [Acedido em 11 novembro 2020].

⁽⁶³⁾ Artigo 42, n.º 2, do Decreto-Lei n.º 132/2012, 27 junho, com a nova redação do Artigo 315.º da Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613 e https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508 [Acedido em 28 outubro 2020].

Figura 1.4: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com vínculo permanente ou com contratos a prazo, 2018



	DK	UK-ENG	LV	FR	LT	MT	SI	HR	NO	TR	HU	SE	NL	BG
Vínculo permanente	96,8	94,4	92,9	92,6	92,4	92,3	91,1	90,9	89,9	89,1	87,7	87,6	86,7	86,5
Contrato a prazo (mais de 1 ano letivo)	0,7	2,3	4,8	1,4	4,9	2,5	3,1	5,6	2,9	6,0	5,1	2,7	3,7	5,7
Contrato a prazo (1 ano letivo ou menos)	2,4	3,3	2,3	6,0	2,7	5,2	5,8	3,5	7,2	4,9	7,2	9,7	9,6	7,8
	EE	IS	SK	UE	CZ	BE nl	CY	FI	AT	IT	PT	BE fr	RO	ES
Vínculo permanente	85,4	84,0	82,5	82,4	82,1	82,0	79,0	78,1	74,7	74,7	73,8	73,4	73,1	66,6
Contrato a prazo (mais de 1 ano letivo)	4,6	3,7	6,6	3,6	6,7	4,1	5,9	5,1	4,9	0,0	9,6	6,9	6,3	6,5
Contrato a prazo (1 ano letivo ou menos)	10,0	12,3	11,0	14,0	11,3	13,9	15,1	16,8	20,4	25,3	16,5	19,8	20,6	27,0

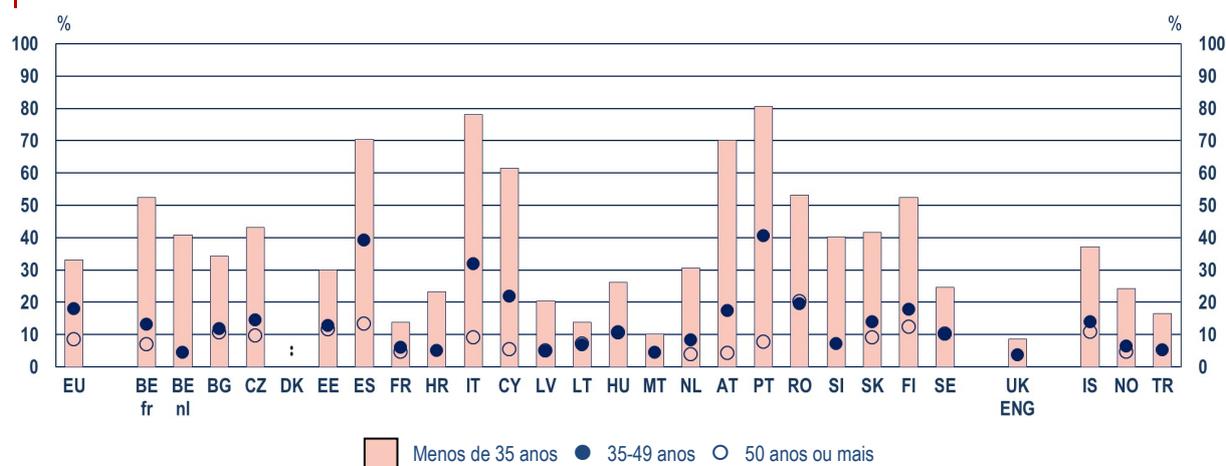
Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 1.2 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 9 “Qual é o seu vínculo contratual como professor nesta escola?” Os dados estão ordenados por ordem decrescente da categoria “Vínculo permanente”. UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG. As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito.

A OCDE (2020, p. 55) sublinha que, embora o recurso a contratos de trabalho a termo certo ou a prazo permita alguma flexibilidade na oferta de professores, os docentes contratados com vínculo temporário por um período inferior a 1 ano tendem a reportar níveis mais baixos de autoeficácia. A perceção de uma autoeficácia mais baixa deve-se provavelmente à juventude dos professores que têm contratos a prazo e menos experiência profissional. De facto, o número de professores jovens com este tipo de disposição contratual é particularmente elevado em comparação com os seus pares mais velhos. Como mostra a Figura 1.5, a nível da UE, um em cada três professores abaixo dos 35 anos tem um contrato a prazo, um valor que baixa para menos de um em cada cinco no grupo etário dos 35-49 anos e menos do que 1 em cada 10 no grupo etário dos 50 anos ou mais. Em muitos países, uma percentagem muito elevadas de professores jovens têm contratos de trabalho temporários. Em Itália e Portugal, por exemplo, cerca de 80 % dos professores abaixo dos 35 anos têm contratos a prazo e em Espanha e Áustria, as percentagens são muito similares. Na Bélgica (Comunidade francófona), Chipre, Roménia e Finlândia, este é o caso para mais de 50 % dos professores jovens.

Ainda que seja habitual a percentagem de contratos a prazo diminuir à medida que os professores envelhecem, alguns países ainda têm elevadas proporções de professores no grupo etário dos 35-49 com vínculos laborais temporários, como é o caso de Espanha (39 %), Itália (32 %) e Portugal (41 %).

Figura 1.5: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com contratos a prazo por grupos etários, 2018

%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Menos de 35 anos	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
Entre 35 e 49 anos	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 anos ou mais	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Menos de 35 anos	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
Entre 35 e 49 anos	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 anos ou mais	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 1.3 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 9 “Qual é o seu vínculo contratual como professor nesta escola?”, com as opções (2) “Contrato a termo certo por um período superior a 1 ano letivo” e (3) “Contrato a termo certo por um período igual ou inferior a 1 ano letivo” agrupadas e classificadas por grupos etários com base nas respostas dos professores à questão 2 “Qual é a sua idade?”

Os dados estão dispostos por ordem protocolar.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito.

Notas específicas por país

Bélgica (BE nl), Croácia, Malta, Eslovénia e Reino Unido (ENG): São escassas ou nulas as observações que proporcionem estimativas fiáveis para o grupo etário dos 50 anos ou mais.

Dinamarca: São escassas ou nulas as observações que proporcionem estimativas fiáveis para o conjunto dos grupos etários.

Num contexto de escassez de professores, ter tantos profissionais jovens com contratos a prazo, e em muitos casos de curta duração, pode contribuir para reduzir a atratividade da carreira docente.

Alguns sistemas educativos tentam lidar com este aspeto nas reformas que introduzem ao nível das condições de trabalho.

Na **Comunidade flamenga da Bélgica**, uma reforma recente reduziu os requisitos para a obtenção de um contrato permanente. Em concreto, os professores plenamente qualificados já podem obter um contrato permanente após 2 anos letivos e 580 dias de serviço, em vez dos 3 anos letivos e 720 dias de serviço previamente exigidos ⁽⁶⁴⁾.

Em **Espanha**, nos próximos 2 anos, prevê-se a redução do número de pessoal docente com contratos a prazo em 8 %, através do aumento do número de postos de trabalho permanentes disponíveis nas escolas da rede pública ⁽⁶⁵⁾.

⁽⁶⁴⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [Acedido em 3 novembro 2020].

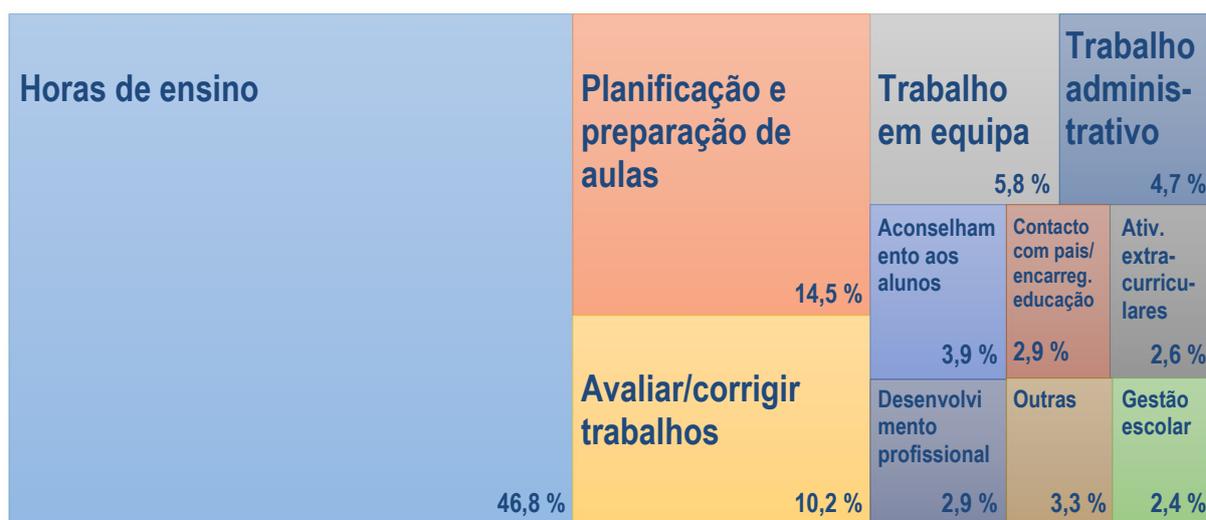
⁽⁶⁵⁾ *Resolución de 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo* (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [Acedido em 28 outubro 2020].

1.2.2. Horas de trabalho

Para além do ensino, os professores têm de desempenhar muitas funções adicionais associadas à administração, organização e planificação, a avaliação dos alunos, as atividades extracurriculares, os cursos de desenvolvimento profissional contínuo e as relações com pais, alunos e outras partes interessadas. Como reconhecem as Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro⁽⁶⁶⁾, os professores têm de lidar com “papéis, responsabilidades e expectativas cada vez mais exigentes dos aprendentes, dos diretores dos estabelecimentos de ensino, dos decisores políticos, dos pais e das comunidades”. Por conseguinte, equilibrar os diferentes aspetos da sua carga de trabalho, “e simultaneamente continuar a desenvolver e a manter a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem dos aprendentes” podem constituir desafios para os docentes. Assim, entender como os professores utilizam o seu tempo para cumprir as diferentes facetas do seu trabalho afigura-se primordial para desenvolver políticas que possam tirar o máximo partido da sua competência.

A análise seguinte explora a carga de trabalho dos docentes e a distribuição das suas tarefas. Baseia-se em dados do TALIS 2018 relativos aos professores que trabalham a tempo inteiro, e nos dados da Rede Eurydice sobre as definições oficiais de horário de trabalho dos docentes do ensino secundário inferior.

Figura 1.6: Proporção de tempo que os professores do ensino secundário inferior declaram ter despendido em atividades relacionadas com o seu trabalho docente a tempo inteiro, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, a partir de dados do TALIS 2018 (ver Quadro 1.5 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos docentes a tempo inteiro à questão 17 “Deste total, quantas horas (períodos de 60 minutos) despendeu em atividades letivas neste estabelecimento durante a sua última semana completa de trabalho?” e à questão 18 “Quantas horas (60 minutos) aproximadamente dedicou às seguintes atividades, neste estabelecimento de ensino, durante a sua última semana completa de trabalho?”.

Os dados da figura representam a média do rácio reportado por cada professor a tempo inteiro, considerando o total como a soma das horas despendidas em cada uma das tarefas contempladas nas questões 17 e 18. Este total nem sempre corresponde ao tempo total de trabalho declarado na questão 16.

Os docentes a tempo inteiro são aqueles que declararam trabalhar mais de 90% do horário completo no conjunto de todos os seus trabalhos como docentes (questão 10 opção (b), categoria 1). Naqueles casos em que os docentes: (1) não reportaram a sua situação contratual no conjunto de todos os trabalhos como docente; (2) reportaram que trabalham como docentes em apenas uma escola; (3) reportaram a sua situação contratual na escola inquirida (questão 10 opção (a), a informação em falta relativa à questão 10 opção (b) foi substituída pela resposta do docente à questão 10 opção (a).

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

⁽⁶⁶⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/12.

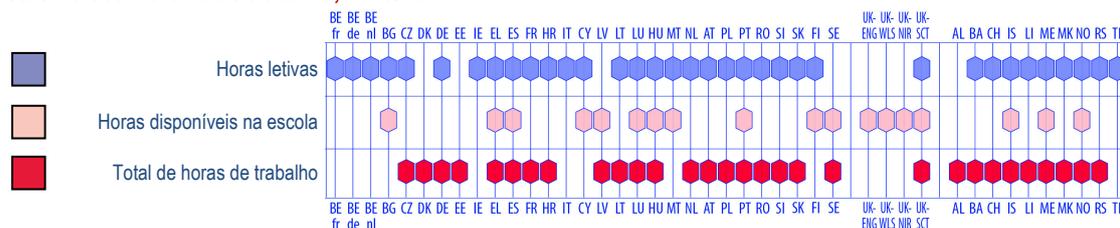
A partir dos dados do TALIS 2018, a Figura 1.6 reflete a proporção de tempo que os professores declaram consagrar a diferentes tarefas. A nível da UE, os professores reportam que menos de metade do seu tempo (46,8 %) é efetivamente consagrado ao ensino. Um quarto do seu tempo é despendido em atividades de planificação, preparação de aulas, avaliação/correção do trabalho dos alunos. O outro quarto é dedicado a outras atividades tais como o aconselhamento aos alunos, o desenvolvimento profissional e a comunicação com pais e encarregados de educação.

Ao examinar os dados individuais dos países/regiões, surgem algumas diferenças na distribuição do tempo entre as tarefas. Na Bélgica (Comunidade francófona), Estónia, Finlândia e Turquia, em média, os professores dedicam mais de metade das suas horas de trabalho ao ensino, enquanto os professores em Chipre, Reino Unido (Inglaterra) e Noruega só despendem 40 % da sua carga horária ao ensino. Em média, os professores na Turquia também dedicam apenas 12 % do seu tempo em atividades de planificação e correção, e na Finlândia estas atividades ocupam não mais de uma quinta parte do seu tempo. Ao invés, os docentes em França, Malta e Portugal dedicam quase um terço das suas horas de trabalho a atividades de planificação e de correção.

Outras diferenças emergem quando se analisam tarefas adicionais específicas. Os professores da Bélgica (Comunidade francófona), Roménia e Finlândia dedicam menos de 3 % do seu tempo de trabalho em tarefas administrativas, enquanto os docentes da Suécia e Reino Unido consagram 7 % do seu tempo a estas tarefas. Embora os professores na UE declarem consagrar menos de 3 % do seu tempo a atividades de desenvolvimento profissional, na Lituânia estes profissionais reportam tanto quanto 5 %, enquanto a Bélgica (Comunidade flamenga) declara apenas 1,7 %. Na Dinamarca, Itália, Países Baixos, Suécia e Noruega, os docentes dedicam mais de 7 % do seu tempo ao trabalho em equipa e à troca de opiniões com colegas. No outro extremo, encontram-se os docentes da Estónia, Croácia, Letónia, Lituânia e Turquia, que consagram muito menos tempo a esta atividade (ver Quadro 1.5 no Anexo II).

Os contratos dos professores nem sempre refletem as diferentes tarefas e as correspondentes horas de trabalho necessárias para desempenhar ditas funções. Com base em dados da Rede Eurydice, a análise que se segue tem em conta três dimensões que, de um modo geral, descrevem as obrigações contratuais dos professores: a componente letiva, a componente não letiva (horas disponíveis na escola) e o tempo total de trabalho. A Figura 1.7 representa os requisitos contratuais por país e por componente da carga de trabalho. Revela que existem na Europa diferentes combinações do que as autoridades regulamentam em termos de carga horária dos professores.

Figura 1.7: Definições oficiais das componentes da carga de trabalho dos docentes do ensino secundário inferior previstas no seu horário de trabalho, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Seis sistemas educativos (Bélgica (Comunidades francófona, flamenga e germanófona), Irlanda, Itália e Turquia) regulamentam apenas a componente letiva (horas letivas). Em contraste, oito sistemas não regulamentam de todo o tempo letivo e definem o horário de trabalho dos professores apenas em termos de total de horas de trabalho (Dinamarca, Estónia e Albânia), horas disponíveis na escola (Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)) ou uma combinação dos dois (Letónia e Suécia).

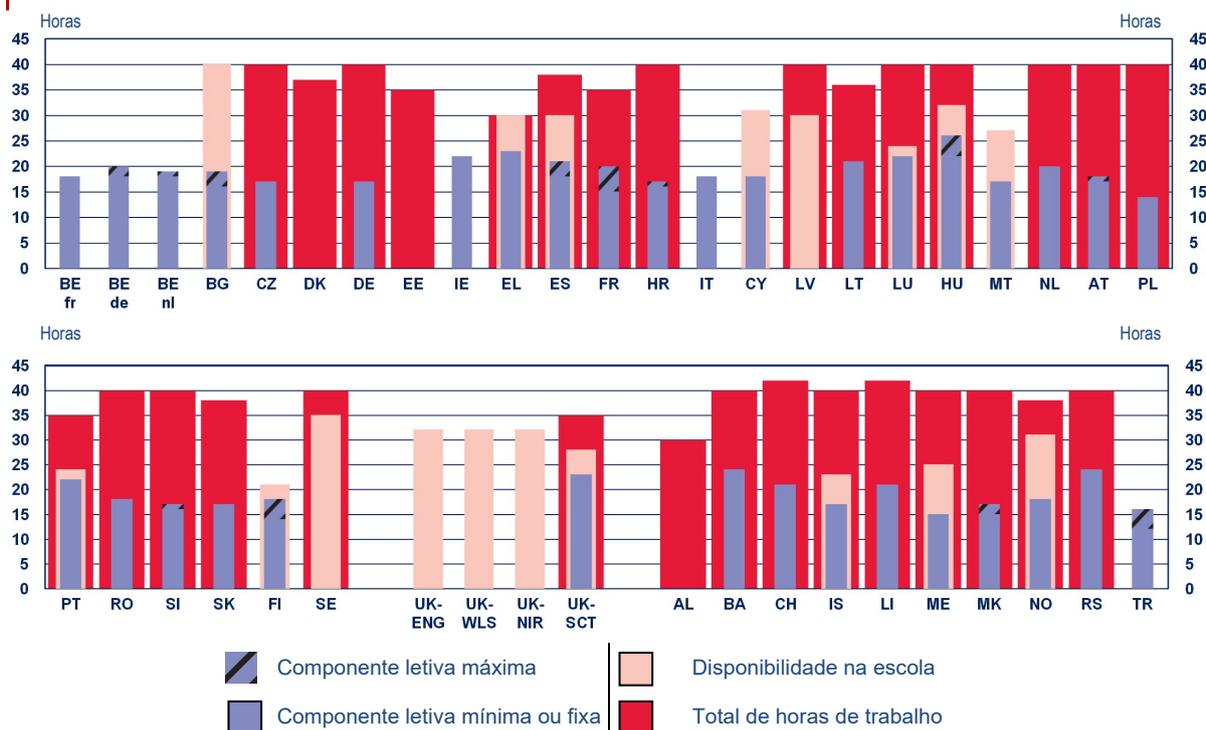
Contudo, em muitos sistemas educativos, as componentes da carga de trabalho dos docentes do ensino secundário inferior em regime de tempo inteiro são definidas em termos de componente letiva e de tempo total de trabalho. É este o caso em 16 países⁽⁶⁷⁾. Outros quatro sistemas educativos

⁽⁶⁷⁾ Chéquia, Alemanha, França, Croácia, Lituânia, Países Baixos, Áustria, Polónia, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Listenstaine, Macedónia do Norte e Sérvia.

definem a carga de trabalho em termos de componente letiva e de hora de disponibilidade na escola (Bulgária, Chipre, Malta e Finlândia). Por último, nove sistemas educativos definem a carga de trabalho dos professores com base nas três componentes (Grécia, Espanha, Luxemburgo, Hungria, Portugal, Reino Unido (Escócia), Islândia, Montenegro e Noruega).

A Figura 1.8 mostra a carga horária semanal definida por cada sistema educativo segundo estas três dimensões.

Figura 1.8: Definições oficiais da carga de trabalho semanal (em horas) dos docentes a tempo inteiro no ensino secundário inferior geral, 2019/20



Fonte: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
A				40	37	40	35		30	38	35	40			40	36	40	40		40	40	
B				40						30	30				31	30		24	32	27		
C	mín.	18	18	16	17		17		22	23	18	15	14	18	18		21	22	22	17	20	17
	máx.		20	19	19						21	20	17					21	26			18
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
A	40	35	40	40	38		40					35	30	40	42	40	42	40	40	38	40	
B		24				21	35					32	32	32	28			23		25	31	
C	mín.	14	22	18	16	17	14					23		24	21	17	21	15	15	18	24	12
	máx.				17	17												17	17			16

A Total de horas de trabalho **B** Disponibilidade na escola **C** Componente letiva

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura representa a carga de trabalho normal dos professores a tempo inteiro que não exercem outras funções (p. ex. tarefas de gestão, comissões nacionais de avaliação). Não estão representados os requisitos de redução de horário para professores que ainda não estão plenamente qualificados ou que são recém-formados. No caso de países em que as obrigações dos professores são determinadas anualmente, foi calculado o número médio de horas semanais. Nos casos em que os requisitos letivos se expressam em termos de aulas, as horas semanais obtêm-se através da multiplicação do número de aulas semanais pelo número de minutos de duração, e dividindo-se o resultado por 60. Os números foram arredondados para a hora inteira mais próxima.

Notas específicas por país

Dinamarca: O número de horas de disponibilidade na escola é geralmente negociado entre as autoridades locais e a secção local do sindicato dos professores.

Alemanha: Os *Länder* regulamentam os horários de trabalho. O total da carga horária semanal varia entre 40 e 41.

Irlanda: Para além das horas letivas, os contratos dos professores incluem 33 horas (*Croke park hours*) dedicadas a outras atividades ao longo do ano letivo. Este tempo equivale a 1 hora por semana.

Espanha: Na Comunidade Autónoma da Andaluzia, a carga horária semanal total é de 35 horas. As horas letivas variam entre as Comunidades Autónomas.

Itália: O acordo coletivo estipula que 80 horas por ano destinam-se especificamente a atividades colegiais e reuniões com o pessoal.

Letónia: O total de horas de trabalho pode variar consoante as necessidades das escolas.

Países Baixos: O número de horas letivas é acordado pelos parceiros sociais no acordo coletivo do pessoal docente e expressa-se em termos do número de horas letivas anuais (máximo de 750 horas por ano).

Eslovénia: Para além do total de horas de trabalho e das horas letivas, o regime laboral também define um máximo de 10 horas semanais para atividades realizadas fora das instalações da escola.

Suécia: O tempo total de trabalho semanal inclui 104 horas anuais alocadas ao desenvolvimento profissional contínuo (DPC).

Sérvia: A carga letiva semanal é de 24 horas, englobando 20 horas de contacto direto com os alunos em sala de aula (disciplinas e atividades obrigatórias) e 4 horas de aulas complementares e de apoio individualizado ao aluno.

As horas letivas variam entre um mínimo de 12 horas semanais (Turquia) e um máximo de 26 horas semanais (Hungria). Em alguns países, o número de horas que os professores dedicam ao ensino varia em função da disciplina. Este é o caso na Bélgica (Comunidades germanófono e flamengo), Bulgária, França, Croácia, Hungria, Áustria, Eslovénia, Finlândia, Macedónia do Norte e Turquia. Tais variações são reportadas no quadro abaixo da Figura 1.8.

As horas de presença ou de disponibilidade na escola são habitualmente dedicadas a tarefas que devem ser realizadas nas instalações da escola ou outro local especificado pelo diretor do estabelecimento. Na Finlândia, as horas de disponibilidade na escola referem-se a um período de tempo específico adicional às horas letivas, enquanto nos restantes sistemas educativos se refere a um montante global de disponibilidade que inclui o tempo consagrado ao ensino. Na Bulgária, onde o tempo de trabalho total não é definido, a disponibilidade na escola ascende a 40 horas semanais, o que coincide com o tempo total de trabalho em outros países e constitui o mais elevado número de horas de disponibilidade na escola para os professores de toda a Europa. Na Grécia, o tempo total de trabalho e o período de disponibilidade na escola ascendem às mesmas 30 horas semanais, o que sugere que todas as atividades não letivas devem ser realizadas nas instalações da escola.

Na maioria dos sistemas educativos, as autoridades de nível superior regulamentam o total de horas de trabalho dos professores. Este total também varia entre um mínimo de 30 horas semanais na Grécia e Albânia e um máximo de 42 horas semanais na Suíça e Listenstaine. Contudo, na maior parte dos países, a carga de trabalho total para os professores é de 40 horas semanais.

Como ilustra a Figura 1.8, em praticamente metade dos sistemas educativos, os professores são obrigados a trabalhar 40 horas por semana. Em 10 sistemas⁽⁶⁸⁾, o total de horas de trabalho é inferior a 40 e na Suíça e Listenstaine é ligeiramente superior. O número médio de horas de trabalho na UE, reportado pelos professores a tempo inteiro no inquérito TALIS 2018, é cerca de 39 horas semanais (ver Quadro 1.4 no Anexo II), o que parece confirmar uma carga horária total próxima das 40 horas semanais. A carga horária total definida nas regulamentações e o total de horas de trabalho reportado pelos professores no inquérito TALIS 2018 costumam aproximar-se, apesar de os professores terem tendência para declarar uma carga de trabalho superior à que se prevê nos seus contratos.

Um total de 18 sistemas educativos dispõe de dados relativos às horas de trabalho que os professores reportam e à carga horária contratual total definida na legislação (ver Quadro 1.6 no Anexo II). A comparação revela que os professores tendem a reportar mais horas do que os seus contratos preveem. Em oito sistemas educativos⁽⁶⁹⁾, os professores declaram trabalhar entre quase 2 a 5 horas extra por semana. Importa assinalar dois países que se destacam como exceções, com um saldo negativo. Os professores declaram ter trabalhado menos horas semanais do que o total estipulado nos seus contratos na Letónia (-1 hora) e na Roménia (-5 horas).

Em nove sistemas educativos, a comparação entre o tempo de trabalho contratual e o declarado não é viável devido ao facto de as disposições contratuais não definirem a carga horária total.

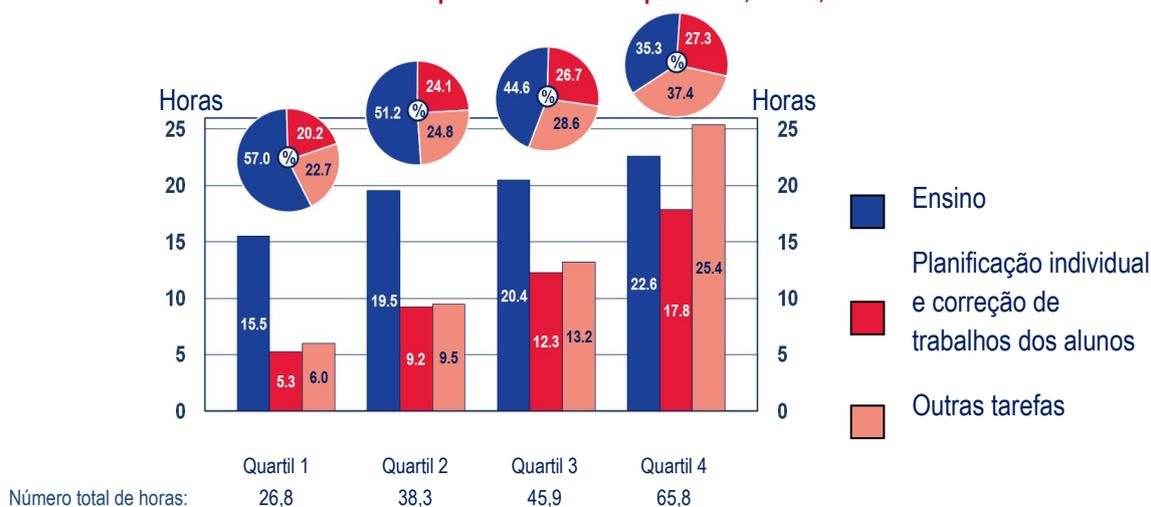
⁽⁶⁸⁾ Dinamarca, Estónia, Espanha, França, Lituânia, Portugal, Eslováquia, Reino Unido (Escócia), Albânia e Noruega.

⁽⁶⁹⁾ Dinamarca, Estónia, França, Lituânia, Países Baixos, Portugal, Suécia e Noruega.

Uma análise à duração média do horário de trabalho por país dá uma perceção sobre os padrões de tempo de trabalho dos professores na Europa. No entanto, é importante analisar a variação nas horas de trabalho declaradas não só entre países, como também entre professores. Isto mostra o modo como se distribui a carga horária entre as diferentes tarefas em função do número de horas que os professores trabalham.

A Figura 1.9 desagrega o total de horas de trabalho dos professores em quartis e fornece o número médio de horas de trabalho de cada quartil, diferenciando entre os distintos tipos de tarefas: (1) ensino, (2) planificação individual e correção dos trabalhos dos alunos e 3) outras tarefas.

Figura 1.9: Média das horas de trabalho e proporção de tempo despendido em diferentes tarefas por quartis, professores do ensino secundário inferior que trabalham a tempo inteiro, na UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadros 1.7 e 1.8 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 17 “Deste total, quantas horas (períodos de 60 minutos) despendeu em atividades letivas neste estabelecimento durante a sua última semana completa de trabalho?” e à questão 18 “Quantas horas (60 minutos) aproximadamente dedicou às seguintes atividades, neste estabelecimento de ensino, durante a sua última semana completa de trabalho?”. O tempo total de trabalho é a soma das respostas às questões 17 e 18.

As barras especificam as horas de trabalho dedicadas a cada tipo de tarefa. Os gráficos de setores indicam a percentagem total de tempo dedicado ao ensino, planificação individual e correção de trabalhos dos alunos e a outras tarefas que foram agrupadas (trabalho em equipa, aconselhamento, comunicação com os pais, gestão escolar, tarefas administrativas genéricas, desenvolvimento profissional, atividades extracurriculares e outras tarefas). A proporção é calculada com base na soma das horas reportadas para cada tarefa (questões 17 e 18). Este total nem sempre corresponde à carga horária total declarada na questão 16.

Docentes a tempo inteiro são aqueles que declararam trabalhar mais de 90% do horário completo no conjunto de todos os seus trabalhos como docentes (questão 10 opção (b), categoria 1). Nos casos em que os docentes: (1) não reportaram a sua situação contratual no conjunto de todos os trabalhos como docente; (2) reportaram que trabalham como docentes em apenas uma escola; (3) reportaram a sua situação contratual na escola inquirida (questão 10 opção (a), a informação em falta relativa à questão 10 opção (b) foi substituída pela resposta do docente à questão 10 opção (a).

Os quartis correspondentes à UE são calculados agrupando todos os dados da UE. Estes quartis são afetados pelo número médio de horas de trabalho de cada país. O primeiro quartil terá um maior número de professores provenientes de países com um total mais baixo de horas de trabalho. Em contraste, o quarto quartil terá um maior número de professores de países com uma duração média de horas de trabalho mais elevada.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

A nível da UE, os professores do quartil mais baixo dedicam aproximadamente 15 horas à atividade letiva (ensino) e outras 11 horas às restantes tarefas não letivas, incluindo a correção de trabalhos dos alunos e a planificação. Este grupo de professores dedica quase 60 % do seu horário de trabalho ao ensino. No outro extremo da escala, no quartil mais elevado, a nível da UE, os professores declaram dedicar quase 23 horas por semana ao ensino, enquanto as outras tarefas não letivas ocupam mais de 43 horas semanais. Aqui, o volume global da componente letiva é reduzido a um terço da carga horária total dos professores. O gráfico mostra que, embora a variação global do tempo letivo entre o quartil mais baixo e o mais alto é de apenas 7 horas, já as tarefas não letivas sofrem um aumento quatro vezes maior.

Entre as tarefas não letivas, a planificação individual e a avaliação/correção do trabalho dos alunos são atividades essenciais para qualquer professor. É interessante observar a relação destas tarefas

com o tempo dedicado ao ensino. Enquanto no quartil mais baixo os professores dedicam 1 hora a estas tarefas por cada 3 horas dedicadas ao ensino, no terceiro quartil, o rácio é de quase 1:2, e no quarto quartil o rácio aproxima-se de 1:1. Quanto à proporção de tempo, essas tarefas ocupam cerca de 20 % do horário de trabalho total no primeiro quartil e 27 % no terceiro e quarto quartis. Por conseguinte, o peso das tarefas não letivas aumenta à medida que sobe o tempo total de trabalho. No entanto, o seu crescimento é relativamente pequeno em comparação com o aumento do peso de “outras tarefas”.

A categoria “Outras tarefas” inclui todas as outras atividades que são confiadas aos professores, para além do ensino, da planificação individual e da avaliação/correção do trabalho dos alunos. No questionário aos professores TALIS 2018 foram enumeradas diversas atividades na questão 18, tais como o trabalho em equipa, a comunicação com os pais, as atividades de desenvolvimento profissional e as tarefas administrativas (ver as notas explicativas abaixo da Figura 1.9 para uma lista completa). Para a análise que subsegue, estas tarefas foram agrupadas na categoria “Outras tarefas”. A nível da UE, os professores do primeiro quartil declaram dedicar cerca de 6 horas semanais a tais tarefas. Contudo, os docentes do quarto quartil indicam dedicar mais de 25 horas semanais a estas tarefas, frente a quase 23 horas dedicadas ao ensino e 18 horas à planificação individual e avaliação/correção de trabalhos. Se no primeiro quartil, “outras tarefas” representam cerca de um quinto da carga horária total, no terceiro quartil ocupam um terço do tempo total de trabalho dos professores e no quarto quartil ocupam a percentagem mais elevada. Este cenário parece indicar que, quando os professores declaram trabalhar mais horas, a maior parte da sua carga horária extra é dedicada a tarefas não letivas.

O padrão de um menor volume da componente letiva e de um maior volume de tarefas não letivas quando os professores trabalham mais horas é evidente em todos os países/regiões analisados (ver Quadros 1.7 e 1.8). Contudo, as diferenças entre o primeiro e o quarto quartil podem ser mais ou menos acentuadas consoante o país e o tipo de tarefas consideradas.

Quanto à componente letiva, em Chipre e no Reino Unido (Inglaterra), por exemplo, os professores no primeiro quartil dedicam mais do que metade da sua carga horária total ao ensino (50,2 % e 51,6 % respetivamente), mas menos de um terço no quarto quartil (29,6 % e 31,5 % respetivamente). Em contraste, na Finlândia e Estónia, os professores no quarto quartil continuam a atribuir praticamente metade da sua carga horária total ao ensino (45,4 % e 48,1 % respetivamente). Contudo, é na Letónia que se observa a diferença mais baixa entre os dois quartis na proporção de tempo dedicado ao ensino ⁽⁷⁰⁾, o que denota um equilíbrio geral na proporção de tempo dedicado ao ensino em relação às tarefas não letivas. A Itália, pelo contrário, apresenta a variação mais alta entre os dois quartis ⁽⁷¹⁾.

No que diz respeito à proporção de tempo dedicado à planificação individual e à correção de trabalhos dos alunos, as variações entre os quartis mais baixos e mais altos são menos acentuadas em comparação com as diferenças na proporção de tempo dedicado ao ensino e a outras tarefas (ver Quadro 1.8). Isto sugere que a planificação individual e a correção de trabalhos tendem a tomar proporcionalmente a mesma quantidade de tempo. Na Dinamarca, por exemplo, a diferença entre a proporção de tempo que os professores dedicam a estas atividades no primeiro e quarto quartis é inferior a 1 ponto percentual (22,2 % e 22,9 %, respetivamente).

Em contraste com a planificação e a correção/classificação, a porção de tempo dedicado a outras tarefas aumenta proporcionalmente à média da carga horária total em todos os países/regiões. Nos Países Baixos e no Reino Unido (Inglaterra), os professores no quarto quartil dedicam quase metade da sua carga horária a estas tarefas (42,6 % e 43,3 % respetivamente). Pelo contrário, os seus pares na França e Finlândia dedicam-lhes menos de um terço do seu tempo (28,4 % e 25,7 % respetivamente). Na Letónia, a diferença na proporção de tempo dedicado a estas tarefas entre os dois quartis é a mais baixa (3,2 pontos percentuais). Em Itália e no Reino Unido (Inglaterra), encontra a sua expressão mais elevada (> 17 pontos percentuais).

⁽⁷⁰⁾ Na Letónia, os docentes no primeiro quartil dedicam 49,3 % da sua carga horária total ao ensino e os que se encontram no quarto quartil dedicam 41,4 %. Isto corresponde a 7,9 pontos percentuais de diferença entre os dois quartis.

⁽⁷¹⁾ Na Itália, os docentes no primeiro quartil dedicam 59,6 % da sua carga horária total ao ensino e no quarto quartil são 34,8 %. Isto corresponde a 24,8 pontos percentuais de diferença entre os dois quartis.

Tal como salientam as Conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus ⁽⁷²⁾, os professores devem ser apoiados para que possam responder às crescentes exigências profissionais, tais como “lidar muitas vezes com inúmeras tarefas administrativas, participar na direção dos estabelecimentos de ensino, dar apoio e orientação aos aprendentes, fazer planificações e arranjar tempo para a colaboração entre pares e para o desenvolvimento profissional”. Parecem existir provas de que a proporção de tempo que os professores dedicam efetivamente ao ensino diminui à medida que aumentam as horas de trabalho, o que exige uma revisão das políticas relacionadas com a carga horária, as tarefas e as responsabilidades dos docentes.

1.2.3. Salários

Entre as condições de trabalho, a remuneração desempenha um papel importante no que concerne à atratividade de qualquer profissão. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” ⁽⁷³⁾ salientam que o investimento numa educação de qualidade implica investir nos professores e nos formadores, o que inclui salários adequados. Do mesmo modo, o Monitor da Educação e da Formação (Comissão Europeia, 2019, p. 40) sublinha que “salários competitivos para os professores são considerados essenciais para elevar a qualidade da força de trabalho docente”. Ainda assim, os professores ganham frequentemente menos do que outros trabalhadores com formação superior (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019a).

Esta secção analisa a relação entre os salários dos docentes do ensino secundário inferior e a satisfação com o seu salário conforme expressa no TALIS 2018.

O questionário do TALIS 2018 deu aos professores a oportunidade de manifestar a sua satisfação com os salários auferidos. A análise das suas respostas mostra que, em geral, na UE, apenas 37,8 % dos professores consideram o seu salário satisfatório ou muito satisfatório, e muitos países têm percentagens inferiores a 30 (ver Figura 1.10 e Quadro 1.9 no Anexo II). Na Islândia e Portugal, menos de um em cada dez professores mostra-se satisfeito com o salário. Ao invés, na Áustria e Bélgica (Comunidade flamenga), cerca de 70 % dos professores declaram-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu salário.

O relatório Eurydice *Teachers’ and School Heads’ Salaries and Allowances 2018/19* (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020a) oferece informações detalhadas sobre a remuneração dos professores com habilitação para a docência, que trabalharam a tempo inteiro nas escolas públicas de 42 sistemas educativos europeus, durante o ano letivo 2018/19. O relatório analisa diferentes aspetos relacionados com as políticas de remuneração dos professores na Europa, como os salários dos professores recém-diplomados e o aumento salarial em função do tempo de serviço.

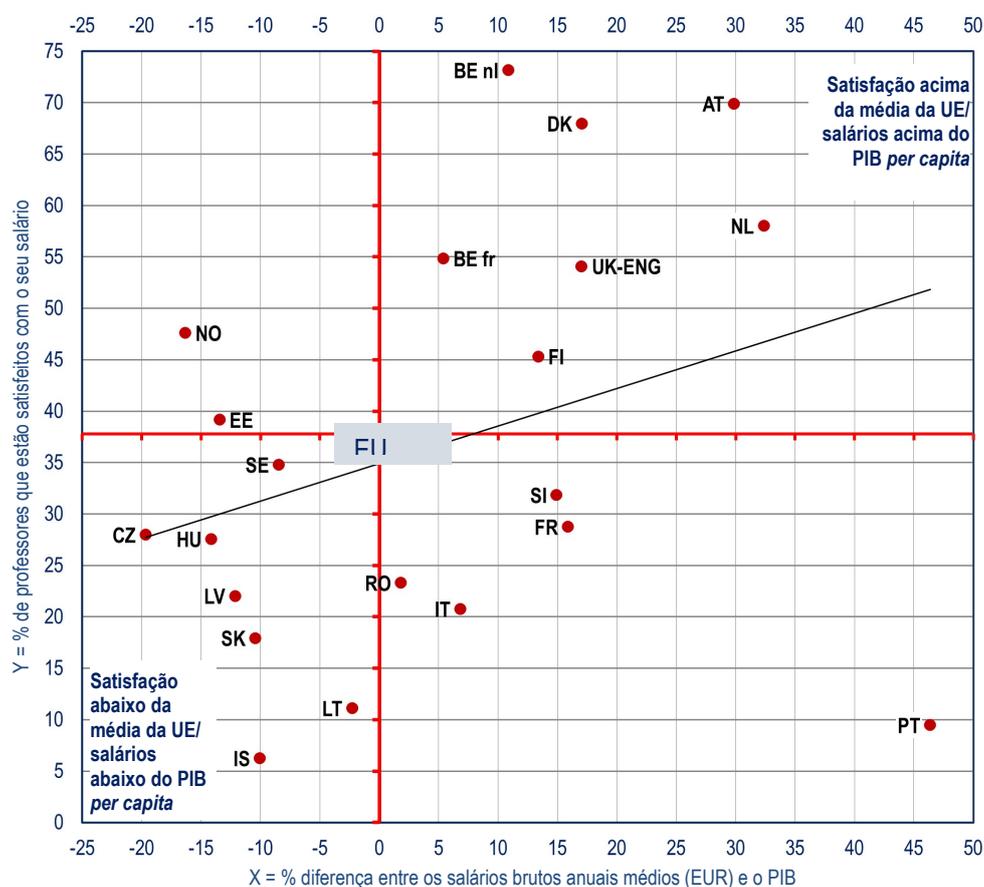
O dito relatório Eurydice sobre os salários sublinha que existem importantes diferenças nos salários dos professores entre os países do leste europeu e o resto da Europa, sendo que os da Chéquia, Estónia, Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Montenegro e Sérvia se encontram entre os mais baixos. No outro extremo do espetro, na Europa, os salários reais brutos anuais médios mais elevados encontram-se na Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Países Baixos, Áustria, Finlândia, Islândia e Noruega (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020a, p. 24). Contudo, estes salários não se podem comparar sem ter em conta o produto interno bruto nacional (PIB) *per capita*, que pode ser considerado um indicador (*proxy*) para compreender o contexto económico nacional em que os professores recebem os seus salários.

A Figura 1.10 ilustra a proporção de professores que se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu salário, e a diferença percentual entre o PIB *per capita* e os salários reais brutos anuais médios dos docentes.

⁽⁷²⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/12.

⁽⁷³⁾ Ibid., C 193/16.

Figura 1.10: Proporção de professores satisfeitos com os seus salários e diferença entre os salários brutos anuais médios reais (EUR) dos professores e o PIB *per capita*, ensino secundário inferior, 2018/19



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
X	:	5,4	10,9	:	-19,6	17,1	-13,4	:	15,9	:	6,8	:	-2,1	-2,3
Y	37,8	54,8	73,1	29,5	28,0	68,0	39,1	50,2	28,7	25,0	20,8	58,5	22,0	11,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
X	-14,1	:	32,4	29,9	46,4	1,8	14,9	-10,4	13,4	-8,4	17,0	-10,0	-16,3	:
Y	27,5	17,9	58,0	69,9	9,4	23,3	31,8	17,9	45,3	34,8	54,1	6,2	47,6	32,1

Fonte: Eurydice, com base em dados da Rede Eurydice e do TALIS 2018 (ver Quadro 1.9 no Anexo II).

Notas explicativas

Os salários reais dos professores são a média ponderada dos salários anuais brutos auferidos pelos professores plenamente qualificados que trabalham a tempo inteiro, incluindo complementos e outros benefícios financeiros. Salvo indicação em contrário, o ano de referência para os salários é 2018/19, 2019 para o PIB *per capita* (as exceções são enumeradas infra, nas notas específicas por país). Os dados relativos ao PIB *per capita* e as taxas de câmbio usadas na conversão dos salários em euros (quando a moeda nacional é distinta) estão disponíveis num anexo ao relatório *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2018/19* (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020a).

Os dados sobre a satisfação com o salário baseiam-se nas respostas dos professores à questão 54 "Até que ponto concorda ou discorda das seguintes afirmações?" opção (a) "Estou satisfeito com o salário que recebo pelo meu trabalho". As respostas "concordo" e "concordo absolutamente" são agrupadas.

A figura considera somente os sistemas educativos que dispõem de dados sobre a satisfação dos professores com o seu salário e a diferença percentual entre salários e PIB. O quadro também inclui sistemas educativos que só dispõem de dados sobre a satisfação dos professores com o seu salário.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE sobre a satisfação salarial são indicadas a negrito.

Notas específicas por país

Bélgica: O PIB refere-se a toda a Bélgica, mas os salários diferem entre as três Comunidades.

Chéquia e Portugal: O ano de referência para os salários é 2017/18 (2018 para o PIB *per capita*).

Estónia: O ano de referência para os salários é 2017/18 (2018 para o PIB *per capita*). Os dados sobre salários referem-se aos professores para o conjunto dos níveis 1, 24 e 34 da CITE, sem distinção entre níveis.

França: O ano de referência para os salários e o PIB é 2017.

Lituânia: Os dados sobre os salários reais representam a média de todos os professores, desde o nível pré-primário até ao ensino secundário superior. Entre os anos letivos 2017/18 e 2018/19, os salários aumentaram significativamente.

Países Baixos: Os dados sobre salários são estimativas baseadas no salário anual bruto no acordo coletivo ponderado pelo número de professores em equivalentes a tempo inteiro. Excluem-se os subsídios atribuídos a nível de escola, mas estes não são significativos. Os dados sobre salários referem-se a docentes no CITE 24 e 34 em conjunto, sem distinção de níveis.

Eslovénia: O ano de referência para os salários é 2017/18 (2018 para o PIB *per capita*). Não são incluídos o subsídio de férias anual, o subsídio de refeição, reembolsos de despesas de deslocação e o prémio de antiguidade (*jubilejna nagrada*).

Eslováquia: Os dados sobre os salários reais também incluem os diretores escolares. Os dados sobre os salários referem-se a docentes do CITE 1 e 24 em conjunto, sem distinção de níveis.

Suécia: O ano de referência é 2018.

Reino Unido (ENG): Os dados sobre salários referem-se a docentes do CITE 24 e 34 em conjunto, sem distinção entre níveis, e incluem professores sem habilitação para a docência e profissionais altamente qualificados. O PIB é calculado para todo o Reino Unido.

Islândia: Os dados sobre salários incluem todos os professores (inclusive os que não são plenamente qualificados) e referem-se a docentes nos níveis CITE 1 e 24 em conjunto, sem distinção de níveis.

Como ilustra a Figura 1.10, a variação percentual entre os salários brutos anuais médios reais dos professores e o PIB *per capita* flutua substancialmente entre os países. Enquanto nos Países Baixos o salário médio é cerca de 25 % mais alto do que o PIB *per capita*, na Chéquia é quase 25 % mais baixo. Deve assinalar-se que, à exceção da Eslovénia e Roménia, em todos os países do leste europeu representados na figura os salários são inferiores ao PIB *per capita*.

Os parágrafos seguintes analisam a satisfação dos professores com os seus salários em combinação com o nível salarial expresso em relação com o PIB *per capita* ⁽⁷⁴⁾.

Em quase todos os países com salários médios inferiores ao PIB *per capita*, os professores expressam, em média, uma menor satisfação com o seu salário. Este é o caso na Chéquia, Hungria, Letónia, Lituânia, Eslováquia, Suécia e Islândia. Na Islândia, um grau de satisfação particularmente baixo em relação aos salários pode dever-se às diferenças salariais em função do nível de habilitação dos professores. Quase 75 % dos professores detêm uma qualificação de nível CITE 6 ou inferior, e ganham menos em comparação com 26 % dos professores que são titulares de uma qualificação de nível CITE 7 (ver igualmente a Secção 2.1.1). A Estónia também se situa perto deste grupo de países, apesar de a percentagem de professores satisfeitos com o seu salário estar apenas um ponto percentual acima da média da UE, sendo esta uma diferença estatisticamente pouco significativa. A Noruega é o principal caso atípico. Neste país, o salário médio dos docentes é inferior ao PIB *per capita*, enquanto a proporção de professores satisfeitos com os seus salários é superior ao valor da UE. No entanto, as elevadas receitas das companhias petrolíferas podem inflacionar o PIB *per capita* e ser a origem de uma diferença negativa entre salários e PIB. De facto, na Noruega, os salários dos professores estão entre os mais elevados na Europa (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2020a, p. 24). Além disso, os salários dos professores noruegueses continuaram a subir na última década, especialmente para os docentes mais qualificados e/ou com mais experiência. Por exemplo, os salários estatutários dos professores noruegueses em início de carreira eram 11 % mais altos em 2016/17 do que em 2009/10 e têm vindo a subir desde então.

Nos países onde os salários reais brutos anuais médios dos docentes são mais altos do que o PIB *per capita*, os professores expressam diferentes opiniões quanto à satisfação com o seu salário. Na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Dinamarca, Países Baixos, Áustria, Finlândia e Reino Unido (Inglaterra), a proporção de professores que se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu salário fica acima do valor da UE. Pelo contrário, em França, Itália, Portugal, Roménia e Eslovénia, um menor número de docentes expressa esta opinião, apesar da diferença positiva entre o PIB *per capita* e os salários. Neste último grupo de países, o baixo grau de satisfação em relação aos salários pode dever-se a duas questões.

⁽⁷⁴⁾ Correlação de Pearson 0,323 e correlação de Spearman 0,344.

Em primeiro lugar, a maioria destes países aplica uma progressão salarial lenta (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2020a, p. 18). Em França, Portugal e Roménia, os aumentos salariais não são significativos no início da carreira de um professor, tornando-se mais importantes com o tempo. Mesmo que a percentagem total do aumento possa ser elevada, costumam ser necessários muitos anos de serviço para alcançar o topo, e nem todos os professores podem alcançar esta etapa. Em Itália, para além da lenta progressão, o aumento salarial é relativamente modesto comparado com outros países e os professores necessitam de 35 anos de serviço para auferir o salário mais alto, o qual consiste em aproximadamente 50 % mais do que o salário inicial. Isto coloca em evidência que a progressão salarial não é apenas uma questão de quanto se irá ganhar, mas também de quanto tempo se demora a progredir, e os responsáveis políticos poderiam modificar a estrutura salarial no seu conjunto tendo em conta ambas as dimensões.

Em segundo lugar, o impacto da crise económica em 2009 com o congelamento ou a redução da despesa pública em muitos países pode ter afetado a satisfação dos professores com os seus vencimentos. Em França, Itália, Portugal e Eslovénia, por exemplo, no decurso dos últimos 10 anos (ou seja, desde a crise económica de 2009) os salários dos professores aumentaram muito pouco. Na Eslovénia, os aumentos salariais ligados à promoção para níveis superiores da carreira foram temporariamente adiados (em 2011 e 2012) e até congelados (em 2013 e 2014). Os salários estatutários para professores em início de carreira em 2016/17 tinham, de facto, diminuído desde 2009/10 em Itália, Portugal e Eslovénia, e aumentaram menos de 3 % em França (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2018). Nestes países, desde 2016 que se registam aumentos marginais.

Por conseguinte, a Figura 1.10 sugere que a satisfação dos professores com os seus salários atinge a sua expressão mais baixa em países onde os professores ganham menos do que o PIB *per capita*, ou em países onde a crise económica de 2009 teve um efeito negativo duradouro nos salários dos professores, afetando o seu poder de compra. No momento de desenvolver políticas salariais, ter em conta estas dinâmicas pode ajudar a melhorar os níveis de satisfação com os salários e porventura influenciar as escolhas dos jovens na hora de decidirem o percurso profissional a seguir.

1.2.4. Idade de reforma

A idade de reforma faz parte das condições de trabalho. Contudo, as leis sobre a aposentação dos professores podem ser idênticas à de outras carreiras do setor público. Além disso, esta questão tem sido objeto de alterações constantes nas últimas décadas, traduzindo-se num aumento da idade da reforma em quase todos os países.

Atualmente, na maioria dos sistemas educativos europeus, 65 anos é a idade oficial de reforma dos docentes do ensino secundário inferior, sejam mulheres ou homens (Figura 1.11). Este é o caso em 16 sistemas educativos⁽⁷⁵⁾. Em outros 13 sistemas⁽⁷⁶⁾, a idade oficial de reforma é mais alta, destacando-se o caso da Noruega, onde os docentes se aposentam aos 70 anos. Ao invés, em nove países (Bulgária, Chéquia, França, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Eslováquia e Macedónia do Norte), a idade oficial de reforma é mais baixa para docentes de ambos os sexos. Ainda que a idade de reforma seja idêntica para mulheres e homens na maioria dos países, nove sistemas (Bulgária, Chéquia, Lituânia, Áustria, Polónia, Albânia, Suíça, Macedónia do Norte e Sérvia) estabelecem diferenças em função do género. Em todos estes países, os homens reformam-se mais tarde que as mulheres, ainda que, por vezes, a diferença não ultrapasse um ano (Chéquia, Lituânia e Suíça).

⁽⁷⁵⁾ Bélgica (as três comunidades), Estónia, Espanha, Croácia, Chipre, Luxemburgo, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (Escócia), Bósnia-Herzegovina, Listenstaine e Turquia.

⁽⁷⁶⁾ Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, Itália, Países Baixos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Islândia, Montenegro e Noruega.

Todavia, esta situação será alterada nos próximos anos, pois vários países estão a aumentar gradualmente a idade da reforma.

Em **Chéquia**, a idade oficial de reforma para todos os professores será de 65 anos em 2037 ⁽⁷⁷⁾.

Na **Irlanda**, a idade oficial de reforma será aumentada para os 68 anos em 2028 ⁽⁷⁸⁾.

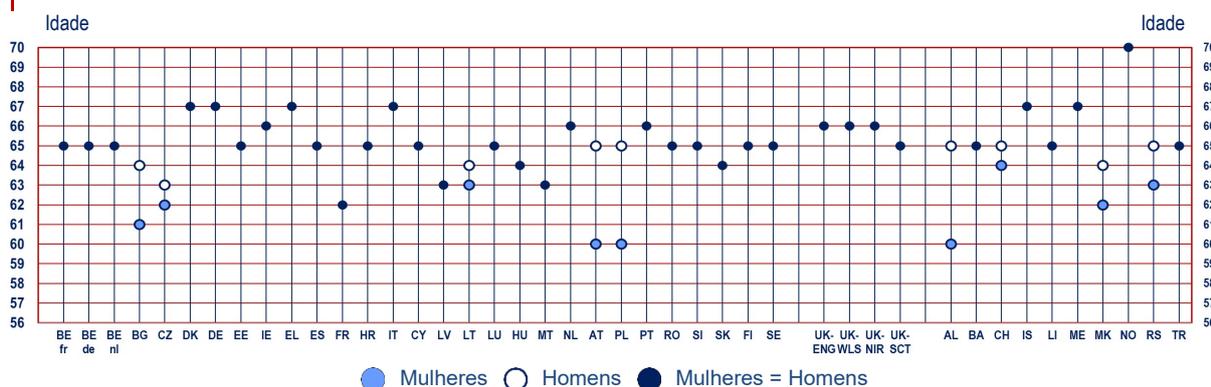
Na **Lituânia**, a idade oficial de reforma será de 65 anos para homens e para mulheres até 2026. No período de transição, os professores podem trabalhar mais anos do que a atual idade oficial de aposentação ⁽⁷⁹⁾.

Em **Malta**, a idade oficial de reforma será de 65 anos para ambos os géneros em 2027 ⁽⁸⁰⁾.

Na **Áustria**, entre 2024 e 2033, a idade da reforma para mulheres será gradualmente aumentada de 60 para 65 anos ⁽⁸¹⁾.

Na **Sérvia**, a idade oficial de reforma para mulheres irá atingir os 65 anos em 2032 ⁽⁸²⁾.

Figura 1.11: Idade oficial de reforma dos docentes do ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

A figura foca-se na **idade oficial de reforma**, que estabelece o limite de idade em que os professores deixam de trabalhar. Os valores são arredondados. Em certos países e em circunstâncias especiais, os professores podem continuar a trabalhar para além deste limite de idade. Há outros aspetos que contribuem para a fixação da idade da reforma, como o número mínimo de anos de serviço e a idade mínima de reforma, sendo que o direito à pensão completa está sujeito ao cumprimento do número de anos de serviço exigido. Estes aspetos não se encontram refletidos na figura.

Notas específicas por país

Chéquia: A idade oficial de reforma para as mulheres depende do número de filhos que tiverem. Para as mulheres, a figura indica a idade da reforma de uma professora com dois filhos.

Dinamarca: A idade oficial de reforma varia em função da data de nascimento. A figura indica a idade da reforma dos professores nascidos em 1955.

Alemanha: A idade oficial de reforma varia em função da data de nascimento. A figura indica a idade da reforma dos professores nascidos em 1964.

Estónia: A idade oficial de reforma varia em função da data de nascimento. A figura indica a idade da reforma dos professores nascidos de 1961 em diante.

Chipre: Atualmente, os professores reformam-se aos 64,5 anos. Até ao final do próximo ano letivo, a idade mínima de reforma será de 65 anos para todos os professores.

Eslovénia: A idade oficial de reforma também pode ser mais baixa devido a circunstâncias específicas (filhos, serviço militar obrigatório, início da vida ativa antes dos 18 anos, aposentação de acordo com regulamentações em vigor até 2013).

Eslováquia: A idade oficial de reforma também pode ser mais baixa dependendo do número de filhos.

Suécia: Pessoas nascidas em 1955 ou mais tarde terão permissão para trabalhar até aos 69 anos.

Islândia: Os professores podem reformar-se aos 67 anos, mas podem lecionar até aos 70 anos.

Em comparação com os dados transmitidos no relatório *The Teaching Profession in Europe* (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015), em alguns países os professores atuais reformam-se

⁽⁷⁷⁾ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [Acedido em 30 outubro 2020].

⁽⁷⁸⁾ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [Acedido em 23 fevereiro 2021].

https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements_%20.html [Acedido em 23 Fevereiro 2021].

⁽⁷⁹⁾ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁸⁰⁾ <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [Acedido em 3 novembro 2020].

⁽⁸¹⁾ <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html>

[Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁸²⁾ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html [Acedido em 28 outubro 2020].

oficialmente mais tarde. Este é o caso em 15 sistemas educativos ⁽⁸³⁾. Além disso, em muitos países, optou-se por reduzir ou remover a diferença de género na idade oficial de reforma. Em Chéquia e na Sérvia, por exemplo, o hiato foi reduzido de cinco anos para somente um ano e dois anos respetivamente, e na Roménia e Eslovénia desapareceu por completo.

1.3. Carreira docente

Ter perspetivas de evoluir na carreira pode constituir um importante fator motivacional e encorajar os professores a desenvolver as competências necessárias para progredirem na sua carreira e continuar a proporcionar um ensino de elevada qualidade aos alunos. Como sublinhado nas Conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus ⁽⁸⁴⁾, as diferentes opções de carreira “podem incentivar os professores e os formadores a continuarem dedicados à profissão e empenhados tanto na aprendizagem dos seus aprendentes como na sua própria aprendizagem ao longo da sua vida profissional”. Além disso, uma trajetória profissional dinâmica e em evolução também pode contribuir para tornar a profissão docente mais atrativa para os jovens. Desse modo, o Conselho convida os Estados-Membros da UE a desenvolver quadros de carreira nacionais para os professores ⁽⁸⁵⁾. No seguimento destas Conclusões, a Comissão Europeia pretende, na sua comunicação sobre o Espaço Europeu da Educação, desenvolver “orientações europeias sobre o desenvolvimento de quadros de carreira nacionais entre 2021 e 2022, contribuindo assim para a progressão na carreira dos docentes” (Comissão Europeia, 2020, p. 19).

Esta secção examina as oportunidades que têm os professores em exercício com habilitação para a docência para desenvolver a sua carreira. O desenvolvimento da carreira é aqui considerado tanto em termos de progressão através dos vários níveis da estrutura de carreira, como de progressão em termos de experiência adquirida ao assumir responsabilidades adicionais. Só se consideram parte da estrutura da carreira docente as posições que implicam a manutenção do exercício de funções docentes. Por exemplo, a promoção ou progressão para um cargo de direção ou administração (por exemplo, diretor da escola), que não envolve qualquer tempo de lecionação, encontra-se excluída desta análise. Embora alguns professores possam prever que a sua vida profissional irá evoluir nesse sentido, e estes postos de trabalho façam parte de um *continuum* na perspetiva das profissões ligadas à educação escolar (Comissão Europeia, 2020), normalmente pressupõem uma formação específica, processos de recrutamento e mudança de estatuto. É comum os professores que ocupam tais posições deixarem de ensinar e assumirem outras funções e responsabilidades.

Em primeiro lugar, a secção identifica os tipos de estruturas de carreira existentes nos países europeus. Investiga se estas estruturas se formalizam em diferentes níveis – designadas estruturas de carreira multinível – ou se as carreiras são consideradas sobretudo em termos de progressão salarial sem níveis formalmente definidos em termos de funções, responsabilidades e/ou relações hierárquicas – aqui designadas como estruturas de carreira horizontais.

Além disso, a secção analisa a forma como são usados diferentes critérios para estabelecer a progressão da carreira docente. Centra-se, concretamente, no papel desempenhado pelos anos de serviço, o DPC e a avaliação.

A terceira parte desta secção explora os tipos de oportunidades que os professores têm para alargar a sua experiência e diferenciar o seu papel dentro do ambiente escolar, como a mentoria de outros professores, a coordenação de disciplinas ou a gestão de atividades escolares. A secção analisa o modo como estas atividades se desenrolam nos dois modelos de carreira distintos.

Por último, mas não menos relevante, utilizando os tipos de carreiras identificados pelo resultado final do Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas *Supporting Teacher careers and school leaders – A policy guide* (Comissão Europeia, 2020), a presente secção analisa algumas das dinâmicas que animam as carreiras dos professores.

⁽⁸³⁾ Chéquia, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Grécia, Irlanda, Hungria, Países Baixos, Eslovénia, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Islândia e Listenstaine.

⁽⁸⁴⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/16.

⁽⁸⁵⁾ Ibid.

contempla níveis de carreira formalmente definidos. A análise centra-se em três critérios que normalmente têm um papel a desempenhar na tomada de decisão: anos de serviço, DPC e avaliação de professores. Dado que estes podem não ser os únicos critérios usados em cada sistema educativo, o Anexo I.1 fornece uma síntese de todos os critérios que são considerados como pré-requisitos para a progressão na carreira. Um pré-requisito significa que o critério deve ser cumprido antes que o candidato seja elegível para uma promoção na sua carreira, por exemplo, ter estado em serviço por um determinado número de anos ou ter seguido um número mínimo de horas de DPC.

A Figura 1.13 mostra que existe uma certa relação entre os modelos de carreira e tipos de progressão. Embora os anos de serviço sejam amplamente utilizados como um critério em ambas as estruturas de carreira, o mesmo não sucede com o DPC e as avaliações do desempenho. Em geral, estes dois últimos aspetos fazem parte dos mecanismos de promoção em sistemas educativos com estruturas de carreira multinível, e são utilizados numa escala muito menor em países com estruturas de carreira horizontal.

Estruturas de carreira horizontal

Entre os sistemas educativos com estruturas de carreira horizontal, todos consideram os anos de serviço como a base para a progressão, à exceção de Listenstaine, que tem em conta a idade dos professores. Em 14 sistemas educativos ⁽⁸⁶⁾, este é o único requisito formal para a progressão na carreira.

Na maioria dos países, há um número regular de anos necessários para a progressão, oscilando entre uma periodicidade anual na Suíça e na Turquia e cinco anos na Islândia. Em Itália, os anos de serviço exigidos variam em função do nível alcançado na tabela salarial.

Entre os países com uma estrutura de carreira horizontal, o DPC (ver também Capítulo 3) constitui um critério para a progressão salarial em somente três sistemas educativos (Espanha, Luxemburgo e Portugal), e a avaliação de professores (ver também Capítulo 4) é um critério em dois sistemas (Portugal e Listenstaine).

Portugal é o único país que toma a decisão sobre progressão salarial em função dos três critérios.

Em **Portugal**, é aprovada a progressão salarial mediante o cumprimento de quatro anos de serviço (dois anos no 5.º escalão), a frequência de um mínimo de 50 horas (25 horas para o 5.º escalão da carreira docente) de DPC em quatro anos e uma avaliação de desempenho com uma menção qualitativa não inferior a “Bom” ⁽⁸⁷⁾.

Estruturas de carreira multinível

Na maioria dos sistemas educativos com uma estrutura de carreira multinível, para progredirem na carreira, os professores devem cumprir vários critérios. Dois terços dos países têm em conta os anos de serviço, mais de metade dos sistemas considera o DPC dos professores e, em quase dois terços dos sistemas, a avaliação é parte integrante do processo de promoção. Além disso, um terço dos sistemas educativos com um modelo de carreira multinível utiliza os três elementos mencionados (França, Croácia, Chipre, Lituânia, Hungria, Roménia, Eslovénia e Sérvia).

Na **Croácia**, os requisitos relativos aos anos de serviço e ao DPC diferem consoante o nível de carreira. Por exemplo, um professor mentor pode ser promovido a professor assessor depois de apenas 10 anos de serviço docente, cinco dos quais como professor mentor, e 150 horas de DPC adquiridas nos últimos cinco anos. A transição de professor assessor para professor assessor de excelência exige 15 anos de serviço, cinco dos quais como professor assessor, e 200 horas de DPC adquiridas nos últimos cinco anos. Em todos os casos, os professores devem igualmente provar que atingiram os resultados de aprendizagem definidos na lei-quadro nacional de qualificações dos professores nas escolas primárias e secundárias. Os critérios de avaliação também variam em função do nível de carreira ⁽⁸⁸⁾.

⁽⁸⁶⁾ Bélgica (as três comunidades), Chéquia, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Itália, Áustria, Finlândia, Suíça, Islândia, Noruega e Turquia.

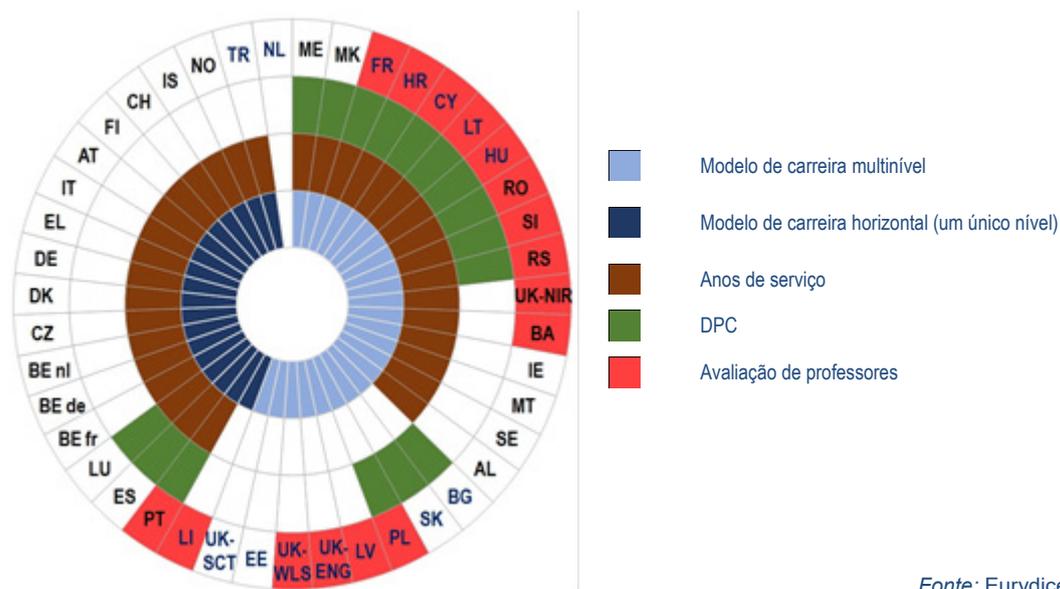
⁽⁸⁷⁾ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>
<https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>
[Acedido em 30 outubro 2020].

⁽⁸⁸⁾ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [Acedido em 28 outubro 2020].

Em outros cinco sistemas, são contemplados dois dos elementos analisados: anos de serviço e avaliação de professores (Reino Unido (Irlanda do Norte) e Bósnia-Herzegovina); anos de serviço e DPC (Montenegro e Macedónia do Norte); DPC e avaliação de professores (Polónia).

Em **Montenegro**, o número de anos de serviço necessários para transitar para o nível de carreira seguinte difere de um nível para outro. Por exemplo, um professor necessita de completar 12 anos de serviço para ser elegível para uma posição de professor assessor principal e de 15 anos para ser professor investigador. Os requisitos de DPC também variam de um nível para outro. A promoção depende ainda de outros critérios, como a autoria de artigos profissionais ⁽⁸⁹⁾.

Figura 1.13: Papel dos anos de serviço, DPC e avaliação de professores enquanto requisitos para a progressão na carreira em estruturas de carreira horizontal e multinível, ensino secundário inferior, 2019/20



Notas explicativas

A figura considera apenas o papel dos anos de serviço, dos requisitos de DPC e da avaliação de professores para fins de progressão na carreira, quando se trata de requisitos legais previstos na legislação vigente. A ausência de cor correspondente a cada categoria significa que o critério não constitui um requisito para a progressão na carreira. Em alguns países, outros fatores, tais como a demonstração de competências específicas, a publicação de artigos em revistas científicas ou a obtenção de uma qualificação superior adicional, podem ser tidos em conta no momento de decidir sobre a progressão na carreira. Os países são classificados primeiro por modelo de carreira e depois por grupos de critérios para a progressão na carreira. Dentro destes grupos, os sistemas educativos são dispostos por ordem protocolar.

Notas específicas por país

Chéquia: A avaliação de professores pode conduzir a um aumento de salário à discrição do diretor da escola.

Malta: A avaliação de professores é utilizada apenas para fins de progressão salarial, mas não para efeitos de promoção para um nível de carreira mais elevado.

Áustria: Podem ser atribuídos aos professores subsídios adicionais caso assumam determinadas funções (p. ex. coordenador pedagógico). Para aceder a estas funções, constitui um pré-requisito a frequência de uma formação específica.

Eslováquia: A avaliação de professores pode conduzir ao aumento de salário à discrição do diretor da escola.

Suécia: As reuniões periódicas com o diretor da escola sobre o desenvolvimento individual do professor podem influenciar o aumento salarial mas não constituem um requisito.

Nos restantes países, só se aplica um dos três critérios analisados para fins de promoção: anos de serviço (Irlanda, Malta, Suécia e Albânia), DPC (Bulgária e Eslováquia) ou avaliação do desempenho (Letónia e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales)).

Em alguns países, são considerados outros critérios complementares, como a demonstração de competências específicas ou a obtenção de um nível de qualificação superior.

Por último, na Estónia e Reino Unido (Escócia), para ser promovido, o docente tem de cumprir outros requisitos para além dos anos de serviço, DPC e avaliação de professores.

⁽⁸⁹⁾ http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik_%20o_%20vrstama_%20zvanja.uslovima,na%20C4%8Dinu%20i%20postupku%20predlaganja%20i%20dodjeljivanju%20zvanja.docx [Acedido em 30 outubro 2020].

Na **Estónia**, a estrutura de carreira é composta por três níveis: professor, professor principal e mestre pedagógico. A promoção para um nível mais elevado assenta na demonstração de competências específicas durante o processo de certificação profissional ⁽⁹⁰⁾.

No **Reino Unido (Escócia)**, a estrutura de carreira têm quatro níveis: *main grade teachers*, *principal teachers*, *deputy head teachers* e *head teachers*. A promoção para um nível mais alto baseia-se num processo de recrutamento para nomeação de professores para postos superiores. Este processo inclui a avaliação das competências dos professores de acordo com as normas profissionais (*GTCS Professional Standards*). Os diretores (*head teachers*) mantêm as funções docentes no caso de as necessidades curriculares da escola o exigirem ⁽⁹¹⁾.

Além disso, num modelo de carreira multinível, a progressão na carreira não significa que há uma estagnação salarial entre cada nível. De facto, pode suceder o contrário: os professores avançam ao longo das tabelas salariais entre os níveis de carreira. Dentro destes mecanismos, alguns critérios que não contam para a promoção podem ser considerados para efeitos de progressão salarial

Em **Malta**, por exemplo, a avaliação de professores é requerida para fins de progressão salarial dentro do grau de professor, mas não para ser promovido para o grau de diretor de departamento. Este tipo de promoção está sujeita à aprovação numa entrevista de seleção, para além do cumprimento de outros requisitos, como os anos de serviço ⁽⁹²⁾.

1.3.3. Diversificação de funções e responsabilidades

Os parágrafos seguintes analisam as mudanças que ocorrem nas funções e responsabilidades dos professores no decurso da sua carreira profissional, e averiguam se tais mudanças têm um impacto nos salários. A análise começa por abordar as estruturas de carreira multinível, seguindo-se as estruturas de carreira horizontal.

Estruturas de carreira multinível

A progressão na carreira dentro de um sistema de carreira multinível implica, na maioria dos casos, um salário mais elevado, provavelmente um maior prestígio pessoal e, em muitos casos, a possibilidade de exercer diferentes funções dentro da escola. A descrição completa e a análise comparativa das funções adicionais disponíveis para os professores em níveis de carreira específicos ultrapassa o âmbito deste relatório. Todavia, ao analisar as principais responsabilidades dos docentes em diferentes níveis de carreira, parecem emergir alguns padrões gerais (ver também Anexo I.1 onde são enumeradas as etapas da carreira docente).

Em alguns países, a progressão na carreira expressa-se em termos de exercer funções de gestão/direção adicionais. Em concreto, os professores convertem-se em vice-diretores, assistentes principais ou diretores de departamento, o que implica uma responsabilidade acrescida na partilha da gestão da escola com o diretor escolar. Este é o caso, por exemplo, na Irlanda, Chipre, Malta e Reino Unido (Escócia).

Em outros países, o modelo de progressão na carreira segue a lógica das funções pedagógicas adicionais subjacentes, em que os professores se convertem em professores mentores, assessores pedagógicos ou professores conselheiros, com novas responsabilidades e competências na área da coordenação pedagógica do grupo disciplinar e do currículo. Este é o caso, por exemplo, em França, onde uma das etapas da carreira é a função de *professeur formateur académique* com responsabilidades específicas na formação de outros professores.

Por último, vários outros países expressam a progressão em termos de competências pedagógicas ou docentes. Nestes países, os professores tornam-se professores-mestres, professores diplomados, professores peritos, professores experientes e professores principais. Nestes casos, não existe uma correspondência automática entre as funções e os níveis de carreiras, também porque as escolas detêm alguma autonomia na distribuição de tarefas e na atribuição de responsabilidades específicas. Porém, há casos em que funções específicas só podem ser exercidas em determinados níveis de carreiras.

⁽⁹⁰⁾ <https://www.kutsereregister.ee/en/standardid/> [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁹¹⁾ https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2 [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁹²⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf> [Acedido em 3 novembro 2020].

Na **Bulgária**, por exemplo, só professores experientes e professores principais (*starshi uchitel* e *glaven uchitel*) podem ser nomeados como mentores de outros professores. Similarmente, as posições ligadas ao currículo e/ou coordenação pedagógica, assim como os cargos de direção, como o de vice-diretor ou coordenador de departamento, só podem ser exercidos por professores principais.

De modo semelhante, na **Hungria**, só os docentes que são professores-mestres e investigadores podem ser mentores de outros professores, formadores de professores, coordenadores pedagógicos e de currículo e inspetores em outras escolas.

Na **Eslovénia**, os professores assessores e conselheiros, bem como os docentes que ocupam a posição de mentores por um período mínimo de três anos, podem ser mentores de professores formandos ou em início de carreira; e os professores assessores e conselheiros também podem participar como membros da Comissão de Avaliação Nacional dos conhecimentos nas escolas básicas.

A promoção para um nível superior da estrutura de carreira está associada ao aumento salarial em todos os países com uma estrutura de carreira multinível, à exceção da Estónia.

Na **Estónia**, as autoridades locais pagam os salários e não existem regulamentações das autoridades de nível superior que vinculem os níveis de carreira aos salários. No entanto, a nova estratégia educativa (a vigorar a partir de 2021) contém um plano para reformar este aspeto, vinculando os níveis de carreira aos salários e oportunidades de DPC⁽⁹³⁾.

Estruturas de carreira horizontal

Enquanto num modelo de carreira multinível a progressão na carreira implica comumente o exercício de funções adicionais à prática letiva, nas estruturas de carreira horizontal os professores também podem diversificar o seu trabalho dentro das escolas.

A Figura 1.14 faz o mapeamento de algumas das funções que os professores podem desempenhar nos 18 sistemas com uma estrutura de carreira horizontal e indica se tais professores recebem uma compensação em dinheiro ou em tempo. O levantamento efetuado foca-se em três áreas distintas: apoio a professores e alunos (mentor, formador/orientador de professores; aconselhamento de alunos); apoio à escola (funções de coordenação de DPC, grupos disciplinares, curriculares, pedagógicos ou de TIC); e funções de direção (vice-diretor ou diretor de departamento). Não se trata de uma lista exaustiva, pelo que os professores podem desempenhar outras funções.

Como mostra a Figura 1.14, em 12 sistemas educativos⁽⁹⁴⁾, as regulamentações das autoridades de nível superior proporcionam aos professores diferentes possibilidades de diversificar o seu trabalho numa escola. Em outros seis países (Chéquia, Dinamarca, Itália, Suíça, Islândia e Noruega), trata-se de uma questão inteiramente ou em larga medida dependente da autonomia da escola, quer em termos de funções, quer de mecanismos de compensação. A análise infra centra-se nas funções e nos mecanismos de compensação do primeiro grupo e inclui países onde as escolas detêm autonomia, mas algumas funções ainda são regulamentadas pela autoridade de nível superior (Chéquia e Noruega).

No que concerne ao apoio a professores e alunos, o *coaching* e aconselhamento de alunos são tarefas que os professores podem realizar na maioria dos sistemas educativos⁽⁹⁵⁾ com regulamentações das autoridades de nível superior, incluindo a Chéquia e a Noruega, apesar de apenas oito desses países⁽⁹⁶⁾ estar prevista uma compensação pecuniária ou de tempo. De modo semelhante, 10 sistemas educativos⁽⁹⁷⁾ consideram que a mentoria dos pares é uma função que os professores podem exercer. No entanto, somente seis⁽⁹⁸⁾ destes sistemas preveem a compensação desta função em termos de tempo e/ou dinheiro. A formação de outros professores é possível em metade dos sistemas com uma estrutura de carreira horizontal. Porém, neste caso, os professores recebem sempre uma compensação pecuniária e/ou de tempo.

⁽⁹³⁾ <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽⁹⁴⁾ Bélgica (as três comunidades), Alemanha, Grécia, Espanha, Luxemburgo, Áustria, Portugal, Finlândia, Listenstaine e Turquia.

⁽⁹⁵⁾ Bélgica (as três comunidades), Chéquia, Alemanha, Grécia, Espanha, Luxemburgo, Áustria, Portugal, Finlândia, Listenstaine, Noruega e Turquia.

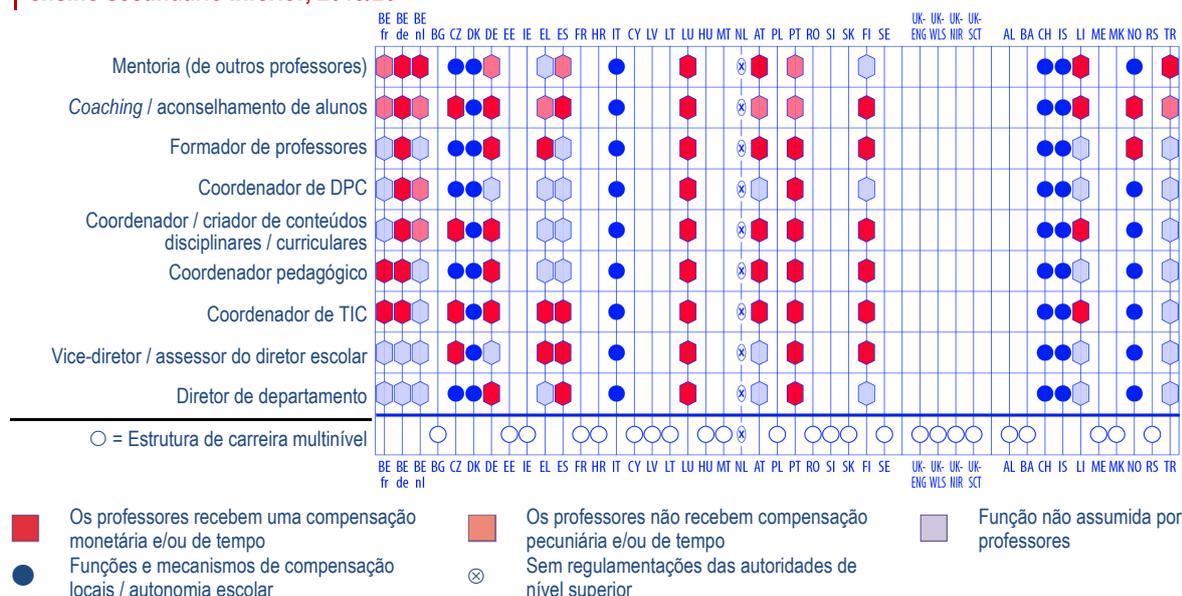
⁽⁹⁶⁾ Bélgica (Comunidade germanófono), Chéquia, Alemanha, Espanha, Luxemburgo, Finlândia, Listenstaine e Noruega.

⁽⁹⁷⁾ Bélgica (as três comunidades), Alemanha, Espanha, Luxemburgo, Áustria, Portugal, Listenstaine e Turquia.

⁽⁹⁸⁾ Bélgica (Comunidades germanófono e flamenga), Luxemburgo, Áustria, Listenstaine e Turquia.

No âmbito do apoio escolar, 11 sistemas educativos ⁽⁹⁹⁾ consideram que as funções de coordenação na área das TIC devem ser cobertas pelos professores e são sempre compensadas. A coordenação e desenvolvimento de grupos disciplinares e/ou curriculares também é uma possibilidade em nove sistemas educativos ⁽¹⁰⁰⁾ e normalmente os professores recebem algum tipo de compensação por esta função. Apenas um terço dos sistemas com estruturas de carreira horizontal preveem a função de coordenador pedagógico, ainda que habitualmente seja recompensada. Por último, os professores podem tornar-se coordenadores de DPC somente na Bélgica (Comunidades germanófono e flamenga), Luxemburgo e Portugal, ainda que, no caso da Comunidade flamenga da Bélgica, não esteja previsto nenhum tipo de compensação.

Figura 1.14: Existência de mecanismos de compensação disponíveis para os professores em estruturas de carreira horizontal para cobrir funções específicas, segundo regulamentações das autoridades de nível superior, ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Quanto às funções de direção, só numa minoria de sistemas os docentes podem exercer funções como as de vice-diretor ou assessor do diretor da escola ⁽¹⁰¹⁾ ou de diretor de departamento ⁽¹⁰²⁾ e, na maioria dos casos, está prevista uma compensação pecuniária e/ou de tempo.

Entre os sistemas educativos que contam com regulamentações centrais sobre as funções que os professores podem desempenhar ao longo da sua vida profissional, Luxemburgo e Portugal destacam-se claramente como os sistemas educativos com a maior variedade. No entanto, no Luxemburgo, todas as funções analisadas são desempenhadas mediante uma compensação de tempo e/ou pecuniária, enquanto no caso de Portugal, a mentoria e aconselhamento de alunos não são atividades compensadas.

No outro extremo do espetro, a Turquia surge como o país com a menor variação em termos de diversidade de funções disponíveis aos professores. Similarmente, na Comunidade francófona da Bélgica, os professores não têm muitas possibilidades de diversificar o seu trabalho, e a compensação pecuniária e/ou de tempo só está prevista para as funções de coordenador de TIC e de coordenador pedagógico.

Entre os seis países ⁽¹⁰³⁾ que consideram que as funções adicionais e respetivos mecanismos de compensação são questões da competência das autoridades locais ou escolares, a Chéquia e a

⁽⁹⁹⁾ Bélgica (Comunidades francófona e germanófono), Chéquia, Alemanha, Grécia, Espanha, Luxemburgo, Áustria, Portugal, Finlândia e Listenstaine.

⁽¹⁰⁰⁾ Bélgica (Comunidades germanófono e flamenga), Chéquia, Alemanha, Luxemburgo, Áustria, Portugal, Finlândia e Listenstaine.

⁽¹⁰¹⁾ Chéquia, Grécia, Espanha, Luxemburgo, Portugal e Finlândia.

⁽¹⁰²⁾ Alemanha, Espanha, Luxemburgo e Portugal.

Noruega destacam-se na medida em que continuam a regulamentar algumas responsabilidades. Em todos estes casos, os professores têm direito a uma compensação de tempo e/ou dinheiro.

Esta análise mostra que a estrutura de carreira horizontal não significa, em si, que os professores tenham menos possibilidades de diversificar o seu trabalho. De facto, em alguns sistemas educativos, os professores têm à sua disposição uma variedade de funções que permitem o desenvolvimento profissional. Contudo, em outros sistemas educativos, há margem para uma maior abertura a oportunidades adicionais e/ou para a oferta aos professores de incentivos que se juntam a fatores de motivação intrínseca.

1.3.4. Estruturas e tipos de carreira

A análise que subsegue mapeia as estruturas de carreira supra examinadas no âmbito do esquema dos tipos de carreira desenvolvido pelo Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas. Este grupo, criado pela Comissão Europeia e que reúne representantes dos ministérios da educação europeus e de organizações interessadas⁽¹⁰⁴⁾, trabalhou especificamente na elaboração de diretrizes políticas na área do desenvolvimento da carreira dos professores e líderes escolares. No seu relatório final *Supporting Teacher careers and school leaders: a policy guide* (Comissão Europeia, 2020), o grupo descreve seis tipos possíveis de percursos profissionais que podem ser colocados à disposição dos professores, como indica a Figura 1.15.

Tendo em conta as advertências relativas à análise realizada neste relatório, como a exclusão de postos de trabalho que não incluem horas de docência, os percursos profissionais formais identificados podem reportar até pelo menos três dos seis modelos descritos pelo Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas, nomeadamente o “Movimento ascendente”, o “Movimento ascendente e paralelo” e o “Movimento lateral”. Quanto aos outros três modelos, ou se encontram fora do âmbito do presente relatório (“Percursos diferenciados de entrada / saída” e “Multinível”) ou foram, até certo ponto, analisados no trabalho prévio (“Mudança de contexto educativo”)⁽¹⁰⁵⁾. No entanto, representam percursos interessantes a seguir em futuras investigações sobre os modelos de carreira docente.

Como se viu neste relatório, vários sistemas educativos com estruturas de carreira multinível permitem aos professores um “movimento ascendente” para o exercício de funções diretivas (Irlanda, Chipre, Malta, Reino Unido (Escócia)). Isto também é possível em alguns sistemas educativos com estruturas de carreira horizontal (Chéquia, Alemanha, Espanha, Itália, Luxemburgo, Portugal e Finlândia), embora o acesso a tais posições não se enquadre numa estrutura formal de progressão na carreira. Os professores podem assumir essas funções temporariamente, em função das necessidades organizacionais da sua escola, e seguindo processos que são habitualmente decididos a nível de escola.

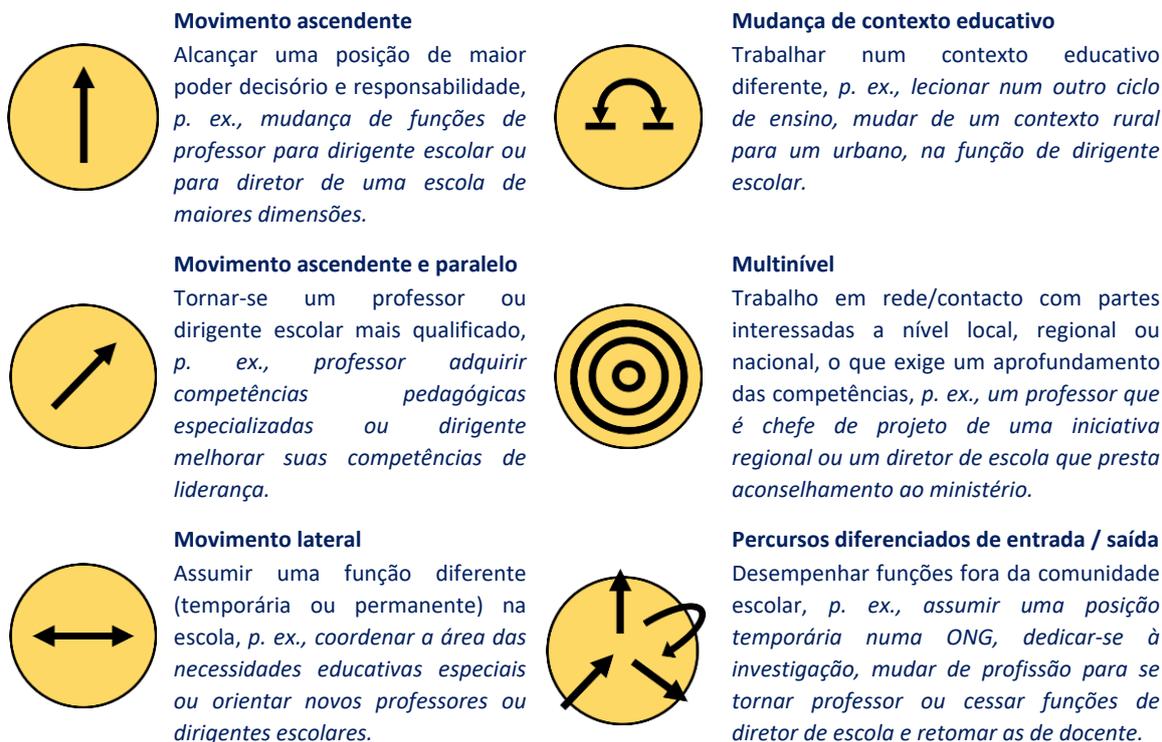
Em outros sistemas educativos, a tónica é colocada na competência pedagógica e/ou didática, mais próxima ao conceito de “movimento ascendente e paralelo”. Assumindo que o “movimento ascendente” inclui uma noção de progressão para um nível formal de carreira mais alto, esta categoria englobaria muitos sistemas educativos com estruturas de carreira multinível. Nas estruturas de carreira horizontal, os professores também podem assumir funções que presumem competências mais consolidadas e amplas em questões pedagógicas ou relativas aos currículos e às disciplinas. No entanto, como já salientado, estas possibilidades podem assentar largamente em dinâmicas internas às escolas, sem que exista um modelo formal de progressão na carreira implementado e, por conseguinte, seriam menos visíveis para os jovens que contemplam o ensino como uma opção profissional.

⁽¹⁰³⁾ Chéquia, Dinamarca, Itália, Suíça, Islândia e Noruega.

⁽¹⁰⁴⁾ Para mais informação sobre os grupos de trabalho EF 2020 ver: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en [Acedido em 28 outubro 2020].

⁽¹⁰⁵⁾ Até certo ponto, o tópico da “Mudança de contexto educativo” foi analisado no âmbito da mobilidade dos professores no seio de um sistema educativo no relatório *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios* (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2018).

Figura 1.15: Seis tipos de percursos da carreira docente



Fonte: Comissão Europeia (2020).

De modo semelhante, se assumirmos que o “movimento lateral” implica que não há uma progressão formal para um nível superior, todos os modelos de carreira horizontal recairiam nesta categoria. Como se observa na Figura 1.14, em alguns destes sistemas, as oportunidades ainda são extremamente limitadas, enquanto noutros há uma enorme variação. No entanto, tais oportunidades nem sempre são acompanhadas de compensações pecuniárias ou de tempo, pelo que a decisão de assumir ou não responsabilidades ou funções adicionais fica a dever-se à motivação intrínseca e à discrição dos professores.

Por último, a França e a Hungria apresentam elementos que combinam o modelo “movimento ascendente e paralelo” com o “movimento lateral”. Em França, os docentes podem deslocar-se de forma ascendente da posição de professor para a de formador de professores, supervisor pedagógico e professor coordenador do grupo disciplinar, e movimentar-se lateralmente entre as últimas três posições (ver Anexo I.1). Porém, para ser professor formador, é necessário obter um certificado (CAFFA – *Certificat d’aptitude aux fonctions de formateur académique*). Na Hungria, os professores-mestres podem tornar-se professores investigadores por um período de 5 anos, após o qual regressam à sua posição de professores-mestres – ou podem candidatar-se a mais cinco anos na posição de investigadores.

1.4. Conclusões

A crise vocacional na docência: principais desafios para os governos

Na Europa, os sistemas educativos deparam-se com uma crise vocacional na profissão docente. A maioria dos países sofre uma escassez geral de professores, por vezes exacerbada por desequilíbrios na sua distribuição entre disciplinas e zonas geográficas, o envelhecimento da população docente, o abandono da profissão e baixas taxas de matrículas na FIP. Muitos sistemas educativos enfrentam diversos desafios ao mesmo tempo, o que exige políticas que consigam restabelecer a atratividade do ensino como opção de carreira. Os governos de toda a Europa estão a implementar programas que visam contrariar o abandono da profissão docente, e que muitas vezes vão no sentido de reformular a FIP, melhorar as condições de trabalho, reformar os percursos profissionais e modernizar o DPC.

Condições de trabalho

Nas Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro ⁽¹⁰⁶⁾, as condições de trabalho são identificadas como um elemento essencial para melhorar a atratividade e o estatuto da profissão. Por esta razão, o presente capítulo analisou as condições laborais, as horas de trabalho, os salários e a idade da reforma.

No que diz respeito às condições de emprego, a análise revela que, a nível da UE, um em cada cinco professores trabalha com um contrato temporário. Este vínculo laboral precário está largamente concentrado nos professores jovens. Na UE, entre os professores abaixo dos 35 anos, um em cada três tem um contrato a prazo e, em alguns países, mais de dois terços dos professores jovens têm contratos de curta duração. A elevada percentagem de contratos de trabalho precários entre os professores jovens parece ultrapassar a necessidade de flexibilidade dos sistemas educativos para se adaptarem a cenários em mudança, como as alterações demográficas ou a necessidade de substituições temporárias. Os países com elevadas proporções de contratos a termo certo ou a prazo afirmam que tal se deve a várias razões, como estrangulamentos nos processos de recrutamento, elevadas percentagens de professores em vias de aposentação e o impacto a longo prazo das recentes crises económicas com a consequente redução da despesa pública. O impacto da elevada proporção de contratos precários, concentrada nos primeiros anos da carreira docente, pode influenciar a decisão dos professores em início de carreira de permanecer ou desistir da profissão, e influenciar a perceção do ensino como uma opção de carreira pouco atrativa de um modo geral.

A carga horária dos professores é regulamentada em todos os sistemas educativos europeus. No entanto, os países podem definir diferentes dimensões das horas de trabalho: carga horária total, horas letivas (componente letiva) e/ou tempo disponível na escola. Na maioria dos países onde a carga horária total é regulamentada, os docentes a tempo inteiro trabalham 40 horas por semana, variando entre 30 horas na Grécia e Albânia e 42 horas na Suíça e Listenstaine. Os dados do TALIS revelam que, em média, os professores na Europa reportaram trabalhar 39 horas semanais. Segundo as regulamentações, as horas letivas variam entre um mínimo de 12 horas semanais na Turquia e um máximo de 26 horas por semana na Hungria. Em média, os docentes a tempo inteiro na UE declaram lecionar quase 20 horas por semana. Logo, existe uma clara convergência entre as normas vigentes e as práticas.

Os professores reportam dedicar menos de metade do seu tempo ao ensino, enquanto as tarefas diretamente associadas à prática pedagógica (ou seja, a planificação/preparação de aulas e a avaliação/correção dos trabalhos dos alunos) ocupam quase um quarto do seu tempo. Outras tarefas, tais como o trabalho administrativo, a gestão escolar e a comunicação com os pais, ocupam a outra quarta parte. Além disso, quando os professores trabalham mais horas, o equilíbrio entre estas diferentes dimensões é alterado. De facto, os professores que trabalham mais horas tendem a dedicar, proporcionalmente, menos tempo ao ensino e mais tempo a outras tarefas, podendo, em média, dedicar apenas um terço da sua carga horária total à prática letiva. Algumas autoridades de nível superior estão a rever a carga de trabalho dos professores a fim de reduzir o peso de tarefas desnecessárias, recentrar os esforços nas funções docentes nucleares e diminuir o tempo dedicado às exigências administrativas.

Os salários dos professores variam consideravelmente em toda a Europa, assim como a sua satisfação com o que ganham. A nível da UE, menos de 40 % dos professores sentem-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu salário. Os dados revelam que há uma certa correlação entre a satisfação com os salários e os vencimentos e o PIB *per capita*. Em muitos países, quando o salário médio bruto real dos professores é inferior ao PIB nacional *per capita*, os professores expressam um baixo nível de satisfação com os seus rendimentos. O contrário também se verifica. Em países em que os salários médios são superiores ao PIB *per capita*, os professores expressam um nível de satisfação mais elevado com os seus vencimentos. Os dados revelam que outras circunstâncias específicas podem influenciar a insatisfação dos professores com os seus salários, como uma evolução lenta ou modesta dos salários durante a sua carreira ou longos períodos de estagnação

⁽¹⁰⁶⁾ JO C 193, 9.6.2020.

devido aos baixos níveis de investimento dos governos na despesa pública. No momento de repensar as políticas salariais, ter em conta o ritmo de progressão salarial, assim como o nível salarial geral pode contribuir para melhorar o grau de satisfação com os salários. Tornar mais atrativos os salários dos professores também pode influenciar as escolhas dos jovens na sua trajetória profissional.

A idade da reforma dos professores obedece a uma dinâmica semelhante à de outros setores. Na maioria dos países europeus, os professores aposentam-se geralmente aos 65 anos. Além disso, os sistemas educativos que permitem aos professores uma reforma antecipada estão a aumentar gradualmente a idade da reforma. Além disso, as regulamentações que permitem que as mulheres se reformem antes dos homens desapareceram ou prevê-se que desapareçam na próxima década.

Carreiras

Distinguem-se, na Europa, dois modelos principais de carreira para os professores. O primeiro, denominado “estrutura de carreira multinível”, está organizado em níveis de carreira formalmente definidos e os professores avançam ao longo desses níveis. O segundo modelo, designado de um único nível ou horizontal, não tem níveis de carreira formalmente definidos e a progressão na carreira consiste em subir na tabela salarial.

O primeiro modelo permite aos professores diversificar o seu trabalho consoante o nível alcançado. Normalmente, cada nível está associado a um salário mais alto e a progressão na carreira decide-se através de uma combinação de critérios como o número de anos de serviço, o cumprimento de requisitos de DPC e os resultados da avaliação de desempenho. O modelo horizontal (de nível único) também oferece oportunidades para a diversificação de funções, apesar de nem sempre estarem previstos mecanismos de compensação. Normalmente, a progressão é decidida em função do número de anos de serviço.

Em geral, as estruturas de carreira multinível evoluem em direções específicas como, por exemplo, as funções de direção. Isto significa que os bons professores que desejam progredir na carreira veem-se cada vez mais empurrados para fora do ensino. Do mesmo modo, outras estruturas de carreira multinível podem não evoluir de todo para funções de direção, não conseguindo oferecer aos professores que o ambicionam a oportunidade de experienciar este tipo de responsabilidade.

Em sistemas educativos com estruturas de carreira horizontal, a ausência de uma estrutura de carreira predeterminada pode dar aos professores a flexibilidade para evoluírem em diferentes direções, dependendo também das suas ambições e aptidões pessoais, assim como das necessidades da escola. No entanto, nestes sistemas educativos, a variedade de funções e responsabilidades costuma ser limitada, há uma ausência de reconhecimento formal e, em alguns casos, uma falta de compensação monetária ou de tempo.

Em ambos os modelos, há margem para reflexão e para reforma mediante a articulação de percursos de carreira que permitam aos professores progredir para diferentes funções, consoante as necessidades da escola e do sistema, e dependendo dos desejos, aptidões e planos de vida dos professores. A elaboração destes percursos também implica clarificar as questões relativas aos mecanismos de compensação e recompensa, ter em conta o reconhecimento formal e adaptar os critérios usados para a progressão na carreira. A docência deve deixar de ser vista como uma profissão isolada com uma evolução limitada ou nula e, ao invés, tornar-se parte da família mais vasta das profissões ligadas à educação escolar. O desenvolvimento de quadros de carreira nacionais pode ser o ponto de partida para as políticas em torno das estruturas de carreira que oferecem aos professores uma variedade de oportunidades e relacionam as diferentes profissões na área da educação escolar. Estas, por sua vez, podem desempenhar um papel favorável no reforço da atratividade da profissão docente.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INDUÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

A formação inicial de professores (FIP) e a indução constituem os primeiros passos do processo contínuo de desenvolvimento profissional dos docentes. O manual da Comissão Europeia sobre a indução afirma que “o processo de entrada na docência deve ser visto como gradual, desde a formação inicial, passando pela fase de indução, até ao desenvolvimento profissional contínuo” (107).

A FIP é o ponto de partida deste processo contínuo de desenvolvimento profissional e a ‘forma como é organizada desempenha um papel crucial em termos de determinar quer a qualidade quer a quantidade de professores’ (Musset, 2010, p. 4). O seu objetivo consiste em dotar os futuros docentes das competências profissionais essenciais e desenvolver as atitudes necessárias para o exercício das suas futuras funções e responsabilidades. Oferece-lhes a oportunidade de se conscientizarem em relação à profissão e, em geral, de ter uma primeira experiência docente através de uma formação prática ou estágio em estabelecimento de ensino. As instituições de ensino superior (IES) são os principais prestadores de FIP na maioria dos sistemas educativos europeus. Na sequência do desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do processo de Bolonha, muitos sistemas educativos reformaram a FIP, adaptando-a a uma nova estrutura de três ciclos (Licenciatura/Mestrado/Doutoramento).

A indução na etapa inicial da carreira permite aos professores consolidar os seus conhecimentos e competências e ligá-los à realidade do contexto escolar. Também visa facilitar a transição dos professores para a profissão, oferecendo-lhes apoio individual e ajudando-os a lidar com os desafios que podem ter de enfrentar nos primeiros anos de docência. A maioria dos sistemas educativos europeus disponibilizou aos professores recém-formados uma fase de indução estruturada (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018, p. 52).

Os decisores políticos europeus e nacionais estão fortemente centrados na qualidade da FIP e na indução, sendo amplamente reconhecido que a qualidade dos professores influencia os resultados dos alunos. As Conclusões do Conselho sobre uma formação de professores eficaz consideram que a oferta de uma FIP e de uma indução de elevada qualidade constitui um fator importante para garantir que os professores possuem as competências relevantes para serem eficazes nas salas de aula (108). Além disso, tornou-se evidente que uma fase estruturada da indução desempenha um papel crucial em termos de assegurar a profissionalização contínua dos professores recém-formados e de apoiar a sua transição para a atividade profissional. As Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro sublinham que “há que dar especial atenção aos professores em início de carreira, proporcionando-lhes uma maior orientação e mentoria, para facilitar o seu início de carreira e os ajudar a lidar com as necessidades específicas com que se deparam” (109).

Os documentos estratégicos da União Europeia salientam consistentemente que a FIP de qualidade e a oferta de apoio aos professores em início de carreira desempenham um importante papel na atração e retenção de candidatos com elevado potencial na profissão. Como indicam as Conclusões do Conselho em 2014, a formação de professores constitui uma parte integral do objetivo político mais amplo de melhorar a atratividade e a qualidade da profissão (110). Em 2020, as Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” reafirmam que a qualidade da FIP contribui para a atratividade da profissão docente, e sublinham a necessidade de uma “abordagem complementar e global a todos os níveis e em todas as componentes do ensino e formação de professores e formadores. Tal deverá incluir o recrutamento e a seleção dos alunos, a formação inicial de professores (incluindo o estágio), a iniciação e uma mentoria de qualidade” (111).

(107) Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia SEC(2010) 538 final. *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers. A handbook for policymakers*, p. 9. O documento está disponível online em: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [Acedido em 18 novembro 2020].

(108) Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre uma formação de professores eficaz, JO C 183, 14.06.2014.

(109) Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, C 193/12.

(110) JO C 183, 14.06.2014.

(111) JO C 193, 9.6.2020, C 193/11.

Este capítulo fornece informações sobre a estrutura da FIP e as medidas de apoio no início da carreira docente. As análises baseiam-se principalmente nas regulamentações e recomendações das autoridades de nível superior. As análises secundárias dos dados do TALIS 2018 alimentam o debate ao lançarem luz sobre a realidade das habilitações académicas e da experiência dos professores. O presente capítulo consiste em duas secções principais. A primeira aborda a forma como é estruturada a FIP dos docentes do ensino secundário inferior e a respetiva duração. Também oferece informações sobre o nível de qualificação mínima que se obtém no final da FIP. Estes dados estão inter-relacionados com os dados do TALIS 2018 sobre o nível de qualificação mais elevado que os docentes em exercício possuem atualmente. Na abordagem à qualidade da FIP, a análise debruça-se sobre os elementos centrais desta formação, detendo-se na proporção das componentes de formação profissional e da formação prática/estágio em escolas. Por último, esta secção informa acerca das vias alternativas de acesso à qualificação docente.

A segunda secção investiga a disponibilidade, estatuto, duração e disposições dos programas de indução para os professores recém-formados. Com base nos resultados do inquérito TALIS 2018, a análise foca a proporção de docentes do ensino secundário inferior que participaram em programas de indução formais ou informais enquanto professores em início de carreira. Também aborda a relação entre as regulamentações vigentes e a participação na indução. Para completar o quadro, é examinada a situação e os objetivos da avaliação de professores no final da indução.

2.1. Formação inicial de professores

A organização da FIP convencional varia consideravelmente entre os países europeus e pode parecer uma estrutura bastante complexa. Em resultado da crescente flexibilidade no ensino superior, alguns sistemas educativos introduziram uma variedade de programas de FIP que preparam os professores do ensino secundário inferior⁽¹¹²⁾. Todavia, a primeira parte desta secção foca-se nos dois principais modelos organizacionais da FIP (os modelos sequencial e integrado), analisando de que forma se relacionam com as normas vigentes relativas à duração mínima da FIP, o nível mínimo de qualificações a que conduzem e o tempo mínimo exigido para a componente de formação profissional (ver 2.1.1 e 2.1.2). Esta parte é complementada com uma análise dos dados do TALIS 2018 sobre o nível mais elevado de qualificações académicas dos docentes do ensino secundário inferior e os elementos centrais incluídos na sua educação e formação formais.

A segunda parte desta secção (2.1.3) aborda as vias alternativas para obter uma qualificação docente, enquanto as descrições estruturadas dos percursos alternativos dos diferentes países podem ser consultadas no Anexo I.2.

2.1.1. A FIP convencional: organização e nível de qualificação

Os programas convencionais de FIP podem dividir-se em dois modelos principais: integrado e sequencial. Os programas integrados dedicam-se à FIP desde o início, com disciplinas académicas gerais ministradas em paralelo com disciplinas de cariz profissional. O modelo sequencial abrange programas em que os estudantes, tendo frequentado o ensino superior em áreas específicas, prosseguem para uma formação docente numa etapa posterior e distinta. Os prós e os contras destes modelos foram amplamente identificados e descritos na literatura científica. De um modo geral, considera-se que o modelo integrado (ou simultâneo) de FIP proporciona uma experiência de aprendizagem mais integrada, enquanto os programas sequenciais (ou consecutivos) são frequentemente vistos como uma via de acesso mais flexível à profissão docente, pois permitem eleger esta opção profissional numa etapa mais tardia da formação (Musset, 2010).

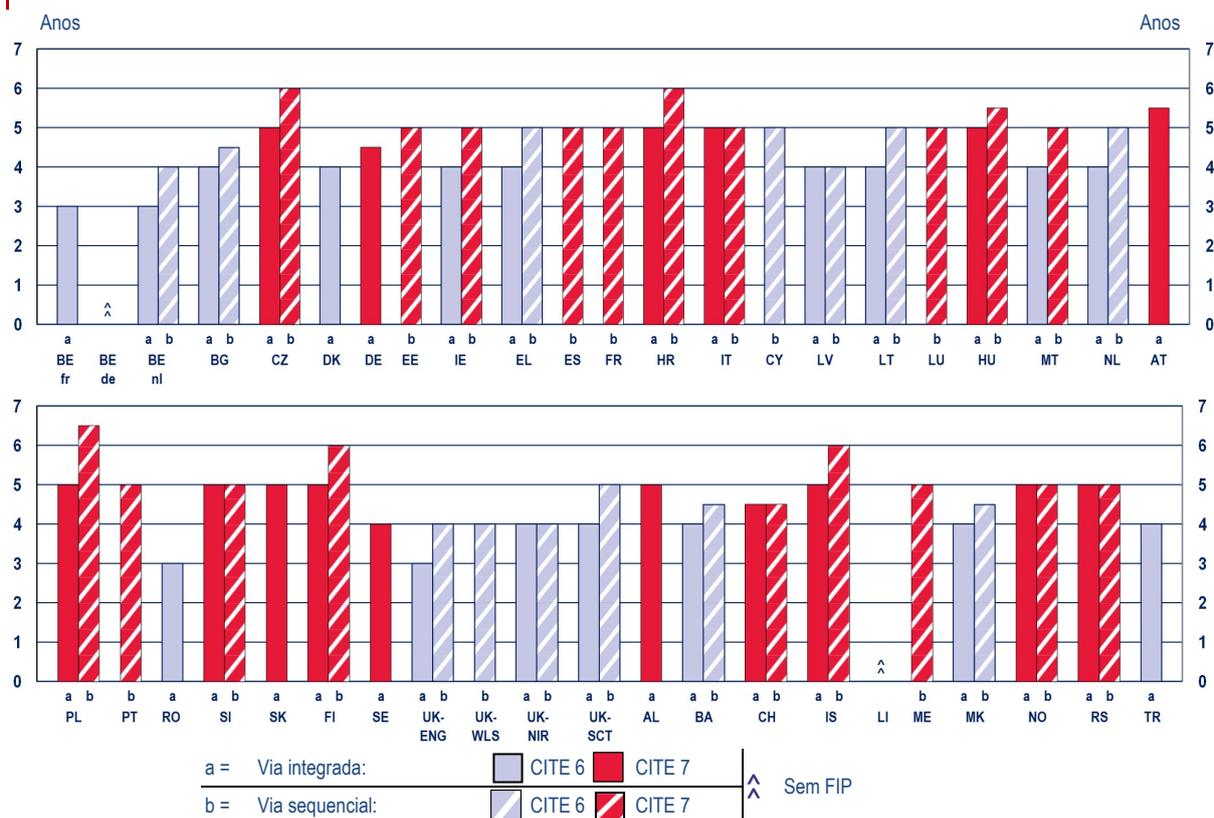
A Figura 2.1 mostra que mais de metade dos sistemas educativos europeus oferecem ambas as vias de formação para os professores do ensino secundário inferior. Em nove sistemas educativos⁽¹¹³⁾, a FIP convencional é exclusivamente disponibilizada através de um modelo integrado, enquanto em

⁽¹¹²⁾ A informação detalhada sobre todos os programas de formação inicial de professores nos sistemas educativos europeus, pode ser consultada em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

⁽¹¹³⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Dinamarca, Alemanha, Áustria, Roménia, Eslováquia, Suécia, Albânia e Turquia.

oito sistemas ⁽¹¹⁴⁾ a única via disponível é a sequencial. Não obstante, importa salientar que metade dos sistemas educativos que só oferece um destes dois modelos introduziu pontos alternativos de acesso à profissão docente através do desenvolvimento de novos programas de formação de professores (ver a parte 2.1.3).

Figura 2.1: Nível mínimo e duração total mínima da formação inicial de professores regular (em anos) para trabalhar no ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

O nível mínimo de qualificação baseia-se na [Classificação Internacional Tipo da Educação \(CITE 2011\)](#). A Licenciatura corresponde ao nível CITE 6 e o mestrado ao nível CITE 7.

Quando os documentos oficiais especificam a duração da FIP apenas em créditos (ECTS), foi aplicada a seguinte conversão: 1 ano = 60 créditos ECTS.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de): Não existe uma oferta de formação de professores na Comunidade. A maioria dos docentes obtém a sua formação na Comunidade francófona da Bélgica. O requisito mínimo para o recrutamento é o grau de licenciatura.

Chéquia: O modelo sequencial define-se como um grau de mestrado não pedagógico acrescido de 188 horas de formação profissional. A formação profissional pode ser feita em paralelo ou após um mestrado não pedagógico. Normalmente, a sua duração varia entre um e dois anos.

Alemanha: A duração mínima total da FIP varia entre 4,5 a 5,5 anos, dependendo da extensão do serviço preparatório (*Vorbereitungsdienst*), cuja duração varia entre 12 e 24 meses consoante o *Land*. A barra na Figura apresenta a duração mínima total para os *Länder* com um Primeiro Exame de Estado (*Erste Staatsprüfung*) no final da primeira fase. Em geral, não podem ser acumulados créditos ECTS durante a segunda fase de FIP.

Grécia: Os diplomados com grau de mestrado ou doutoramento em Ciências da Educação podem qualificar-se como docentes sem terem de frequentar um programa de formação de professores.

Luxemburgo: A maioria dos docentes do ensino secundário inferior obtém o seu grau de mestrado no estrangeiro.

Malta: Devido a uma reforma na FIP (2016/17), o programa integrado de Licenciatura em Educação foi substituído por um curso sequencial de cinco anos conducente a um Mestrado em Ensino e Aprendizagem. Porém, ainda há um pequeno número de cursos integrados de FIP que persiste.

Hungria: A duração dos programas de FIP depende de vários fatores (p. ex. número de disciplinas abrangidas; campo de estudos; tipo de estudos). Os dados na Figura indicam as características dos típicos programas de FIP.

Áustria: Após a obtenção de um diploma de licenciatura, os professores formandos podem começar a trabalhar. No entanto, têm de concluir um curso de mestrado em cinco anos, eventualmente em regime de tempo parcial.

⁽¹¹⁴⁾ Estónia, Espanha, França, Chipre, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido (País de Gales) e Montenegro.

Eslovénia: O programa sequencial também pode ter a duração de seis anos.

Suécia: A duração total da FIP é de 4 anos no caso de preparar para lecionar duas disciplinas, e de 4,5 anos se preparar os professores para lecionar três disciplinas.

Reino Unido (WLS): Já não existe uma via integrada de formação de professores do secundário inferior em 2019/20. Este programa será reintroduzido a partir de 2020/21.

Listenstaine: O país não dispõe de qualquer programa de formação de professores. A maioria dos docentes obtém a sua formação na Áustria ou Suíça. O requisito mínimo para o recrutamento é o grau de mestrado.

Noruega: A maioria dos programas de FIP conduz a um grau de mestrado, à exceção dos programas de FIP que preparam os professores de disciplinas práticas e artísticas, cuja qualificação final corresponde à licenciatura.

Na maioria dos sistemas educativos europeus, os programas de FIP para docentes do ensino secundário inferior conduzem a um grau de mestrado (CITE 7) ⁽¹¹⁵⁾. Em outros, a qualificação mínima é a licenciatura (CITE 6). Alguns sistemas educativos – em que o grau de licenciatura representa o nível mínimo de FIP exigido para o exercício de funções docentes no secundário inferior – oferecem a opção de programas de estudo mais longos até ao nível de mestrado. Este é o caso, por exemplo, na Comunidade francófona da Bélgica, Bulgária, Países Baixos e Reino Unido (Inglaterra). Na Roménia e no Reino Unido (País de Gales), estará disponível um novo programa de FIP conducente a um grau de mestrado a partir do ano académico de 2020/21.

Na **Roménia**, a partir do ano académico 2020/21, será implementado em oito universidades um programa piloto para o modelo sequencial de FIP que oferece um Mestrado Didático/Educacional (grau de Mestrado em Ensino).

No **Reino Unido (País de Gales)**, estará disponível a partir de setembro de 2020 uma nova via de pós-graduação em ensino em regime de tempo parcial. Esta via tem a duração de dois anos e conduz a um Certificado de Pós-Graduação em Educação (que inclui 60 créditos de mestrado) e ao Estatuto de Professor com Habilitação Profissional (*Qualified Teacher Status*).

A duração da FIP pode expressar-se em número de anos (Figura 2.1). Regra geral, os programas de FIP que conduzem ao grau de licenciatura têm uma duração de quatro anos. Só na Comunidade francófona da Bélgica, Comunidade flamenga da Bélgica (modelo integrado), Roménia e Reino Unido (Inglaterra – modelo integrado) a duração é de três anos. Em contraste, na Grécia, Chipre, Lituânia, Países Baixos e Reino Unido (Escócia), os programas de FIP organizados de acordo com o modelo sequencial têm a duração de cinco anos. Normalmente, é conferido o grau de mestrado após a conclusão de um programa de FIP de cinco anos.

Nos últimos cinco anos, em alguns sistemas educativos, foram reformulados diferentes aspetos da FIP relacionados com a Figura 2.1. Na Irlanda (modelo sequencial), Malta (modelo sequencial), Áustria, Montenegro e Noruega, o nível mínimo de FIP para trabalhar em escolas de nível secundário inferior foi atualizado para o grau de mestrado.

Na Grécia, Macedónia do Norte e Sérvia, foi introduzido o modelo sequencial em paralelo com as tradicionais vias integradas. Em contraste, dois países reduziram o número de vias de FIP. Em Áustria e Montenegro, os modelos prévios foram substituídos por uma única via de nível de mestrado (integrada na Áustria e sequencial em Montenegro).

Nível de qualificação mais elevado alcançado pelos professores

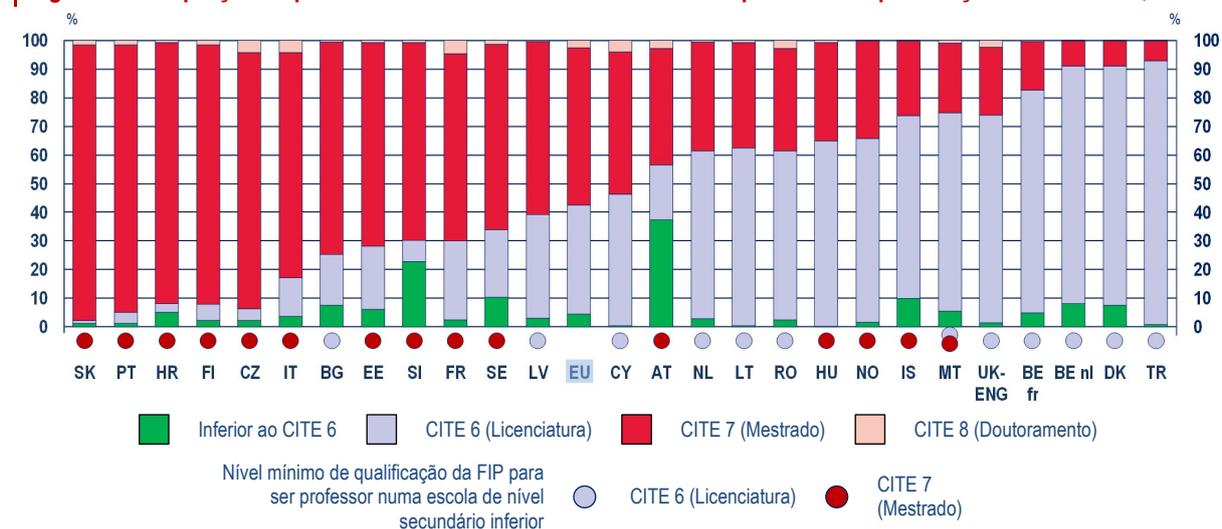
Os dados do TALIS 2018 oferecem informação sobre o nível de qualificação académica mais elevado alcançado pelos professores, o que pode lançar luz sobre o nível de qualificação efetivamente detido pelos docentes em exercício na Europa. Contudo, a comparação entre os dois conjuntos de dados exige alguma precaução. Enquanto os dados Eurydice fornecem informação sobre a legislação atualmente vigente, os dados do TALIS 2018 incluem respostas de todos os docentes, incluindo aqueles que se diplomaram ao abrigo de regulamentações prévias. Além disso, os dados Eurydice referem-se à qualificação mínima dos docentes, enquanto TALIS 2018 se refere ao nível mais elevado ⁽¹¹⁶⁾.

⁽¹¹⁵⁾ Em alguns sistemas educativos, sobretudo nos casos em que a formação inicial de professores foi objeto de uma reforma recente, pode haver um desfasamento entre a legislação vigente sobre o nível mínimo de qualificação para o emprego e o nível mínimo de qualificação para programas de FIP. Este é o caso, por exemplo, da Polónia e Albânia, onde o ensino superior de ciclo curto (CITE 5) ainda é considerado o nível mínimo de qualificação para a contratação de professores do secundário inferior, embora os programas de FIP iniciados no ano académico 2019/20 conduzam a graus de mestrado.

⁽¹¹⁶⁾ Não foi possível analisar o nível de qualificação mais elevado dos professores que se formaram ao abrigo da atual legislação. A amostra de professores recém-diplomados (que concluíram a sua formação há menos de 5 anos) foi demasiado pequena para ser representativa.

Apesar destas limitações, os dados do TALIS 2018 indicam que o nível de qualificação mais elevado obtido pelos professores costuma corresponder ao requisito mínimo exigido nas regulamentações. Em 19 sistemas educativos ⁽¹⁷⁾, a maioria dos professores (75 % e mais) indica ter uma qualificação que corresponde, pelo menos, ao nível mínimo exigido pela legislação atual relativa à FIP.

Figura 2.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior por nível de qualificação mais elevado, 2018



		UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
Inferior ao nível CITE 6	4,5	4,8	8,1	7,5	2,2	7,6	6,0	2,4	5,0	3,7	0,4	3,1	0,3		
CITE 6 (Licenciatura)	38,0	78,0	83,0	17,7	4,0	83,6	22,2	27,7	3,2	13,3	46,0	36,0	62,3		
CITE 7 (Mestrado)	54,9	16,9	8,9	74,1	89,7	8,7	70,9	65,4	91,0	78,8	49,7	60,6	36,7		
CITE 8	2,7	0,3	0,1	0,6	4,1	0,1	0,8	4,5	0,8	4,2	4,0	0,3	0,7		
		HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Inferior ao nível CITE 6	0,2	5,4	2,9	37,2	1,2	2,4	22,8	1,2	2,1	10,4	1,4	9,9	1,5	0,7	
CITE 6 (Licenciatura)	64,6	69,4	58,6	19,2	3,7	59,1	7,4	1,0	5,7	23,4	72,5	63,8	64,3	92,3	
CITE 7 (Mestrado)	34,5	24,3	38,0	40,7	93,4	35,8	69,2	96,2	90,6	64,9	23,8	26,2	34,0	6,9	
CITE 8	0,7	0,9	0,5	2,8	1,6	2,8	0,7	1,6	1,5	1,3	2,3	0,1	0,2	0,2	

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 2.1 no Anexo II).

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 3 “Qual o nível de qualificação formal mais elevado que concluiu?”.

As respostas aos itens 1-4 são agregadas na categoria “Inferior ao nível CITE 6”.

O nível mínimo de qualificação baseia-se na Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 2011).

A UE refere-se aos países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito no quadro abaixo da figura.

Os dados na Figura estão ordenados por ordem decrescente do conjunto dos professores cuja qualificação formal mais elevada é o grau de mestrado (CITE 7).

Os pontos “CITE 6 (Licenciatura)” e “CITE 7 (Mestrado)” englobam as regulamentações das autoridades de nível superior sobre o nível mínimo de FIP (ver a Figura 2.1).

A Figura 2.2 mostra que, na UE, 54,9 % dos docentes reportam ser titulares de um grau de mestrado, enquanto 38,0 % dos professores apontam o grau de licenciatura como a qualificação mais elevada obtida. Poucos docentes são titulares de uma qualificação de investigação avançada. A nível da UE, 2,7 % dos professores do ensino secundário inferior indicaram ter concluído um programa de doutoramento. Em Chéquia, França e Itália, a percentagem de doutorados entre os docentes do secundário inferior é significativamente mais elevada (4,1 %, 4,5 % e 4,2 %, respetivamente). Por último, 4,5 % dos docentes na UE declararam habilitações académicas inferiores ao grau de

⁽¹⁷⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Estónia, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Malta, Países Baixos, Portugal, Roménia, Eslováquia, Finlândia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia.

Licenciatura (CITE 6). Na Áustria (37,2 %) e Eslovénia (22,8 %) ⁽¹¹⁸⁾, esta percentagem é particularmente alta, o que pode ter a ver com o facto de, nestes países, os programas de ensino superior de ciclo curto (CITE 5) serem a forma mais comum de obter uma qualificação docente. Apesar de já terem sido introduzidos novos programas de FIP que conduzem ao grau de mestrado, são necessários mais anos para que esta percentagem diminua.

Em vários países, a maioria dos professores tende a deter o mesmo nível de qualificação. Assim, mais de 75,0 % dos professores em Chéquia, Croácia, Itália, Portugal, Eslováquia e Finlândia são titulares de um grau de mestrado. Nestes países, o mestrado é a qualificação mínima exigida para lecionar no ensino secundário inferior. Mais de 75,0 % dos professores declararam ser titulares de um grau de licenciatura na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Dinamarca e Turquia.

Em seis países, apesar de a licenciatura ser o nível mínimo de FIP fixado, muitos professores reportaram ser titulares de um mestrado. A proporção de diplomados de cursos de mestrado na Lituânia, Países Baixos e Roménia é de 36,7 %, 38,0 % e 35,8 % respetivamente, enquanto atinge os 74,1 % na Bulgária, 49,7 % em Chipre e 60,6 % na Letónia. Há várias razões que justificam a elevada proporção de diplomados com mestrado. Por exemplo, pode estar relacionado com o facto de, em todos estes países à exceção da Roménia, ser possível os docentes qualificarem-se através da via sequencial da FIP, o que significa que alguns detêm já um grau de mestrado na área disciplinar antes de iniciarem a qualificação profissional para a docência. Além disso, na Lituânia e Chipre, os professores são incentivados a obter um grau de mestrado, já que conta para efeitos de progressão na carreira. Enquanto na Lituânia se exige o grau de mestrado como qualificação mínima para o cargo de diretor, em Chipre os professores que detêm qualificações mais avançadas obtêm pontos adicionais de qualificação que contribuem para um aumento salarial. Por fim, em alguns sistemas educativos em que o grau de licenciatura é o nível mínimo de FIP, os programas de estudo conduzem tanto a um grau de licenciatura como de mestrado. Por exemplo:

Nos **Países Baixos**, apesar de o grau de licenciatura constituir o nível mínimo de qualificação exigido, tanto a via integrada como a via sequencial de FIP oferecem estudos de duração mais longa que conduzem a um grau de mestrado.

Em oito países ⁽¹¹⁹⁾, apesar de a FIP conduzir à obtenção do grau de mestrado, menos de 75 % dos professores declaram ser titulares deste nível de qualificação. A percentagem de professores com habilitações académicas inferiores ao grau de mestrado excede os 50 % na Hungria, Áustria, Islândia e Noruega. Isto pode explicar-se pelo facto de nestes quatro países ter sido recentemente fixado o mestrado como o nível mínimo da FIP ⁽¹²⁰⁾.

2.1.2. Programas regulares de FIP: elementos nucleares

Independentemente do modelo adotado e do nível de qualificação a que conduz, o conteúdo da FIP é de particular importância para que os professores fiquem totalmente preparados para realizar o seu trabalho. Os documentos estratégicos da União Europeia têm vindo a sublinhar continuamente a questão de que, durante os seus estudos, os futuros professores devem desenvolver não só o conhecimento das matérias a lecionar, como também competências profissionais. Em 2014, o Conselho da União Europeia reconheceu que o conhecimento da(s) disciplina(s) e as competências profissionais constituem elementos-chave de uma FIP eficaz ⁽¹²¹⁾. A Comunicação da Comissão Europeia sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência sublinhou que uma FIP de qualidade deve combinar o domínio dos saberes da área de docência, a formação pedagógico-didática e suficiente prática dentro da sala de aula ⁽¹²²⁾.

⁽¹¹⁸⁾ Na Eslovénia, 22,7 % dos docentes do secundário inferior obtiveram a sua qualificação com a conclusão dos antigos programas de estudo conferentes de grau académico efetuados até à década de 1990, que correspondem ao primeiro ciclo do sistema de Bolonha. Este tipo de programa foi classificado no nível CITE 5 devido à sua duração (2-3 anos). Uma proporção de 0,1 % dos docentes do secundário inferior têm uma qualificação abaixo do nível CITE 5 (ver OCDE, base de dados TALIS 2018, Quadros I.4.8).

⁽¹¹⁹⁾ Estónia, França, Hungria, Áustria, Eslovénia, Suécia, Islândia e Noruega.

⁽¹²⁰⁾ Foi estabelecido o grau de mestrado como o nível mínimo de FIP em França (2010), Hungria (2006), Áustria (2015), Islândia (2008) e Noruega (2017).

⁽¹²¹⁾ Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre uma formação de professores eficaz, JO C 183, 14.6.2014.

⁽¹²²⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. Desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Disponível em: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [Acedido em 7 julho 2020].

A formação profissional, tal como se entende aqui, constitui uma parte da FIP que proporciona aos futuros professores tanto o conhecimento teórico específico como as competências práticas para a profissão docente. A formação prática ou estágio no estabelecimento de ensino constitui uma parte integral da formação profissional que pode incluir a observação de aulas e, por vezes, a própria experiência de ensino. Em geral, trata-se de uma formação prática não remunerada num contexto real de trabalho que pode ser integrada em diferentes etapas do(s) programa(s) de FIP.

A primeira parte desta secção averigua se as autoridades educativas a nível superior exigem que a formação profissional e o estágio em escola sejam incluídos na FIP dos professores que lecionam o nível secundário inferior e qual a duração mínima regulamentada. A segunda parte examina os dados do TALIS 2018 para mostrar a proporção de docentes do ensino secundário inferior que concluíram uma qualificação (educação ou formação) formal que incluía conteúdos da(s) disciplina(s) que lecionam, pedagogia e práticas em sala de aula.

A Figura 2.3 mostra a duração total da FIP, assim como a duração da formação profissional e do estágio em estabelecimento de ensino quando estes são objeto de regulamentação. Para permitir a comparação da carga de trabalho entre programas, a duração é expressa em créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Através do quadro do processo de Bolonha e de programas de cooperação europeia como o Erasmus+, os sistemas educativos europeus desenvolveram o ECTS como instrumento-chave para um desenho dos currículos mais transparente, assim como para facilitar a transferência de créditos entre programas e instituições. Permite expressar os resultados da aprendizagem e a carga académica dos programas de FIP em créditos académicos. Por conseguinte, é possível comparar tanto a duração dos programas de FIP como as suas principais componentes.

A Figura 2.3 mostra que quase todos os sistemas educativos exigem que a formação profissional seja incluída nos programas de FIP. A maioria dos sistemas educativos também regula a duração mínima da formação profissional, enquanto em 11 sistemas educativos⁽¹²³⁾, a percentagem de formação profissional é decidida pelas próprias instituições de FIP.

Em nove sistemas educativos em que a duração é regulamentada⁽¹²⁴⁾, a carga de trabalho da formação profissional é de 60 ECTS, o que corresponde a cerca de um ano de formação a tempo inteiro. Na Irlanda, França, Malta (programa sequencial) e Portugal, a formação profissional é duas vezes mais longa. Na Bulgária, Roménia, Bósnia-Herzegovina, Macedónia do Norte e Sérvia, a duração mínima da formação profissional não ultrapassa os 40 ECTS, enquanto as durações mais curtas são observadas em Itália (24 ECTS), Montenegro (23 ECTS) e Turquia (25 ECTS).

Ao contemplar a proporção da componente de formação profissional nos programas de FIP, é possível observar grandes variações entre países. Essa proporção oscila entre 50 % da duração total da FIP na Bélgica (Comunidade francófona), Irlanda (programa integrado) e Malta (programa integrado) e 8 % em Itália e Montenegro. A percentagem de formação profissional é de 15 % ou menos na Bulgária, Itália, Roménia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte, Sérvia e Turquia, onde a duração da formação profissional também é a mais curta.

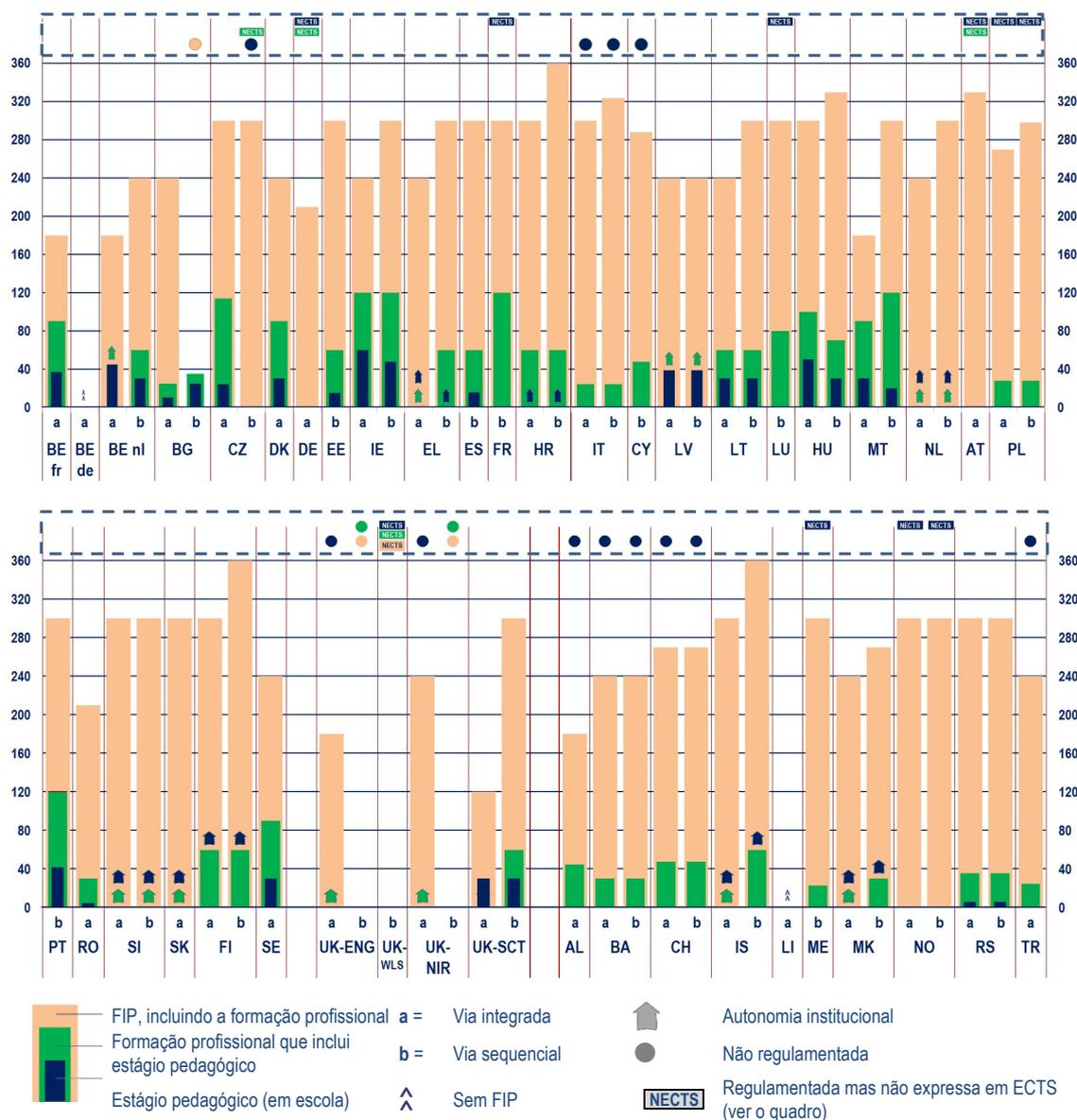
Enquanto a duração dos estágios em escolas como parte integrante da formação profissional se encontra regulamentada em cerca de metade dos sistemas educativos europeus, noutros casos fica ao critério das instituições de FIP ou simplesmente não é objeto de regulamentação. Nos casos em que é regulamentada, a duração mínima do estágio em escola mostra uma considerável variação entre países. Oscila entre 60 ECTS na Irlanda (modelo integrado) e cinco ECTS na Roménia. Em oito sistemas educativos⁽¹²⁵⁾, a formação prática ocupa cerca de metade do tempo dedicado à formação profissional.

⁽¹²³⁾ Isto aplica-se aos modelos integrados da FIP na Bélgica (Comunidade flamenga), Grécia, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia), Islândia e Macedónia do Norte. Na Letónia, Países Baixos e Eslovénia, a autonomia institucional aplica-se a todos os programas convencionais de FIP.

⁽¹²⁴⁾ Bélgica (Comunidade flamenga, programa sequencial), Estónia, Grécia, Espanha, Croácia, Lituânia, Finlândia, Reino Unido (Escócia, programa sequencial) e Islândia (programa sequencial).

⁽¹²⁵⁾ Bélgica (Comunidade francófona) e Comunidade flamenga (modelo sequencial), Bulgária (modelo integrado), Dinamarca, Irlanda, Lituânia, Hungria e Reino Unido (Escócia – modelo sequencial).

Figura 2.3: Duração mínima da FIP, da formação profissional e do estágio pedagógico em escolas (em ECTS), no ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A duração da FIP corresponde à duração total, isto é, inclui a duração da formação profissional e do estágio pedagógico em estabelecimento de ensino. A duração da formação profissional inclui a duração do estágio pedagógico em escola.

(ECTS, salvo menção especial)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR
	a	-	a b	a b	a b	a	a b	a b	a b	a b	b b	b b
FIP	180	>>	180 240	240 ●	300 300	240	210 300	240 300	240 300	240 300	300	300
Formação profissional	90	>>	▲ 60	25 35	114 188 horas	90	Ver nota	60	120 120	▲ 60	60	120
Estágio pedagógico	37	>>	45 30	10 25	24 ●	30	Ver nota	15	60 48	▲ ▲	16	4-6 semanas

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	b	a	b	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
FIP	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Formação profissional	60	60	24	24	48	↑	↑	60	60	80	100	70	90	120	↑	↑	Ver nota
Estágio pedagógico	↑	↑	●	●	●	39	39	30	30	180 horas	50	30	30	20	↑	↑	Ver nota

	PL		PT	RO	SI		SK	FI		SE	UK- ENG		UK-WLS	UK-NIR		UK-SCT	
	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	a	b	a	b
FIP	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 anos	240	●	120	300
Formação profissional	28	28	120	30	↑	↑	↑	60	60	90	↑	●	1 ano	↑	●	↑	60
Estágio pedagógico	150 horas	150 horas	42	5	↑	↑	↑	↑	↑	30	●	●	24 semanas	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
	a	a	b	a	b	a	b	-	b	a	b	a	b	a	b	a
FIP	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Formação profissional	45	30	30	48	48	↑	60	>>	23	↑	30	0,5 ano	0,3 ano	36	36	25
Estágio pedagógico	●	●	●	●	●	↑	↑	>>	Ver nota	↑	↑	100-110 dias	60 dias	6	6	●

a Via integrada b Via sequencial | ↑ Autonomia institucional ● Não regulamentada >> FIP no estrangeiro

Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de): Não existe uma formação de professores organizada no seio da Comunidade. A maioria dos professores obtém a sua formação na Comunidade francófona da Bélgica.

Bélgica (BE nl): Os “estágios pedagógicos” em escola são equiparados ao conceito mais amplo de “componente prática” na FIP. Esta componente prática inclui o estágio, mas também pode conter as aulas práticas na instituição universitária.

Chéquia: A duração da via sequencial não inclui as 188 horas de formação profissional. A formação profissional pode ser realizada em paralelo ou após a conclusão do mestrado não pedagógico.

Alemanha: A duração da formação profissional e dos estágios pedagógicos em escolas é regulamentada, mas não pode ser expressa separadamente em ECTS. O rácio entre a componente educacional ou pedagógico-didática e de prática pedagógica na escola e a componente de formação nas disciplinas a lecionar deve ser aproximadamente de 1:2. Além disso, o serviço preparatório constitui a formação profissional na escola. A sua organização e duração dependem do Land.

Luxemburgo: Os dados na figura referem-se à FIP na Universidade de Luxemburgo.

Espanha: De acordo com as normas vigentes, pelo menos 16 créditos ECTS têm de corresponder a um “practicum”, que inclui estágios pedagógicos nas escolas, assim como a dissertação final do mestrado.

França: Para a maioria dos estudantes que cumprem os requisitos descritos na figura, é especificado um número mínimo de semanas de observação na escola (4-6 semanas para estudantes aprovados no concurso de prestação de provas no final do 4.º ano; 8-12 semanas para os outros). O número correspondente de créditos ECTS fica à discrição da instituição. Adicionalmente, os alunos aprovados no exame no final do 4.º ano têm 324 horas de ensino no 5.º ano.

Itália: Para ser um professor qualificado, os diplomados das IES têm de submeter-se a um concurso. Para serem admitidos a este concurso, os candidatos têm de concluir 24 ECTS em disciplinas antro-psico-pedagógicas, assim como em metodologias e tecnologias de ensino. Estes 24 ECTS podem ser obtidos durante os programas de mestrado (se estiverem incluídos) ou após a conclusão destes programas (se não estiverem incluídos).

Chipre: Não há estágios nas escolas pois os professores formandos adquirem experiência prática na escola durante o período de indução, o qual constitui uma fase estruturada do programa de FIP.

Lituânia: Os estudantes que concluíram pelo menos o nível de licenciatura podem começar a ensinar, desde que concluem a qualificação para a docência (correspondendo a 60 créditos ECTS) durante os primeiros dois anos de ensino.

Áustria: A formação profissional e o estágio em estabelecimento de ensino estão incluídos nos 330 ECTS (carga de trabalho da FIP), e não se expressam como ECTS separados.

Polónia: O estágio em estabelecimento de ensino está incluído na formação profissional (28 ECTS), mas expressa-se apenas em horas (mínimo de 150 horas).

Eslováquia: Também podem ser frequentados “estudos pedagógicos suplementares” (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) de 200 horas (geralmente dois anos) paralelamente ou após um curso de mestrado não pedagógico na área relevante. Os estágios nas escolas representam um mínimo de 40 horas, mas não são indicados os ECTS equivalentes.

Suécia: A duração total da FIP é de 240 ECTS no caso de englobar duas disciplinas de docência, e de 270 ECTS se prepara os professores em três disciplinas de docência.

Reino Unido (ENG): Para o modelo sequencial, a duração do *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), que corresponde geralmente a um programa de um ano, não está disponível em ECTS. Para as vias integradas e sequenciais que não se baseiam no emprego, os estágios pedagógicos nas escolas costumam durar um mínimo de 120 dias (24 semanas) sem ECTS equivalentes.

Reino Unido (NIR): Para o modelo sequencial, a duração do *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), que corresponde geralmente a um programa de um ano, não está disponível em ECTS. Para as vias integradas pós-primárias, os estágios pedagógicos nas escolas duram habitualmente 32 semanas, sem ECTS equivalentes, enquanto para as vias sequenciais pós-primárias têm a duração de 24 semanas.

Listenstaine: Não existe uma formação de professores no país. A maioria dos professores forma-se na Áustria ou na Suíça.

Montenegro: O estágio pedagógico em estabelecimento de ensino é realizado de forma contínua ao longo dos semestres.

Inclusão das componentes relativas aos conteúdos a lecionar, pedagógico-didática e de prática pedagógica na FIP

O TALIS 2018 inquiriu os professores sobre os vários elementos incluídos na sua qualificação formal. Esta secção centra-se na inclusão, na FIP, de componentes relacionadas com os conteúdos da disciplina de docência, conhecimentos de pedagogia geral e didática específica da disciplina de docência e prática pedagógica em sala de aula.

Na UE, 92,4 % dos professores reportaram ter estudado o conteúdo de todas ou de algumas das disciplinas que lecionam. A maioria dos países europeus segue a tendência média relativamente à inclusão dos conteúdos da disciplina a lecionar na formação inicial dos professores. De igual modo, mais de 80 % dos docentes na UE receberam formação em pedagogia geral e didática específica da(s) disciplina(s) de docência. Os países pouco divergem nesta matéria. Apenas Espanha, França e Itália apresentam proporções significativamente mais baixas (ver Quadro 2.4 no Anexo II).

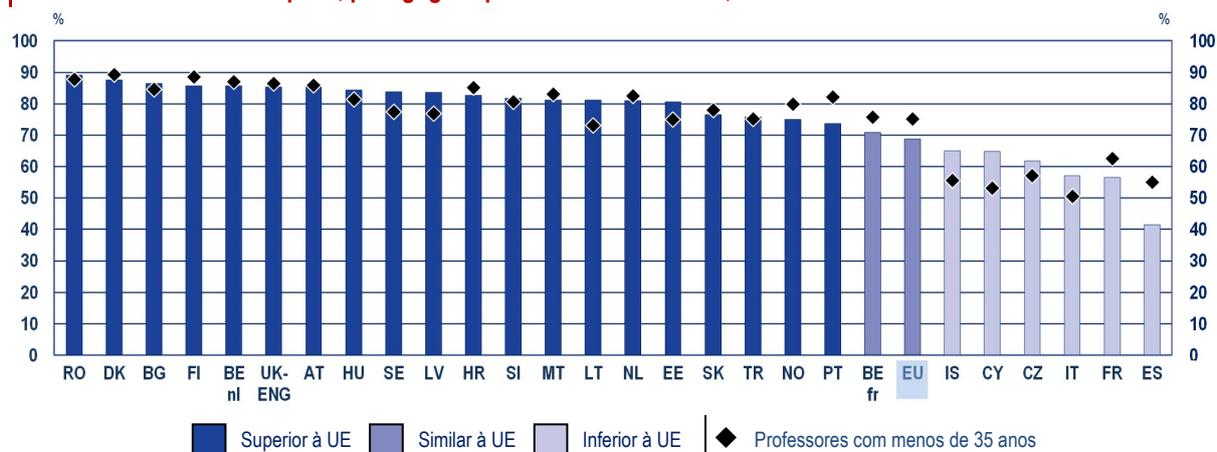
A prática pedagógica em sala de aula também é reportada pela maioria dos professores na UE (84,3 %) como uma componente integrada na FIP. Esta percentagem alcança os 98,1 % na Finlândia, 97,1 % no Reino Unido (Inglaterra) e 95,0 % na Comunidade flamenga da Bélgica, enquanto a percentagem mais baixa pode ser observada na Chéquia (66,9 %) e em Espanha (67,3 %).

A Figura 2.4 mostra a percentagem de professores que indicam ter recebido uma formação inicial que incluía o conjunto destes elementos nucleares da FIP. Também mostra as respostas da geração mais jovem de professores (com menos de 35 anos) de modo a entender se a FIP está a sofrer mudanças.

De acordo com os resultados do TALIS 2018, quase 70 % dos professores na UE reportam que o seu programa formal de educação ou formação incluiu todas as componentes básicas⁽¹²⁶⁾. Em cerca de três quartos dos sistemas educativos europeus, esta proporção é significativamente mais elevada do que o nível da UE. Assim, este rácio excede 85,0 % na Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, Dinamarca, Áustria, Roménia, Finlândia e Reino Unido (Inglaterra) onde existe uma longa tradição de combinar o conteúdo das disciplinas a ensinar, a pedagogia e a prática pedagógica na FIP. Em contraste, na Chéquia, Espanha, França, Itália, Chipre e Islândia, a proporção de professores que receberam formação no conjunto destas componentes básicas fica abaixo do nível da UE. Em Espanha, França e Itália, esta percentagem fica abaixo de 60,0 %, sendo Espanha o país com a proporção mais baixa (41,5 %).

⁽¹²⁶⁾ Em Espanha, França e Itália (três dos maiores países da UE), a proporção de professores que receberam formação nos três elementos nucleares é baixa, o que origina uma queda na média da UE.

Figura 2.4: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que concluíram uma qualificação formal que inclui conteúdos da disciplina, pedagogia e prática em sala de aula, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Todos os professores	68,8	70,7	85,7	86,5	61,8	87,6	80,5	41,5	56,5	82,7	57,1	64,8	83,6	81,2
Professores com menos de 35 anos	75,0	75,6	86,9	84,5	57,1	89,2	74,9	55,0	62,4	85,0	50,4	53,1	76,8	72,9
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Todos os professores	84,4	81,3	81,0	85,4	73,7	89,1	81,8	76,5	85,8	83,9	85,4	65,1	74,9	75,7
Professores com menos de 35 anos	81,2	82,9	82,4	85,8	82,1	87,7	80,6	77,8	88,5	77,4	86,4	55,5	79,7	75,0

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 2.3 no Apêndice II).

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores à questão 6 “Os seguintes elementos fizeram parte da sua qualificação <educação ou formação> formal, e em que medida se sentiram preparados para cada elemento na sua prática letiva?”, por grupo etário de acordo com as respostas dadas à questão “Qual é a sua idade?”

As barras mostram a proporção de professores do ensino secundário inferior que completaram um programa formal de educação ou formação que incluiu a formação em conteúdos, pedagogia e práticas em sala de aula da(s) disciplina(s) que lecionam, ou seja, professores que responderam “sim” às variáveis **a** (algumas ou todas as disciplinas que leciono), **b** (pedagogia de algumas ou todas as disciplinas), **c** (pedagogia geral) e **d** (prática em sala de aula em todas ou algumas disciplinas que leciono) da questão 6 (A).

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados exibidos em barras são colocados por ordem decrescente. Os dados do quadro estão dispostos por ordem de protocolo.

UE refere-se aos países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Os losangos mostram a proporção de professores do ensino secundário inferior com idades inferiores a 35 anos que concluíram uma qualificação formal que incluía as seguintes componentes de formação: conteúdos, pedagogia e prática em sala de aula.

Ao comparar os professores em início de carreira com o total da população docente, é possível observar-se uma tendência positiva a nível da UE (mais 6,2 pontos percentuais, S.E. 0,59). Em cerca de metade dos sistemas educativos, os professores jovens têm mais probabilidades de ter concluído uma formação inicial que incorporava todos os elementos nucleares. A diferença mais acentuada observa-se em Espanha e França (mais 13,6 pontos percentuais, S.E. 2,56 e 5,9 pontos percentuais, S.E. 1,58 respetivamente) (ver Quadro 2.3 no Anexo II). Este resultado reflete provavelmente as seguintes políticas recentes que introduziram mudanças na estrutura e no conteúdo da FIP:

Em **Espanha**, o Real Decreto de 2008 ⁽¹²⁷⁾ estabeleceu as bases da formação inicial de professores para cada etapa educativa. Desse modo, a partir do ano académico 2009/10, todos os programas de FIP conducentes ao diploma de professor do ensino secundário têm de incluir pedagogia, psicologia e gestão de salas de aula.

Em **França**, desde que foi implementado o programa de mestrado em ensino (2013/14), a componente profissional da formação inicial de professores tem sido constantemente reforçada. Esta tendência mantém-se com a reforma em curso, que aumenta a profissionalização ao incluir mais períodos de prática e mais formação dada por docentes que lecionam o nível em questão.

⁽¹²⁷⁾ Real Decreto (2008), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

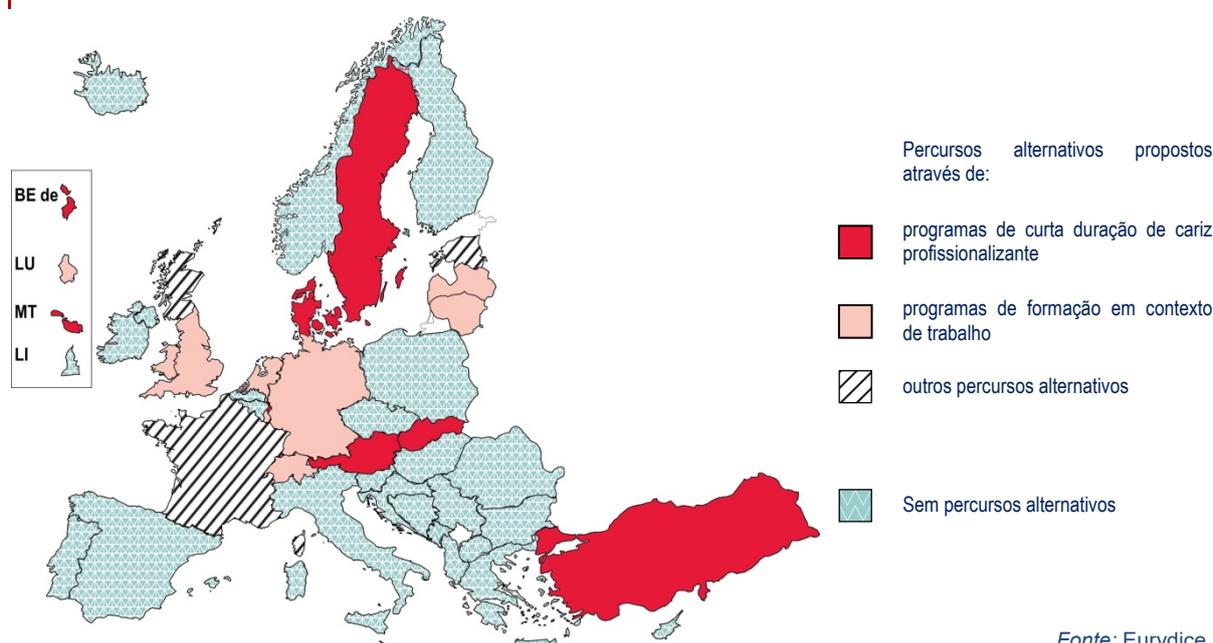
Em cerca de metade dos sistemas educativos é possível observar-se a tendência oposta, em que professores jovens (com menos de 35 anos) são menos suscetíveis de ter concluído uma formação que abrangia todos os elementos. Em Itália, Chipre, Lituânia e Islândia, a diferença entre os professores jovens e o conjunto da população docente excede os 6,5 pontos percentuais.

2.1.3. Percursos alternativos

A vias alternativas para a obtenção de uma qualificação docente referem-se a programas de educação e/ou formação que foram introduzidos paralelamente aos convencionais programas de FIP como um ponto alternativo de acesso à qualificação docente. Em comparação com a FIP regular, estes programas costumam caracterizar-se por um elevado grau de flexibilidade, uma duração mais curta e serem total ou parcialmente ministrados em contexto de trabalho. Em alguns sistemas educativos, as vias alternativas foram introduzidas para responder à escassez de professores. Noutros, servem para diversificar a profissão atraindo diplomados de alta qualidade e/ou profissionais altamente qualificados de outras áreas. Os programas alternativos dirigem-se normalmente a indivíduos com experiência profissional adquirida dentro ou fora do setor da educação (entrada lateral) ou a diplomados de outros campos de estudo. Estes percursos podem oferecer modalidades de inscrição flexíveis, designadamente em regime de tempo parcial, aprendizagem à distância ou mista (*blended learning*), ou ainda em cursos noturnos.

Na Europa, 18 sistemas educativos indicam a introdução de vias alternativas para a qualificação docente. Ainda que não exista um único modelo de percurso alternativo, podem observar-se duas abordagens principais.

Figura 2.5: Percursos alternativos de acesso à qualificação docente e respetiva duração, ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Duração dos programas alternativos expressos em créditos ECTS (c), anos (a) ou horas (h)

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	CH	TR
30 c	1-2 a	150 c	●	●	650 h	60 c	230 h	180 c	●	120 c	2 a	90-120 c	○	○	○	300 c	1 a

● Duração não regulamentada ○ Existem várias vias alternativas

Nota explicativa

O Anexo I.2 oferece uma breve descrição dos percurso(s) alternativo(s).

Programas de curta duração de cariz profissionalizante

Os programas de curta duração de cariz profissionalizante são essencialmente concebidos para diplomados de outros campos de estudo do ensino superior. Como ilustra a Figura 2.5, sete sistemas educativos, nomeadamente a Bélgica (Comunidade germanófono) ⁽¹²⁸⁾, Dinamarca, Malta, Áustria, Eslováquia, Suécia e Turquia, desenvolveram programas de curta duração de cariz profissionalizante. Para aceder a tais programas, os candidatos devem ser titulares de, pelo menos, um grau de licenciatura, sendo a Eslováquia o único país que exige um grau de mestrado. Na Dinamarca, os candidatos que não são titulares de um diploma de ensino superior têm de comprovar que possuem dois anos de experiência profissional no campo da educação, para além de terem concluído um curso profissional de nível secundário superior.

Os programas de curta duração de cariz profissionalizante apresentam muitas semelhanças com a organização e o conteúdo da segunda fase da via sequencial. São geralmente ministrados por instituições de formação de professores, e incluem disciplinas de pedagogia e psicologia, metodologia, didática e prática pedagógica. Estes programas têm uma duração que varia entre um e dois anos. A única exceção é a Bélgica (Comunidade germanófono), onde a carga de trabalho do programa alternativo é de 30 ECTS, correspondendo a um semestre académico.

Além disso, em todos os países que oferecem programas de curta duração de cariz profissionalizante, à exceção de Malta, a única via regular para obter uma qualificação docente é a conclusão de programas integralmente dedicados à FIP (modelo integrado). Nesta ótica, a criação destes programas de curta duração de cariz profissionalizante nos sistemas educativos supramencionados pode ser considerada como uma introdução gradual do modelo sequencial.

Formação em contexto de trabalho

Os estudantes inscritos em programas de formação em contexto de trabalho seguem um programa de formação individual que decorre em paralelo com o seu trabalho numa escola. Em geral, quem tem acesso a estes programas são os candidatos com experiência profissional, bem como os recém-diplomados com conhecimentos da(s) disciplina(s) de docência. Oito sistemas educativos (Alemanha, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) e Suíça) oferecem uma formação alternativa em contexto de trabalho, para além dos programas de FIP convencionais. Na Letónia e na Lituânia, os programas alternativos dirigem-se especialmente a jovens diplomados do ensino superior. Por exemplo, a idade (máximo de 35 anos) é um dos critérios de admissão ao programa “Escolhe o Ensino” na Lituânia. Na Suíça, pelo contrário, a FIP em contexto de trabalho dirige-se a candidatos que têm pelo menos 30 anos e que contam com três anos de experiência profissional.

Os Países Baixos e o Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) têm uma tradição relativamente longa de oferta de vias alternativas para a profissão docente.

Nos **Países Baixos**, o antigo programa “Minor em Educação” permite aos estudantes de licenciatura nas universidades obter uma qualificação docente limitada de segundo nível para ensinar nos 1.º-3.º anos do ensino secundário geral.

Entre as diversas vias alternativas que o **Reino Unido (Inglaterra)** propõe, a mais difundida é o programa *Teach First*, que existe há 17 anos; cerca de 7 % dos professores do ensino secundário obtêm a sua qualificação docente através desta via. O *Additional Graduate Training Programme* (AGTP) é a variante do **País de Gales** do *Teach First*. Ambos os programas visam recrutar diplomados excecionais de vários campos de estudo para lecionar em escolas localizadas em áreas desfavorecidas.

Outros percursos alternativos

Na Estónia, França e Reino Unido (Escócia), os percursos alternativos para a qualificação docente obedecem a padrões diferentes.

Na **Estónia**, profissionais de outros campos de estudo podem obter uma qualificação docente através do sistema nacional de qualificações profissionais. O certificado profissional pode ser obtido por qualquer pessoa que demonstre as competências necessárias descritas nas normas profissionais dos professores. Os cursos de formação não são obrigatórios.

⁽¹²⁸⁾ A maioria dos professores que exercem a profissão docente na Comunidade germanófono da Bélgica são formados na Comunidade francófono da Bélgica. Alguns diplomados obtêm a sua qualificação através de um programa alternativo.

Em **França**, o concurso de prestação de provas no final do 4.º ano (Mestrado 1) é a parte obrigatória do percurso regular para obter uma qualificação docente. As possibilidades alternativas para obter a habilitação profissional para a docência consistem em realizar o chamado “terceiro concurso” ou “concurso interno”. Para tal, os candidatos precisam de comprovar entre três e cinco anos de experiência na profissão docente.

No **Reino Unido (Escócia)**, foram introduzidas várias vias adicionais de acesso à profissão, de modo a ajudar a resolver problemas de recrutamento de professores em disciplinas prioritárias, assim como em áreas remotas e rurais. Estas vias continuam a envolver uma instituição de FIP vinculada a uma universidade e devem estar acreditadas pelo General Teaching Council for Scotland. Algumas destas novas vias incluem uma combinação de FIP e ano de indução (*Induction Year*) e um programa destinado a formar pessoal ao serviço das autoridades locais como docentes.

Dados do TALIS sobre os percursos alternativos

Apesar de vários sistemas educativos europeus terem introduzido vias alternativas para a qualificação docente, o número de professores qualificados deste modo continua a ser marginal. De acordo com o TALIS 2018, na UE, apenas 4,4 % dos docentes obtêm a sua qualificação através de programas de formação de professores de via rápida (*fast-track*) ou especializados⁽¹²⁹⁾ (ver Quadro 2.2 no Anexo II). A percentagem mais alta foi observada na Estónia (6,9 %) e no Reino Unido (Inglaterra) (7,9 %), dois dos países que oferecem possibilidades alternativas de obtenção de uma qualificação docente.

2.2. Indução na profissão docente

A transição da formação inicial de professores (FIP) para a vida profissional é uma etapa crucial tanto para os professores como para os sistemas educativos. Como indica o manual da Comissão Europeia para os responsáveis políticos sobre a indução na carreira docente, “o momento em que professores recém-formados passam da formação inicial para a vida profissional é visto como crucial para o seu futuro compromisso e desenvolvimento profissional e para a redução do número de professores que abandonam a profissão docente” (Comissão Europeia, 2010, p. 9). A Comunicação da Comissão Europeia sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência⁽¹³⁰⁾ enfatiza a importância de prestar um apoio específico aos docentes durante a fase inicial da sua carreira. Em 2020, as Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” reafirmam que os professores em início de carreira devem ter uma “maior orientação e mentoria, para facilitar o seu início de carreira e os ajudar a lidar com as necessidades específicas com que se deparam”⁽¹³¹⁾.

A indução para os professores em início de carreira⁽¹³²⁾ é aqui entendida como uma fase estruturada de apoio que, no mínimo, pode ter vários meses de duração. Durante esta fase, os professores executam integral ou parcialmente as tarefas de que estão incumbidos os professores experientes, e são remunerados pelo seu trabalho. A indução contém importantes componentes de formação e de apoio; inclui normalmente formação adicional, assim como apoio e aconselhamento individualizados. Além disso, em alguns sistemas educativos, também atua como um período probatório que precede a confirmação da contratação. Em alguns sistemas educativos, a conclusão bem-sucedida da fase de indução constitui um requisito prévio obrigatório para a obtenção de uma qualificação profissional para a docência (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018, p. 34).

Esta secção aborda diferentes aspetos-chave dos programas de indução, tais como o seu estatuto, duração, elementos obrigatórios e avaliação final. Também analisa os dados do TALIS 2018 sobre a participação dos professores do ensino secundário inferior na indução. Como esta secção se foca na transição para a profissão docente, o seu escopo limita-se exclusivamente à indução para

⁽¹²⁹⁾ No TALIS 2018, os programas de educação ou formação de via rápida ou especializados referem-se a percursos de qualificação profissional para a docência que não são <programas regulares de educação e formação de professores> em termos de duração e/ou conteúdos. Por exemplo, programas curtos ou de via rápida (*fast-track*) desenhados para grupos específicos como jovens diplomados de elevado nível académico, candidatos provenientes de outras profissões, candidatos com alguma experiência docente, ou diplomados com um elevado nível de conhecimento da disciplina a lecionar. Esta definição encaixa-se na definição de vias alternativas utilizada no presente relatório.

⁽¹³⁰⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida, COM(2017)165 final.

⁽¹³¹⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 11.

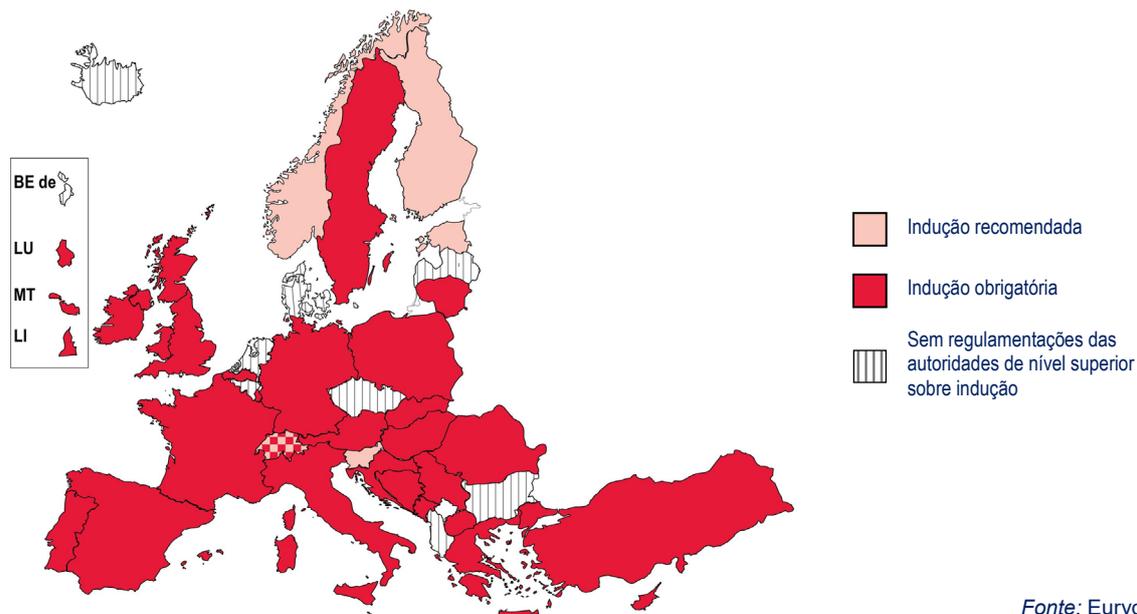
⁽¹³²⁾ Na Alemanha, França e Chipre, a indução tem lugar durante a FIP, pelo que é desenhada para formandos/futuros professores.

professores que ingressam pela primeira vez na profissão, excluindo os programas de indução para docentes em exercício que iniciam o seu primeiro contrato num estabelecimento de ensino.

2.2.1. Estatuto, duração e organização dos programas formais de indução

A prestação de apoio na fase inicial da carreira docente constitui uma prática bastante disseminada na Europa. Como ilustra a Figura 2.6, na maioria dos sistemas educativos, a indução tem caráter obrigatório, enquanto na Estónia, Eslovénia, Finlândia, Suíça (em alguns Cantões) e Noruega, é uma prática recomendada.

Figura 2.6: Estatuto e duração dos programas de indução para docentes do ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Duração (em meses)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12-24	12	(200 horas)	○	3.5-6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12-24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Sem regulamentações das autoridades de nível superior sobre indução

○ A duração mínima da indução não é regulamentada a nível superior

Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Alemanha: A informação dada na figura refere-se ao serviço preparatório remunerado de cariz obrigatório nos estabelecimentos de ensino (*Vorbereitungsdienst*). Além disso, dez *Länder* organizam um programa de indução para professores com habilitação para a docência. Em sete deles, esse programa é opcional; em Brandenburg e Hessen é obrigatório, e em Bremen é parcialmente obrigatório.

Irlanda: A partir de setembro de 2020, *Droichead* é o único modelo de indução disponível para professores recém-formados. O processo *Droichead* tem duas vertentes: indução na escola (sustentada por prática reflexiva, *mentoring* e reuniões profissionais programadas) e atividades complementares de aprendizagem profissional (reuniões por grupos e uma outra atividade escolhida em consulta com a Equipa de Apoio Profissional (*Professional Support Team - PST*)). Docentes de nível pós-primário devem concluir um mínimo de 200 horas de ensino num contexto válido a partir da data em que foram nomeados para uma posto de trabalho reconhecido como apropriado/apto para o *Droichead* numa escola de nível pós-primário. Os professores recém-formados têm 36 meses para cumprir os requisitos do registo.

Espanha: O conteúdo e a duração da fase de indução variam consoante a Comunidade Autónoma.

Eslovénia: Os dados apresentados na figura e no quadro supra referem-se à fase de indução que se aplica exclusivamente aos formandos recrutados pelo Ministério. Os candidatos qualificados, diretamente recrutados pelas escolas para preencher vagas, recebem uma mentoria durante dois meses a fim de se preparar para o exame profissional.

Reino Unido (SCT): A indução pode ser realizada através do Programa de Indução de Professores (*Teacher Induction Scheme - TIS*) ou através da Via Flexível (*Flexible Route*). A informação sobre a duração do período de indução refere-se ao *Teacher Induction Scheme*.

Suíça: Os programas de indução são regulamentados a nível cantonal. A maioria de Cantões tem programas obrigatórios, mas noutros são opcionais. Em alguns Cantões, a duração pode ser adaptada às necessidades individuais.

A indução estruturada pode ser organizada de diferentes maneiras. Na maioria dos sistemas educativos, a indução é organizada quando se inicia o primeiro contrato como professor e pode ocorrer durante o período probatório. Em alguns sistemas educativos, os professores que começam a indução já têm habilitação profissional para a docência, enquanto noutros, a indução é mais uma etapa para a obtenção desse estatuto (ver 2.2.4). Na Alemanha, França e Chipre, a indução decorre no âmbito na FIP.

Na **Alemanha**, o serviço preparatório na escola (*Vorbereitungsdienst*) é considerado como uma indução profissional. Faz parte da FIP e todos os diplomados (com um Primeiro Exame de Estado ou um Mestrado em Ensino dependendo do *Land* em questão) têm de passar por esta etapa para conseguir aprovação no Segundo Exame de Estado, o qual é uma condição necessária para ter a qualificação plena e obter um emprego permanente.

Em França e Chipre, quando a formação de professores é organizada através da via sequencial, a indução é integrada na segunda fase da FIP dedicada à qualificação profissional para a docência (ver Secção 2.1.1).

Em **França**, os estudantes realizam um concurso de prestação de provas no final do 4.º ano (*Mestrado 1*). Durante o segundo ano do programa de mestrado (*Mestrado 2*), os candidatos aprovados fazem um programa de indução paralelamente aos cursos teóricos. Durante a indução, são remunerados como professores formandos/funcionários públicos pela sua atividade letiva. Aqueles que não são aprovados no concurso de prestação de provas no final do 4.º ano podem prosseguir para o nível seguinte (*Mestrado 2*). Durante o segundo ano do Mestrado, realizam um estágio pedagógico no estabelecimento de ensino (8-12 semanas) em vez de um programa de indução, e não são remunerados pelas suas atividades letivas. Podem apresentar-se ao concurso de prestação de provas no final do 5.º ano e, caso sejam aprovados, realizam um programa de indução.

Em **Chipre**, durante o último semestre da Formação Pedagógica de um ano, os professores formandos seguem um programa de indução em estabelecimentos de ensino. Assumem funções e responsabilidades de um professor qualificado e frequentam todas as atividades escolares. Não há redução da sua carga horária. Durante o horário da tarde, os professores formandos continuam a frequentar os cursos teóricos na Universidade de Chipre.

O período de indução tem a duração normal de um ano (Figura 2.6). Em Espanha e Chipre, a sua duração não excede os seis meses, enquanto no Luxemburgo, Hungria, Malta e Noruega, os professores recém-formados têm direito a um programa de indução de dois anos. No Luxemburgo, porém, a indução pode ser encurtada para um ano para os diplomados de programas de FIP que já incluem a formação profissional, enquanto na Hungria, a mesma regra é aplicada a diplomado do novo programa de FIP de cinco anos (modelo integrado) que inclui uma formação prática de um ano num estabelecimento de ensino.

Em alguns sistemas educativos, a duração da indução não é fixa. Não obstante, os documentos oficiais de nível superior podem limitar o prazo máximo para a conclusão da indução. Este é o caso na Comunidade flamenga da Bélgica e Eslováquia, onde a indução tem de ser concluída durante os dois primeiros anos da carreira. Na Irlanda e Listenstaine, a indução decorre no prazo de três anos após o início da primeira nomeação numa escola. Na Finlândia, a decisão relativa à duração da indução é remetida para a esfera de competências da escola.

Desde a publicação do último relatório Eurydice sobre a carreira docente (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018), foi introduzida uma indução profissional obrigatória para professores em início de carreira na Comunidade flamenga da Bélgica (2019), Lituânia (2019) e Áustria (2019). Na Noruega, recomenda-se atualmente a indução para futuros professores ou professores principiantes.

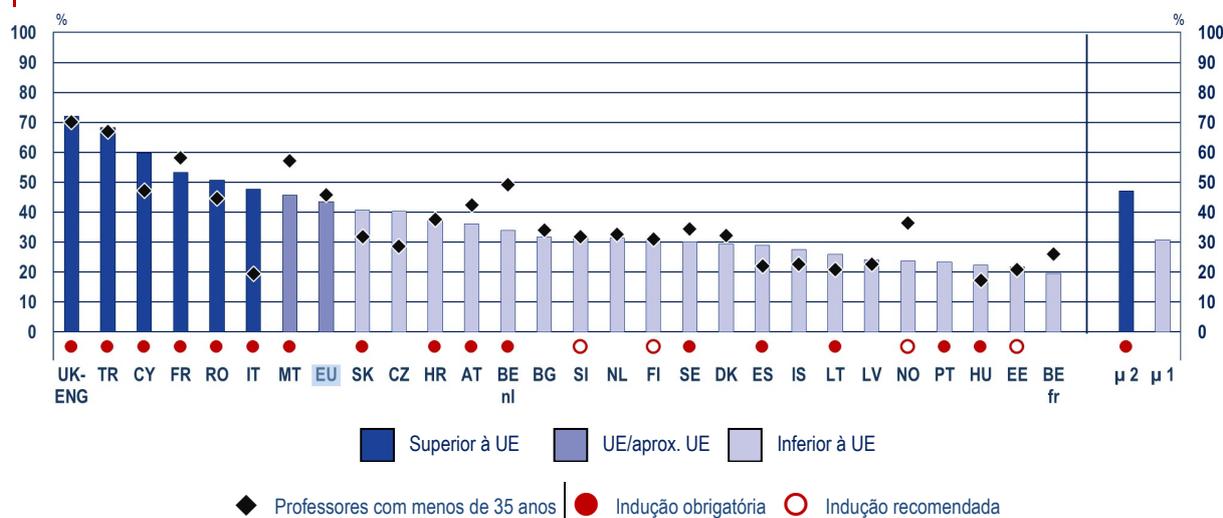
Na **Noruega**, em 2017, o Governo assinou um acordo com os sindicatos sobre os princípios e os deveres relativos à indução dos novos professores em jardins de infância e estabelecimentos de ensino. Estes princípios oferecem orientações e recomendações para a indução, e clarificam papéis e funções dos diretores escolares, proprietários de estabelecimentos de ensino, universidades/escolas superiores de educação.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, o período legal de indução será prolongado para dois anos a partir de setembro de 2021.

2.2.2. Participação na indução

Segundo o inquérito TALIS 2018, 43,6 % dos professores na UE indicaram ter participado num processo de indução formal ou informal durante o seu primeiro emprego. Em seis sistemas educativos (França, Itália, Chipre, Roménia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia), esta percentagem excede o nível da UE, atingindo 72,0 % no Reino Unido (Inglaterra). Na Bélgica (Comunidade francófona), Estónia, Hungria, Portugal e Noruega, menos de um em cada quatro docentes reporta ter participado num processo de indução.

Figura 2.7: Proporção de professores do ensino secundário inferior que participaram em programas de indução formais ou informais ao ingressar na profissão docente, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Todos os professores	43,6	19,6	33,9	31,8	40,4	29,3	21,7	29,0	53,3	37,6	47,7	59,6	24,1	25,9	22,3
Professores com menos de 35 anos	45,7	26,1	49,1	33,9	28,7	32,2	20,8	22,0	58,1	37,7	19,5	47,3	22,7	20,9	17,2

	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR	μ 2	μ 1
Todos os professores	45,6	31,3	36,2	23,4	50,8	31,7	40,6	31,0	30,1	72,0	27,5	23,8	68,3	47,2	30,6
Professores com menos de 35 anos	57,2	32,7	42,3	:	44,6	31,8	31,8	30,9	34,5	70,2	22,7	36,4	66,9		

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 2.5 no Anexo II).

Notas explicativas

Dados baseados nas respostas dos professores à questão 19 “Participou em quaisquer atividades de indução?” distribuídos por grupos etários de acordo com as respostas à questão 2 “Qual é a sua idade?”. Somente os professores que responderam “Sim, durante o primeiro ano em que lecionei” na questão 19a (Participei num programa formal de indução) ou 19b (Participei em atividades informais de indução) são considerados como tendo participado numa indução formal ou informal. Os professores que assinalaram ambas as respostas a) e b), foram contados uma única vez.

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE

Os dados na figura estão dispostos em ordem decrescente do conjunto dos professores que participaram na indução e por ordem protocolar no quadro.

UE refere-se aos países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Os pontos “Indução obrigatória”/“indução recomendada” refletem as regulamentações das autoridades de nível superior, ver Figura 2.6.

μ1 = média para países onde a indução é recomendada ou não existem regulamentações sobre indução,

μ2= média para países onde a indução é obrigatória.

Nota específica por país

Portugal: Para os professores em início de carreira (<35 anos), as observações que podem fornecer estimativas fiáveis são escassas ou inexistentes.

Ao examinar a proporção de professores jovens (menos de 35 anos) que reportaram ter participado na indução formal ou informal em comparação com o total da população docente, é possível observar uma diferença positiva e estatisticamente significativa a nível da UE (2,1 pontos percentuais (S.E. 0,68)). Este é igualmente o caso de sete sistemas educativos⁽¹³³⁾, em que a diferença mais elevada se observa na Comunidade flamenga da Bélgica, Malta e Noruega. Em Chéquia, Espanha, Itália, Chipre, Lituânia, Hungria, Roménia e Eslováquia, os professores jovens têm menor probabilidade de ter participado em atividades de indução em comparação com o total da população docente. A diferença é particularmente acentuada em Itália, onde apenas um em cada cinco

⁽¹³³⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), França, Malta, Áustria, Suécia e Noruega.

professores jovens indicou ter participado na indução, enquanto no conjunto da população docente este foi o caso para quase metade dos inquiridos. Em Espanha e Itália, o contrato a termo certo parece representar o principal obstáculo à participação na indução dos professores jovens. Em ambos os países, as atividades de indução só estão disponíveis para quem tem um cargo docente de vínculo permanente (Itália) ou com um estatuto profissional especial equivalente ao posto de trabalho permanente (Espanha). Ora, segundo dados do TALIS 2018, a maioria dos professores jovens trabalha com contratos a termo certo (70,3 % em Espanha e 78,0 % em Itália) (ver Secção 1.2.1 e Figura 1.5).

A análise estatística das respostas dos professores sugere que a existência de regulamentações das autoridades de nível superior que estipulam a obrigatoriedade da indução contribui para a participação dos professores em atividades de indução no início da sua carreira. Nos países em que a indução para professores recém-formados é obrigatória, 47,2 % (S.E. 0,31) dos professores do ensino secundário inferior participaram na indução durante o seu primeiro emprego. Em contraste, nos países onde a indução é recomendada ou não regulamentada, o rácio foi de 30,7 % (S.E. 0,46). A diferença entre ambas as estimativas (16,5 pontos percentuais) (S.E. 0,50) é estatisticamente significativa.

De um modo geral, os resultados do TALIS 2018 mostram que, apesar das aspirações políticas e da legislação em vigor, a participação dos professores na indução continua a ser reduzida. Por um lado, isto pode dever-se ao facto de que, em alguns sistemas educativos, o impacto das recentes reformas que introduziram a fase de indução ainda não ser muito visível (p. ex. Comunidade flamenga da Bélgica, Lituânia, Áustria e Noruega). Por outro lado, isto pode estar relacionado com o facto de a indução só estar disponível para algumas das categorias de pessoal (p. ex. Espanha e Itália). Por último, coloca-se a questão de saber quais os outros obstáculos que impedem a implementação destas disposições (p. ex. a falta de apoio financeiro).

2.2.3. Elementos obrigatórios da indução

Ainda que se encontre amplamente regulamentada em toda a Europa, a indução obrigatória de professores em início de carreira pode desenhar-se de diferentes maneiras e conter elementos variados. Alguns destes elementos figuram em documentos oficiais emitidos pelas autoridades de nível superior, enquanto outros são deixados à discrição das autoridades locais ou escolares. A Figura 2.8 mostra alguns dos elementos da indução mais comumente regulamentados, como seja a mentoria e as atividades de desenvolvimento profissional (cursos e seminários), e examina a prática do ensino em equipa e a redução da carga horária durante a indução. A figura indica igualmente os sistemas educativos onde estes elementos são obrigatórios. Na Estónia, Eslovénia e Noruega, mesmo que a indução estruturada propriamente dita não seja obrigatória, nos casos em que ocorre deve contemplar determinados elementos.

A Figura 2.8 mostra que, na maioria dos sistemas educativos que regulamentam a indução na profissão docente, é obrigatório fornecer mentoria a todos os professores em início de carreira. A mentoria é considerada o pilar fundamental do programa de indução. Regra geral, o mentor atribuído é um professor experiente, por vezes com formação específica para exercer esta função. Os mentores podem aplicar um leque de estratégias para introduzir, apoiar e supervisionar os professores em início de carreira na comunidade escolar e na vida profissional. A interação entre professores formandos e mentores pode variar desde uma simples orientação a uma monitorização e apoio diários e intensivos. Uma colaboração estreita pode incluir a preparação de aulas em conjunto, a observação recíproca de aulas, *feedback* e *coaching* regulares. Os mentores costumam participar na avaliação dos professores formandos no final da indução, se for este o caso.

segundo ano em 18 %. Na Alemanha e Eslovénia, a carga letiva dos professores formandos é inferior à dos professores em exercício, mas esta redução não é expressa como uma percentagem da carga letiva total. Na Lituânia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Escócia), o tempo que não é dedicado ao ensino deve ser consagrado a atividades de desenvolvimento profissional.

Apesar de a prática de ensino em equipa ser reconhecida como uma das melhores formas de colaboração entre pares ⁽¹³⁵⁾, só a Alemanha, França, Polónia, Reino Unido (Escócia) e Montenegro a mencionam entre as disposições a incluir na fase de indução. Por exemplo:

Em **Montenegro**, o “Regulamento sobre Estágios de Professores” determina que, antes da prática letiva individual, os docentes candidatos devem praticar o ensino em equipa com o seu mentor.

Como ilustra a Figura 2.8, na Alemanha, França e Reino Unido (Escócia), os quatro aspetos são elementos obrigatórios durante a indução. Em contraste, em Portugal, Suécia, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, só a mentoria tem carácter obrigatório. Na Turquia, a formação profissional é o único elemento exigido. Na Comunidade flamenga da Bélgica, Finlândia e alguns Cantões da Suíça, a decisão relativa ao conteúdo do programa de indução fica ao critério das autoridades locais ou escolares.

Em alguns sistemas educativos, certas atividades, para além das supramencionadas, são consideradas obrigatórias durante a indução. Na Estónia e Espanha, por exemplo, finda a fase de indução, exige-se aos professores em início de carreira a preparação de um relatório final. A observação de turmas e/ou aulas é uma parte obrigatória da indução na Áustria, Eslovénia, Roménia e Sérvia, enquanto na Croácia e Eslovénia, os professores principiantes devem manter um diário de formação.

2.2.4. Avaliação no final da indução

A avaliação de professores em início de carreira no final da fase de indução constitui uma abordagem disseminada por toda a Europa. De facto, a Figura 2.9 mostra que, na maioria dos sistemas educativos europeus em que a indução é obrigatória ou recomendada, os professores em início de carreira submetem-se a uma avaliação formal no final do seu programa de indução. Países como a Estónia, Irlanda, Grécia, Finlândia, Suécia, Suíça (alguns Cantões), Noruega e Turquia não dispõem de regulamentações emanadas das autoridades de nível superior que tornam obrigatória a avaliação no final da indução.

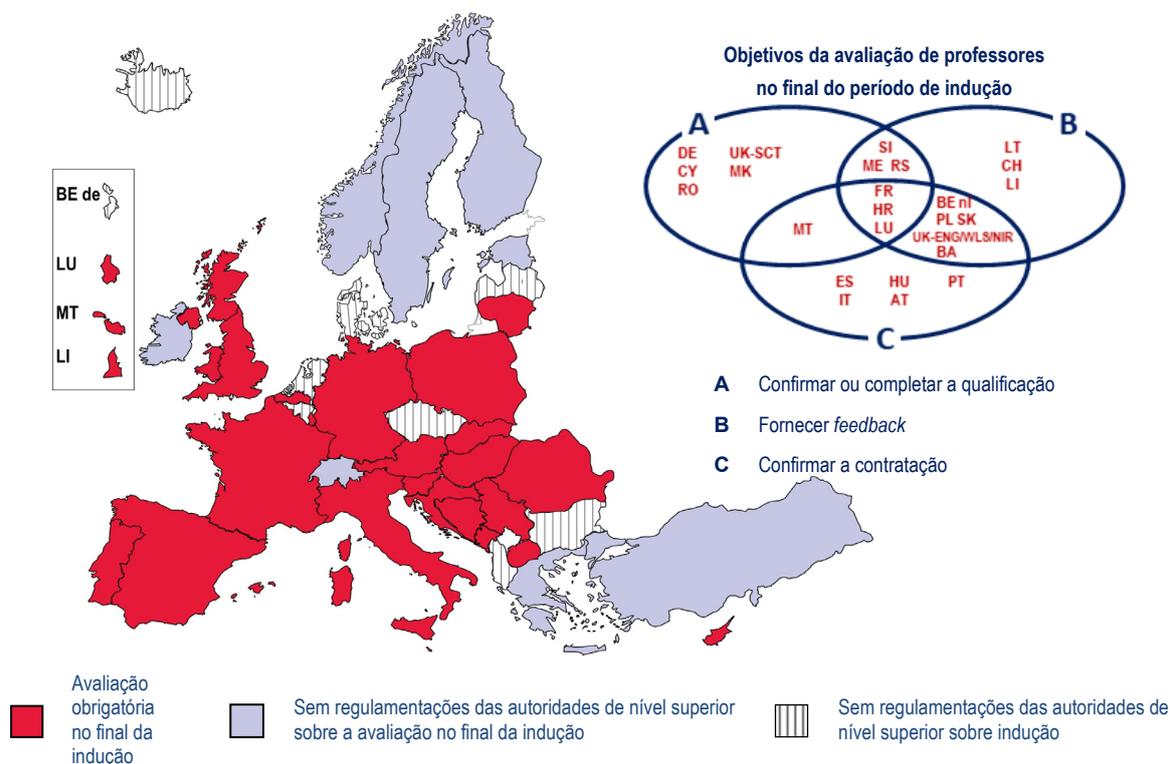
De um modo geral, a avaliação no final da indução destina-se a assegurar que os professores recém-formados estão plenamente equipados com as competências práticas necessárias para trabalhar de forma independente, e que adquiriram experiência suficiente em contexto de trabalho. Quando a indução faz parte do processo de qualificação ou ocorre durante o período probatório, a avaliação final adota a forma de uma avaliação sumativa.

A avaliação no final da indução pode destinar-se a diversos fins, alguns dos quais (isto é, confirmar/concluir uma qualificação, confirmar a contratação e proporcionar um feedback) se encontram representados na Figura 2.9.

A análise revela que, em mais de metade dos sistemas educativos, a avaliação no final da indução é necessária para confirmar a contratação. Nestes sistemas educativos, a indução faz parte do período probatório. Na Hungria e Polónia, onde a indução corresponde à primeira etapa da carreira, a avaliação permite ao professor formando transitar para o nível profissional seguinte (Anexo I.1).

⁽¹³⁵⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões em 30 de maio 2017 sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida, COM(2017) 248 final, p. 9

Figura 2.9: Avaliação no final do período de indução dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20



Nota específica por país

Luxemburgo: Os dados na figura referem-se aos professores com estatuto de funcionários públicos com contratos de duração indeterminada. Para os professores com estatuto de agentes do setor público com um contrato por tempo indeterminado regido pelo direito público, a avaliação no final do período de indução não é obrigatória.

Em quase metade dos sistemas educativos, a avaliação no final da indução destina-se a completar ou confirmar a qualificação docente. Na Alemanha, França e Chipre, onde a indução decorre durante a FIP, os seus resultados contribuem para a avaliação final desta formação. Na Croácia, Roménia, Eslovénia, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia, a avaliação consiste num exame profissional também designado como “estatal” ou “nacional”. Este processo de avaliação pode ser organizado de diferentes maneiras. Por exemplo, na Eslovénia, o exame profissional é oral, enquanto na Croácia é uma combinação de provas escritas e orais. O exame profissional pode incluir partes teóricas e práticas. Este é o caso na Croácia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro e Sérvia, onde durante o exame profissional são avaliados os conhecimentos teóricos e as competências práticas. No Luxemburgo, Malta e Reino Unido (Escócia), a conclusão da fase da indução contribui, respetivamente, para a certificação final, registo e acreditação como professor plenamente qualificado.

Em cerca de metade dos sistemas educativos em que se exige uma avaliação no final da indução, os professores recebem *feedback* e recomendações baseados em avaliações contínuas e finais. Na Lituânia, Suíça e Listenstaine, este é o único objetivo da avaliação dos professores no final da indução.

Em França, Croácia e Luxemburgo, a avaliação combina os três objetivos.

2.3. Conclusões

Existe um amplo consenso entre investigadores e líderes políticos de que a formação de professores é importante para a qualidade do ensino e para os resultados da aprendizagem dos alunos. Uma FIP de qualidade e um apoio eficaz aos novos professores contribuem para evitar o abandono da profissão docente e têm um impacto positivo na atratividade da profissão docente em geral.

A FIP convencional na Europa encontra-se organizada em torno dos modelos integrado e sequencial. Estes dois modelos coexistem em mais de metade dos sistemas educativos europeus. Além disso, vários sistemas educativos introduziram percursos alternativos conducentes a uma qualificação docente. Porém, segundo dados do TALIS 2018, o número de professores qualificados através destas vias alternativas continua a ser marginal.

Na maioria dos sistemas educativos europeus, os programas de FIP para docentes do ensino secundário inferior conduzem a um nível de mestrado (CITE 7). Noutros, a qualificação mínima exigida para este nível é um grau de licenciatura (CITE 6). Os dados do TALIS 2018 sugerem que a qualificação académica mais alta alcançada pelos docentes em exercício tende a corresponder ao requisito mínimo estipulado nas regulamentações relativas à FIP emanadas das autoridades de nível superior.

O conteúdo da FIP é um dos fatores com mais impacto na sua qualidade. O domínio dos saberes da área de docência, a formação pedagógico-didática e uma prática suficiente em sala de aula constituem os elementos nucleares de uma FIP eficaz⁽¹³⁶⁾. Apesar de quase todos os sistemas educativos exigirem que a formação profissional seja incluída nos programas de FIP juntamente com as disciplinas académicas, a sua duração varia consideravelmente entre os países. A proporção de formação profissional oscila entre 50 % da duração total da FIP na Bélgica (Comunidade francófona), Irlanda e Malta e 8 % em Itália e Montenegro. A formação prática ou estágio pedagógico em escola encontra-se regulamentado em cerca de metade dos sistemas educativos europeus.

Segundo os resultados do TALIS 2018, quase 70 % dos professores na UE indicam ter recebido formação nos três elementos nucleares da FIP (conteúdos da disciplina, pedagogia geral e didática específica da disciplina de docência e prática de ensino em sala de aula). No entanto, esta percentagem fica abaixo dos 60 % em Espanha, França e Itália. A nova geração de professores (menos de 35 anos) parece beneficiar de uma formação de professores mais abrangente em comparação com o conjunto da população docente. Na UE, 75 % dos professores jovens concluíram uma qualificação (educação e formação) formal que contemplou estes três elementos nucleares.

O apoio aos professores durante as etapas iniciais das suas carreiras afigura-se fundamental não só para reforçar a qualidade do ensino, como também para reduzir o abandono da profissão⁽¹³⁷⁾. Na maioria dos sistemas educativos europeus, os professores recém-diplomados têm acesso a uma indução estruturada com a duração normal de um ano. Em quase todos esses países, a indução é de cariz obrigatório. A indução estruturada para professores recém-diplomados foi recentemente introduzida na Comunidade flamenga da Bélgica, Lituânia, Áustria e Noruega.

Apesar das aspirações políticas e das leis em vigor, a participação dos professores na indução permanece relativamente baixa. Os dados do TALIS 2018 mostram que, na UE, 43,6 % dos docentes participaram na indução durante o seu primeiro emprego. Ao comparar os professores jovens (com menos de 35 anos) com o total da população docente, é possível observar uma pequena tendência positiva na UE (mais de 2,2 pontos percentuais). No entanto, em oito sistemas educativos⁽¹³⁸⁾, os professores jovens têm menos probabilidades de ter participado em atividades de indução em comparação com o conjunto da população docente. Isto aponta para a possível existência de alguns

⁽¹³⁶⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões em 30 de maio 2017, sobre o desenvolvimento das escolas e um ensino da excelência para um melhor começo de vida, COM(2017) 248 final.

⁽¹³⁷⁾ Ibid.

⁽¹³⁸⁾ Chéquia, Espanha, Itália, Chipre, Lituânia, Hungria, Roménia e Eslováquia.

obstáculos à participação na indução (p. ex. em Espanha e Itália, a indução só está disponível para professores que ocupam um posto de trabalho permanente).

As regulamentações emanadas das autoridades de nível superior sobre a indução parecem contribuir para a participação dos professores na indução. Nos países onde a indução para professores recém-formados é obrigatória, 47,2 % dos docentes do ensino secundário inferior participaram na indução durante o seu primeiro emprego, enquanto nos restantes países esta percentagem foi significativamente mais baixa (30,7 %).

A indução pode ser desenhada de diferentes maneiras e contemplar várias atividades. A mentoria e as atividades de desenvolvimento profissional constituem os dois elementos obrigatórios mais comuns na indução estruturada. Ainda que a redução da carga de trabalho/letiva pareça ser particularmente útil durante a indução, apenas 10 sistemas educativos ⁽¹³⁹⁾ a regulamentam. O ensino em equipa com professores experientes raramente tem carácter obrigatório.

A avaliação de professores em início de carreira no final do período de indução constitui uma abordagem difundida em toda a Europa. Esta prática destina-se a confirmar a contratação quando a indução ocorre durante o período probatório ⁽¹⁴⁰⁾ ou contribui para certificar a habilitação para a docência nos casos em que a indução faz parte do percurso de qualificação ⁽¹⁴¹⁾. Na Lituânia, Suíça e Listenstaine, o único objetivo da avaliação dos professores no final da indução é a atribuição de um *feedback*.

⁽¹³⁹⁾ Alemanha, França, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Eslovénia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Escócia) e Noruega.

⁽¹⁴⁰⁾ Comunidade flamenga da Bélgica, Espanha, França, Croácia, Itália, Luxemburgo, Hungria, Malta, Áustria, Polónia, Portugal, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e Bósnia-Herzegovina.

⁽¹⁴¹⁾ Alemanha, França, Croácia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Roménia, Eslovénia, Reino Unido (Escócia), Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

CAPÍTULO 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

A aprendizagem ao longo da vida é importante para todos os indivíduos, mas especialmente para quem trabalha em profissões em que se transmitem conhecimentos e se facilita a aprendizagem. A recente Comunicação sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025” enfatiza que os “professores e formadores precisam de oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional”⁽¹⁴²⁾. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” afirmam que se pode alcançar um ensino e aprendizagem de boa qualidade quando os professores se empenham no desenvolvimento profissional contínuo. Por conseguinte, as conclusões sublinham que “é essencial continuar a desenvolver e atualizar as competências dos professores e formadores, assegurar os seus conhecimentos especializados e incentivar a sua autonomia e empenho”⁽¹⁴³⁾.

O atual capítulo pretende elucidar sobre a possibilidade de reforçar a participação dos professores no desenvolvimento profissional contínuo (DPC) através da criação de quadros políticos a nível superior. Verifica em que medida os padrões de participação no DPC, segundo indicam os docentes do secundário inferior, estão relacionados com as leis e as políticas dos países. O capítulo começa com uma breve síntese dos dados do TALIS 2018 sobre a participação dos professores do ensino secundário inferior em atividades de desenvolvimento profissional. Dado que a maioria dos docentes europeus frequentou pelo menos uma atividade de formação profissional, a análise foca-se na participação em diversos tipos de DPC. Os docentes que frequentaram mais tipos de DPC tinham mais probabilidades de participar mais em formações colaborativas e interativas. Além disso, esses professores eram mais propensos a perceberem o seu DPC como algo de útil. Por conseguinte, a análise utiliza como principal variável dependente a média de tipos de formação profissional.

O capítulo prossegue com a apresentação das principais regulamentações das autoridades de nível superior relativamente ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Estes indicadores a nível nacional são empregues para explicar as variações na adesão dos professores à formação profissional e para explicar alguns obstáculos a tal adesão. A descrição começa com o estatuto do DPC, distinguindo entre os países que fixam claramente um mínimo obrigatório para todos os professores e aqueles que concedem o direito a um determinado período de tempo de DPC. A possibilidade de tirar uma licença remunerada para estudos é uma outra forma de alocar tempo ao desenvolvimento profissional. São abordados os tipos de licença para estudos disponíveis para os professores europeus e apresentam-se alguns exemplos de tipos de formação em causa.

Para além da alocação de tempo para desenvolvimento profissional, as regulamentações das autoridades de nível superior podem apoiar a planificação e a coordenação de atividades de DPC. O capítulo explora algumas das medidas implementadas, quer a nível de escola quer à escala nacional. São destacados os países que exigem às escolas a elaboração de um plano de DPC, assim como a frequência com que se exige a atualização destes planos. A nível nacional, a planificação e coordenação de atividades de DPC podem organizar-se através de um organismo ou agência externo ao ministério da educação, que fica encarregue destas funções. São indicados os países que contam com este tipo de agência e são brevemente analisadas as suas principais funções no âmbito do DPC.

O capítulo conclui com uma síntese dos fatores mais importantes a nível nacional com impacto no DPC. Os dados parecem indicar que os professores participam numa maior variedade de tipos de DPC nos países onde se atribui uma certa quantidade de tempo ao DPC para cada professor – seja como uma obrigação ou um direito. Dispor de uma licença remunerada para estudos por períodos superiores a uma semana parece reduzir a perceção de conflito ou incompatibilidade com o horário de trabalho do professor. Além disso, nos países onde é obrigatório elaborar um plano de DPC na escola, os professores tendem a envolver-se em mais tipos de DPC.

⁽¹⁴²⁾ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025”. 30.09.2020, COM(2020) 625 final, p. 10.

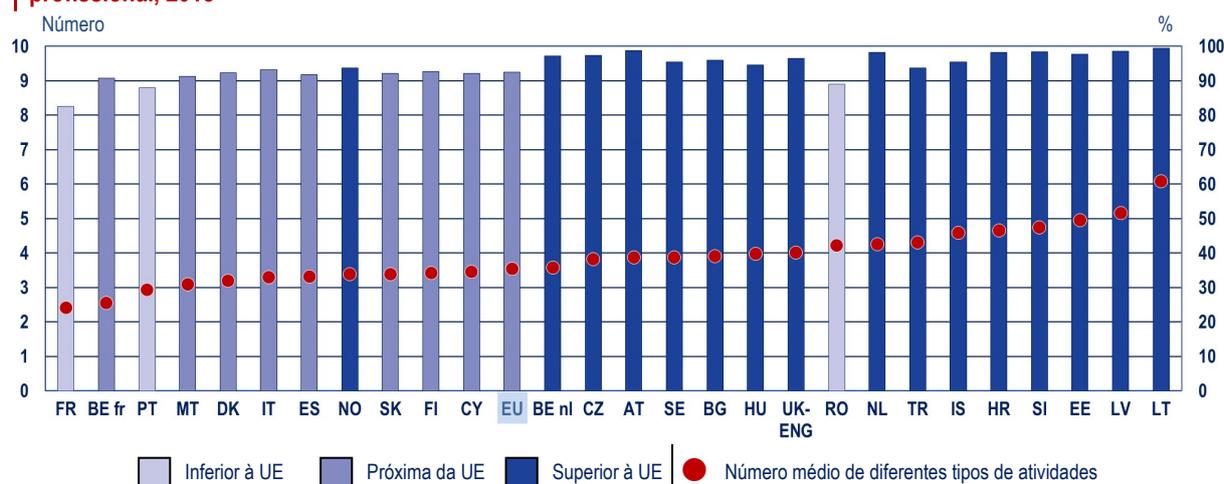
⁽¹⁴³⁾ JO C 193, 9.6.2020, C 193/04, p. 11.

3.1. Participação dos professores no desenvolvimento profissional

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” convidam os Estados-Membros a “promoverem e apoiarem uma maior participação de professores e formadores no desenvolvimento profissional contínuo” (144). Antes de analisar as formas adotadas pelos países para encorajar a adesão à participação, esta secção descreve os padrões de participação no DPC dos professores do ensino secundário inferior conforme reportado em 2018. O inquérito TALIS contemplava diversas perguntas acerca da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional, destacando vários aspetos diferentes em termos de atuação e de perceção. Esta secção centra-se nas práticas reportadas nesse âmbito. Em primeiro lugar, apresenta a taxa global de participação, nomeadamente a proporção de professores que indicaram ter frequentado pelo menos um tipo de DPC nos 12 meses anteriores ao inquérito. Passa então a debater os diferentes tipos e áreas de formação profissional frequentados pelos professores.

Os dados do TALIS 2018 revelam que uma elevada proporção de professores participa em atividades de DPC (Figura 3.1). 92,5 % de professores do ensino secundário inferior em países da UE frequentaram pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito. Destacam-se três países com taxas de participação inferiores ao nível da UE (ainda que sejam relativamente elevadas). Em França, Portugal e Roménia, a proporção de professores que participaram em atividades de DPC é de 82,6 %, 88,0 % e 89,0 % respetivamente.

Figura 3.1: Participação dos professores do ensino secundário inferior em atividades de desenvolvimento profissional, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 3.1 no Anexo II).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	UE	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Média	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Média	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 22: “Durante os 12 meses anteriores ao inquérito, participou em alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?”. A extensão das barras mostra a proporção de professores que responderam “sim” a pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional (para as categorias exatas, ver a Figura 3.2). Os pontos mostram o número médio de diferentes tipos de atividades de DPC. Excluem-se os casos com valores ausentes em todas as subquestões (a-j).

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados são colocados por ordem crescente do número médio de diferentes tipos de atividades.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

(144) Ibid., p. 15.

A variação entre os países é maior quando se considera o número de tipos de atividades de desenvolvimento profissional que os docentes frequentam. No questionário do TALIS 2018, os professores podiam indicar dez tipos de atividades de DPC, como a frequência de cursos/seminários presenciais ou *online*, leitura de bibliografia especializada, participação em conferências sobre educação ou em redes de professores, *coaching*, visitas de observação ou programas formais de qualificação (ver as categorias exatas na Figura 3.2). Lamentavelmente, o TALIS 2018 não faz a distinção entre docentes que participaram em muitas atividades de DPC do mesmo tipo e professores que só participaram uma vez. Tampouco é examinada a duração de cada tipo de formação de DPC.

Os dados mostram que na UE, em média, os professores frequentaram entre três e quatro tipos diferentes de atividades de desenvolvimento profissional (média de 3,5) nos 12 meses prévios ao inquérito. Os valores oscilam entre 2,4 e 6,1. No limite inferior, os docentes da Bélgica (Comunidade francófona) e França participaram em dois ou três tipos de formação (média aproximada de 2,5). Os docentes da Dinamarca, Malta e Portugal participaram, em média, em três tipos de atividades de desenvolvimento profissional. No limite superior, destacam-se os docentes da Lituânia, que realizam as atividades de DPC mais variadas numa média de seis tipos diferentes de formação nos 12 meses anteriores ao inquérito. Nos países bálticos vizinhos (Estónia e Letónia), os professores realizaram aproximadamente cinco tipos diferentes de atividades de desenvolvimento profissional.

Figura 3.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior que participaram em diferentes tipos de atividades de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 3.1 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 22: “Durante os 12 meses anteriores ao inquérito, participou em alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?”. A extensão das barras mostra a proporção de professores que responderam “sim” aos diferentes tipos de atividades de desenvolvimento profissional (opções de resposta a-j). Excluem-se os casos com valores ausentes em todas as subquestões (a-j).

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” salientam que “é benéfico oferecer vários modelos de formação, incluindo a aprendizagem presencial, virtual, mista e em contexto laboral” ⁽¹⁴⁵⁾ e convidam os Estados-Membros a “proporcionarem aos professores e formadores oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que tenham impacto e se baseiem na investigação, assentes na colaboração, na observação e aprendizagem entre pares, na orientação, na mentoria e no trabalho em rede” ⁽¹⁴⁶⁾. Apesar destas aspirações, a análise da participação dos docentes em diferentes tipos de atividades de desenvolvimento profissional (Figura 3.2) revela a predominância dos tradicionais tipos de formação. Os professores acusam uma

⁽¹⁴⁵⁾ Ibid., p. 11.

⁽¹⁴⁶⁾ Ibid., p. 16.

participação mais elevada em atividades de desenvolvimento profissional baseadas na “transferência de informação”, as quais não implicam necessariamente grande interação entre os participantes.

Os cursos ou seminários presenciais foram o tipo de formação mais comum. Os dados do TALIS 2018 mostram que 71,3 % dos professores do ensino secundário inferior frequentaram pelo menos um curso ou seminário presencial nos 12 meses anteriores ao inquérito. A autoaprendizagem, nomeadamente a leitura de bibliografia especializada, foi o segundo tipo de formação mais frequentado, reportado por 58,6 % dos docentes, enquanto 43,2 % deles participaram em conferências sobre a temática da educação. Apesar de muitas conferências atuais tentarem complementar as palestras principais, apresentações e sessões de perguntas e respostas com debates orientados pelos participantes, continuam a ser, essencialmente, um método tradicional de transferência de conhecimento.

Os professores do ensino secundário inferior reportaram níveis mais baixos de participação em atividades modernas de desenvolvimento profissional assentes na aprendizagem entre pares e numa cultura de trabalho colaborativa. Na UE, 37,9 % dos professores reportaram o envolvimento em atividades de observação por pares e/ou auto-observação e acompanhamento (*coaching*); 31,4 % em atividades de *networking* ou de participação numa rede; 19,8 % em visitas de observação a outras escolas; e apenas 12,9 % visitaram instalações de empresas, organismos públicos ou organizações não governamentais como parte do seu desenvolvimento profissional.

Importa assinalar que os dados do TALIS remontam a 2018. Devido à pandemia de COVID-19, as atividades de desenvolvimento profissional contínuo que implicam um contacto direto entre pessoas foram consideravelmente reduzidas. Em contrapartida, é provável que tenha aumentado a proporção de atividades de *e-learning* e de aprendizagem a distância. Em 2018, aproximadamente um terço dos professores (34,2 %) na Europa declarou ter participado em cursos/seminários *online*. Durante a pandemia de COVID-19 é provável que esta percentagem tenha aumentado e se tenha convertido na principal forma de aprendizagem.

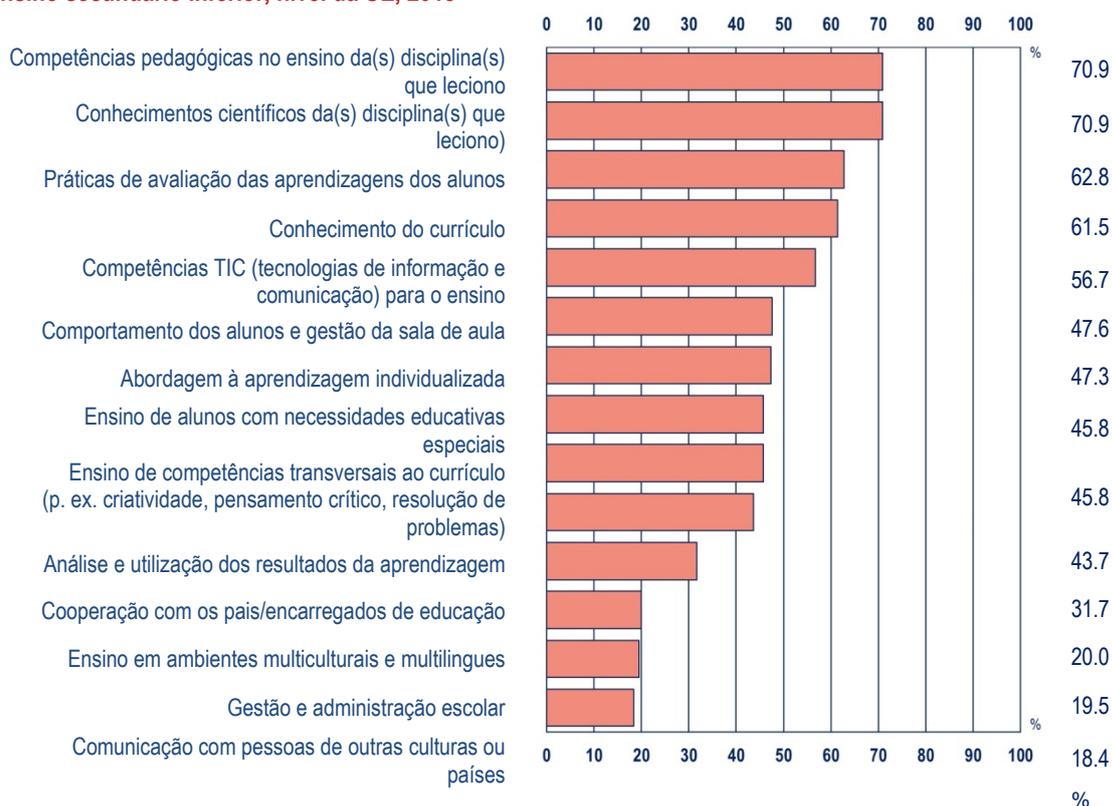
A maioria dos países europeus segue as tendências médias relativas aos tipos mais comuns de desenvolvimento profissional contínuo. Contudo, importa ressaltar algumas exceções. Em dois sistemas educativos – Bélgica (Comunidade francófona) e Roménia – os professores assistiram a muito menos cursos/seminários presenciais do que em outros países europeus. Ao invés, as conferências sobre educação e a participação em rede de professores foram tipos populares de desenvolvimento profissional na Bélgica (Comunidade francófona). Na Roménia, os tipos mais comuns de desenvolvimento profissional contínuo foram a observação por pares e/ou auto-observação e acompanhamento (*coaching*), assim como a leitura de bibliografia especializada.

Os tipos de atividades profissionais a que os professores aderiram são, evidentemente, apenas um dos elementos a ter em conta ao analisar o desenvolvimento profissional dos professores. Uma outra dimensão importante são as áreas de conteúdo da formação. Os dados do TALIS 2018 revelam que, na UE, o desenvolvimento profissional ligado à(s) área(s) disciplinar(es) dos professores foi o mais comum (Figura 3.3). As “competências pedagógicas no ensino da(s) disciplina(s) que leciono”, os “conhecimentos científicos da(s) disciplina(s) que leciono” e o “conhecimento do currículo” figuraram entre as respostas mais recorrentes. O desenvolvimento profissional associado às competências interdisciplinares, como por exemplo, a avaliação, TIC, o comportamento dos alunos e gestão da sala de aula, e a aprendizagem individualizada também se destacaram. Em contrapartida, áreas como o “ensino em ambientes multilingues” e a “comunicação com pessoas de outras culturas” ocorreram com menor frequência. De modo semelhante, poucos professores indicaram ter participado em atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com a gestão e administração escolar.

Importa ressaltar o facto de que os dados do TALIS indicam as respostas dos professores em 2018. Durante a subsequente crise pandémica da COVID-19, um tópico concreto de desenvolvimento profissional pode ter-se tornado muito mais destacado. Em quase todos os países europeus, durante a primavera de 2020, a aprendizagem a distância converteu-se na principal modalidade de ensino nas escolas de nível secundário inferior. Praticamente todas as escolas de nível secundário inferior foram encerradas para o ensino presencial durante várias semanas ou meses. Por conseguinte, os professores europeus tiveram de alterar rapidamente o seu habitual modo de trabalhar e passar a

dominar as tecnologias TIC que lhes permitissem ensinar à distância. As Conclusões do Conselho de junho de 2020 sobre o combate à crise da COVID-19 na educação e formação sublinharam a necessidade de ter uma formação adicional específica. Nesse sentido, os Estados-Membros foram convidados a “apoiarem o desenvolvimento das aptidões e competências digitais de professores e formadores, a fim de facilitar o ensino e a avaliação em ambientes de aprendizagem digital” ⁽¹⁴⁷⁾.

Figura 3.3: Distribuição das diferentes áreas de desenvolvimento profissional frequentadas pelos professores do ensino secundário inferior, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 3.2 no Anexo II).

Notas explicativas

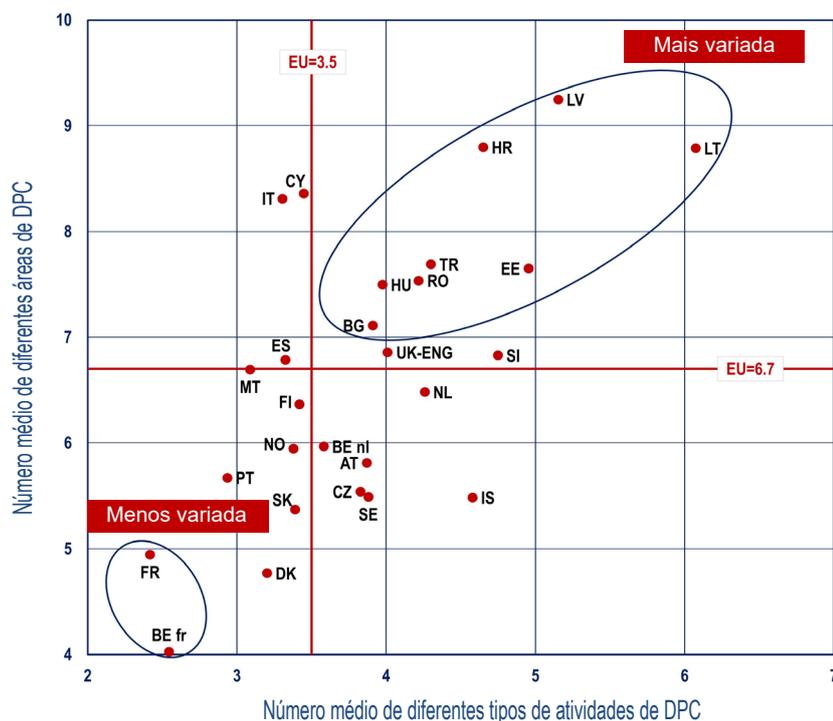
A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 23 “Algumas das áreas enumeradas abaixo faziam parte das atividades de desenvolvimento profissional em que participou nos 12 meses anteriores ao inquérito?”. A extensão das barras mostra a proporção de professores que responderam “sim” às diferentes áreas de desenvolvimento profissional (opções de resposta a-o). Excluem-se os casos com valores ausentes em todas as subquestões (a-o).

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

A combinação dos dois aspetos da formação profissional analisados – diferentes tipos de atividades de DPC e diferentes áreas de DPC – pode dar uma indicação dos países onde os docentes se envolvem em atividades de DPC mais diversificadas. A Figura 3.4 situa os países europeus em relação a estes dois eixos. Os valores médios de ambas as dimensões são elevados em países posicionados no canto superior direito. A figura mostra que os docentes do ensino secundário inferior na Bulgária, Estónia, Croácia, Letónia, Lituânia, Hungria, Roménia e Turquia frequentaram variados tipos e áreas de DPC numa escala significativamente superior à média da UE. Em contraste, os docentes da Bélgica (Comunidade francófona) e França reportaram uma participação significativamente inferior à média da UE nos diversos tipos e áreas de formação profissional.

A figura também destaca outras situações interessantes. Por exemplo, os professores do ensino secundário inferior em Itália e Chipre reportaram uma participação média em três ou quatro tipos diferentes de formação, mas que abrangeram aproximadamente oito ou nove áreas distintas. Por outro lado, os docentes nos Países Baixos e Islândia frequentaram tipos de formação mais variados mas referentes a um menor número de áreas.

⁽¹⁴⁷⁾ Conclusões do Conselho sobre o combate à crise da COVID-19 na educação e formação, JO C 212, 26.6.2020, p. 9.

Figura 3.4: Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, por número médio de áreas e tipos de formação, 2018

Média de diferentes	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
tipos de atividades de DPC	3,5	2,5	3,6	3,9	3,8	3,2	5,0	3,3	2,4	4,7	3,3	3,4	5,2	6,1
áreas de DPC	6,7	4,0	6,0	7,1	5,5	4,8	7,6	6,8	4,9	8,8	8,3	8,4	9,2	8,8
Média de diferentes	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
tipos de atividades de DPC	4,0	3,1	4,3	3,9	2,9	4,2	4,7	3,4	3,4	3,9	4,0	4,6	3,4	4,3
áreas de DPC	7,5	6,7	6,5	5,8	5,7	7,5	6,8	5,4	6,4	5,5	6,9	5,5	5,9	7,7

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadros 3.1 e 3.2 no Anexo II).

Notas explicativas

O eixo horizontal baseia-se nas respostas dos professores à questão 22: “Durante os 12 meses anteriores ao inquérito, participou em alguma das seguintes atividades de desenvolvimento profissional?”. O valor x mostra o número médio de diferentes tipos de atividades de DPC por país. O eixo vertical baseia-se nas respostas dos professores à questão 23: “Algumas das áreas enumeradas abaixo faziam parte das atividades de desenvolvimento profissional em que participou nos 12 meses anteriores ao inquérito?”. O valor y mostra o número médio de diferentes tipos de áreas de DPC escolhidas por aqueles professores do ensino secundário inferior que frequentaram pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional. Excluem-se os casos com valores ausentes em todas as subquestões.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

A utilização de negrito no quadro indica diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE.

Nas próximas secções são apresentados alguns aspetos das regulamentações das autoridades de nível superior que podem influenciar a participação dos professores no desenvolvimento profissional. A partir dos dados do TALIS 2018, é utilizado como principal indicador o número médio de diferentes tipos de atividades de DPC (Figura 3.1). Esta variável indica uma variação considerável entre países, e está claramente relacionada com as prioridades políticas europeias que incentivam modalidades variadas, modernas e participativas de formação profissional. Além disso, a análise dos dados do TALIS 2018 indica que os professores que participaram em mais tipos de DPC tendem a expressar um impacto mais positivo nas práticas pedagógicas (ver Quadro 3.3 no Anexo II). Na UE, os docentes que consideraram que as suas atividades de desenvolvimento profissional causaram um impacto positivo na sua prática pedagógica frequentaram quatro tipos distintos de DPC. Em contraste, aqueles que consideraram não ter havido qualquer impacto positivo participaram em menos de três tipos diferentes de DPC. Esta relação entre o número de tipos de DPC frequentado e a percepção do seu impacto foi observado em todos os países.

3.2. Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo nas regulamentações das autoridades de nível superior

As políticas e as regulamentações emanadas das autoridades de nível superior estabelecem o quadro para a participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional. A presente secção descreve as principais regulamentações que definem o estatuto do DPC no sistema educativo. Em seguida, examina a relação entre o estatuto de DPC e os padrões de participação dos professores reportados no TALIS 2018.

Os países regulamentam o DPC dos professores de diferentes maneiras (Figura 3.5). É feita uma distinção fundamental entre o DPC enquanto obrigação profissional e como uma atividade opcional. Para efeitos do presente relatório, o DPC é considerado um dever profissional do professor se a participação em ditas atividades for explicitamente definida enquanto tal nas regulamentações das autoridades de nível superior. A participação dos professores no DPC é considerada opcional se não existir um dever estatutário exarado em documentos políticos emitidos a nível superior.

O DPC também pode definir-se em termos de tempo alocado a cada professor para participar em diversas atividades de DPC. São contemplados dois tipos de alocação de tempo: obrigatória e/ou por direito. O DPC é considerado obrigatório quando todos os professores devem concluir uma determinada quantidade mínima de DPC durante um determinado período de tempo. Quando o DPC se define como um direito, é atribuída a cada professor uma determinada quantidade mínima de DPC durante ou após o seu horário letivo (de trabalho). O professor não tem a obrigação de utilizar esse tempo, mas as escolas são obrigadas a oferecer esta oportunidade.

Figura 3.5: Estatuto do desenvolvimento profissional contínuo dos professores do ensino secundário inferior e número mínimo de horas definido para o DPC, 2019/20



Duração mínima das atividades de DPC em horas (h) ou dias (d) para o número de anos indicado (linha inferior).

O tempo obrigatório é indicado a negrito em azul, enquanto o tempo atribuído por direito é indicado a vermelho escuro (regular).

	BE	BE	DE	EE	EL	ES	FR	PL	SK	UK-UK-UK-ENG	UK-WLS	NIR	LI	BG	CY	LV	HU	MT	AT	PT	RO	SI	FI	UK-SCT	AL	BA	CH	ME	MK	RS	
3d+	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150h	24h	60h	100h							
3d	3	1	1	1	1	3	1	1	7	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5	

Fonte: Eurydice.

Notas explicativas

Obrigatório: Considera-se que o DPC tem um estatuto obrigatório quando existe um número mínimo de horas, dias ou créditos que todos os professores são obrigados a concluir.

Direito garantido: O DPC é considerado como um direito do professor quando são disponibilizadas horas, dias ou créditos específicos para benefício de todos os professores e as escolas são obrigadas a conceder-lhes tal oportunidade.

Dever profissional: O DPC é considerado como um dos deveres profissionais do professor de acordo com as regulamentações ou outros documentos políticos relevantes.

Opcional: Não existe uma obrigação estatutária para os professores participarem no DPC.

Exigido para efeitos de progressão na carreira: O DPC constitui um elemento essencial para todos os professores. Os professores não progredem na carreira a menos que cumpram os requisitos de DPC (Figura 1.13).

Notas específicas por país

Alemanha: As regulamentações e definições variam entre os *Länder*. Para uma síntese, ver KMK (2017).

Roménia: O quadro indica uma conversão possível do sistema usado: 90 créditos por cinco anos.

Finlândia: O acordo coletivo estabelece um total de três dias para DPC e planificação. Existe autonomia local para decidir a proporção de tempo a dedicar ao DPC.

Reino Unido (NIR): O desenvolvimento profissional inicial, que abrange o segundo e terceiro anos da carreira docente, é obrigatório para todos os professores e deve incluir pelo menos duas atividades de desenvolvimento profissional mapeadas em função das competências adequadas para o professor e selecionada a partir das que são definidas pelo General Teaching Council (GTCNI).

Bósnia-Herzegovina: Os Cantões definem o mínimo exigido; a média é de 12 horas por ano.

Suíça: As regulamentações sobre o número mínimo de horas requeridas variam entre os Cantões. Em alguns deles, o DPC constitui um dever profissional sem duração mínima definida.

Paralelamente, a participação dos professores em atividades de DPC pode ser um requisito para fins de progressão na carreira. Em países com sistemas de carreiras multiníveis (Figura 1.12), a realização de um determinado período de tempo ou de certos tópicos de DPC pode ser obrigatória para efeitos de promoção para o nível de carreira seguinte. Em países com uma estrutura de carreira horizontal (Secção 1.3), o DPC poderá constituir um pré-requisito para a progressão salarial.

Os dados revelam que o DPC constitui um dever profissional dos professores em quase todos os países europeus. A sua participação em atividades de DPC é opcional em apenas cinco países. Na Dinamarca, Irlanda, Países Baixos, Noruega e Turquia os docentes não são legalmente obrigados a participar no DPC.

Em cerca de um terço dos sistemas educativos europeus, a participação em atividades de DPC é considerada um dos deveres profissionais estatutários do professor, mas as regulamentações e os documentos políticos não definem um número mínimo de horas obrigatórias ou um determinado período de tempo concedido como um direito ao DPC.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, o DPC é considerado como uma parte inerente à profissão docente ⁽¹⁴⁸⁾. A regulamentação não estipula a obrigatoriedade de determinadas áreas nem define a duração mínima.

Em **França**, por lei, todos os professores são obrigados a participar no DPC ⁽¹⁴⁹⁾. Para além de constituir uma das obrigações dos professores, também é um dos elementos da sua avaliação.

Em mais de metade dos países europeus, as regulamentações das autoridades de nível superior definem um certo montante de tempo que é obrigatório ou atribuído (enquanto um direito) para cada professor participar no DPC.

O DPC é obrigatório para todos os professores no ensino secundário inferior em 18 sistemas educativos ⁽¹⁵⁰⁾. Na Suíça, o DPC é obrigatório para todos os professores na maioria dos cantões. Em todos estes sistemas, há um número mínimo de horas, dias ou créditos que os professores devem completar dentro de um período de tempo específico (ver quadro abaixo da Figura 3.5). Em média, aproximadamente 18 horas de DPC por ano são obrigatórias nos países que fixam um período mínimo. Malta e Reino Unido (Escócia) exigem períodos mais longos: em Malta, os professores têm de concluir 40 horas de DPC por ano; na Escócia, esta exigência é fixada em 35 horas por ano.

No **Luxemburgo**, todos os professores têm o dever profissional de participar em 48 horas de DPC num período de 3 anos (em média, 16 horas por ano). Esta obrigação está integrada na carga de trabalho docente ⁽¹⁵¹⁾.

Na **Hungria**, todos os professores são obrigados a cumprir um total de 120 horas de programas de formação contínua no prazo de sete anos. No entanto, este dever pode ser substituído pela participação na formação profissional contínua de professores e pela aprovação no correspondente exame final; ou pela obtenção de uma habilitação docente noutra disciplina ou área disciplinar; ou ainda pela participação num programa de formação disponível em projetos de desenvolvimento com financiamento da UE no domínio do ensino público.

Em **Malta**, o DPC constitui uma obrigação profissional, conforme definido no acordo de 2017 entre o Governo de Malta e o Sindicato de Professores de Malta, onde se declara que “Todas as categorias de docentes que prestam serviço em escolas representadas por este acordo são obrigadas a participar ativamente nas sessões da Comunidade de Educadores Profissionais (CoPE) direcionadas para a área de gestão, e serão encorajadas a participar também em sessões de DPC pesquisadas pelos próprios docentes” ⁽¹⁵²⁾. O DPC obrigatório inclui 25 horas geridas pela escola e 15 horas geridas pelas autoridades centrais.

Na **Eslovénia**, de acordo com a Lei da Organização e Financiamento da Educação (Artigos 105.º e 119.º) a formação profissional constitui uma das tarefas obrigatórias dos professores, sendo ainda exigida para fins de promoção. As regulamentações estipulam um período mínimo obrigatório de 5 dias de DPC por ano ou 15 dias durante três anos. O Acordo Coletivo para a Educação estipula que a recusa injustificada de participação no DPC constitui uma violação menor das obrigações profissionais (Artigo 65.º).

Os docentes no **Reino Unido (Escócia)** são obrigados a participar em atividades de aprendizagem profissional, autoavaliar esta aprendizagem em conformidade com os *GTC Scotland Professional Standards*, e conservar um registo desta aprendizagem. O debate sobre a Avaliação e Desenvolvimento Profissionais (*Professional Review and Development – PRD*) também constitui uma

⁽¹⁴⁸⁾ Estatutos legais; JV: Artigo 73.º *quinquies*, ensino subvencionado: Artigo 47.º *quinquies*.

⁽¹⁴⁹⁾ *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Article 50.*

⁽¹⁵⁰⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, Chipre, Letónia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Albânia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

⁽¹⁵¹⁾ http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, p. 463/1223.

⁽¹⁵²⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, p. 30-31.

parte integral do processo. A cada cinco anos é requerida ao docente e respetivo supervisor pedagógico (*line manager*) uma confirmação deste compromisso de forma a garantir *full registration*.

Na **Macedónia do Norte**, o período mínimo de DPC requerido foi fixado em 60 horas de formação, distribuídas ao longo de três anos letivos⁽¹⁵³⁾. Destas horas, pelo menos 40 são dedicadas a programas acreditados pelo Gabinete para o Desenvolvimento da Educação e as restantes distribuídas por outros programas (projetos aprovados pelo Ministério, formação interna, equipas interescolares de aprendizagem, inscrições individuais).

Em nove sistemas educativos, o DPC é considerado um direito, com um montante de tempo especificado nas regulamentações das autoridades de nível superior ou em acordos coletivos. A prática mais comum consiste na atribuição de cerca de cinco dias úteis por ano para DPC, embora alguns países recomendem uma duração superior.

Em **Chéquia**, de acordo com a Secção 24 da Lei do Pessoal Educativo, o pessoal docente que participa na formação contínua deve ter direito a 12 dias úteis por ano letivo para autoformação. Este período pode ser restringido devido às condições de funcionamento da escola, na medida em que o diretor da escola determina quando se podem tirar dias livres para a autoformação.

Na **Lituânia**, os docentes têm a obrigação e o direito de participar em atividades de DPC durante um período mínimo de cinco dias por ano.

Na **Suécia**, segundo o acordo coletivo, o desenvolvimento profissional deve totalizar 104 horas (aproximadamente 13 dias) por ano para docentes a tempo inteiro. O calendário escolar permite até 5 dias de encerramento da escola para a prestação de atividades de DPC para todo o pessoal docente e não docente.

Na **Islândia**, o acordo coletivo entre docentes, municípios e Estado especifica 150 horas de DPC por ano.

Distingue-se um sistema educativo onde o DPC constitui simultaneamente um dever e um direito. Assim, todos os professores são obrigados a frequentar um determinado montante de DPC, sendo que aqueles que desejam ter mais formação têm direito a uma certa quantidade de tempo adicional.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, o DPC obrigatório inclui seis dias distribuídos pelo número de dias letivos de um ano letivo. Para além da formação obrigatória, os professores também podem envolver-se voluntariamente em atividades de DPC durante ou fora das horas de trabalho. Fora das horas de trabalho, não há limites à formação de carácter voluntário. Durante as suas horas de trabalho, os professores do ensino secundário têm o direito de reservar seis meios-dias por ano para formação. Este número pode aumentar mediante uma autorização concedida pelo Governo.

Para além das principais regulamentações sobre o estatuto do DPC analisadas supra, esta formação pode constituir um requisito para a progressão na carreira. Como debatido no Capítulo 1, a progressão na carreira docente pode obedecer a dois modelos diferentes: estrutura de carreira multinível ou estrutura de carreira horizontal. Países com uma estrutura de carreira multinível podem exigir o cumprimento de determinadas atividades de DPC para progredir para o nível de carreira seguinte. Em estruturas de carreira horizontal, o DPC pode ser um critério para a progressão salarial. A Figura 3.5 reúne estas duas abordagens diferentes, especificando se o desenvolvimento profissional é um requisito para fins de progressão na carreira.

Os dados indicam que, segundo as regulamentações das autoridades de nível superior, o DPC constitui um pré-requisito essencial para a progressão na carreira em muitos países europeus. Ou seja, nos países assinalados com um ponto na Figura 3.5, os professores não avançam na carreira docente a menos que cumpram com os requisitos de DPC.

Os dados não parecem apontar para a existência de uma relação direta entre o estatuto de DPC e a sua utilização enquanto requisito para a progressão na carreira. Em alguns países onde tem carácter obrigatório, o DPC não é especificamente exigido para efeitos de progressão na carreira. Por outras palavras, o DPC é um requisito para todos os professores e não somente para os que desejam avançar na carreira. Em outros países que não determinam a sua obrigatoriedade, o DPC é um dos pré-requisitos essenciais para a progressão na carreira.

Alguns países com DPC obrigatório não exigem mais do que o mínimo estabelecido para efeitos de promoção ou de progressão na tabela salarial (p. ex. Hungria, Portugal e Albânia). Outros podem requerer a participação em cursos adicionais ou mais do que o mínimo fixado. Há países em que os requisitos de DPC aumentam em função da promoção ou dos cargos pretendidos.

⁽¹⁵³⁾ Lei para professores e pessoal de apoio profissional (Jornal Oficial da República da Macedónia do Norte, n.º 161, Agosto 2019), Artigo 27.º.

Na **Croácia**, os professores podem acender à posição de professor mentor (*mentor*) se cumprirem 100 horas de DPC nos 5 anos anteriores; à posição de professor assessor (*savjetnik*) se cumprirem um DPC de 150 horas nos 5 anos anteriores; e à posição de professor assessor de excelência (*izvrstan savjetnik*) se tiverem frequentado pelo menos 200 horas de DPC nos 5 anos prévios ⁽¹⁵⁴⁾.

Na **Eslovénia**, o DPC é um dos pré-requisitos para ser promovido para outros cargos. Ou seja, um professor tem de reunir um determinado número de pontos atribuídos para o DPC: “professor mentor” – 4 pontos, “professor assessor” – 5 pontos, “professor conselheiro” – 7 pontos ⁽¹⁵⁵⁾.

Em alguns casos, o DPC só é exigido em determinadas etapas da carreira de um professor.

Em **Espanha**, são necessárias 100 horas ⁽¹⁵⁶⁾ de DPC para obter o pagamento complementar por seis anos de serviço (*sexenios*).

No **Luxemburgo**, após 12 anos de serviço, são necessárias 90 horas de DPC, e após mais 8 anos de serviço, outras 90 horas.

Quando a progressão na carreira está associada a determinadas funções, p. ex. coordenador de TIC ou docente especializado em necessidades educativas especiais, a participação em cursos específicos de DPC pode ser um requisito. Em alguns países, finalizar um curso de graduação que conduza ao aperfeiçoamento das qualificações docentes conduz a um aumento de salário. Como se trata de condições concretas aplicadas apenas a certas situações, não são refletidas na Figura 3.5.

As regulamentações em matéria de DPC e de progressão na carreira podem ser bastante complexas e dependem largamente do modelo de carreira da profissão docente em cada país. Assim, para esclarecer a relação entre DPC e progressão na carreira afigura-se necessário efetuar um estudo mais aprofundado.

Alguns países têm em curso reformas a nível da regulamentação do DPC.

Na **Alemanha**, em março de 2020, a Conferência Permanente adotou uma resolução sobre o DPC dos professores de cariz vinculativo para todos os *Länder*.

O Conselho Pedagógico (*Teaching Council*), órgão responsável pelas normas profissionais para a docência na **Irlanda**, desenvolveu um Quadro Nacional para a Formação dos Professores (*Cosán* - National Framework for Teachers' Learning). *Cosán* é o termo gaélico para percurso. Este quadro estabelece os princípios subjacentes ao DPC, a variedade de processos de aprendizagem em que os docentes participam, as seis grandes áreas de aprendizagem, e as normas pelas quais os professores se devem reger ao refletir sobre a sua aprendizagem. O processo de desenvolvimento nas escolas atualmente em curso permite aos professores aplicar o dito quadro em contexto e utilizá-lo como apoio na reflexão acerca da sua aprendizagem, a fim de determinar o impacto do mesmo. São atribuídas anualmente 22 horas de DPC aos docentes para reflexão e planificação da reforma do *junior cycle*.

Em outros países, as regulamentações sobre o DPC podem ser afetadas pelas reformas gerais:

No **Reino Unido (País de Gales)**, tendo em vista à preparação do novo currículo, até 2022 as regulamentações sofrem uma alteração que permite às escolas ter um dia adicional para atividades de DPC ⁽¹⁵⁷⁾.

Estatuto do DPC e participação dos professores no desenvolvimento profissional

Para averiguar se existe uma relação entre a regulamentação emanada a nível superior sobre o estatuto do DPC e a participação dos professores em atividades de DPC, foi efetuada uma análise estatística dos dados do TALIS 2018. Para tal, foi atribuída a mesma variável a nível nacional a todos os professores de países com as mesmas regulamentações. Os dados revelam que, em média, os professores participaram em atividades de DPC mais variadas naqueles países que atribuem um determinado período de tempo para DPC. Nos países onde o DPC era obrigatório ou um direito atribuído, os professores participaram, em média, em 3,80 (S.E. 0,02) tipos diferentes de atividades de DPC (ver a lista na Figura 3.2). Em contraste, esse valor foi de 3,58 (S.E. 0,02) nos países onde o DPC é voluntário ou se define como um dever profissional, mas sem que seja fixado um montante de tempo específico. A diferença entre estas duas estimativas (0,22) foi estatisticamente significativa

⁽¹⁵⁴⁾ Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, disponível em: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

⁽¹⁵⁵⁾ Regulamento sobre a Promoção do Pessoal Educativo, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

⁽¹⁵⁶⁾ À exceção da Andaluzia, onde são 60 horas.

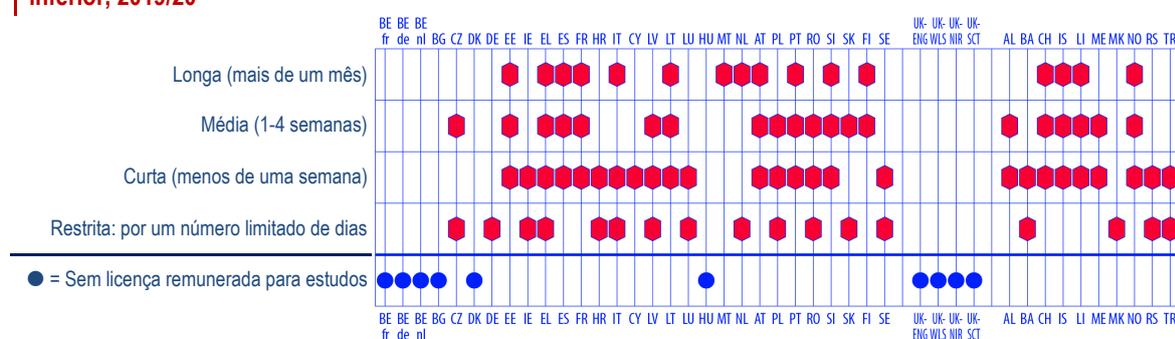
⁽¹⁵⁷⁾ Governo galês (2019). *Written statement: additional national professional learning INSET days 2019-22*, <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

(S.E. 0,03, $p < 0,05$)⁽¹⁵⁸⁾. Quando se consideram apenas os países da UE, a diferença é ainda maior⁽¹⁵⁹⁾.

3.3. Licença remunerada para estudos

A participação em atividades de DPC exige tempo disponível. As recentes Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” sublinham a importância de conceder aos professores tempo para participar na formação profissional⁽¹⁶⁰⁾. Os dias ou horas de DPC que são consideradas como obrigatórias ou como um direito do professor (Figura 3.5) são normalmente incluídos na carga de trabalho habitual dos professores. Este é especialmente o caso do DPC organizado a nível escolar. Contudo, os países também podem permitir ou incentivar os professores a participar noutros tipos de DPC que decorrem fora da escola. As regulamentações das autoridades de nível superior (legislação ou acordos coletivos) podem dar a um docente a possibilidade de obter uma licença remunerada para estudos.

Figura 3.6: Licença remunerada para estudos disponível anualmente para professores do ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Notas específicas por país

Alemanha: Os procedimentos para apresentar um pedido de dispensa das funções docentes e obter uma permissão para frequentar um curso variam entre os *Länder*. No entanto, em todos os *Länder*, os professores têm de solicitar a dispensa das funções sempre que a formação tenha lugar durante o horário letivo.

Irlanda: A licença remunerada para estudos de longa duração só está disponível para certas especializações.

Grécia: As licenças remuneradas para estudos de longa duração e de curta duração podem ser concedidas apenas num número limitado de casos (em caso de ter uma bolsa de estudos ou em outros casos não remunerados).

Espanha: As licenças para estudos disponíveis nas diferentes Comunidades Autónomas têm diferentes durações. A licença para estudos de curta duração para exames está disponível quando o docente frequenta cursos de graduação em Castela-Mancha, Aragão, Estremadura, Ilhas Baleares, Comunidade de Madrid, Principado das Astúrias, Comunidade Foral de Navarra e Rioja. A licença remunerada para estudos de longa duração só existe na Estremadura.

A Figura 3.6 indica os países que permitem aos professores tirar uma licença remunerada para estudos, especificando a duração prevista: curta (menos de uma semana), média (uma a quatro semanas) e longa (mais de um mês). Além disso, a Figura também indica se a licença remunerada para estudos se restringe a um número total de dias fixados por lei ou mediante acordos coletivos. A Figura contém todas as disposições possíveis que os países podem adotar: licença disponível para todos os empregados conforme especificado no código geral do trabalho, regulamentações especiais para funcionários públicos ou agentes públicos assim como licenças para estudos exclusivas para docentes. A licença não remunerada para estudos encontra-se excluída desta análise. É importante observar que a Figura 3.6 inclui as licenças com uma compensação que pode ser inferior ao normal salário completo, o que costuma ocorrer com as licenças para estudos de longa duração.

Os dados mostram que a maioria dos países europeus oferece a possibilidade de os professores tirarem uma licença remunerada para estudos. Os períodos curtos de licença remunerada para estudos (até uma semana) são os mais comuns. A participação numa conferência ou *workshop*, a

⁽¹⁵⁸⁾ Ver Anexo II para uma descrição detalhada dos termos estatísticos e da metodologia aplicada neste relatório.

⁽¹⁵⁹⁾ Os docentes nos países da UE onde o DPC é obrigatório ou um direito garantido participaram, em média, em 3,82 (S.E. 0,02) tipos diferentes de atividades de DPC. Em contraste, o total foi de 3,29 (S.E. 0,03) nos países da UE onde o DPC é voluntário ou se define como uma obrigação profissional, sem que seja ficado um montante de tempo específico. A diferença entre estes dois valores (0,53) foi estatisticamente significativa (S.E. 0,03, $p < 0,05$).

⁽¹⁶⁰⁾ JO C 193, 9.6.2020, p. 12.

realização de um exame ou uma visita de observação podem exigir que o docente solicite uma licença de curta duração (menos de uma semana).

Na **Noruega**, os professores podem obter uma licença remunerada para estudos no(s) dia(s) do(s) exame(s), e dois dias adicionais prévios a cada exame.

Os professores podem ser autorizados a tirar pequenos períodos de licença remunerada para certos tipos de estudos ou exames.

Em **Espanha**, os docentes do ensino secundário inferior podem obter licenças de estudos para a realização de exames organizados pelas Escolas Oficiais de Línguas (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) e Conservatórios de Música e Dança, ambos conhecidos como *Enseñanzas de Régimen Especial*.

As licenças de estudos de duração média (entre uma e quatro semanas) podem ser necessárias para frequentar escolas de verão, escrever uma tese, realizar projetos de investigação, etc.

Na **Polónia**, os professores que trabalham a tempo integral têm direito a uma licença remunerada para estudos e outros subsídios e benefícios associados à formação. Estes são atribuídos aos professores para fins de participação em cursos obrigatórios, preparação de exames e elaboração de uma tese de mestrado.

A licença para estudos de longa duração (mais de um mês) é normalmente concedida aos professores que se inscrevem num programa formal de graduação, participam em projetos de investigação e inovação na área da educação ou em programas de formação em empresas. Os professores podem tirar uma licença para estudos de longa duração em aproximadamente um terço dos sistemas educativos analisados ⁽¹⁶¹⁾. Por vezes impõem-se restrições em termo de elegibilidade, em que só são contemplados os professores de uma certa idade, ou com um certo número de anos de serviço, ou que lecionam em escolas públicas.

Em **Malta**, desde 2015 que os profissionais da educação com pelo menos 10 anos de serviço têm a possibilidade de requerer, uma única vez, uma licença remunerada para estudos até ao limite máximo de um ano letivo, seja em escolas privadas ou públicas. Este programa pretende oferecer mais oportunidades para promover estudos superiores mais avançados em áreas de especialização em educação. Até 2019, um total de 40 profissionais beneficiaram desta medida, prosseguindo estudos ao nível de mestrado e doutoramento ou níveis equivalentes.

Na **Finlândia**, todos os funcionários, incluindo professores, podem tirar uma licença para estudos durante um máximo de dois anos durante um período de cinco anos (sob determinadas condições). Durante a licença, o professor tem direito a um subsídio de estudos para adultos por um período máximo de 15 meses por parte do Fundo de Emprego ⁽¹⁶²⁾.

Em **Listenstaine**, os docentes com idades compreendidas entre 40 e 55 anos que lecionaram durante mais de cinco anos numa escola pública podem candidatar-se a uma licença para estudos de longa duração (uma vez). Esta licença permite a remuneração de um limite máximo de 10 semanas.

Muitos países permitem aos professores obter licenças para estudos de diferentes tipos e duração.

Em **Portugal**, o Ministério da Educação define o número máximo de licenças para estudos de longa duração a autorizar anualmente. A licença é concedida com base num plano de atividades apresentado de antemão. Os períodos curtos de licença para estudos podem ser autorizados pelos diretores das escolas. Os professores inscritos programas de graduação também podem obter uma licença para estudos para os dias de exame, sob as mesmas condições aplicadas a qualquer trabalhador estudante.

Na **Eslovénia**, assistir a conferências e outros programas de DPC faz parte da carga de trabalho total de um professor (horas de trabalho). Além disso, os professores têm direito a uma licença remunerada para estudos que lhes permite frequentar programas de graduação. Se a inscrição dos docentes em cursos formais faz parte das prioridades da escola, esse docente tem direito à licença para estudos: 5-10 dias de preparação para o exame, 15 dias para participação em programas de ensino superior de ciclo curto, e 25-35 dias para elaboração de uma tese de mestrado/doutoramento ⁽¹⁶³⁾.

A maioria dos países limita a duração total da licença remunerada para estudos. Por exemplo,

Na **Croácia**, cada docente do ensino secundário inferior tem direito a uma licença remunerada até ao limite de cinco dias úteis por ano para formação profissional. Exceionalmente, o trabalhador tem direito a uma licença remunerada até 15 dias úteis por ano, para ir a seminários e reuniões profissionais organizadas pelo Ministério, a Agência de Educação e Formação de Professores, o Centro Nacional para a Avaliação Externa da Educação ou a Agência para a Mobilidade e Programas da EU, e para os quais o docente tenha ido enviado pelo empregador.

No **Luxemburgo**, funcionários públicos, incluindo professores, podem beneficiar de uma licença remunerada para estudos mediante autorização. Esta licença tem a duração total de 80 dias durante a carreira docente, não podendo exceder 20 dias em dois anos.

⁽¹⁶¹⁾ Estónia, Grécia, Espanha, França, Itália, Lituânia, Malta, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia, Suíça, Islândia, Listenstaine e Noruega.

⁽¹⁶²⁾ <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

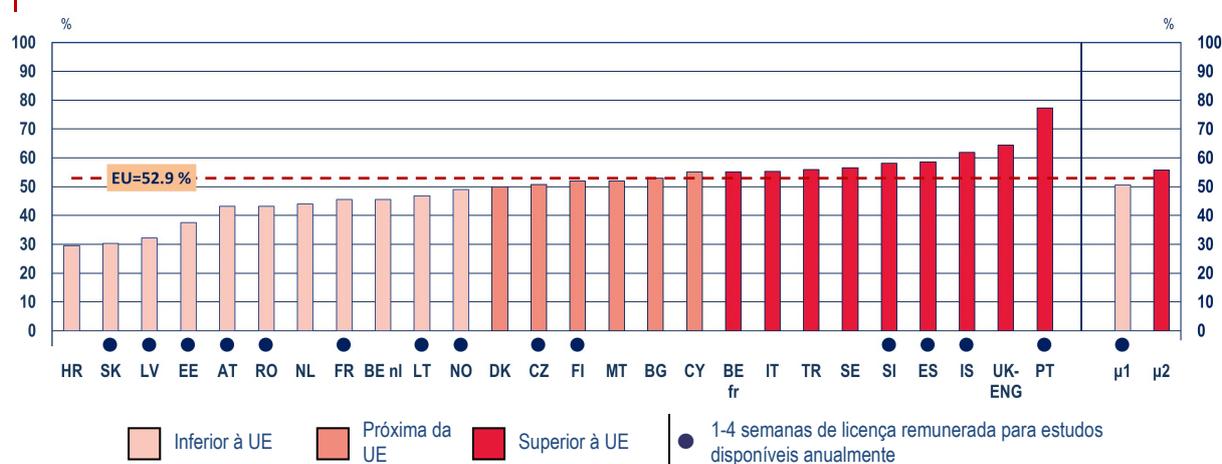
⁽¹⁶³⁾ Acordo Coletivo para a Educação na República da Eslovénia (Artigos 55.º e 55.º a). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

Na Roménia, qualquer trabalhador tem direito à formação profissional, acompanhada de uma licença remunerada para estudos, de acordo com o Código do Trabalho. A licença não pode exceder dez dias úteis ou 80 horas por ano.

Perceções dos professores acerca do seu horário de trabalho e do seu desenvolvimento profissional

A maioria dos países europeus permite aos professores do ensino secundário inferior beneficiar de uma licença remunerada para estudos. A Figura 3.6 comprova que a licença para estudos de curta duração (inferiores a uma semana) constitui o tipo mais comum de licença disponível aos docentes. Os dados do TALIS sugerem que pode existir uma correlação entre a duração da licença remunerada para estudos disponível e a proporção de professores que considera existir um conflito entre a ação de desenvolvimento profissional e o seu horário de trabalho (Figura 3.7).

Figura 3.7: Proporção de professores do ensino secundário inferior que “concordam” ou que “concordam absolutamente” que o desenvolvimento profissional entra em conflito com o seu horário de trabalho, e oferta de licenças remunerada para estudos de 1-4 semanas por ano, 2018



UE	HR	SK	LV	EE	AT	RO	NL	FR	BE nl	LT	NO	DK	CZ	FI
52,9	29,6	30,4	32,3	37,6	43,2	43,3	44,0	45,5	45,6	46,9	49,1	49,9	50,8	52,0
MT	BG	CY	BE fr	IT	TR	SE	SI	ES	IS	UK-ENG	PT		μ1	μ2
52,0	52,9	55,2	55,2	55,3	55,9	56,5	58,2	58,6	61,9	64,5	77,2		50,5	55,8

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 3.4 no Anexo II).

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 28: “Até que ponto concorda ou discorda que as seguintes situações podem constituir obstáculos à sua participação em atividades de desenvolvimento profissional?” opção (d) “O horário das atividades de desenvolvimento profissional não é compatível com o meu horário de trabalho” (excluem-se os dados em falta). As respostas “concordo” e “concordo absolutamente” são agrupadas.

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados são organizados por ordem crescente.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

“1-4 semanas de licença remunerada para estudos disponíveis anualmente” segundo as regulamentações das autoridades de nível superior, ver Figura 3.6.

μ1 = média para países com “1-4 semanas de licença remunerada para estudos disponíveis anualmente”.

μ2 = média para países com “1-4 semanas de licença remunerada para estudos disponíveis anualmente”.

Nota específica por país

Hungria: Apesar de o país ter participado no TALIS 2018, esta questão não foi incluída.

O TALIS 2018 reuniu informação sobre os aspetos percecionados pelos professores do ensino secundário inferior como obstáculos à sua participação em atividades de desenvolvimento profissional. Na UE, aproximadamente 52,9 % dos docentes do ensino secundário inferior “concordaram” ou “concordaram absolutamente” que as atividades de desenvolvimento profissional entravam em conflito com o seu horário de trabalho. A proporção de docentes que reportaram esta posição oscilou entre aproximadamente 29,6 % na Croácia e 77,2 % em Portugal.

A disponibilização de licenças remuneradas para estudos, em conformidade com as regulamentações emanadas das autoridades de nível superior, permite aos professores tirar tempo do seu apertado horário de trabalho para atividades de desenvolvimento profissional. Porém, só as licenças remuneradas de uma semana ou mais parecem atenuar a percepção de que o horário de trabalho constitui um obstáculo ao DPC. De facto, nos países onde a licença remunerada de média duração está disponível, 50,5 % (S.E. 0,43) dos professores indicaram que as atividades de desenvolvimento profissional eram incompatíveis com o seu horário laboral. Esta proporção foi significativamente maior (55,8 %, S.E. 0,52) nos países sem esta licença ⁽¹⁶⁴⁾. Verificou-se uma relação semelhante, ainda que menos pronunciada, nos países que disponibilizam longos períodos de licença para estudos. Em contraste, a oferta de períodos curtos de licença para estudos (menos de uma semana) não revelou qualquer relação com a percepção de que o horário de trabalho constituía um obstáculo ao DPC.

3.4. Planificação do DPC a nível escolar

Para equilibrar o vasto leque de necessidades de aprendizagem a nível individual e organizacional, bem como as prioridades políticas a nível superior, as escolas têm um importante papel a desempenhar na planificação do DPC do seu pessoal docente. A Figura 3.8 aponta alguns requisitos gerais que as autoridades de nível superior impõem às escolas no âmbito da planificação de atividades de DPC. São combinados dois tipos de informação: em primeiro lugar, a figura clarifica se as escolas são obrigadas a elaborar um plano de DPC. Em segundo lugar, nos sistemas educativos em que o plano de DPC é obrigatório, indica se é necessário atualizá-lo periodicamente.

Os dados revelam que, na maioria dos sistemas educativos, as escolas são obrigadas a desenvolver um plano de DPC que, regra geral, faz parte do plano de desenvolvimento da escola, sendo a sua atualização anual um requisito. Podem ser especificados alguns elementos a incluir nos planos de DPC das escolas, como as atividades previstas, os resultados, a calendarização ou o orçamento.

A Lei do Ensino Primário e Secundário da **Croácia** determina que o programa de trabalho anual escolar deve incluir um plano de DPC. Este plano deve ser desenvolvido com base nas necessidades da escola e nas áreas de DPC obrigatórias definidas anualmente pelo Conselho Pedagógico. O plano de DPC da escola deve especificar o tipo e o número de horas de formação para cada docente. Os professores têm de submeter um relatório do seu desenvolvimento profissional pelo menos uma vez por ano.

Na **Hungria**, Os planos de DPC das escolas têm de indicar os cursos universitários formais e outras atividades previstas, o orçamento alocado e o plano de substituição dos docentes participantes. O plano de DPC é atualizado anualmente segundo o programa quinquenal. Todos os funcionários da escola devem participar nesse processo e dar a sua aprovação ao plano de DPC.

Na **Polónia**, para cada ano letivo, o diretor da escola determina as necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em conta (a) as conclusões da supervisão pedagógica; (b) os resultados dos exames nacionais, conforme apropriado; (c) as tarefas relacionadas com a implementação do currículo nacional de base; (d) os requisitos para as escolas (em relação aos quais devem ser revistas as atividades escolares no âmbito da avaliação externa); (e) as candidaturas ao financiamento das atividades de DPC submetidas pelos professores.

O Guia do Currículo Nacional **islandês** para as escolas do ensino obrigatório exige a cada escola a formulação de um plano de desenvolvimento tendo em consideração as políticas educativas governamentais e municipais. Os planos de formação contínua de cada funcionário ou da escola no seu conjunto devem apoiar e ser coerentes com o plano de desenvolvimento da escola.

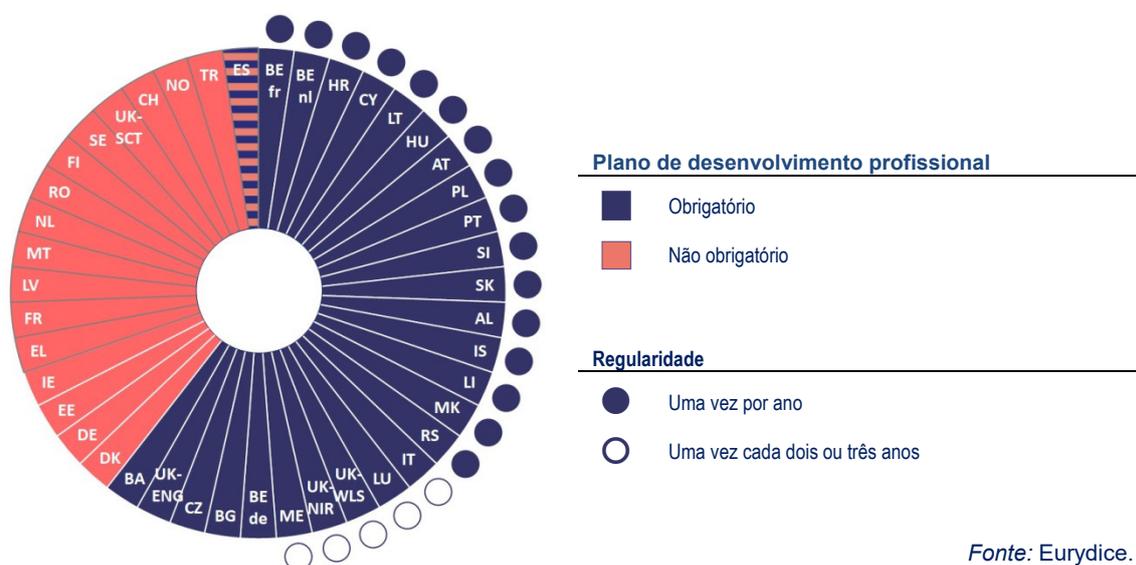
Na **Macedónia do Norte**, o plano de DPC está integrado no programa anual de trabalho, o qual por sua vez está ligado ao programa de desenvolvimento da escola com uma duração de quatro anos. Além disso, a Lei dos Professores e do Pessoal Profissional, Artigo 28.º, estipula que cada professor prepare o seu plano anual de DPC, o qual é depois submetido à aprovação do diretor da escola e de uma equipa de desenvolvimento profissional da escola.

A Comunidade francófona da Bélgica e a Albânia exigem às escolas a elaboração do plano de DPC como um documento autónomo. Contudo, este plano poderá enfatizar as suas ligações com o plano de desenvolvimento da escola.

Na **Comunidade francófona da Bélgica**, os planos de DPC devem especificar os objetivos das atividades de formação e a sua relação com o projeto escolar.

⁽¹⁶⁴⁾ A diferença foi estatisticamente significativa (5,2 pontos percentuais, S.E. 0,73). Ao considerar apenas os países da UE participantes, a diferença foi ligeiramente menos acentuada. Em média, nos países da UE que indicam uma duração média para a licença remunerada para estudos, 50,6 % (S.E. 0,43) dos docentes indicaram que o desenvolvimento profissional entra em conflito com o seu horário de trabalho. Esta proporção foi significativamente mais elevada (5,1 pontos percentuais, S.E. 0,86) nos países da UE que não oferecem licença de média duração.

Figura 3.8: Requisito a nível superior para que as escolas de ensino secundário inferior disponham de um plano de desenvolvimento profissional contínuo, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Os países são ordenados com base no tipo de exigência e depois pela regularidade.

Nota específica por país

Espanha: As Comunidades Autônomas têm o poder de estabelecer as normas relativas aos planos de DPC das escolas. Na maioria das Comunidades Autônomas, esse plano é obrigatório, enquanto noutras é fortemente recomendado.

Em Itália, Luxemburgo, Reino Unido (País de Gales e Irlanda do Norte) e Montenegro as escolas são obrigadas a atualizar os seus planos de DPC a cada dois ou três anos.

Em **Itália**, o plano trienal deve combinar as necessidades individuais dos professores e das escolas com as políticas nacionais relativas ao desenvolvimento de competências sistémicas (p. ex. autonomia escolar, avaliação, inovação pedagógica), competências para o século XXI (p. ex. línguas estrangeiras, competências digitais, aprendizagem em contexto escolar e profissional) e competências para um ensino inclusivo ⁽¹⁶⁵⁾. As escolas podem atualizar o plano com maior frequência caso surjam necessidades diferentes ⁽¹⁶⁶⁾.

No **Luxemburgo**, o plano de desenvolvimento das escolas deve incluir os objetivos num certo número de tópicos determinados pelo Ministério. O plano de DPC deve estar relacionado com estes objetivos.

No **Reino Unido (País de Gales e Irlanda do Norte)**, o desenvolvimento individual de cada professor é planeado no âmbito do plano de desenvolvimento da escola, o qual deve ser revisto a cada três anos ⁽¹⁶⁷⁾.

Em **Montenegro**, a partir do catálogo de DPC publicado pelo Conselho Nacional de Educação, as escolas têm de preparar um plano de DPC bianual que indique: objetivos, atividades necessárias para atingir cada objetivo, grupo-alvo, cronograma, pessoa responsável e indicadores de medição do sucesso.

Em alguns sistemas educativos, o plano de DPC é obrigatório, mas a decisão quanto ao conteúdo ou regularidade das atividades é deixada ao critério das escolas.

Em **Chéquia**, o plano para o DPC constitui um documento obrigatório para as escolas, mas não são estabelecidos requisitos específicos. Em vez de ser especificada a regularidade da planificação do DPC, é exigido que as escolas incluam informações sobre o DPC no seu Relatório Anual sobre a Atividade da Escola.

⁽¹⁶⁵⁾ Ver as recomendações do Ministério sobre como elaborar o plano de desenvolvimento da escola https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356

⁽¹⁶⁶⁾ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361

⁽¹⁶⁷⁾ Ver *School Development Plans* – <https://gov.wales/school-development-plans> e *Education (School Development Plans) Regulations* (Irlanda do Norte) 2010 – <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school-development-plans-regulations-northern-ireland-2010>

No **Reino Unido (Inglaterra)**, prevê-se que o desenvolvimento profissional de cada professor seja consistente com o plano da escola para a melhoria da oferta e do desempenho educativos. Compete à escola determinar a regularidade com que o plano de melhoria da escola é atualizado ⁽¹⁶⁸⁾.

Um terço dos sistemas educativos europeus ⁽¹⁶⁹⁾ não obriga as escolas a desenvolver um plano de DPC. Alguns destes países determinam a obrigatoriedade de um plano de DPC para os professores, não para as escolas. Noutros, a planificação do DPC é feita a nível local ou regional.

Na **Dinamarca**, as autoridades municipais devem desenvolver um plano de DPC que descreve as atividades que o município deve dinamizar para alcançar a meta nacional de plena cobertura de competências (todos os professores devem ter competências pedagógicas nas disciplinas específicas que lecionam).

Em **França**, o Plano Nacional de Formação (*Plan national de formation*) desenvolve-se nas *académies* – as principais circunscrições administrativas do Ministério da Educação – através dos Planos de Formação das *Académies* (*Plan académique de formation*) e é disponibilizado aos professores através das respetivas escolas.

No **Reino Unido (Escócia)**, as escolas não são obrigadas a ter um plano de DPC. Ao invés, para manter o seu registo no General Teaching Council for Scotland, os professores são obrigados a participar no processo de Atualização Profissional (*Professional Update*) que pressupõe manter registos das atividades de aprendizagem profissional e a confirmação desse compromisso cada cinco anos ⁽¹⁷⁰⁾.

Na **Noruega**, é obrigatório ter um plano de DPC a nível local. As autoridades locais cooperam com as suas escolas e as universidades ou escolas superiores de educação locais para elaborar o plano de DPC local.

Planificação do DPC a nível de escola e participação dos professores na formação profissional

Os dados do inquérito TALIS 2018 parecem sugerir que a planificação do DPC a nível de escola contribui para a participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional mais variadas. Os docentes do ensino secundário inferior dos países onde é obrigatório ter um plano de DPC reportaram ter participado, em média, em 3,74 (S.E. 0,02) tipos diferentes de formação profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito. Em contraste, o número médio foi de 3,62 (S.E. 0,03) em países sem este requisito. A diferença entre estas duas estimativas (0,12) foi estatisticamente significativa (S.E. 0,04, $p < 0,05$) ⁽¹⁷¹⁾. Se forem tidos em consideração apenas os países da UE, a diferença entre estes dois grupos é mais elevada ⁽¹⁷²⁾.

Contudo, a planificação do DPC não é a atividade que os diretores de escolas de ensino secundário inferior realizam com maior frequência. Os dados indicam que, na UE, aproximadamente 56,2 % dos docentes deste nível de ensino tinham diretores que trabalhavam “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito (Figura 3.9). Esta percentagem é muito inferior à dos que se dedicavam “frequentemente” ou “muito frequentemente” à verificação de procedimentos administrativos e de relatórios da escola (71,2 %), tomavam medidas concretas para garantir que os docentes assumem responsabilidades pelos resultados da aprendizagem dos seus alunos (68,7 %), reportavam de informações sobre a escola e o desempenho dos alunos aos pais e encarregados de educação (61,5 %), etc. (ver Quadro 3.5 no Anexo II).

⁽¹⁶⁸⁾ Ver *Education (School Teachers' Appraisal) Regulations 2012*, <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/regulation/7/made> Governo galês (2014).

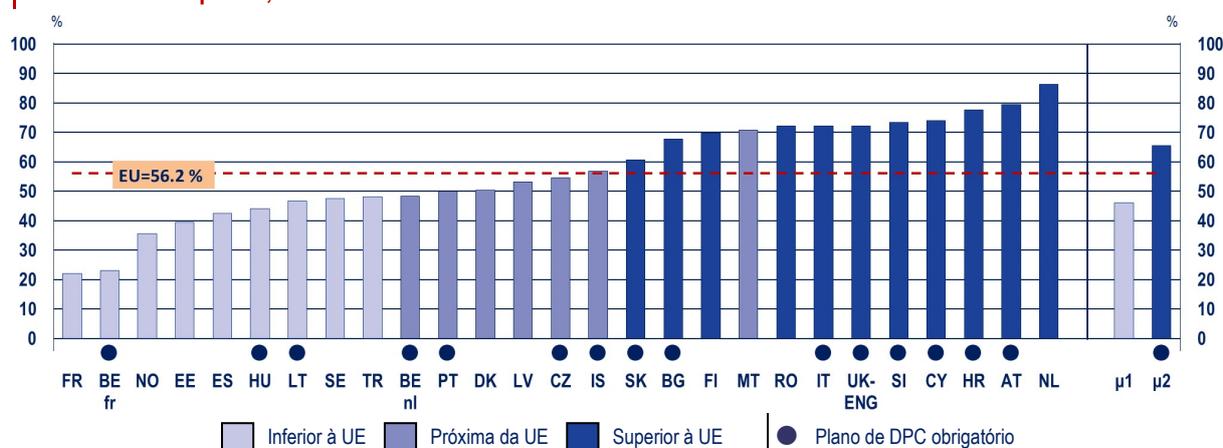
⁽¹⁶⁹⁾ Dinamarca, Alemanha, Estónia, Irlanda, Grécia, algumas Comunidades Autónomas de Espanha, França, Letónia, Malta, Países Baixos, Roménia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (Escócia), Suíça, Noruega e Turquia.

⁽¹⁷⁰⁾ Podem encontrar-se orientações no sítio do *General Teaching Council for Scotland* em <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&SID=10743>

⁽¹⁷¹⁾ Ver Anexo II para uma descrição detalhada dos termos estatísticos e da metodologia aplicada neste relatório.

⁽¹⁷²⁾ Os docentes do secundário inferior dos países da UE onde é exigido um plano de DPC reportaram, em média, participar em 3,73 (S.E. 0,02) tipos diferentes de formação profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito. Em contraste, o número médio foi de 3,31 (S.E. 0,03) em países da UE que não impõem este requisito. A diferença entre estas duas estimativas (0,42) foi estatisticamente significativa (S.E. 0,04, $p < 0,05$).

Figura 3.9: Proporção de professores do ensino secundário inferior cujos diretores trabalharam “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito, 2018



UE	FR	BE fr	NO	EE	ES	HU	LT	SE	TR	BE nl	PT	DK	LV	CZ	IS	SK	BG	FI	MT	RO	IT	UK-ENG	SI	CY	HR	AT	NL	μ1	μ2
56,2	22,1	23,1	35,7	39,5	42,4	44,0	46,8	47,6	48,2	48,3	49,9	50,5	53,2	54,7	56,9	60,8	67,8	69,7	70,7	72,1	72,2	72,3	73,5	74,0	77,7	79,5	86,3	46,2	65,6

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 3.6 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos diretores escolares do ensino secundário inferior à questão 22: “Indique a frequência com que realizou as seguintes atividades nesta escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito”, opção (k) “Estabeleci um plano de desenvolvimento profissional para esta escola” (são excluídos os dados em falta). As respostas “frequentemente” e “muito frequentemente” são agrupadas. Os dados são ponderados por professor.

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados são organizados por ordem crescente.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

“Plano de DPC obrigatório” reflete as regulamentações das autoridades de nível superior, ver Figura 3.8.

μ1 = média para os países que não dispõem de um “plano de escola obrigatório”.

μ2 = média para países que dispõem de um “plano de escola obrigatório”.

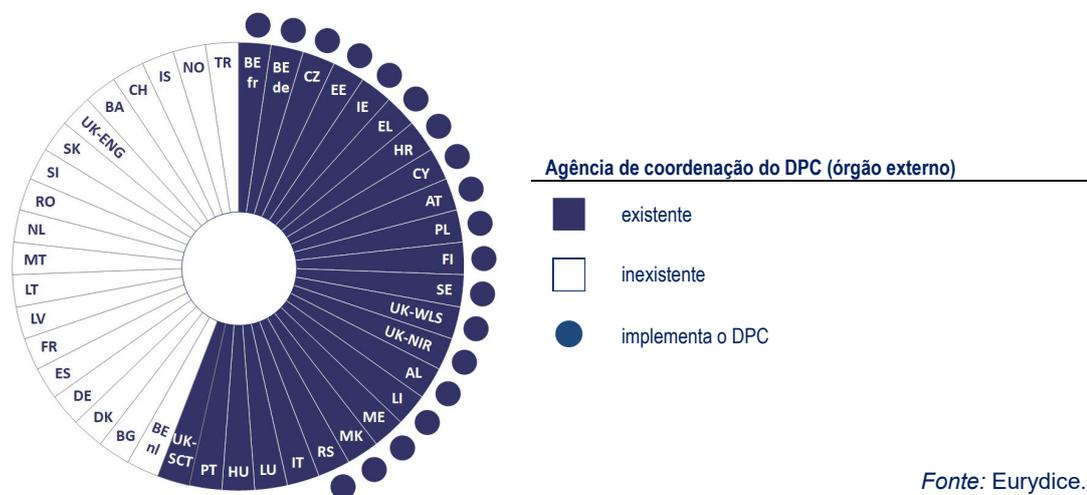
Os dados do TALIS 2018 revelam que existe uma grande variação entre os países europeus. A proporção de professores cujos diretores reportaram trabalhar “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional varia entre 22,1 % em França a 86,3 % nos Países Baixos. As regulamentações das autoridades de nível superior que exigem que as escolas disponham de um plano de DPC parecem ter uma correlação positiva com esta percentagem. Nos países onde existe obrigatoriedade de elaborar um plano de DPC, uma proporção significativamente maior de docentes tinha diretores que trabalhavam neste plano (65,6 %, S.E. 1,44) do que em países que não impõem tal requisito (46,2 %, S.E. 1,31). A diferença de 19,4 pontos percentuais (S.E. 1,84) foi estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

3.5. Órgãos de coordenação do desenvolvimento profissional contínuo

O DPC dos professores pode assumir diferentes formas e ser prestado por várias instituições. Para assegurar que as atividades de DPC dos professores são coordenadas, que há garantia de qualidade e que é prestado apoio aos professores e às escolas, muitos países optaram por criar um organismo ou uma agência externa ao Ministério da Educação.

Para efeitos do presente relatório, um órgão/agência de desenvolvimento profissional contínuo é uma organização com estatuto legal externo à autoridade educativa de nível superior mas financeiramente apoiada por esta. O órgão/agência de DPC será responsável pelo apoio aos professores do ensino secundário inferior no domínio do desenvolvimento profissional contínuo.

Figura 3.10: Agência de coordenação do desenvolvimento profissional contínuo (órgão externo), 2019/20



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Esta figura indica os países que contam com um organismo externo (em relação à autoridade de nível superior) que apoia os professores do ensino secundário inferior na área do desenvolvimento profissional contínuo. Os países são ordenados com base na existência de uma agência de DPC e depois em função da implementação do DPC.

Nota específica por país

Islândia: Uma legislação recentemente aprovada estabelece uma nova comissão (*Kennararáð*) que, entre outras funções, assume o papel de apoiar, coordenar e analisar o DPC dos docentes do ensino obrigatório. Ver Artigo 7.º da Lei sobre a formação, qualificação e contratação de professores e diretores escolares dos estabelecimento de ensino pré-escolar, obrigatório e do nível secundário superior ([Lei n.º 95/2019](#), em vigor a partir de 01/01/2020).

Como ilustra a Figura 3.10, mais de metade dos países europeus dispõe de uma agência de coordenação do DPC com a missão de apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores do ensino secundário inferior. Esta função pode representar a principal missão deste órgão/agência (p. ex. Chipre, Portugal e Sérvia). Noutros casos, o DPC pode fazer parte de uma missão mais vasta que abrange outros aspetos ligados à educação (p. ex. Estónia, Croácia, Finlândia e Macedónia do Norte). Uma entidade dedicada principalmente à profissão docente e ao DPC dos professores pode cobrir as seguintes funções:

Em **Portugal**, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua é responsável pela acreditação de entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e pelo acompanhamento do processo de avaliação do sistema de formação contínua dos professores. É igualmente responsável pela acreditação dos cursos de formação especializada.

Na **Sérvia**, o Instituto para a Valorização do Ensino é o órgão de acreditação de programas de DPC para professores. Publica o catálogo de programas acreditados, recolhe dados sobre a participação e a avaliação dos programas, e ainda organiza alguns programas de DPC nas suas instalações.

A coordenação do DPC e inclusive as funções de implementação podem ser realizadas numa agência que se encarregue de um conjunto mais vasto de tarefas. Entre estas inclui-se o desenvolvimento de currículos nacionais, a gestão do sistema nacional de provas e exames, a garantia de qualidade, a avaliação de professores, o reconhecimento de qualificações estrangeiras, a gestão de vários programas de financiamento, a investigação educacional, etc.

As competências e responsabilidades das agências de DPC em relação à formação profissional dos professores propriamente dita também variam consideravelmente entre os países. No entanto, podem destacar-se um conjunto típico de funções. A tarefa mais comum da agência de DPC consiste em fornecer informação acerca do DPC. É habitual o órgão de coordenação publicar listas dos programas de DPC disponíveis (ou acreditados) ou dinamizar plataformas digitais para pesquisa de informação.

Na **Hungria**, a Autoridade Educativa gere o processo de acreditação de novos programas de formação, mantém um registo de programas de formação acreditados, divulga programas de formação ministrados por organismos de formação e supervisiona o funcionamento de programas de formação. Também presta informação aos professores sobre os requisitos de DPC.

Education Scotland é uma agência executiva do Governo **escocês** que está encarregue de apoiar a qualidade e a melhoria na educação na Escócia. Incentiva e apoia os profissionais da educação a fazer a diferença na sala de aula, na escola e na comunidade mais alargada através do acesso a um vasto leque de oportunidades de aprendizagem profissional e de liderança. Um recurso *online* permite aos professores envolver-se em atividades de aprendizagem através de uma conta pessoal segura, pesquisar programas de aprendizagem de elevada qualidade e ter acesso a materiais que apoiam a aprendizagem profissional e a liderança.

Em 19 sistemas educativos, a própria agência de DPC organiza e implementa atividades de DPC ⁽¹⁷³⁾. Normalmente, o órgão de coordenação do DPC fornece apoio metodológico tanto às escolas como aos professores. A maioria das agências de DPC organiza atividades de DPC em escolas ou noutros locais, normalmente nas suas próprias instalações.

Na **Estónia**, a Autoridade para a Educação e a Juventude desenvolve o sistema de DPC para professores e diretores de escolas, coordena o DPC e organiza vários cursos nesta área.

Outro conjunto muito comum de funções das agências de DPC está relacionado com a gestão da oferta de DPC disponibilizada por diferentes prestadores de formação. A maior parte das agências de DPC controla a qualidade da oferta entre os prestadores, analisa a procura e/ou coordena a oferta formativa. Em alguns casos, as agências gerem os processos formais de acreditação ou de certificação dos programas/cursos de DPC.

No **Luxemburgo**, o Instituto de Formação da Educação Nacional desenha, implementa e avalia os programas para o período de indução, as vias alternativas (*certificat de formation pédagogique*) e o DPC para o pessoal educativo do país.

Por vezes, a agência de DPC atua como um órgão de coordenação para prestadores de DPC regionais/locais ou outras organizações em rede.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, as escolas funcionam dentro de redes que organizam atividades de DPC para as suas escolas ou docentes que são seus membros. O Instituto para a Formação em Exercício está encarregue de organizar atividades de DPC para todos os membros do corpo docente, independentemente da autoridade organizadora em que exercem a sua profissão. Como tal, é responsável pela consideração e satisfação das necessidades comuns de todo o sistema. É responsável pelas atividades de DPC nas redes de escolas.

Na **Áustria**, existem escolas superiores de formação de professores nas nove províncias. A chamada Conferência de Reitores das escolas superiores de educação austríacas coordena os pareceres das escolas de formação de professores em questões fundamentais da formação de professores (formação inicial, contínua e complementar assim como o apoio ao desenvolvimento da escola), investigação e docência.

Na **Grécia**, o Instituto de Política Educativa (IEP) é responsável pela conceção e desenvolvimento de políticas de DPC, assim como pela acreditação de prestadores de DPC. A nível regional, os Centros Regionais para o Planeamento da Educação (PEKES) são responsáveis pela organização e implementação de seminários e programas de formação de professores em colaboração com o IEP, no concerner a programas centralmente planeados, ou quando se trata do planeamento de questões que surgem a nível das escolas da sua região.

Entre as funções menos frequentes encontra-se a prestação de apoio às escolas no desenvolvimento dos seus planos de DPC. Uma tarefa que se delega muito menos frequência junto do órgão de coordenação é a distribuição de subvenções para professores e escolas. São poucas as agências externas encarregues da distribuição de financiamento do DPC.

Nos países que não contam com uma agência coordenadora do DPC a nível superior ou um órgão externo, a coordenação do DPC constitui normalmente uma tarefa que recai na esfera de competências das autoridades de nível superior (p. ex. ministérios ou departamentos governamentais). Estas funções também podem ser descentralizadas nas entidades regionais/locais ou em redes de escolas. Se não existir uma coordenação do DPC a nível nacional, os próprios prestadores destas atividades analisam a procura e implementam ofertas de DPC, para além de fornecerem informações aos professores e às escolas.

⁽¹⁷³⁾ Bélgica (Comunidades francófona e germanófona, Chéquia, Estónia, Irlanda, Grécia, Croácia, Chipre, Áustria, Polónia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (País de Gales e Irlanda do Norte), Albânia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

Alguns países dispõem de vários organismos de coordenação do DPC ou de várias entidades que se encarregam de atividades relacionadas com o DPC. Este cenário é especialmente comum em sistemas educativos descentralizados, como a Alemanha ou Bósnia-Herzegovina. A Figura 3.10 indica que estes países não dispõem de uma agência de coordenação central, na medida em que existe mais de uma organização encarregue destas funções.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, há mais de um organismo prestador de DPC, já que existem vários serviços de aconselhamento pedagógico que funcionam em rede ⁽¹⁷⁴⁾ e que estão disponíveis para diferentes tipos de escolas (p. ex. escolas públicas, escolas católicas privadas, escolas Steiner com pedagogia Waldorf, etc.). Estes organismos promovem atividades de DPC, fornecem informações sobre o DPC e ajudam as escolas a preparar os seus próprios planos de DPC.

Na **Alemanha**, os *Länder* são responsáveis pelas atividades de DPC. A oferta estatal é organizada nos *Länder* a níveis central, regional e local. Todos os *Länder* criaram institutos de formação (DPC) estatais que são maioritariamente tutelados pelos Ministérios da Educação e dos Assuntos Culturais enquanto instituições dependentes dos *Länder*.

Na **Bósnia-Herzegovina**, o DPC é uma responsabilidade dos departamentos pedagógicos cantonais e das entidades (*Pedagoški zavodi kantona i entiteta*).

Em alguns países, as funções de coordenação do DPC podem estar divididas entre uma agência externa e o ministério.

O Ministério da Educação **italiano** implementa uma plataforma digital de informação designada [S.O.F.I.A.](#), que disponibiliza um catálogo abrangente de ofertas de DPC, assim como informações sobre a avaliação e certificação de cursos. Contudo, o Instituto Nacional de Documentação, Inovação e Investigação Educacional (INDIRE) monitoriza a qualidade do desenvolvimento profissional e da formação em exercício a nível nacional.

3.6. Conclusões

Os objetivos europeus comuns em matéria de educação enfatizam a necessidade dos professores participarem no desenvolvimento profissional contínuo (DPC) de modo a garantir um ensino e aprendizagem de elevada qualidade. As autoridades de nível superior de quase todos os países europeus consideram o DPC uma obrigação profissional do professor e uma das suas obrigações legais. Em conformidade com estas políticas, os dados do inquérito TALIS 2018 revelam que uma elevada proporção de professores do ensino secundário inferior na Europa participa em atividades de DPC. Na UE, 92,5 % dos professores do ensino secundário inferior tinham frequentado pelo menos um tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao dito inquérito.

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” sublinham que é benéfico que os professores participem em “vários modelos de formação, incluindo a aprendizagem presencial, virtual, mista e em contexto laboral” ⁽¹⁷⁵⁾. Desse modo, o presente capítulo centrou-se na participação dos professores em variadas atividades de DPC.

Os dados do TALIS 2018 comprovam que na UE, em média, os professores frequentaram três a quatro tipos diferentes de atividades de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao inquérito. Antes da pandemia de COVID-19, os professores frequentavam habitualmente cursos/seminários presenciais, dedicavam-se à leitura de bibliografia especializada ou participavam em conferências sobre educação. Há uma considerável variação entre países. Nos países bálticos os professores frequentaram em média cinco a seis tipos diferentes de formação. Em contraste, os professores na Bélgica (Comunidade francófona) e em França participaram em dois ou três tipos diferentes de formação.

Os dados revelam que algumas regulamentações das autoridades de nível superior podem ter um impacto na participação dos professores em atividades de DPC. Nos países que atribuem um determinado montante de tempo para atividades de DPC, os professores tendem a participar em tipos mais variados de formação. Atualmente, mais de metade dos países europeus atribuem a cada

⁽¹⁷⁴⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

⁽¹⁷⁵⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 11.

professor algum tempo de DPC, seja como um dever ou como um direito. O DPC é obrigatório para todos os professores no ensino secundário inferior em 18 sistemas educativos ⁽¹⁷⁶⁾. Geralmente, são obrigatórias aproximadamente 18 horas de DPC por ano. Todos os professores têm direito a beneficiar de um determinado montante de tempo para atividades de DPC em oito sistemas educativos ⁽¹⁷⁷⁾. A prática mais comum é a atribuição de cinco dias úteis por ano para DPC.

Uma outra forma de alocar tempo a atividades de DPC consiste em conceder licenças remuneradas para estudos. Estas revelam-se de especial importância no caso de atividades de formação da iniciativa dos docentes e que têm lugar fora da escola. Os dados mostram que a maioria dos países europeus oferece aos professores a possibilidade de beneficiar de uma licença remunerada para estudos. Os tipos mais comuns de licença remunerada para estudos são de curta duração (até uma semana). No entanto, os dados do TALIS 2018 parecem confirmar a importância da duração da licença. De facto, os professores que tiveram a possibilidade de tirar uma licença remunerada para estudos durante uma semana ou mais parecem ter percecionado um menor nível de incompatibilidade entre as atividades de DPC e o seu horário de trabalho. Este não foi o caso quando o período de licença para estudos foi mais curto.

A planificação do DPC a nível de escola é essencial para equilibrar as necessidades de aprendizagem individuais e organizacionais e para estabelecer prioridades. Na maioria dos sistemas educativos europeus, é obrigatório para as escolas desenvolver um plano de DPC (anual, em geral). Os dados do TALIS 2018 revelam que os professores participaram em atividades de DPC mais variadas naqueles países onde as escolas são obrigadas a elaborar um plano de DPC. No entanto, a planificação do DPC não é a atividade que os diretores das escolas de ensino secundário inferior realizam com maior frequência. Os dados indicam que, na UE, aproximadamente 56,2 % dos professores do ensino secundário inferior tinham diretores que trabalharam “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores ao inquérito. Esta proporção foi significativamente mais elevada (65,6 %) nos países onde as escolas são obrigadas a ter um plano de DPC.

As atividades de DPC também podem exigir uma coordenação e planificação a nível superior. Muitos países europeus dispõem de um órgão ou agência que é responsável pela oferta de apoio aos professores do ensino secundário inferior na área de DPC. Tal organismo geralmente fornece informações sobre os programas de DPC disponíveis (ou acreditados) ou mantém plataformas digitais de acesso a informação. Com frequência, a agência de DPC organiza e implementa atividades de DPC e proporciona apoio metodológico.

⁽¹⁷⁶⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Bulgária, Chipre, Letónia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Áustria, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Albânia, Bósnia-Herzegovina, Montenegro, Macedónia do Norte e Sérvia.

⁽¹⁷⁷⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Chéquia, Croácia, Itália, Lituânia, Países Baixos, Suécia e Islândia.

CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

A avaliação de professores oferece oportunidades para melhorar tanto o desempenho do professor como a qualidade dos sistemas educativos. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” destacam a avaliação dos professores como uma forma de melhorar a qualidade do ensino se for utilizada para “apoiar as melhorias registadas no trabalho que desenvolveram, fornecendo uma avaliação e um retorno de informação construtivos sobre o seu desempenho, estabelecendo critérios para a promoção e o reconhecimento dos que alcançam realizações importantes” (178).

No atual relatório, a avaliação de professores refere-se a uma avaliação individual destinada a fazer um juízo acerca do trabalho e desempenho docente. Para além de examinar o desempenho do professor na sala de aula, a avaliação também pode envolver uma apreciação do seu contributo para os objetivos mais gerais da escola onde trabalha. De um modo geral, esta avaliação é realizada separadamente de outros processos de garantia de qualidade, como a avaliação da escola, ainda que possa fazer parte destes procedimentos.

A avaliação individual dos professores pode assumir diferentes objetivos e adotar formas variadas. Pode ser conduzida com o fim de apoiar a melhoria das práticas pedagógicas ou de assegurar a prestação de contas do professor e o cumprimento das normas, ou ambos os aspetos. Os atores e métodos envolvidos diferem consideravelmente entre os sistemas educativos, assim como as consequências para os professores. Alguns países têm um único processo de avaliação, enquanto outros desenvolveram vários processos.

Este capítulo centra-se na avaliação dos docentes em exercício. Recorde-se que a avaliação dos professores em início de carreira realizada no final do período de indução já foi objeto de análise no Capítulo 2. Importa sublinhar que os processos de avaliação levados a cabo como uma medida disciplinar em casos graves de subdesempenho ou de infração ou má conduta profissional, não são objeto de análise neste estudo.

Este capítulo encontra-se estruturado em quatro secções. A primeira secção fornece uma síntese das regulamentações vigentes emanadas das autoridades de nível superior e examina a frequência com que os professores são avaliados. A segunda secção analisa os principais objetivos da avaliação de professores. Em seguida, debruça-se sobre determinados aspetos da dimensão formativa, como as medidas de remediação, e ainda as opiniões dos docentes sobre a utilidade do *feedback* recebido. A terceira secção identifica os responsáveis pela avaliação individual dos professores, e destaca o papel-chave dos diretores escolares no processo. A última secção identifica os métodos e instrumentos usados para a avaliação de professores. Todas as secções combinam dados da Rede Eurydice e do inquérito TALIS. As conclusões principais encontram-se sumariadas no final do capítulo.

4.1. Extensão e frequência da avaliação de professores

Esta secção examina o modo como as autoridades públicas regulamentam a avaliação de professores, incluindo a regularidade com que deve ser realizada e se decorre de circunstâncias específicas, isto é, mediante pedido do professor ou por iniciativa do avaliador. Em seguida, apresenta os resultados do TALIS 2018 sobre a frequência da avaliação de professores segundo reportam os diretores das escolas.

A avaliação de professores encontra-se regulada por um quadro estabelecido pelas autoridades de nível superior em três quartos dos sistemas educativos europeus. Nos restantes sistemas educativos, não existem regulamentações emitidas pelas autoridades de nível superior em matéria de avaliação individual dos professores, sendo que as escolas ou as autoridades locais têm plena autonomia nesta matéria. Dois países apresentam variações regionais em relação à avaliação de professores. Na Alemanha, as autoridades de nível superior que regulam a avaliação de professores são os *Länder*. Em Espanha, embora as regulamentações centrais em matéria de inspeção sejam emitidas pelo Ministério da Educação e se refiram em termos muito gerais ao papel dos inspetores na avaliação de professores, são as Comunidades Autónomas que assumem a responsabilidade pela emissão de normas mais específicas.

(178) Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 14.

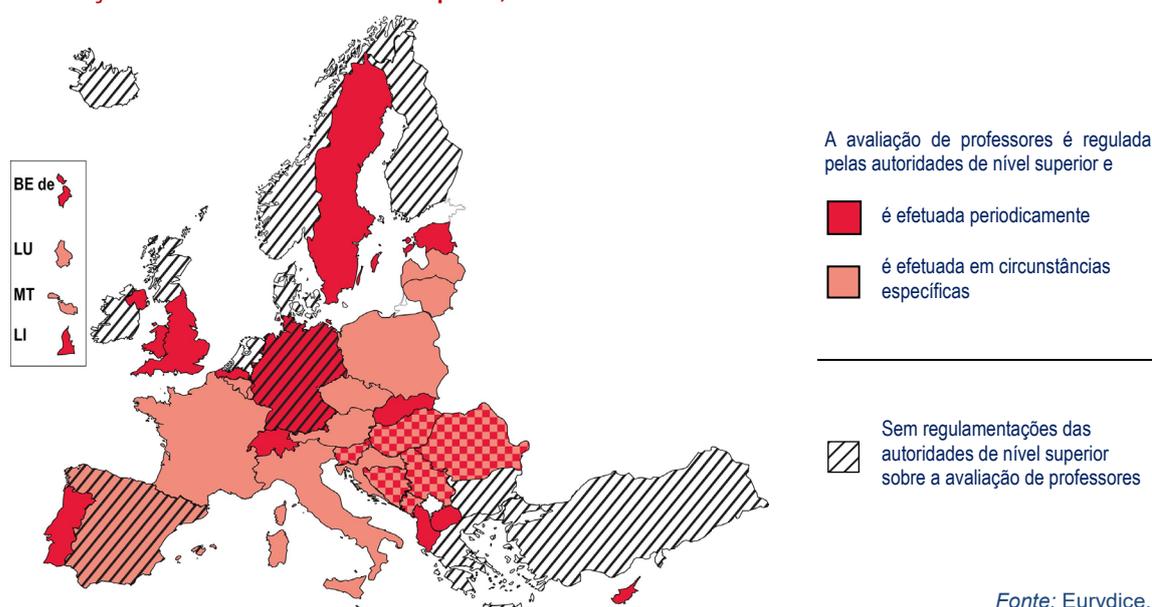
Em metade dos sistemas educativos, as autoridades de nível superior fixam a frequência da avaliação de professores. O período que decorre entre os exercícios de avaliação varia entre um e seis anos. A avaliação é levada a cabo anualmente na Estónia, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Albânia, Suíça e Listenstaine. No outro extremo da escala, encontra-se a Sérvia, que avalia os professores do ensino secundário inferior a cada seis anos. Em Chipre, a avaliação regular só tem início após o décimo ano de serviço docente e, a partir daí, tem lugar a cada dois anos. Na Bélgica (Comunidade germanófona), Listenstaine e Macedónia do Norte, a frequência varia em função de diferentes fatores.

Na **Bélgica (Comunidade germanófona)**, os professores com contrato temporário são avaliados anualmente ou a cada dois anos. Os que têm um contrato por tempo indeterminado são avaliados a cada três anos ou mediante pedido, consoante o seu estatuto.

No **Listenstaine**, a avaliação destinada a melhorar o desempenho dos professores é realizada anualmente, enquanto a avaliação por motivos salariais só ocorre a cada cinco anos.

Na **Macedónia do Norte**, os docentes são avaliados anualmente pelo diretor escolar e por um representante da autoridade de nível superior. Além disso, os inspetores avaliam o trabalho dos docentes como parte da avaliação integral da escola a cada três anos.

Figura 4.1: Existência e frequência da avaliação de professores no ensino secundário inferior segundo as regulamentações das autoridades de nível superior, 2019/20



Frequência mínima da avaliação periódica individual dos professores (anos)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1-3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2-4	1-4	1-5	4	1-3	6

Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A figura representa apenas os normais procedimentos de avaliação. Os processos de avaliação efetuados como uma forma de medida disciplinar em casos graves de subdesempenho ou de má conduta profissional encontram-se fora do âmbito deste relatório. A avaliação de professores efetuada sob circunstâncias específicas refere-se a professores avaliados mediante pedido próprio, por iniciativa do avaliador ou em determinadas etapas da sua carreira.

Notas específicas por país

Bélgica (BE de): A frequência varia consoante o tipo de contrato.

Alemanha: Uma minoria de *Länder* emitiu regulamentações sobre a avaliação de professores e converteu-a num exercício regular.

Grécia: Uma nova lei adotada em 2020 (Lei n.º 4692/2020) introduz um quadro para a avaliação dos professores em escolas “modelo” e “experimentais”. Prevê-se que este quadro seja implementado a partir de 2020/21.

Espanha: Só existe informação disponível para oito Comunidades Autónomas. Quatro delas promulgaram regulamentações sobre a avaliação de professores (Castela-Mancha, Rioja, Astúrias e Aragão), a qual decorre mediante circunstâncias específicas. Outras quatro Comunidades Autónomas (Ceuta, Estremadura, Ilhas Baleares e Comunidade de Madrid) não promulgaram regulamentações sobre a avaliação de professores.

Chipre: As avaliações periódicas só começam após o décimo ano de serviço dos professores do ensino secundário inferior.

Bósnia-Herzegovina: A avaliação dos professores ocorre a cada dois ou quatro anos, consoante o Cantão ou a entidade.

Suíça: A avaliação de professores é obrigatória na maioria dos Cantões. A frequência varia entre um e quatro anos, conforme o Cantão.

Nos países onde a avaliação decorre a intervalos regulares, pode realizar-se um processo de avaliação distinto por iniciativa do docente ou do avaliador. Este é o caso em vários países dos Balcãs e da Europa Oriental. Na Hungria, Eslovénia, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, o objetivo destes processos diferenciados consiste em informar decisões sobre promoção na carreira; no caso da Roménia, visam selecionar os docentes que irão beneficiar de aumentos salariais. Em contraste, em Montenegro, o objetivo consiste em ajudar os professores a melhorar o seu desempenho docente.

Na **Hungria**, os professores podem solicitar uma avaliação para efeitos de promoção após um determinado número de anos que varia entre 6 e 14 anos, consoante o nível de carreira. Além disso, os professores são avaliados como parte dos procedimentos de avaliação interna e externa da escola, as quais decorrem, pelo menos, a cada cinco anos.

Na **Eslovénia**, o diretor da escola deve monitorizar o trabalho e a carreira dos professores e, pelo menos uma vez por ano, realizar uma entrevista com cada docente. Além disso, a avaliação para efeitos de promoção é realizada por iniciativa do diretor de escola em concordância com o docente avaliado ou por iniciativa deste. Por último, a partir de julho de 2020, após 11 anos de suspensão devido a medidas de austeridade adotadas na sequência da crise financeira, a avaliação de professores para os programas de recompensa ligados ao desempenho excepcional pode voltar a realizar-se por iniciativa do avaliador, geralmente o diretor da escola.

Na **Sérvia**, a avaliação que visa a melhoria do desempenho no âmbito das avaliações externas e internas das escolas tem uma frequência fixa, enquanto a avaliação para fins de promoção decorre a pedido dos professores. Além disso, a avaliação de professores como parte da supervisão pedagógica é efetuada segundo um plano de trabalho anual de supervisão pedagógica preparado pelo Ministério.

Em 12 sistemas educativos, a frequência da avaliação de professores não é fixada a nível superior. Ao invés, este processo realiza-se sob circunstâncias específicas que variam consoante o país. No Luxemburgo, só se avalia o desempenho de um docente duas vezes durante a sua carreira, a fim de ajudá-lo a melhorar o seu desempenho: aos 12 e aos 20 anos de serviço. Em França e Malta, a avaliação de professores decorre ao fim de anos de serviço específicos que variam conforme a progressão dos professores na tabela salarial.

Em **França**, a avaliação baseia-se em quatro entrevistas profissionais ao longo da carreira docente. As entrevistas podem efetuar-se quando os professores atingem certos escalões da tabela salarial. Em média, decorrem a cada sete anos.

Em **Malta**, antes de avançarem na tabela salarial, os professores são avaliados pelo diretor da escola e/ou por especialistas na área disciplinar. Os novos professores encontram-se no escalão 9 e avançam para o escalão 8 após oito anos de serviço e depois para o escalão 7 após mais oito anos de serviço.

A avaliação de professores que decorre em circunstâncias específicas pode ser iniciada pelas diferentes partes. Em Espanha (Astúrias e Rioja), Croácia, Itália, Letónia, Lituânia e Polónia, a avaliação de professores é iniciada mediante pedido do professor. Em tais casos, é utilizada para informar decisões acerca da promoção do professor para um nível superior de carreira ou para atribuir incentivos financeiros.

Em **Itália**, os professores são avaliados quando solicitam um suplemento remuneratório ao abrigo de um programa que pode ser lançado anualmente pelo diretor da escola.

Além do mais, na Lituânia e Polónia, o diretor da escola também pode tomar a iniciativa de avaliar os professores visando a melhoria do seu desempenho. Na Croácia, a avaliação de professores para fins de melhoria do seu desempenho também pode ser iniciada pelo avaliador (normalmente o diretor da escola), apesar de também ser possível realizá-la a pedido do docente ou dos pais dos alunos.

Por último, na Bélgica (Comunidade francófona), Chéquia e Áustria, é o avaliador – o diretor da escola ou um inspetor – quem decide quando avaliar os professores.

Importa mencionar que as regulamentações sobre a frequência da avaliação de professores foram alteradas nos últimos anos em alguns países. Na Letónia, até 2017, a avaliação de professores decorria a cada cinco anos; a partir daí, a lei foi alterada no sentido de conceder autonomia às escolas nesta matéria. Na Polónia, desde 2019 que a avaliação periódica do desempenho deixou de ser obrigatória.

Em 10 sistemas educativos europeus não existem regulamentações emanadas das autoridades de nível superior sobre a avaliação individual dos professores⁽¹⁷⁹⁾. Compete às autoridades locais decidir se e como decorre a avaliação dos professores. Não obstante, este processo pode ser orientado por regulamentações mais gerais.

Na **Dinamarca**, a Lei *Folkeskole* confia ao diretor da escola a responsabilidade da gestão administrativa e pedagógica da escola, incluindo o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, com base no acordo coletivo dos professores⁽¹⁸⁰⁾, está previsto um diálogo entre o diretor da escola e o próprio docente com o fim de preparar um plano de formação individual que aborde as necessidades do professor em termos de competências e qualificações para desempenhar as suas tarefas.

Na **Finlândia**, os acordos coletivos municipais para o setor da educação de 2018⁽¹⁸¹⁾ e 2020⁽¹⁸²⁾ estabelecem que, em geral, a decisão sobre o aumento salarial do pessoal deve basear-se numa avaliação do seu desempenho. Os critérios e procedimentos para tais avaliações são definidos localmente. A avaliação do desempenho pode ser realizada anualmente, por exemplo, durante uma reunião de desenvolvimento com o docente em questão.

Na **Noruega**, apesar do diálogo com o trabalhador não estar explicitamente consagrado na legislação, segundo as diretrizes dadas pela Lei sobre as Condições de Trabalho⁽¹⁸³⁾, o empregador deve conceder a cada trabalhador a oportunidade de participar nos processos e decisões concernentes ao seu próprio local de trabalho. O diálogo com o trabalhador consiste normalmente numa reunião formal entre o professor e o diretor da escola durante a qual aquele recebe *feedback* sobre o seu trabalho.

Na **Turquia**, os inspetores podem avaliar a competência e o trabalho de cada professor, e transmitir-lhe *feedback* no quadro da avaliação da escola. Contudo, esta prática não é regulamentada e depende da iniciativa dos inspetores escolares.

Na **Islândia**, um novo ato legislativo sobre a educação, a qualificação e a contratação de professores e diretores escolares (Lei n.º 95/2019)⁽¹⁸⁴⁾ exige o estabelecimento de normas de enquadramento do sistema de avaliação de professores. Esta tarefa, que compete ao novo Conselho de Docentes criado pela lei supramencionada, está atualmente em curso.

O inquérito TALIS 2018 fornece informações sobre o processo de avaliação nas escolas. Os diretores foram inquiridos sobre a frequência com que os seus professores são avaliados por cinco tipos diferentes de avaliadores, incluindo eles próprios. Os outros tipos de avaliadores mencionados foram outros membros da equipa de direção, orientadores/supervisores, outros docentes (que não pertençam à equipa de direção) e indivíduos, órgãos ou entidades externas. A Figura 4.2 ilustra a frequência reportada pelo diretor escolar.

Os dados mostram que a avaliação de professores constitui uma prática comum nos países europeus. Na UE, 64,5 % dos professores trabalham em escolas onde é efetuada uma avaliação formal pelo menos uma vez por ano por parte de, no mínimo, um avaliador. No entanto, existem algumas disparidades geográficas na Europa. A avaliação de professores é realizada com maior frequência nos três países bálticos, em vários países do leste europeu (Chéquia, Bulgária, Roménia, Eslovénia e Eslováquia), e ainda no Reino Unido (Inglaterra), Suécia e Turquia, em que aproximadamente 90 % ou mais dos professores trabalham em escolas onde são avaliados pelo menos uma vez por ano. Em contraste, nas regiões ocidentais e meridionais da Europa, assim como na Finlândia, os professores trabalham em escolas que os avaliam menos frequentemente. Por exemplo, na Bélgica (Comunidade flamenga), Itália, Espanha, França, Chipre, Áustria, Países Baixos, Portugal e Finlândia, a proporção de professores que trabalham em escolas onde são avaliados pelo menos uma vez por ano é inferior ao nível da UE.

⁽¹⁷⁹⁾ Bulgária, Dinamarca, Irlanda, Grécia, Países Baixos, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Islândia, Noruega e Turquia.

⁽¹⁸⁰⁾ Governo local da Dinamarca (*Kommunernes Landsforening*) e Confederação dos Sindicatos de Professores (*Lærernes Centralorganisation*), 50.01 O.18 17/2019. Protocolo 6 – *Planos de formação contínua no Acordo Coletivo para professores e outro pessoal nos ensinos primários e secundário inferior e na educação especial de adultos (Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne)*, [Acedido em 15 outubro 2019].

⁽¹⁸¹⁾ Empregadores municipais (*KT Kuntatyöntäjät, KT Kommunarbetsgivarna*), 2018. Acordo coletivo municipal para o setor da educação 2018-2019 (*Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018-2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018-2019*), [Acedido em 18 novembro 2020].

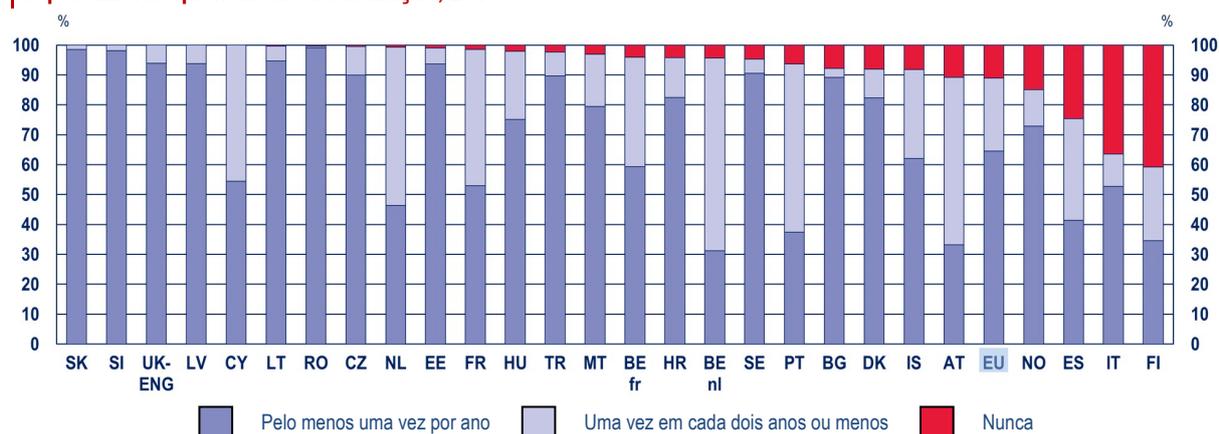
⁽¹⁸²⁾ Empregadores municipais (*KT Kuntatyöntäjät, KT Kommunarbetsgivarna*), 2020. Acordo coletivo municipal para o setor da educação 2020-2021 (*Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2020-2021, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020-2021*), [Acedido em 18 novembro 2020].

⁽¹⁸³⁾ Capítulo 4, §4-2. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

⁽¹⁸⁴⁾ <https://www.althingi.is/altext/stjt/2019.095.html>.

Em Itália, a avaliação de professores começou a ser objeto de regulamentação alguns anos antes da realização do inquérito. De facto, em 2015, foi introduzido um regime de compensação financeira baseado nos resultados da avaliação de professores para todos os docentes com um contrato por tempo indeterminado ⁽¹⁸⁵⁾. A implementação desta política refletiu-se claramente no decréscimo substancial (-33,7 pontos percentuais) entre o TALIS 2013 e o TALIS 2018 observado na proporção de professores a trabalhar em escolas que nunca os avaliam (OCDE 2020, Quadro II.3.33). Contudo, desde a lei orçamental de dezembro 2019 que as escolas podem optar por alocar parte do financiamento destinado à melhoria da oferta educativa a um plano de recompensa financeira baseado na avaliação de professores ⁽¹⁸⁶⁾.

Figura 4.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujos diretores reportam a frequência da sua avaliação, 2018



	SK	SI	UK-ENG	LV	CY	LT	RO	CZ	NL	EE	FR	HU	TR	MT
Pelo menos uma vez por ano	98,5	98,1	93,9	93,7	54,4	94,6	99,1	89,9	46,4	93,7	53,0	75,1	89,7	79,5
Uma vez em cada dois anos ou menos	1,5	1,9	6,1	6,3	45,6	5,0	0,5	9,6	52,9	5,3	45,5	22,8	8,0	17,3
Nunca						0,3	0,4	0,5	0,7	1,0	1,5	2,1	2,4	3,2
	BE fr	HR	BE nl	SE	PT	BG	DK	IS	AT	UE	NO	ES	IT	FI
Pelo menos uma vez por ano	59,3	82,5	31,2	90,6	37,4	89,2	82,3	62,0	33,2	64,5	72,9	41,4	52,8	34,6
Uma vez em cada dois anos ou menos	36,6	13,3	64,5	4,7	56,2	2,9	9,6	29,8	56,0	24,4	12,2	34,1	10,8	24,6
Nunca	4,1	4,2	4,3	4,7	6,4	7,9	8,1	8,2		11,1	14,9	24,6	36,4	40,8

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.1 no Anexo II).

Nota explicativa

A figura baseia-se nas respostas dos diretores à questão 23 “Em média, com que frequência os docentes são avaliados formalmente pelas seguintes fontes de avaliação?”. As respostas “menos do que uma vez em cada dois anos” e “uma vez em cada dois anos” são agrupadas. As respostas “uma vez por ano” e “duas ou mais vezes por ano” também são agrupadas.

A extensão das barras mostra a proporção de professores a trabalhar em escolas cujo diretor reporta a correspondente categoria de frequência. O valor indicado corresponde à frequência mais alta reportada pelos diretores nas subquestões a-e.

Os dados são organizados por ordem crescente da categoria de frequência “nunca”. Para os primeiros cinco países, os dados são organizados por ordem crescente da categoria de frequência “Uma vez em cada dois anos ou menos”.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Podem observar-se situações variadas nos países onde a avaliação de professores não é objeto de regulamentação a nível nacional (Figura 4.1). Na Bulgária, Dinamarca, Noruega e Turquia, uma proporção de professores superior à média da UE trabalha em escolas que os avaliam pelo menos uma vez por ano. Na Bulgária e Turquia, concretamente, cerca de 90 % dos professores trabalham em escolas onde são avaliados pelo menos uma vez por ano. Em contraste, em Espanha e Finlândia a percentagem de professores a trabalhar em escolas onde nunca são avaliados situa-se pelo menos 10 pontos percentuais acima do nível da UE (respetivamente 24,6 % e 40,8 %).

Em Espanha, as Comunidades Autónomas detêm autonomia para promulgar normas a nível regional em matéria de avaliação de professores apesar de nem todas o fazerem (Figura 4.1).

⁽¹⁸⁵⁾ Lei da Reforma Educativa “Buona Scuola”, Artigo 1.º, parágrafo 126, da Lei n.º 107 de 13 de julho 2015.

⁽¹⁸⁶⁾ Lei orçamental 2020, art. 1.º, parágrafo 249.

francófona) a partir de 2019 e na Áustria, os resultados da avaliação de professores, ainda que não tenham uma ligação direta com as recompensas financeiras, são tidos em consideração no momento de decidir sobre a atribuição de novas responsabilidades aos professores.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, as mudanças a introduzir na reforma “Pacto para um Ensino de Excelência” (*Pacte pour un enseignement d'excellence*) passaram a contemplar os resultados da avaliação de professores no momento de lhes atribuir responsabilidades adicionais. A partir de 1 de setembro de 2019, os professores com 15 anos de antiguidade e sem relatórios de avaliação desfavoráveis obtêm a classificação de “professores experientes” a quem podem ser confiadas tarefas específicas relativas a toda a escola, tais como a coordenação pedagógica, relações com pais, ou funções de referência junto de professores principiantes. Estas funções podem ser acompanhadas por uma ligeira redução de horas letivas.

Na **Áustria**, o diretor da escola tem em conta os resultados da avaliação docente no momento de decidir sobre a atribuição de novas funções aos professores, como por exemplo, funções de coordenador do grupo disciplinar, gestor da transição para cooperação entre a escola primária e a escola de nível secundário inferior ou diretor adjunto.

Em outros países que dispõem de regulamentações nesta matéria, os professores são avaliados por diversas razões. O modelo mais comum, como já indicado, consiste em, para além da avaliação formativa destinada a fornecer *feedback* (Figura 4.3), adicionar certas formas de avaliação sumativa que procuram avaliar se o desempenho e/ou a competências de um professor devem ser reconhecidos mediante uma promoção, progressão salarial, bonificações ou outros suplementos remuneratórios.

Os resultados da avaliação dos professores são utilizados como parte do processo de promoção em 16 sistemas educativos. Em 14 deles, constitui um requisito (Figura 1.13). Nos restantes dois países (Estónia e Albânia), os diretores de escola têm autonomia para usar a avaliação de professores como parte dos critérios para decidir sobre a progressão na carreira docente.

A avaliação de professores é usada para informar decisões sobre salários em 13 sistemas educativos. Em França, Malta, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e Listenstaine, são contemplados os resultados da avaliação de professores quando se trata de decidir acerca da sua progressão na tabela salarial (Secção 1.3.2). Na Suécia, os acordos coletivos estipulam que o aumento salarial é influenciado pela periódica “reunião programada” entre o diretor da escola e o professor para debater os progressos deste. Na Chéquia, Letónia, Eslováquia, Eslovénia e Bósnia-Herzegovina, o processo de avaliação de professores pode conduzir a um aumento salarial por decisão do diretor da escola.

A avaliação de professores é considerada na atribuição de bonificações ou outros suplementos remuneratórios aos professores em nove sistemas educativos: Chéquia, Espanha (Rioja e Astúrias), Croácia, Itália, Roménia, Eslováquia, Eslovénia (desde julho de 2020, ver Secção 4.1), Suíça e Bósnia-Herzegovina.

Frequência das reuniões de remediação e impacto do *feedback* aos professores

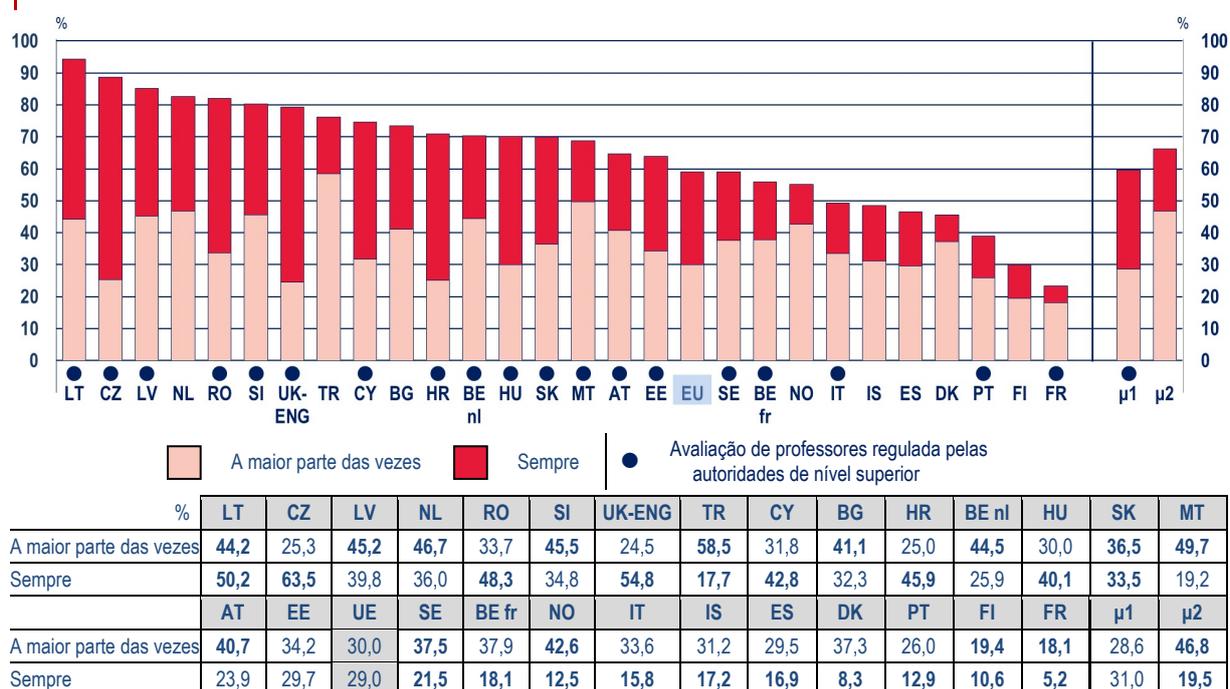
Nas Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro”⁽¹⁸⁷⁾, o *feedback* aos professores é identificado como um elemento-chave para apoiar a melhoria do trabalho desenvolvido. Além disso, o último relatório do Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas, criado pela Comissão Europeia, sublinha que um processo de avaliação de professores bem desenhado “deve incluir um *feedback* positivo e melhorar, mediante incentivo e apoio prático, o desempenho dos professores” (Comissão Europeia 2020, p. 52).

Os dados da Rede Eurydice revelam que, à exceção da Itália, todos os países com regulamentações de nível superior sobre a avaliação de professores consideram que um dos seus objetivos é o fornecimento de *feedback* para melhorar o desempenho destes profissionais (Figura 4.3). No entanto, as investigações sugerem que, para além da simples oferta de um *feedback*, a qualidade deste também desempenha um papel importante quando se trata de determinar se os professores o podem utilizar para melhorar a sua prática (Ford T.G & Hewitt K.K., 2020). Para esclarecer que tipo de *feedback* é fornecido aos professores do ensino secundário inferior, são aqui considerados dois conjuntos de dados do TALIS 2018.

⁽¹⁸⁷⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

No questionário do TALIS 2018, os diretores foram inquiridos sobre a frequência (nunca, algumas vezes, a maior parte das vezes ou sempre) com que são elaboradas medidas para colmatar os pontos fracos nas práticas de ensino discutidas com o docente no seguimento da avaliação formal de desempenho dos professores. Esta questão foi abordada apenas com os diretores de escolas onde se realiza a avaliação de professores (Figura 4.2). Os dados revelam que, apesar de ser muito comum organizar discussões pós-avaliação, estas não se realizam sistematicamente em todos os países. Em 2018, na UE, 95,4 % dos professores trabalhavam em escolas cujos diretores reportaram a realização de reuniões pós-avaliação para debater medidas de remediação (OCDE 2020, Quadro II.3.42). Contudo, a proporção de professores a trabalhar em escolas onde a avaliação é “sempre” seguida destas discussões é muito mais baixa (29,0 %, na UE, ver Figura 4.4).

Figura 4.4: Proporção de professores do ensino secundário inferior a trabalhar em escolas cujo diretor informa que após a avaliação são debatidas medidas de remediação com o docente, por frequência, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.2 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos diretores à questão 25 “Indique a frequência com que cada uma das seguintes situações ocorre em resultado da avaliação formal de professores”, opção (a) “Medidas para colmatar os pontos fracos nas práticas de ensino discutidas com o docente”. As escolas cujos diretores responderam “nunca” a cada opção de avaliação na questão 23 são excluídas dos cálculos.

Os dados estão ordenados por ordem decrescente da soma da frequência para as categorias “a maior parte das vezes” e “sempre”.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito (no quadro abaixo da figura).

Para a “avaliação de professores regulamentada pelas autoridades de nível superior”, ver a Figura 4.1.

μ1 = média para países onde a avaliação de professores é regulamentada pelas autoridades de nível superior.

μ2 = média para países onde a avaliação de professores não é regulamentada pelas autoridades de nível superior.

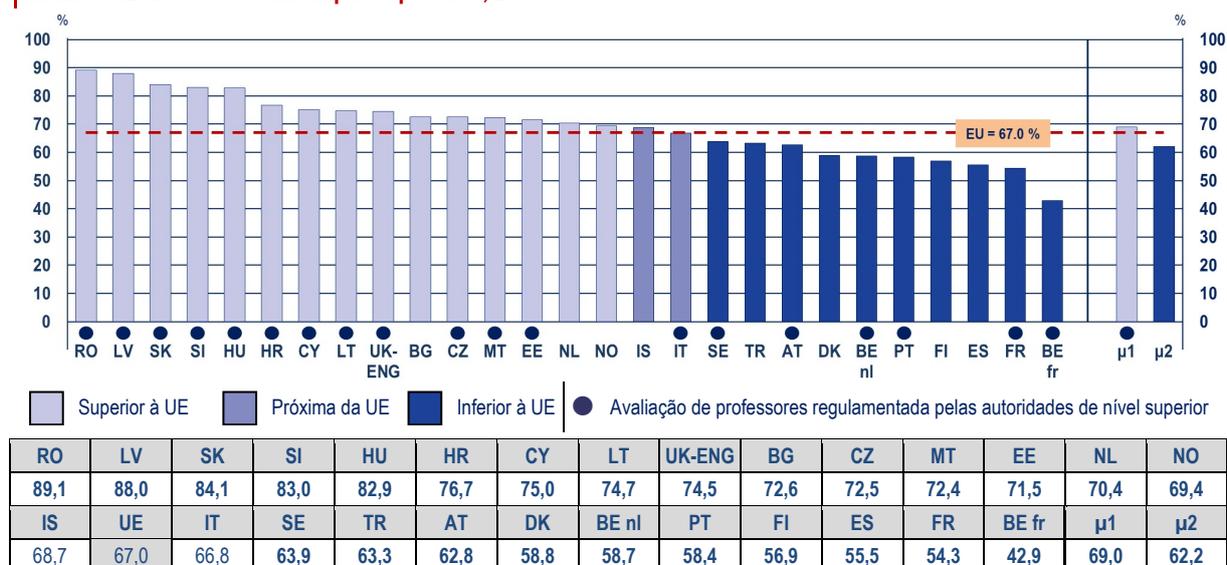
Os dados do TALIS 2018 sugerem que as reuniões pós-avaliação são realizadas de forma mais sistemática nos países que dispõem de um quadro nacional para a avaliação de professores. Nesses países, uma proporção significativamente mais elevada de professores trabalhava em escolas onde, a seguir à avaliação de professores, ocorre sempre uma discussão sobre medidas para colmatar pontos fracos (31,0 %, S.E. 1,25), em contraste com os países que não dispõem de tal quadro de avaliação (19,5 %, S.E. 1,14). Além disso, convém ter em conta que este cômputo exclui as escolas onde não são realizadas avaliações. Este aspeto é importante quando se consideram os dados relacionados com os países que não emitem regulamentações em matéria de avaliação, especialmente porque três destes países também apresentam a percentagem mais elevada de professores que nunca se submeteram a uma avaliação (Figura 4.2).

À exceção da Bulgária e dos Países Baixos, os países onde a avaliação não é objeto de regulamentação situam-se abaixo do nível da UE no que repeta à realização de reuniões sistemáticas para definição de estratégias de remediação após a avaliação formal. Em contraste, a maioria dos países que conta com um quadro nacional de avaliação situa-se acima ou perto do nível da UE no que toca às reuniões de remediação. Este cenário é válido para os países participantes localizados nas regiões dos Balcãs e da Europa Oriental, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Áustria, Malta Reino Unido (Inglaterra). No entanto, há algumas exceções a esta tendência. Na Bélgica (Comunidade francófona), França, Portugal e Suécia, a proporção de professores a trabalhar em escolas onde a avaliação é “sempre” seguida de uma reunião de remediação é inferior ao nível da UE. Em França, concretamente, apenas 5,2 % dos professores trabalham em escolas onde a avaliação é “sempre” seguida de uma discussão com o professor sobre medidas para colmatar os pontos fracos nas práticas de ensino. Além disso, em Itália, a proporção de professores que trabalha em escolas onde se organizam sistematicamente estes reuniões pós-avaliação também fica abaixo do nível da EU. Neste país, a avaliação de professores é efetuada para fins de obtenção de suplementos remuneratórios e não para fornecer um *feedback* com vista à melhoria da prática de ensino.

A opinião dos professores sobre a utilidade do *feedback* recebido também varia entre os países. Os professores foram inquiridos sobre se o *feedback* recebido nos 12 meses anteriores ao inquérito conduziu a mudanças positivas nas suas práticas docentes. Ainda que o *feedback* possa ser recebido no âmbito de uma avaliação formal ou no quadro de reuniões mais informais, pode todavia assumir-se que as respostas dos docentes quanto ao seu impacto são um indicador válido da sua opinião sobre o *feedback* recebido no âmbito da avaliação formal.

A nível da UE, 67,0 % dos professores que receberam *feedback* durante os 12 meses anteriores ao inquérito consideraram que tal teve um impacto positivo nas suas práticas docentes (Figura 4.5). Ainda assim, cerca de um terço dos professores reportou que o *feedback* não foi útil para a melhoria do seu trabalho. Parece haver uma relação entre a percentagem de professores que expressaram uma opinião positiva sobre o *feedback* obtido, e as diretrizes nacionais sobre a avaliação docente. Nos países onde a avaliação de professores se encontra regulamentada, 69,0 % (S.E. 0,34) dos docentes do ensino secundário inferior indicaram que o *feedback* recebido foi útil para a mudança das suas práticas docentes. Em contraste, 62,2 % (S.E. 0,62) dos professores expressaram esta opinião em países onde não existe um quadro nacional de avaliação de professores.

Figura 4.5: Proporção de professores do ensino secundário inferior que consideram que o *feedback* obtido nos últimos 12 meses teve um impacto positivo, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.5 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 30 “Tendo em conta todo o *feedback* que recebeu durante os 12 meses anteriores, algum teve um impacto positivo nas suas práticas docentes?”

O conjunto de dados restringiu-se aos professores que reportaram ter recebido *feedback* na questão 29.

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados estão ordenados por ordem decrescente da proporção de professores que consideraram que o *feedback* teve um impacto positivo.

A UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Para a “avaliação de professores regulamentada pelas autoridades de nível superior”, ver a Figura 4.1.

μ_1 = média para países onde a avaliação de professores é regulamentada pelas autoridades de nível superior.

μ_2 = média para países onde a avaliação de professores não é regulamentada pelas autoridades de nível superior.

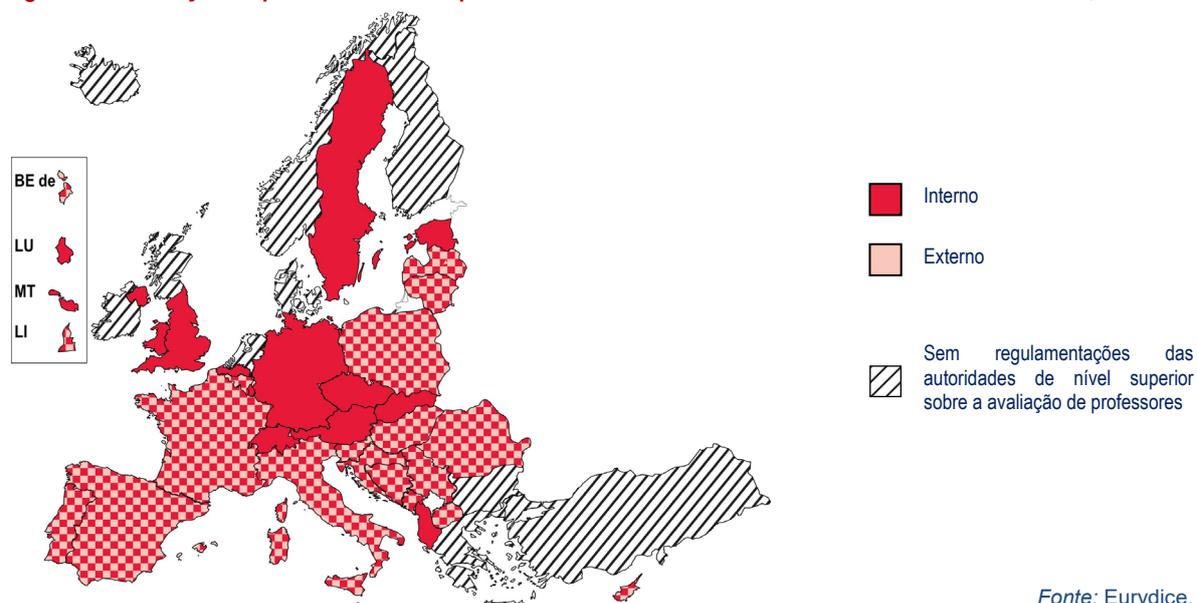
Ao cruzar os resultados do TALIS 2018 sobre a frequência das reuniões pós-avaliação formal de desempenho (onde se discutem medidas para colmatar os pontos fracos nas práticas de ensino) com as opiniões dos docentes sobre o impacto do *feedback* recebido, é possível identificar padrões interessantes. Em muitos países onde a percentagem de professores a trabalhar em escolas que realizam sistematicamente reuniões pós-avaliação formal de desempenho fica acima ou próxima da média da UE, a percentagem de professores que consideram o *feedback* útil também fica acima da média da UE. Isto pode ser observado nos países participantes situados nos Balcãs e na Europa Oriental, Chipre, Países Baixos, Malta e Reino Unido (Inglaterra). Em contraste, na maioria dos países/regiões onde tais reuniões pós-avaliação são menos frequentes, a proporção de professores que considera que o *feedback* foi útil fica abaixo do nível da UE. Isto aplica-se a quatro países em que não existem quadros nacionais e, por conseguinte, tampouco existem objetivos comuns para a avaliação de professores: Dinamarca, Espanha, Finlândia e Turquia. A combinação de um menor número de reuniões pós-avaliação e de professores que consideram o *feedback* útil para melhorar a sua prática pode ser observada em quatro países/regiões onde o fornecimento de *feedback* para fins de melhoria constitui um dos objetivos da avaliação de professores, a saber, na Bélgica (Comunidade francófona), França, Portugal e Suécia. Este cenário pode sugerir que, nesses sistemas educativos, o *feedback* poderia ser fornecido com maior frequência e de forma mais sistemática na sequência da avaliação de professores. Além disso, os diretores e outros avaliadores envolvidos no processo poderiam beneficiar de atividades de DPC sobre como proporcionar um *feedback* formativo.

4.3. Avaliadores

Esta secção centra-se nos principais responsáveis pela avaliação individual dos professores, averiguando se se trata de um processo interno da escola ou se envolve agentes externos. São igualmente analisadas as ligações entre os avaliadores envolvidos e as principais finalidades da avaliação (para fornecer *feedback*, para fins de promoção ou para aumento salarial/suplementos remuneratórios). Por último, analisa a importância do diretor da escola enquanto avaliador.

A avaliação de professores é considerada um processo interno quando é conduzida no seio da escola em que trabalha o docente avaliado (p. ex. pelo diretor da escola ou um membro da direção da escola). É considerada externa quando envolve partes interessadas externas à escola (p. ex. inspetores gerais ou representantes do ministério).

Figura 4.6: Avaliação de professores como processo interno e/ou externo no ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A figura mostra unicamente os normais procedimentos de avaliação. Excluem-se os processos de avaliação aplicados como uma medida disciplinar em casos graves de subdesempenho ou de má conduta profissional. O Anexo I.4 disponibiliza mais informação sobre os avaliadores nacionais.

Notas específicas por país

Alemanha: A informação aplica-se à minoria dos *Länder* que emitiu normas sobre a avaliação de professores (Secção 4.1).

Espanha: A informação aplica-se às quatro Comunidades Autónomas que emitiram regulamentações sobre a avaliação de professores. Nas Astúrias, os professores são avaliados pelo diretor da escola. Em Aragão, Castela-Mancha e Rioja, os professores são avaliados por um inspetor.

Em 14 sistemas educativos em que a avaliação de professores é regulamentada pelas autoridades de nível superior, as avaliações são conduzidas exclusivamente dentro da escola, normalmente pelo diretor, e por vezes, com a participação de outros membros do pessoal (Anexo I.4). No Luxemburgo, Malta, Áustria, Suécia e Suíça, a avaliação de professores é conduzida unicamente pelo diretor de escola. Nos restantes sistemas educativos, os líderes escolares, outros membros da equipa de direção ou do órgão de gestão escolar também se envolvem no processo.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, o primeiro avaliador, que se encarrega do processo de avaliação e toma a decisão final, deve assumir uma função de direção (diretor escolar, vice-diretor) ou de apoio aos docentes (assessor técnico, coordenador). O segundo avaliador deve ter pelo menos a mesma "categoria" do primeiro avaliador, ou ser um membro da direção da escola. Este segundo avaliador tem uma função orientadora e pode ser indigitado pelo membro do pessoal concernente ou pelo primeiro avaliador para marcar presença durante as entrevistas de avaliação.

Na **Chéquia**, o diretor da escola pode confiar a um outro membro do corpo diretivo da escola (geralmente o vice-diretor) a responsabilidade de realizar a avaliação de professores.

Na **Estónia**, o diretor da escola pode delegar os deveres de avaliação de professores ao coordenador pedagógico.

Nas escolas subvencionadas (*maintained schools*)⁽¹⁸⁸⁾ no **Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)**, os professores são avaliados pelo seu supervisor pedagógico (*line manager*), que pode ser o diretor da escola ou outro professor.

Na **Eslováquia**, os professores são avaliados pelo seu "supervisor direto" (professor coordenador) enquanto o diretor da escola toma decisões em termos de progressão salarial em função dos resultados da avaliação.

Na **Albânia**, o processo de avaliação de professores envolve quer o diretor da escola quer o conselho escolar.

Não existe uma relação clara entre a finalidade da avaliação e os avaliadores envolvidos no processo. A avaliação de professores é conduzida exclusivamente no seio da escola em três sistemas educativos em que o principal objetivo da avaliação de professores é a melhoria do desempenho (Bélgica (Comunidade flamenga), Luxemburgo e Áustria). A avaliação de professores também constitui um processo interno em vários sistemas educativos em que o objetivo da avaliação consiste em melhorar o desempenho e informar decisões em matéria de promoção, progressão salarial ou bonificações.

Em 19 sistemas educativos em que o processo é regulamentado pelas autoridades de nível superior, os professores são avaliados tanto por agentes externos como internos (Figura 4.6). Este é o caso de cinco sistemas educativos em que o principal objetivo da avaliação de professores é formativo.

Na **Bélgica (Comunidade francófona)**, os professores podem ser avaliados por inspetores a pedido da entidade organizadora da escola ou mediante pedido do diretor da escola. Os professores também podem ser avaliados pelo diretor da escola.

Na **Bélgica (Comunidade germanófona)**, a avaliação de professores é sempre realizada pelo diretor da escola. Os inspetores escolares podem contribuir para o processo a pedido do diretor da escola ou da autoridade supervisora da escola.

Na **Alemanha**, os diretores de escola e as autoridades de supervisão escolar são responsáveis por diferentes aspetos do procedimento de avaliação, em função das regulamentações de cada *Land*, motivos para a avaliação, tipos de escola, etc.

Em **Montenegro**, os professores são avaliados por três tipos diferentes de avaliadores externos: inspetores de educação que se centram nas escolas, assessores de garantia da qualidade e organizações profissionais de professores. Além disso, os docentes também são avaliados pelo diretor ou pela direção da escola como parte da avaliação interna da escola.

⁽¹⁸⁸⁾ *Maintained school* é uma escola subvencionada pelo Estado que é financiada através de autoridades locais.

Na **Macedónia do Norte**, consultores externos do Gabinete de Desenvolvimento Educativo e o diretor da escola estão encarregues de conduzir o processo anual de avaliação de professores. Além disso, os inspetores da autoridade municipal ou da Inspeção-Geral do Ensino Público monitorizam o trabalho dos professores no âmbito da avaliação integral das escolas.

Em França, Chipre e Letónia, avaliadores externos e internos envolvem-se num único processo de avaliação que visa não só a melhoria do desempenho, como também o apoio a decisões em matéria de promoção e/ou progressão salarial. Em Itália, os avaliadores externos e internos também participam num único processo de avaliação que se destina a selecionar professores com direito a receber um suplemento remuneratório com base no seu desempenho.

Em **França**, o processo de avaliação de professores inclui a observação em sala de aula por um inspetor, seguida por entrevistas separadas com o inspetor e o diretor da escola.

Em **Itália**, a comissão escolar responsável pela avaliação de professores ligada a compensações remuneratórias engloba o diretor da escola, três professores, um avaliador externo (um docente ou líder escolar de outra escola ou ainda um inspetor) e dois pais.

Em **Chipre**, o inspetor e o diretor da escola avaliam os professores. É o avaliador externo, em articulação com o diretor da escola, quem toma a decisão final.

Na **Letónia**, a avaliação de professores é realizada por uma comissão que inclui o diretor da escola, outros membros da equipa de direção, outros colegas da escola, representantes das autoridades nacionais e locais e de organizações profissionais de professores. Esta comissão submete uma decisão sobre a avaliação do professor em função da qual o diretor da escola decide o resultado final do processo de avaliação.

Outros países têm sistemas de avaliação de professores mais complexos. Assim, na Lituânia, Hungria, Polónia, Eslovénia, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, quando a avaliação de professores está relacionada com a promoção, é envolvido um maior número e uma tipologia mais variada de avaliadores em comparação com o regular processo de avaliação levado a cabo para fins formativos.

Na **Lituânia**, quando o diretor da escola inicia uma avaliação do desempenho docente com o fim de fornecer recomendações para melhoria, pode convocar um professor mais experiente ou o vice-diretor para o ajudar neste processo. No caso da avaliação para fins de promoção, o diretor da escola organiza uma equipa de avaliadores, que poderá incluir o vice-diretor, professores de categorias superiores, representantes de autoridades locais, membros da direção da escola, ou peritos de instituições de ensino superior.

Na **Hungria**, a avaliação regular é levada a cabo, por um lado, por professores-mestres de outras escolas, com formação em funções de inspeção e, por outro lado, por outros docentes da escola como parte da autoavaliação da escola. A avaliação para fins de promoção envolve o diretor ou o vice-diretor, assim como os professores-mestres.

Na **Polónia**, a avaliação de professores é levada a cabo pelo diretor da escola, que tem liberdade para consultar diversos agentes internos, como a assembleia de pais, o corpo discente ou outros professores. A avaliação para fins de promoção também envolve o diretor da escola, assim como representantes das autoridades escolares locais e o órgão regional de supervisão pedagógica.

Na **Eslovénia**, tanto a regular avaliação de professores como a que visa a atribuição de suplementos remuneratórios são levadas a cabo pelo diretor da escola. Contudo, no caso da avaliação para fins de promoção para um cargo específico, os professores são avaliados pelo conselho pedagógico da escola. É o Ministro quem decide, na sequência de uma proposta do diretor da escola, sobre a promoção do professor.

Na **Bósnia-Herzegovina**, os inspetores avaliam os docentes no quadro da avaliação da escola; já a avaliação de professores para fins de promoção e progressão salarial está a cargo do diretor da escola.

Na **Sérvia**, a avaliação de professores que decorre no quadro da avaliação da escola é efetuada por avaliadores internos ou externos. No entanto, quando os professores se candidatam a uma promoção profissional, intervêm ambos os tipos de avaliadores. O diretor da escola informa e consulta diferentes agentes internos – o conselho docente, a assembleia de pais e um órgão interno formado por docentes do mesmo grupo disciplinar – enquanto um assessor educativo da autoridade escolar distrital leva a cabo um procedimento de avaliação.

Em Portugal, Roménia e Listenstaine, as avaliações para fins de aumento de salário ou de atribuição de bonificações financeiras envolvem uma maior diversidade de avaliadores do que as regulares avaliações de professores.

Em **Portugal**, a avaliação de professores é realizada pelo coordenador de departamento. No entanto, quando um docente requer a atribuição da menção mais alta (Muito Bom e Excelente), a avaliação também inclui a observação de aulas por um docente de outra escola com formação específica em supervisão ou avaliação docente. É nomeada uma Secção de Avaliação Docente no conselho pedagógico, coordenada pelo diretor da escola, como responsável pela supervisão de todo o processo.

Na **Roménia**, a primeira etapa da avaliação anual de professores é realizada pela equipa metodológica da escola, formada por um mínimo de três membros, agrupados por disciplinas, disciplinas afins ou áreas curriculares, enquanto a segunda etapa é levada a cabo pela direção da escola. Por outro lado, o processo de avaliação para obtenção de um grau de mérito, que envolve um aumento salarial durante cinco anos, é realizado por um inspetor.

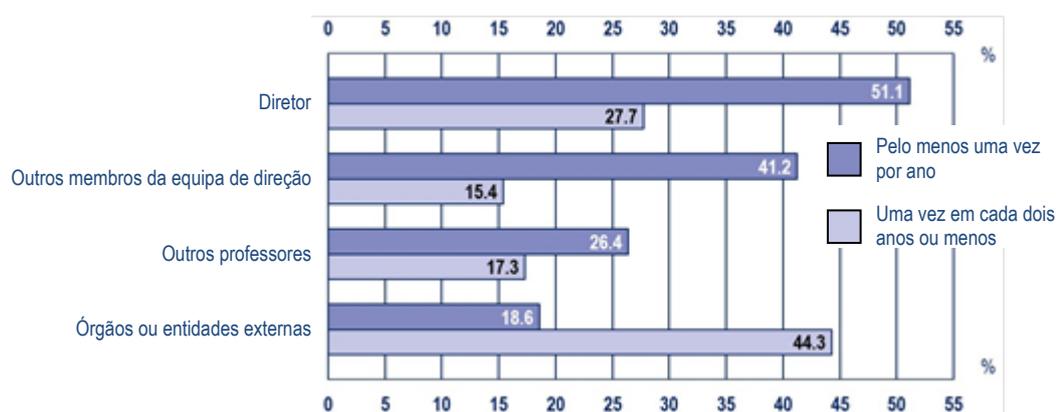
No **Listenstaine**, os diretores escolares e os inspetores realizam conjuntamente a regular avaliação de professores. Além disso, no caso das avaliações para fins de aumento salarial, é envolvido um representante da autoridade de nível superior (diretor do departamento competente), que tem de assistir à reunião final entre o docente, o inspetor e o diretor da escola e assinar o formulário da avaliação em conjunto com o diretor da escola e o inspetor.

Por último, em alguns casos, as avaliações que fornecem um *feedback* para fins de melhoria, ou que conduzem a recompensas financeiras e a uma promoção, são efetuadas por diferentes avaliadores.

Na **Croácia**, as avaliações que visam principalmente fornecer aos professores um *feedback* para melhorar o seu desempenho são realizadas pelo diretor da escola, por vezes com apoio de outros membros do pessoal. Em contraste, as avaliações para efeitos de promoção ou de suplemento remuneratório são efetuadas por uma comissão composta por professores, outros profissionais e diretores de escola, ou por uma pessoa eleita para um cargo científico e docente que não trabalha na escola do professor em questão. Além disso, as avaliações para fins de promoção também contam com a participação de uma comissão de peritos constituída por indivíduos com um mínimo de 11 anos de experiência docente, outros profissionais ou o diretor da escola.

Os dados revelam que, na maioria dos modelos de processos de avaliação, o diretor da escola (ou outros membros da direção) é o principal avaliador. Os dados do TALIS 2018 confirmam que é o diretor da escola quem frequentemente conduz as avaliações de professores. De facto, aproximadamente metade dos professores trabalha em escolas onde são avaliados pelo menos uma vez por ano pelo respetivo diretor (51,1 %), percentagem que supera o de quaisquer outros avaliadores considerados (Figura 4.7). Em comparação, 41,2 % dos professores trabalham em escolas onde são avaliados pelo menos uma vez por ano por outros membros da direção da escola, 26,4 % por outros professores e 18,6 % por órgãos ou entidades externas. Similarmente, a proporção mais reduzida de professores (21,2 %) trabalha em escolas onde nunca são avaliados pelo diretor da escola (Quadro 4.3). No caso de outros avaliadores, estas proporções variam entre 37,2 % (por órgãos ou entidades externas) e 56,3 % (por outros professores).

Figura 4.7: Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujo diretor reporta a frequência da avaliação por tipo de avaliador, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.3 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos diretores à questão 23 “Em média, com que frequência os docentes são avaliados formalmente nesta escola pelas seguintes fontes de avaliação?”, opções (a), (b), (d) e (e). As respostas “menos do que uma vez em cada dois anos” e “uma vez em cada dois anos” são agrupadas. As respostas “uma vez por ano” e “duas ou mais vezes por ano” são agrupadas.

A extensão das barras mostra a proporção de professores a trabalhar em escolas cujo diretor reporta a correspondente categoria de frequência por avaliador.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Existe alguma variação entre os países. Na Chéquia, Letónia, Eslovénia, Eslováquia e Roménia, os diretores reportaram que participam na avaliação de todos ou quase todos os docentes (Figura 4.8). A proporção de professores a trabalhar em escolas onde nunca são avaliados pelo diretor da escola está acima do nível da UE em quatro países: Finlândia (43,1 %), Itália (46,0 %), Países Baixos (46,8 %) e Espanha (49,8 %). Em Espanha e Finlândia, não existem quadros nacionais para a avaliação de professores (Figura 4.1). Espanha, Itália e Finlândia são também os três países com a maior proporção de professores a trabalhar em escolas onde nunca são avaliados (Figura 4.2). Os Países Baixos iniciam um cenário distinto. Apesar de quase metade dos docentes trabalharem em escolas onde nunca são avaliados pelo diretor da escola, 9,7 % dos professores reportam ser avaliados por um membro da direção da escola (ver Quadro 4.3 no Anexo II). Isto pode indicar que nos Países Baixos, onde não existe um quadro nacional para a avaliação de professores, os professores são avaliados regularmente pelos membros da direção da sua escola.

Figura 4.8: Proporção de professores do ensino secundário inferior a trabalhar em escolas cujo diretor declara ser avaliador de professores, por frequência da avaliação, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.3 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos diretores à questão 23 “Em média, com que frequência os docentes são avaliados formalmente nesta escola pelo diretor?” opção (a). As respostas “menos do que uma vez em cada dois anos” e “uma vez em cada dois anos” são agrupadas. As respostas “uma vez por ano” e “duas ou mais vezes por ano” são agrupadas.

A extensão das barras mostra a proporção de professores a trabalhar em escolas cujo diretor reporta a correspondente categoria ou frequência.

Os dados estão ordenados por ordem decrescente da categoria de frequência “Pelo menos uma vez por ano”.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

4.4. Métodos de avaliação

Os professores podem ser avaliados segundo diferentes métodos e fontes de informação, como a observação de aulas ou a análise das respostas dadas em inquéritos aos alunos. Esta secção começa por descrever os métodos de avaliação incluídos nas regulamentações das autoridades de nível superior sobre a avaliação de professores e distingue entre esses métodos que são obrigatórios e aqueles que podem ser usados como opção. Em seguida, completa a descrição dos métodos de

nível nacional para avaliar as competências básicas dos alunos durante a escolaridade obrigatória (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019b). No entanto, estes testes raramente são usados para a avaliação de professores. Só a Lituânia e Áustria consideram obrigatório ter em conta os resultados dos alunos nos testes normalizados durante a avaliação de professores. Os testes nacionais são usados como uma fonte de informação opcional durante a avaliação de professores na Bélgica (Comunidade francófona) e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Em vários países, a regulamentação sobre os métodos de avaliação difere segundo o tipo de processo de avaliação. Por exemplo, em Montenegro, os inquéritos ou entrevistas aos alunos são utilizados durante a avaliação de professores realizada por inspetores no âmbito da avaliação externa da escola, mas o mesmo não se verifica quando os docentes são avaliados pelo diretor da escola ou por outro membro da direção. Na Lituânia, Portugal, Bósnia-Herzegovina e Sérvia, os normativos legais para as avaliações que se realizam para fins de promoção ou progressão salarial são distintos dos que se aplicam nas avaliações regulares. Na Lituânia, só são regulados os métodos de avaliação a utilizar na avaliação para fins de promoção. Na Bósnia-Herzegovina, a observação de aulas é obrigatória unicamente em caso de avaliação para fins de promoção. Na Sérvia, os resultados dos alunos e inquéritos aos alunos em que estes avaliam o trabalho dos professores constituem fontes de informação complementares usadas sistematicamente apenas na avaliação para fins de promoção.

Em **Portugal**, enquanto a autoavaliação do docente é sempre obrigatória, a observação de aulas só tem caráter obrigatório, para o docente integrado na carreira docente e em exercício de funções, em três situações: na progressão para os 3.º e 5.º escalões; para atribuição da menção de Excelente; e para os docentes que tenham obtido a menção de Insuficiente. Em todos os casos, a entrevista/reunião entre o docente e o avaliador tem caráter opcional.

Em alguns países, o processo de avaliação é pouco estandardizado ou não é regulamentado de todo. Na Chéquia, Estónia e Eslováquia, não existem normativos legais que englobem os métodos a aplicar na avaliação de professores, e as escolas detêm autonomia plena nesta matéria. Em três outros países, os requisitos limitam-se à condução de uma entrevista de avaliação, dando aos avaliadores uma ampla margem de manobra na conceção do processo dependendo das circunstâncias.

Na **Bélgica (Comunidade flamenga)**, quando se avalia um membro do pessoal, deve haver uma entrevista de avaliação entre o membro do pessoal e o(s) avaliador(es). Os outros métodos a utilizar devem ser decididos pelo avaliador e, se necessário, podem realizar-se acordos a nível local (ou seja, a nível da escola ou da organização de tutela da escola).

Na **Suécia**, para além da reunião/entrevista anual entre o docente e o diretor da escola para fins de progressão salarial, também podem ser opcionalmente usados como fontes de informação os inquéritos aos alunos ou outros métodos.

No **Reino Unido (Inglaterra)**, embora o único método estritamente obrigatório seja a entrevista entre docente e avaliador, há diferentes modelos de políticas de avaliação⁽¹⁹⁰⁾ que recomendam o uso de vários métodos e fornecem orientações complementares sobre como utilizá-los de forma adequada.

Os dados do TALIS 2018 indicam que as regulamentações de nível superior só parcialmente explicam os métodos efetivamente usados na Europa para avaliar os professores. Em específico, a utilização dos resultados dos alunos nos testes nacionais e a nível da escola é um método muito generalizado, embora pouco regulamentado (ver Quadro 4.4 no Anexo II). As observações de aulas, os resultados dos alunos a nível da escola e os resultados da avaliação externa dos alunos são as três fontes de informação mais comuns reportadas pelos diretores nas escolas onde decorre a avaliação de professores.

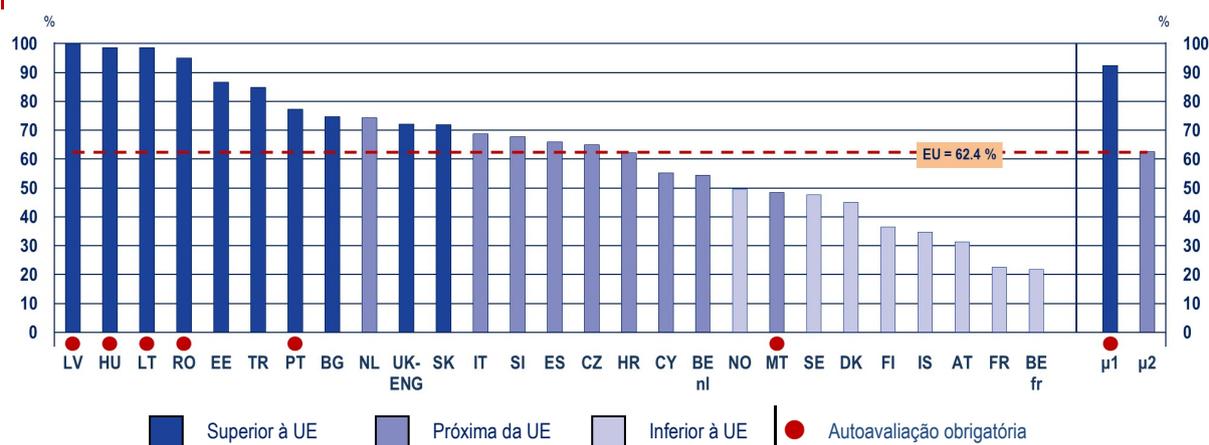
Na UE, uma proporção mais reduzida, embora considerável, de docentes trabalha em escolas onde, no processo de avaliação do desempenho docente, são usados como fontes de informação os inquéritos aos alunos relacionados com o ensino (71,4 %). A percentagem mais baixa de professores que trabalham em escolas onde esta situação ocorre encontra-se em França (24,4 %).

⁽¹⁹⁰⁾ *DfE guidance* (revisto 2019) – *Implementing your school's approach to pay* – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_your_school_s_approach_to_pay.pdf
DfE (revisto 2019) – *Teacher appraisal and capability: model policy* – <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

Segundo os dados do TALIS 2018, entre os métodos analisados, as autoavaliações dos professores são as menos utilizadas. Nos países da UE, um pouco menos de dois terços dos professores (62,4 %) trabalha em escolas cujo diretor reporta que a autoavaliação é usada na avaliação formal de professores (Figura 4.10). No entanto, quando a finalidade consiste em melhorar a qualidade, é habitual destacar-se a autoavaliação como um elemento importante. Como salienta o Grupo de trabalho Educação e Formação 2020 relativo às escolas, criado pela Comissão Europeia, a autoavaliação pode contribuir para que as avaliações sejam eficazes e equilibradas e para uma perceção positiva do processo entre professores (Comissão Europeia 2020, p. 57).

O uso da autoavaliação do professor nas avaliações, conforme reportam os diretores escolares, varia consideravelmente entre os países (Figura 4.10). De facto, na Letónia, Hungria, Lituânia e Roménia, 95 % dos professores ou mais trabalham em escolas cujo diretor reporta que a autoavaliação é usada na avaliação de professores. Em contraste, na Bélgica (Comunidade francófona), França, Malta, Áustria, Suécia, assim como nos outros quatro países nórdicos (onde a avaliação de professores não está regulada), uma minoria de professores trabalha em escolas onde este método é usado na avaliação de professores. No extremo inferior, apenas um em cinco docentes na Bélgica (Comunidade francófona) e em França trabalha numa escola onde a autoavaliação faz parte da avaliação de professores.

Figura 4.10: Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujo diretor reporta a utilização da autoavaliação do trabalho dos professores como parte da avaliação, 2018



LV	HU	LT	RO	EE	TR	PT	BG	NL	UK-ENG	SK	IT	SI	ES	CZ
100,0	98,7	98,7	95,0	86,6	84,8	77,2	74,8	74,3	72,2	71,8	68,8	67,8	65,9	65,0
UE	HR	CY	BE nl	NO	MT	SE	DK	FI	IS	AT	FR	BE fr	μ1	μ2
62,4	62,2	55,1	54,3	49,5	48,4	47,5	45,1	36,4	34,7	31,2	22,6	21,8	92,5	62,6

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 4.4 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos diretores à questão 24 “Quem utiliza os seguintes tipos de informação como parte da avaliação formal do desempenho dos professores nesta escola?” opção (f) “autoavaliação”.

A extensão das barras mostra a proporção de professores a trabalhar em escolas cujo diretor reporta a utilização da autoavaliação pelos diferentes cinco avaliadores possíveis.

As escolas em que o diretor responde “nunca” a cada uma das opções de avaliação na questão 23 são excluídas dos cálculos.

A intensidade da cor da barra e o uso de negrito no quadro indicam diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE.

Os dados estão ordenados por ordem decrescente.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Para “autoavaliação obrigatória”, ver a Figura 4.9.

μ1 = média para países onde a autoavaliação é obrigatória de acordo com as regulamentações das autoridades de nível superior.

μ2 = média para países onde a autoavaliação não é obrigatória de acordo com as regulamentações das autoridades de nível superior.

Os dados do inquérito TALIS 2018 parecem indicar que a existência de normas nacionais que estipulam a obrigatoriedade da autoavaliação contribui para a utilização deste método na avaliação de professores. Entre os países onde a autoavaliação é exigida pelas autoridades de nível superior, 92,5 % dos professores trabalham em escolas onde este método de avaliação é usado na sua avaliação de desempenho. Em contraste, este valor foi de 62,6 % nos países onde a autoavaliação não é obrigatória.

As respostas dos professores também ajudam a clarificar sobre o uso da autoavaliação como fonte de informação no contexto da sua avaliação. Foi-lhes perguntado se o *feedback* obtido se baseava numa autoavaliação do seu trabalho entre outras fontes de informação. À semelhança dos diretores, os professores também classificaram a autoavaliação como o método de informação menos utilizado para fornecer *feedback*. Contudo, as proporções diferem substancialmente: segundo os diretores, 62,4 % dos professores trabalham em escolas onde a autoavaliação faz parte da sua avaliação formal, enquanto somente 35,4 % dos professores reportam que a autoavaliação é utilizada para fornecer *feedback* (ver Quadro 4.6 no Anexo II). Esta diferença pode ser parcialmente explicada pelo facto de que os dados reportados pelos diretores só se referirem às escolas onde se realizam avaliações (Figura 4.2), e seria ligeiramente inferior se fosse analisada em relação ao total da população docente. Uma outra razão que poderia explicar tais diferenças nos resultados é que em alguns processos de avaliação de professores é utilizada a autoavaliação dos docentes, mas esta não dá origem a um *feedback* para os professores. Este pode ser o caso, por exemplo, quando o objetivo é a promoção ou a obtenção de suplementos remuneratórios, e quando a autoavaliação se centra no cumprimento das normas. É importante não sobrestimar, com base nas respostas dos diretores, a proporção de professores que trabalham em escolas onde a autoavaliação é usada como um método que contribui para a dimensão formativa da avaliação de professores.

4.5. Conclusões

A maioria dos países europeus dispõe de um conjunto de regras claras que guiam a avaliação de desempenho professores e o respetivo retorno de informação (*feedback*). A avaliação de professores é objeto de regulamentação por parte das autoridades de nível superior na vasta maioria dos sistemas educativos europeus, sendo que 20 destes sistemas fixam a frequência desta prática. Nos restantes sistemas ⁽¹⁹¹⁾, a avaliação de professores não é regulamentada pelas autoridades de nível superior e as escolas ou autoridades locais detêm autonomia plena nesta matéria.

O inquérito TALIS 2018 comprova que a avaliação de professores constitui uma prática comum nos países europeus. Porém, existem algumas disparidades geográficas na Europa quanto à frequência da avaliação de professores. Esta prática é realizada com maior frequência nos três países bálticos, vários países do leste europeu, Reino Unido (Inglaterra), Suécia e Turquia, onde 90 % ou mais dos professores trabalham em escolas em que são avaliados, no mínimo, anualmente. Em contraste, nas regiões ocidentais e meridionais da Europa, e na Finlândia, os professores são avaliados com menor frequência.

Em quase todos os países onde a avaliação de professores é regulamentada, o processo destina-se a fornecer aos docentes um *feedback* sobre o seu desempenho, a fim de ajudá-los a melhorar a sua prática. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” identificam o *feedback* como um elemento-chave no apoio à melhoria do trabalho dos professores ⁽¹⁹²⁾. Os dados do TALIS sugerem que nos países que contam com um quadro nacional para avaliação de professores, há um número maior de docentes que considera útil o *feedback* recebido, em contraste com os docentes de países onde não existe tal quadro. Além disso, nos países que dispõem de um quadro nacional, os avaliadores tendem a fornecer um *feedback* aos professores de maneira mais sistemática na sequência do processo de avaliação, em contraste com os países que não dispõem de regulamentações nacionais em matéria de avaliação. Não obstante, há algumas exceções a estas tendências. De facto, na Bélgica (Comunidade francófona), França,

⁽¹⁹¹⁾ Bulgária, Dinamarca, Irlanda, Grécia, Países Baixos, Finlândia, Reino Unido (Escócia), Islândia, Noruega e Turquia.

⁽¹⁹²⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

Portugal e Suécia, o número de professores que trabalham em escolas onde são sempre organizadas reuniões pós-avaliação, e que consideram o *feedback* útil para a melhoria das suas práticas de ensino, é significativamente inferior ao nível da UE. Isto parece sugerir que a avaliação de professores nem sempre cumpre a sua função formativa, não obstante o facto de se encontrar assinalada nas regulamentações nacionais como um dos seus objetivos.

Para além de fornecer um *feedback* aos professores, a avaliação de professores também é usada para identificar um bom desempenho, o qual pode subsequentemente conduzir à atribuição de bonificações, progressão salarial ou promoção. A combinação de objetivos formativos e sumativos resulta em sistemas de complexidade variada. Assim, em alguns países trata-se de um único processo de avaliação de professores que é realizado internamente na escola (p. ex. Chéquia, Malta ou Suécia); noutros casos, são adotados processos de avaliação específicos para promoção ou atribuição de compensações financeiras. De facto, em vários países dos Balcãs e da Europa Oriental, assim como em Portugal e Listenstaine, quando a avaliação de professores está associada à promoção, aumento salarial ou bonificações, são envolvidos no processo mais avaliadores e de tipo mais variado do que acontece nas avaliações regulares realizadas com fins formativos. Para além do envolvimento de vários tipos de avaliadores, importa mencionar que, em quase todos os países onde a avaliação de professores obedece a normativos legais, o diretor da escola também participa no processo, seja sozinho ou em conjunto com outros avaliadores, como os líderes escolares ou os inspetores. Os dados do TALIS 2018 confirmam que, na maioria das vezes, a avaliação de professores é conduzida pelo diretor da escola.

Os dados do TALIS 2018 mostram que as regulamentações gerais só parcialmente podem explicar os métodos efetivamente usados na Europa para avaliar os professores. De acordo com a legislação e outros documentos oficiais, a observação de aulas e as entrevistas ou reuniões entre o docente e o(s) avaliador(es) são os dois métodos mais comumente utilizados para levar a cabo a avaliação de professores. Em alguns países, esta prática é acompanhada pela autoavaliação do professor. A utilização de outros métodos, como os resultados dos alunos ou os inquéritos aos pais e alunos para avaliar os professores, raramente é regulamentada a nível superior. No entanto, os dados do TALIS 2018 mostram que a utilização dos resultados da avaliação externa dos alunos e dos seus resultados ao nível da escola encontra-se amplamente difundida. Na UE, mais de 90 % dos professores trabalham em escolas onde esta informação é utilizada para a avaliação de desempenho dos professores. A autoavaliação do trabalho dos professores, embora enfatizada como um elemento-chave do processo quando a finalidade da avaliação consiste em melhorar a qualidade do ensino, constitui o método menos comum usado na avaliação de professores. Esta informação foi reportada não só pelos diretores, como também pelos professores, ao serem inquiridos em relação aos tipos de informação utilizados para lhes fornecer *feedback*. Não obstante, os dados revelam que o uso das autoavaliações para a avaliação dos professores foi significativamente superior em países onde este método é obrigatório segundo as regulamentações vigentes.

CAPÍTULO 5: MOBILIDADE TRANSNACIONAL

O desenvolvimento da mobilidade transnacional dos professores para fins de desenvolvimento profissional constitui, desde há alguns anos, uma prioridade da União Europeia. Em 2009, as Conclusões do Conselho da União Europeia sobre o aperfeiçoamento profissional dos professores e dos dirigentes escolares sublinharam a necessidade de gradualmente alargar a mobilidade transnacional, especialmente para os professores, de modo a que “os períodos de aprendizagem no estrangeiro — tanto na Europa como no resto do mundo — deixem de ser exceção e passem a ser a regra” (193). O reforço da intensidade e da escala da mobilidade do pessoal educativo afigura-se necessário para a melhoria da qualidade da educação escolar na UE. Este foi um dos objetivos do programa Erasmus+ da União Europeia (UE) nos domínios da educação, formação, juventude e desporto para o período de 2014-2020 (194). Não obstante a interrupção dos programas de mobilidade transnacional na Europa devido à COVID-19, as Conclusões do Conselho de maio de 2020 sobre “os professores e formadores europeus do futuro” sublinharam que a mobilidade transnacional dos estudantes e dos professores em exercício constitui um elemento essencial para a qualidade das instituições de educação e de formação (195).

A mobilidade transnacional dos professores é importante por várias razões, como revelam diversos estudos sobre o impacto da participação dos professores em programas nacionais ou financiados pela UE que preveem uma experiência profissional no estrangeiro. Para os participantes, a experiência oferece contacto direto com um sistema educativo diferente, em que as abordagens pedagógicas e a organização do ensino são potencialmente distintas (Parlamento Europeu, 2008). Trata-se de uma oportunidade única para os professores refletirem sobre os seus próprios métodos de ensino (Maiworm et al., 2010) e trocarem perspetivas sobre as suas experiências no âmbito dos currículos nacionais, avaliação dos alunos, uso de ferramentas pedagógicas, autonomia e condições de trabalho com colegas no estrangeiro (Comissão Europeia, 2012). A mobilidade transnacional também pode ajudar os professores a ultrapassar o ceticismo em relação a outros métodos ou estratégias de ensino, proporcionando-lhes uma oportunidade direta para observar o impacto que estas estratégias produzem nos alunos. Esta experiência pode, por sua vez, motivá-lo a adquirir novas competências e participar no desenvolvimento profissional contínuo (Parlamento Europeu, 2008). Por último, as visitas de trabalho a um país cujo idioma difere da sua língua materna têm o potencial de ajudar os professores a melhorar as suas competências linguísticas (Maiworm et al., 2010), o que se afigura de especial importância para os docentes de línguas estrangeiras modernas.

Os alunos também podem beneficiar da mobilidade transnacional dos professores, na medida em que estes se sentem motivados para melhorar o seu estilo de ensino e transmitir uma dimensão mais europeia ou internacional à aprendizagem na escola (Education Exchanges Support Foundation, 2017). Uma maior abertura dos professores à Europa, que resulta da sua mobilidade, também pode ser de especial importância para os alunos que não têm possibilidades de viajar sozinhos para o estrangeiro (Parlamento Europeu, 2008).

Este capítulo examina a mobilidade transnacional para fins profissionais dos docentes do ensino secundário inferior (CITE 2). Neste âmbito, mobilidade define-se como a mobilidade física para fins profissionais para um país distinto do país de residência, seja durante a formação inicial de professores (FIP) ou enquanto professor em exercício. A mobilidade privada – como uma viagem ao estrangeiro para fins não profissionais – não é aqui tida em consideração.

Neste capítulo, utilizam-se os dados do TALIS para tecer conclusões relativas à mobilidade transnacional dos professores no ano 2018, enquanto os dados da Rede Eurydice são utilizados para o ano letivo de 2019/20. Ambos são avaliados à luz da crise da COVID-19, que veio afetar fortemente as viagens na Europa desde março de 2020. As futuras perspetivas de mobilidade ainda não são totalmente evidentes, e permanece incerto se a mobilidade virá a retomar os níveis pré-COVID-19. Apesar de a mobilidade transnacional dos professores continuar a ser uma prioridade política a nível

(193) JO C 119, 28.05.2009, p. 3.

(194) Regulamento (UE) N.º 1288/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2013 que cria o Programa "Erasmus+" o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto e que revoga as Decisões n.º 1719/2006/CE, n.º 1720/2006/CE e n.º 1298/2008/CE, JO L 347, 20.12.2013, p. 52.

(195) Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

da UE, as tendências analisadas neste capítulo podem ser afetadas nos próximos anos pelas consequências da dita pandemia.

Este capítulo contém informação sobre a mobilidade geral dos professores do ensino secundário inferior e examina a sua participação durante períodos específicos (enquanto estudantes-futuros professores ou como professores em exercício). Os resultados sugerem que a experiência de mobilidade como estudantes-futuros professores está associada a uma maior mobilidade como professor em exercício. Este capítulo examina as principais razões pelas quais os professores se deslocam ao estrangeiro por motivos profissionais e analisa a influência da(s) disciplina(s) de docência nas taxas de mobilidade. Revela que a mobilidade aumentou entre 2013 e 2018 e comprova a continuidade das principais tendências observadas no TALIS 2013. O capítulo descreve brevemente os regimes de mobilidade disponíveis a nível da UE ou organizados pelas autoridades nacionais ou regionais. O Anexo I.5 enumera os programas financiados pelo Estado que se destinam a apoiar a mobilidade transnacional dos professores. As principais conclusões são sumariadas no final deste capítulo.

O inquérito TALIS 2018 abrange 27 países/regiões europeias, incluindo 24 Estados-Membros/regiões da UE. No entanto, dois Estados-Membros da UE – Lituânia e Áustria –, assim como a Noruega, não responderam às questões sobre mobilidade transnacional. Consequentemente, os dados do TALIS usados neste capítulo cobrem 24 países/regiões europeias, enquanto os valores médios da UE são calculados com base em 22 Estados-Membros/regiões da UE.

5.1. Taxas de mobilidade dos professores do ensino secundário inferior

Os dados obtidos a partir de inquéritos fornecem informação útil sobre a mobilidade transnacional dos professores na Europa. O questionário TALIS 2018 incluiu a seguinte questão acerca da mobilidade de professores: “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?” Esta secção oferece uma visão geral dos índices de participação dos professores em 2018 e uma comparação com os dados do TALIS 2013.

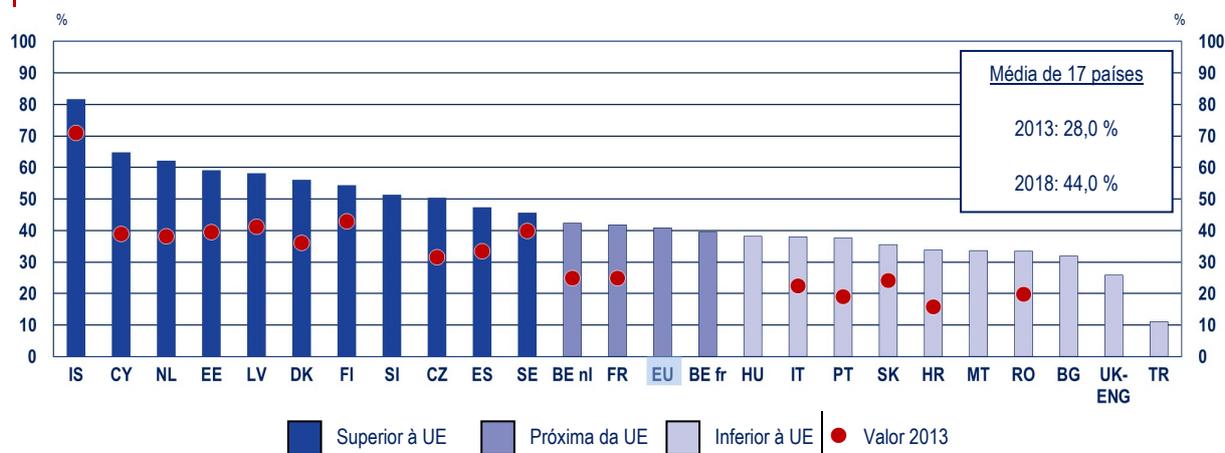
As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro” enfatizaram a mobilidade transfronteiras como uma “forte experiência de aprendizagem e uma valiosa oportunidade para o desenvolvimento das competências sociais, interculturais, multilingues e interpessoais dos participantes, tanto para os alunos na formação inicial de professores, como para os professores e formadores em exercício”⁽¹⁹⁶⁾. No entanto, menos de metade dos docentes na Europa passaram por uma mobilidade transnacional. Como ilustra a Figura 5.1, 40,9 % dos professores na UE deslocaram-se para o estrangeiro pelo menos uma vez enquanto estudantes, professores, ou ambos. Em quase dois terços dos países/regiões participantes⁽¹⁹⁷⁾, só uma minoria de docentes aderiu à mobilidade. A proporção mais baixa de professores em situação de mobilidade verifica-se na Turquia, onde somente 11,0 % dos docentes se deslocaram ao estrangeiro no exercício das suas funções ou durante a FIP. O Reino Unido (Inglaterra) é o país com a segunda taxa mais baixa de mobilidade transnacional de professores, já que somente um quarto dos docentes aderiu a esta experiência.

A mobilidade dos professores fica acima da média da UE nos países nórdicos e bálticos, Chéquia, Chipre, Espanha, Países Baixos e Eslovénia. É excecionalmente alta na Islândia, onde mais de 80 % dos professores já se deslocaram ao estrangeiro, assim como em Chipre e nos Países Baixos, onde quase dois terços aderiram a esta experiência.

⁽¹⁹⁶⁾ JO C 193, 9.6.2020, p. 13.

⁽¹⁹⁷⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Espanha, França, Croácia, Itália, Hungria, Malta, Portugal, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia.

Figura 5.1: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro em 2018 e 2013



	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018	81,6	64,8	62,0	59,0	58,0	55,9	54,2	51,2	50,4	47,2	45,7	42,4	41,8
2013	71,0	38,9	38,2	39,5	41,2	36,0	42,9		31,5	33,4	39,9	24,9	24,9
	UE	BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR	
2018	40,9	39,5	38,2	38,0	37,7	35,5	33,8	33,7	33,4	32,0	25,9	11,0	
2013				22,5	19,0	24,2	15,8		19,8				

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadros 5.1 e 5.4 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 56 do TALIS 2018 e 48 do TALIS 2013: “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”. As extensões das barras e as posições dos pontos vermelhos mostram a proporção de professores que responderam “sim” a pelo menos uma das situações de mobilidade (subquestões a-e em 2018 e b-f em 2013 respetivamente). Os dados estão ordenados por ordem decrescente da taxa de mobilidade de professores em 2018. A intensidade da cor da barra no gráfico indica diferenças estatisticamente significativas em relação aos valores da UE em 2018. O nível da UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018, exceto a Lituânia e Áustria. Inclui UK-ENG.

Uma comparação dos dados dos inquéritos TALIS 2013 e 2018 revela que a mobilidade dos professores tem vindo a aumentar em todos os países. Nos países europeus, a proporção de docentes que estiveram no estrangeiro foi 16,0 pontos percentuais mais alta em 2018 do que em 2013, subindo de 28,0 % para 44,0 % (Quadro 5.4). Esta comparação baseia-se em 17 países/regiões⁽¹⁹⁸⁾ que responderam às questões sobre a mobilidade transnacional em ambos os ciclos do inquérito TALIS⁽¹⁹⁹⁾, incluindo um Estado não-membro da União Europeia (Islândia).

A mobilidade dos docentes aumentou nos 17 países que responderam às questões sobre mobilidade tanto em 2013 como em 2018 (ver Quadro 5.4 no Anexo II). Até na Islândia, que já em 2013 tinha a taxa mais elevada de mobilidade do pessoal docente (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015), a mobilidade transnacional dos docentes subiu 10,6 pontos percentuais. O aumento mais acentuado verificou-se em Chipre, com uma subida de 25,9 pontos percentuais. O aumento mais reduzido verificou-se na Suécia, com apenas mais 5,8 pontos percentuais em 2018 do que em 2013.

⁽¹⁹⁸⁾ Bélgica (Comunidade flamenga), Chéquia, Dinamarca, Estónia, Espanha, França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Países Baixos, Portugal, Roménia, Finlândia, Eslováquia, Suécia e Islândia.

⁽¹⁹⁹⁾ Quanto à validade da comparação, deve ter-se em conta uma ligeira alteração nas perguntas sobre a mobilidade em 2013 e 2018. Em 2013, essas questões foram introduzidas como questões de filtro (“Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?” sim/não), enquanto em 2018 não houve uma questão de filtro. Apesar desta diferença, e não obstante o facto de se desconhecer o seu impacto, pode assumir-se que o aumento não se deve apenas às alterações no questionário.

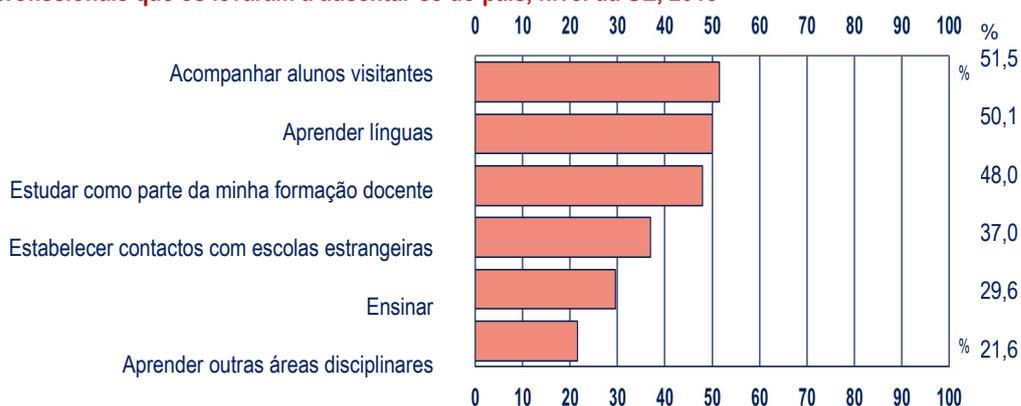
5.2. Objetivos da mobilidade transnacional dos professores

Esta secção explora os motivos que levam professores, enquanto estudantes (no âmbito da sua formação para a docência) ou como professores em exercício, a passar períodos de tempo noutra país. A Figura 5.2 indica a proporção de docentes em mobilidade transnacional por tipo de motivo profissional para se ausentarem do país. No questionário TALIS 2018, foi solicitado aos professores em mobilidade que assinalassem todas as opções aplicáveis.

As três razões mais comumente referidas para a deslocação ao estrangeiro são o “acompanhamento de alunos visitantes”, a “aprendizagem de línguas” e “estudar como parte da formação para a docência”, sendo cada qual reportada por cerca de metade dos professores que aderiram à mobilidade. O “acompanhamento de alunos visitantes” foi indicado por 51,5 % dos professores em mobilidade na UE. A proporção de professores que indicaram deslocar-se para o estrangeiro por este motivo é mais alta na Chéquia, França e Portugal, e ultrapassa o nível da UE em vinte pontos percentuais ou mais (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

A aprendizagem de línguas constitui também um dos motivos mais frequentes, com 50,1 % de professores na UE a afirmar ter sido essa a razão para a sua deslocação ao estrangeiro. O mesmo ocorreu com quase três quartos dos professores que aderiram à mobilidade em Espanha e na Itália (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

Figura 5.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior em mobilidade, segundo os motivos profissionais que os levaram a ausentar-se do país, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

Notas explicativas

A Figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 57 do TALIS 2018: “As seguintes atividades constituíram um dos motivos profissionais para as suas visitas ao estrangeiro?”.

Professores em mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das subquestões (a-e) da questão 56.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018, exceto a Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Lituânia e Áustria. Inclui UK-ENG.

Os estudos no estrangeiro no âmbito da formação para a docência foram mencionados por 48,0 % dos professores em mobilidade na UE. Estas percentagens superaram a média da UE em pelo menos 10 pontos percentuais na Estónia, Espanha, Itália e Chipre (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

O estabelecimento de contactos com escolas no estrangeiro constitui uma fase preparatória na organização da cooperação entre escolas ou de visitas de estudantes a uma escola num país estrangeiro. A visita a escolas no estrangeiro envolve normalmente professores e alunos num projeto a médio prazo, em que a visita representa uma pequena parte de um período mais longo de mobilidade física ou virtual de estudantes, frequentemente com recurso a tecnologias digitais. A nível da UE, 37,0 % dos professores que aderiram à mobilidade indicaram que o estabelecimento de contactos com escolas foi o motivo para a sua deslocação ao estrangeiro, enquanto na Estónia, Letónia, Hungria, Roménia, Eslovénia e Finlândia mais de metade dos docentes que estiveram em situação de mobilidade apontou esse mesmo motivo para a sua deslocação a um país estrangeiro (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

Somente 29,6 % dos professores em mobilidade na UE mencionaram “ensinar no estrangeiro” como o objetivo profissional da sua deslocação. Esta opção foi mais comumente apontada como motivo para a mobilidade na Roménia (indicada por 56,6 % dos professores em mobilidade). Além disso, a

Roménia é o único país onde a mobilidade para “ensinar no estrangeiro” ocupa o segundo lugar, atrás de “estabelecer contactos com escolas estrangeiras” (63,4 % dos professores). Entende-se, assim, que o padrão de mobilidade na Roménia é muito singular.

Por último, viajar para o estrangeiro para aprender mais acerca de outras áreas disciplinares constitui o motivo menos comum para a mobilidade, tendo sido mencionado por apenas 21,6 % dos docentes em mobilidade na UE. Na Turquia, que tem a mais baixa taxa de mobilidade de professores na Europa (Figura 5.1), a aprendizagem de outras disciplinas constitui o principal objetivo das deslocações para o estrangeiro, sendo mencionado por 69,4 % dos professores em mobilidade.

Como salientado em diversos estudos sobre o impacto dos programas europeus, as oportunidades de desenvolvimento profissional no estrangeiro são extremamente benéficas para a melhoria das competências do pessoal educativo (Education Exchanges Support Foundation, 2017; Maiwrom et al., 2010). Lamentavelmente, à exceção da aprendizagem de línguas e da aprendizagem de outras disciplinas, os dados do TALIS 2018 não exploram outras formas de mobilidade que se focam no desenvolvimento profissional, tais como os cursos de formação, seminários/conferências ou *job-shadowing*. Isto pode explicar a razão pela qual uma proporção substancial de professores em mobilidade (43,9 %) reportou que a principal razão para, pelo menos, uma das suas viagens profissionais ao estrangeiro não se encaixava em nenhuma das opções no questionário do TALIS 2018 (ver Quadro 5.7 no Anexo II).

A comparação com os dados do TALIS 2013 (ver Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015) revela que o padrão de motivos para a mobilidade transnacional dos professores manteve-se estável ao longo do tempo. A ordenação das razões mais comuns para as menos comuns pelas quais os docentes se ausentam do seu país no âmbito da carreira profissional é muito similar em 2013 e 2018, não obstante o aumento da mobilidade dos professores em todos os países (Figura 5.1).

5.3. Influência da disciplina lecionada

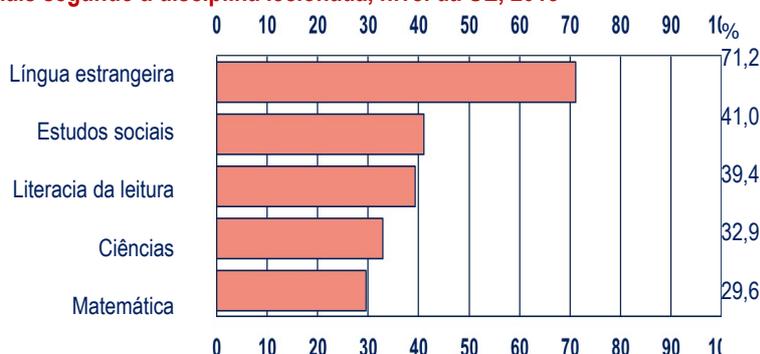
A mobilidade transnacional dos professores pode depender da natureza da(s) disciplina(s) lecionadas. Esta secção fornece as taxas de mobilidade dos professores em cinco disciplinas principais: línguas estrangeiras, estudos sociais, literacia da leitura, ciências e matemática.

Na UE, cerca de 70 % dos docentes de línguas estrangeiras modernas já estiveram no estrangeiro (Figura 5.3). Trata-se do grupo de docência com maior mobilidade em comparação com as outras quatro disciplinas principais representadas na Figura 5.3. Os professores de línguas estrangeiras modernas são os que se deslocam mais em todos os países, exceto na Islândia, onde a taxa de mobilidade excecionalmente elevada de professores (Figura 5.1) se reflete em proporções semelhantes em todas as disciplinas (ver Quadro 5.6 no Anexo II). Os docentes de línguas estrangeiras modernas necessitam, evidentemente, de formação e de prática na língua que lecionam. Por conseguinte, para os docentes de línguas estrangeiras mais do que para os que lecionam outras disciplinas, a mobilidade transnacional parece ser uma necessidade profissional. Os motivos que levam os docentes de línguas estrangeiras a deslocar-se para o estrangeiro diferem, em certa medida, dos motivos apresentados por outros docentes. A razão mais frequente expressa pelos professores de línguas estrangeiras para uma deslocação profissional ao estrangeiro foi a “aprendizagem de línguas” (ver Quadro 5.2 no Anexo II). Esta razão foi referida quase duas vezes mais por estes docentes do que pelos seus pares de outras disciplinas (76,3 contra 38,1 %). “Estudar como parte da formação docente”, a segunda razão mais apontada para a mobilidade dos professores de línguas estrangeiras, também teve uma percentagem substancialmente mais elevada do que para os docentes de outras disciplinas (66,8 contra 39,4 %). Por último, o “acompanhamento de alunos visitantes” surge apenas como a terceira razão mais apontada pelos docentes de línguas estrangeiras para as suas deslocações ao estrangeiro, enquanto para os docentes de outras disciplinas esta é a razão mais comum.

Por outro lado, quase 30 % dos professores de línguas estrangeiras modernas inquiridos na UE nunca se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais (Figura 5.3), o que pode estar relacionado com a qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Na Bulgária, Roménia e Turquia, mais de metade dos professores de línguas estrangeiras nunca se ausentaram do seu país por motivos profissionais (ver Quadro 5.6 no Anexo II).

Depois dos professores de línguas, os grupos de docentes com maiores índices de mobilidade por disciplina são os de estudos sociais, logo seguidos pelos que ensinam literacia e literatura. Cerca de 40 % destes dois grupos ausentaram-se do país por razões profissionais.

Figura 5.3: Proporção de professores do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais segundo a disciplina lecionada, nível da UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 5.6 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores às questões 15 e 56 do TALIS 2018: “Leciona as seguintes categorias de disciplinas no atual ano letivo?” e “Já alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”.

A extensão das barras mostra a percentagem de docentes que indicaram lecionar uma ou mais de uma disciplina (opções de resposta a-e) e responderam “sim” a pelo menos uma das perguntas sobre mobilidade (subquestões a-e).

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018, exceto Lituânia e Áustria. Inclui UK-ENG.

Os docentes de ciências e de matemática constituem os grupos com menor mobilidade transnacional na UE em relação às principais disciplinas aqui analisadas. Apenas 32,9 % e 29,6 %, respetivamente, reportaram uma deslocação ao estrangeiro por motivos profissionais.

Na UE, em comparação com os de línguas estrangeiras, os docentes de todas as outras disciplinas analisadas revelam uma mobilidade mais reduzida. Este cenário já se observava em 2013 (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015). Contudo, mesmo que a mobilidade represente um benefício óbvio para os professores de línguas, os docentes de outras disciplinas também podem beneficiar de uma viagem profissional ao estrangeiro. Por exemplo, para além das competências linguísticas, considera-se que as viagens profissionais ao estrangeiro promovem uma maior abertura à mudança, bem como as competências interculturais e pedagógicas (*Education Exchanges Support Foundation*, 2017).

5.4. Períodos de mobilidade transnacional durante a carreira docente

O inquérito TALIS 2018 solicitou aos inquiridos que especificassem se a sua experiência de mobilidade transnacional decorreu durante a sua formação inicial (FIP) e/ou enquanto docentes em exercício. Como sublinhado pelas Conclusões do Conselho, tanto a mobilidade dos estudantes como a dos professores em exercício deve ser encorajada e os obstáculos à sua participação devem ser removidos. A mobilidade dos estudantes (futuros professores) é prejudicada pelo facto de que os “programas de formação inicial de professores apresentam amiúde uma fraca dimensão internacional (...) e há desafios que se prendem com o reconhecimento dos períodos de mobilidade no estrangeiro e dos resultados da aprendizagem”⁽²⁰⁰⁾. Além do mais, os custos adicionais de estudar no estrangeiro são frequentemente identificados como um dos principais obstáculos à mobilidade dos estudantes para fins de aprendizagem (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020b). Acresce que, quando os estudantes estudam fora do seu país, também se colocam questões quanto à portabilidade das bolsas e empréstimos nacionais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019c). A substituição dos professores que vão para o estrangeiro foi identificada como um dos principais obstáculos à mobilidade transnacional com que as escolas se deparam, devido à falta de meios para contratar professores substitutos (Parlamento Europeu, 2008; Comissão Europeia, 2012). As responsabilidades familiares também são apontadas como um obstáculo recorrente, especialmente

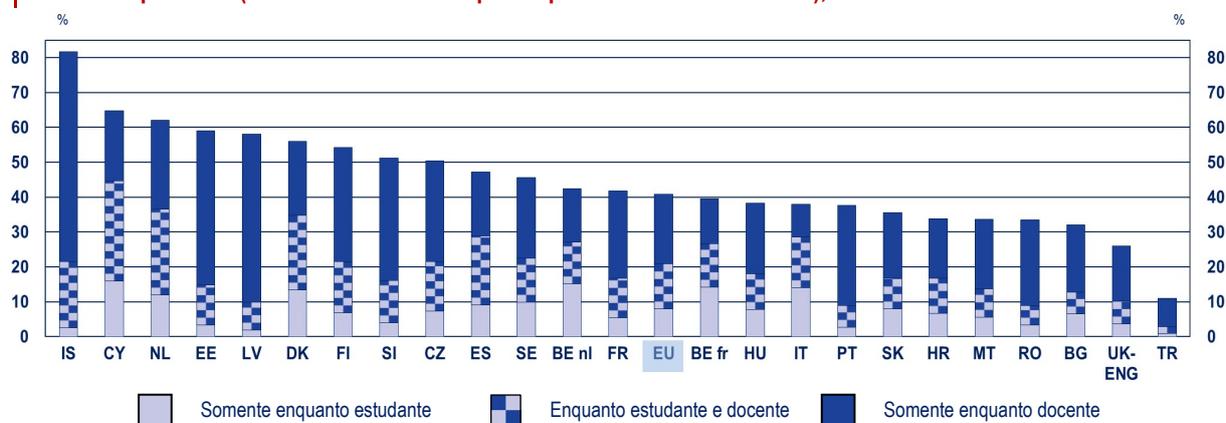
⁽²⁰⁰⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, pp. 13-19.

para longos períodos de permanência no estrangeiro (Comissão Europeia, 2013b). Além de tudo isto, tanto os futuros professores como os professores em exercício necessitam de ter adquirido suficientes competências linguísticas para estar aptos a passar um período no estrangeiro para fins profissionais.

Como as barreiras à mobilidade dos estudantes da formação inicial de professores e dos professores em exercício variam e exigem medidas diferentes, esta secção debruça-se sobre a situação de mobilidade de cada grupo. Analisa ainda a relação entre a mobilidade como estudante da formação inicial de professores e a mobilidade como docente.

A mobilidade internacional como parte da formação inicial de professores é importante de modo a “alargar o acesso à diversidade das abordagens ao ensino de qualidade para responder às necessidades dos alunos”, como enfatiza a recente Comunicação sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025” (201). Contudo, a mobilidade transnacional dos futuros professores durante os seus estudos não é uma prática generalizada. Em 2018, na UE, cerca de um quinto dos professores (20,9 %) reportaram ter ido para o estrangeiro durante os seus estudos (Figura 5.4). Além disso, a mobilidade dos estudantes-futuros professores varia substancialmente entre os diferentes países. Em Chipre, quase metade dos professores passa algum tempo no estrangeiro durante a sua formação, e na Dinamarca e Países Baixos, pouco mais de um terço dos professores participaram numa experiência de mobilidade internacional na qualidade de estudantes da formação inicial de professores. Em contraste, apenas cerca de 10 % ou menos dos professores na Letónia, Portugal, Roménia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia se deslocaram para fora do seu país durante a sua formação. Entre 2013 e 2018, a mobilidade dos estudantes-futuros professores aumentou em média 13,0 pontos percentuais nos países com dados disponíveis (Quadro 5.4). Este aumento oscila entre +27,6 pontos percentuais no Chipre e aproximadamente +5 pontos percentuais na Letónia, Portugal e Roménia.

Figura 5.4: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram para o estrangeiro em diferentes períodos (durante a FIP e/ou enquanto professores em exercício), 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Somente enquanto estudantes	8,0	14,2	15,1	6,5	7,3	13,4	3,3	9,0	5,3	6,7	14,0	15,9	1,9
Somente enquanto docentes	20,0	12,8	15,3	19,3	28,9	21,2	44,2	18,4	25,0	17,2	9,4	20,2	48,2
Enquanto estudantes e docentes	12,9	12,5	12,0	6,2	14,2	21,3	11,5	19,8	11,4	9,9	14,6	28,7	8,0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Somente enquanto estudantes	7,8	5,5	12,0	2,7	3,3	4,0	7,9	6,8	9,8		3,6	2,5	0,9
Somente enquanto docentes	20,3	20,0	25,4	28,8	24,5	35,2	18,8	32,8	23,2		15,8	60,2	8,2
Enquanto estudantes e docentes	10,2	8,2	24,6	6,2	5,7	12,1	8,7	14,7	12,7		6,6	19,0	1,9

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 5.3 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 56 do TALIS 2018: “Alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”.

A extensão de cada uma das três cores nas barras mostra a proporção de professores que responderam: para o azul claro a

(201) Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025”. 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 10.

resposta foi “sim” à subquestão a e “não” às subquestões b-e; para o azul-escuro, a resposta foi “não” à subquestão a e “sim” a qualquer uma das subquestões b-e, e para a parte axadrezada as respostas foram “sim” à subquestão a e “sim” a qualquer uma das subquestões b-e. Os dados estão ordenados por ordem decrescente da taxa de mobilidade total de professores em 2018. As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito.

Nível da UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018, exceto a Lituânia e Áustria. Inclui UK-ENG.

Na UE, aproximadamente um terço dos professores em exercício (32,9 %) deslocou-se para fora do seu país por motivos profissionais (Figura 5.4). Observam-se algumas variações entre os países. Na Islândia, o país com mais mobilidade docente em toda a Europa (Figura 5.1), 79,2 % dos docentes foram ao estrangeiro durante a sua carreira. Cerca de metade dos professores na Estónia, Chipre, Letónia, Países Baixos, Eslovénia e Finlândia experienciaram uma visita ao estrangeiro enquanto estiveram no ativo. As mais baixas taxas de mobilidade transnacional dos professores durante a sua carreira, abaixo do nível da UE, são na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Croácia, Itália, Malta, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia. A mobilidade dos docentes em exercício aumentou em 11,2 pontos percentuais (ver Quadro 5.4 no Anexo II). O maior aumento verificou-se nos Países Baixos (+21,1 pontos percentuais), enquanto a evolução mais lenta foi observada na Itália (+5,1) e Suécia (+4,7).

A partir da Figura 5.4 é evidente que, em todos os países, há uma percentagem de professores que experienciaram a mobilidade durante a sua formação inicial e também enquanto docentes em exercício. Na UE, 12,9 % dos professores deslocaram-se para o estrangeiro quer enquanto estudantes da formação inicial de professores quer como docentes.

Para analisar as características que contribuem para a mobilidade dos professores, foram efetuadas análises de regressão logística com dados do TALIS 2018. O modelo pretendia prever a probabilidade de ser um professor em exercício em situação de mobilidade (*versus* não mobilidade). Foram incluídas duas variáveis independentes (ou “explicativas”): ter experienciado a mobilidade durante a FIP e lecionar a disciplina de “línguas estrangeiras”. Os resultados (ver Quadro 5.5 no Anexo II) mostram uma relação estatisticamente significativa e positiva entre a mobilidade durante a FIP e a mobilidade mais tarde na carreira docente. Esta relação aplica-se tanto a professores de línguas estrangeiras como a docentes de outras disciplinas. Os docentes que experienciaram o período de mobilidade durante a sua FIP têm mais propensão para a mobilidade enquanto professores em exercício, quer a nível da UE, quer em todos os 24 países europeus incluídos na análise. Por conseguinte, o reforço da mobilidade dos estudantes-futuros professores é importante não só devido ao valor acrescentado que esta experiência confere aos jovens mas também porque a mobilidade enquanto estudante está associada a uma maior mobilidade mais tarde como docente.

Quando se controla a mobilidade durante a FIP, os professores de línguas estrangeiras são os mais propensos à mobilidade em todos os países europeus, exceto Chipre e Islândia.

5.5. Programas de financiamento da mobilidade transnacional

Esta secção centra-se nos regimes de financiamento que promovem a mobilidade transnacional dos professores. Começa por analisar os países que apoiam a mobilidade transnacional através de programas nacionais. Em seguida, fornece informação sobre a proporção de professores que aderiu a uma experiência de mobilidade que teve o apoio de um programa nacional ou da UE.

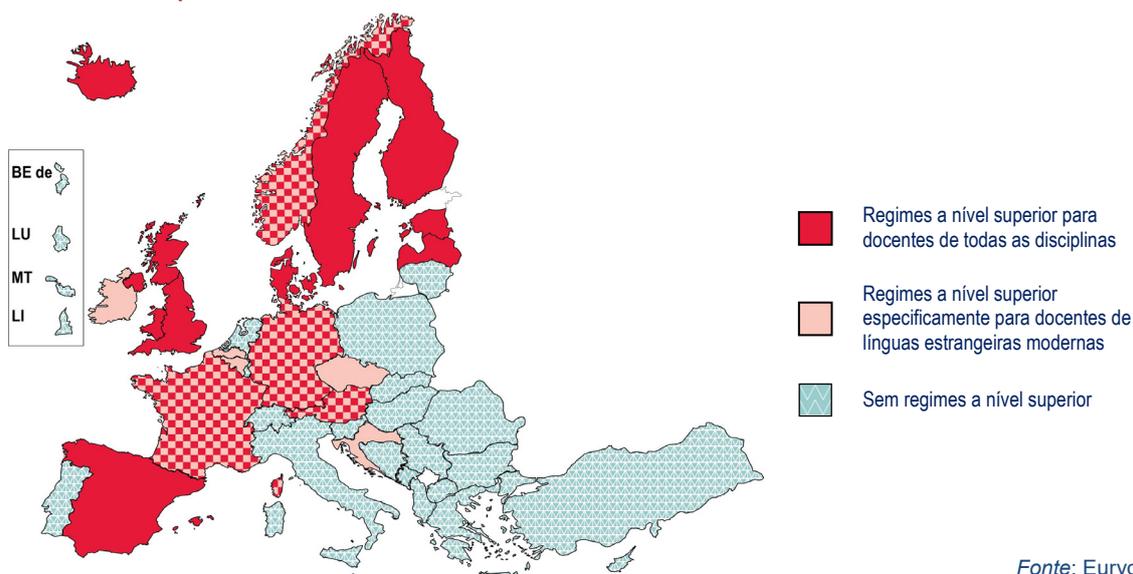
5.5.1. Organização de regimes de financiamento nacionais

A mobilidade dos professores não só é promovida e financiada a nível da UE, como também pode ser apoiada por regimes de financiamento a nível nacional. A Figura 5.5 representa os países com planos de financiamento para a mobilidade transnacional dos professores organizados pelas autoridades de nível superior. O objetivo destes planos consiste em apoiar os professores que desejam passar um período de tempo no estrangeiro para fins de desenvolvimento profissional. Esta análise exclui os programas de mobilidade que visam essencialmente promover a cultura e língua nacionais no estrangeiro, e através dos quais são contratados professores no estrangeiro para uma escola nacional do seu país de origem.

Os planos de financiamento para a mobilidade transnacional existem numa minoria de países europeus, sobretudo na Europa Ocidental e do Norte. Estes regimes podem aplicar-se a todos os professores, independentemente da disciplina de docência, ou podem destinar-se concretamente a professores de línguas estrangeiras. Há doze países com regimes nacionais disponíveis para todos

os professores do ensino secundário inferior, independentemente da disciplina que lecionam (Figura 5.5). Na Alemanha, França, Áustria e Noruega, existem outros programas nacionais dirigidos especificamente para docentes de línguas estrangeiras modernas. Na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Chéquia, Irlanda e Croácia, este é atualmente o único tipo de regime em vigor. Apesar disso, alguns países sem um plano de financiamento central dispõem de programas de mobilidade regionais.

Figura 5.5: Regimes de financiamento organizados pelas autoridades de nível superior para apoiar a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Ver a definição de “**mobilidade transnacional**” no Glossário. Os professores que vão para o estrangeiro para trabalhar em escolas que se encontram sob a tutela das autoridades nacionais do seu próprio país não são aqui contemplados. Também se excluem os regimes de financiamento internacionais, como o programa Erasmus+ da União Europeia. Para uma lista dos regimes financiados pelas autoridades centrais destinados a promover a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior, ver o Anexo I.5.

Vários países estabeleceram acordos bilaterais para apoiar a mobilidade transnacional dos professores⁽²⁰²⁾. Os regimes de mobilidade transnacional assumem distintos fins e objetivos, tais como a melhoria das competências linguísticas, o desenvolvimento ou incremento das competências pedagógicas, ou a promoção da consciencialização cultural. Podem ser implementados no contexto de atividades de desenvolvimento profissional contínuo, apoio linguístico ou programas de intercâmbio, e podem consistir em visitas de estudo, cursos de formação, *job-shadowing*, participação em conferências ou períodos de ensino. A duração dos períodos de mobilidade subvencionados por regimes nacionais também varia. Em alguns planos nacionais, os professores deslocam-se para o estrangeiro por um curto período de tempo, geralmente uma ou duas semanas.

Na **Bélgica (Comunidades francófona e flamenga)**, por exemplo, os professores de alemão podem participar num curso de formação de uma semana na Alemanha. Na Comunidade flamenga da Bélgica, os professores de francês podem participar num curso de formação de duas semanas, enquanto na Comunidade francófona, os professores de neerlandês podem frequentar um curso de formação de quatro dias nos Países Baixos.

Em **Espanha**, o programa de Estádias Profissionais (*Estancias Profesionales*) apoia docentes dos ensinos primário e secundário, independentemente da disciplina de docência, para que passem duas semanas no estrangeiro para observação em escolas.

Em **França**, os professores podem participar em atividades linguísticas, pedagógicas e de desenvolvimento cultural no estrangeiro, durante duas semanas.

Na **Finlândia**, os professores de sueco podem participar em intercâmbios de professores e cursos centrados em métodos pedagógicos em outros países nórdicos por uma ou duas semanas.

Na **Suécia**, o programa da *Atlas Conference* visa facilitar a participação dos professores em conferências no estrangeiro por um período de alguns dias.

⁽²⁰²⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Chéquia, Irlanda, França, Croácia, Áustria, Finlândia, Suécia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Na **Noruega**, os professores de francês têm a oportunidade de frequentar cursos de formação complementares ou programas individuais (*job-shadowing*) em França por um período máximo de 21 dias.

Os professores do **Reino Unido**, através do programa *Connecting Classrooms*, podem visitar escolas em diversos países durante cerca de uma semana a fim de comparar as suas práticas de ensino.

Alguns países também organizam programas de mobilidade que envolvem um período mais longo no estrangeiro.

Por exemplo, em **França**, os professores podem participar em diferentes programas de intercâmbio que lhes permitem trocar de posição com um docente de outro país durante um ano letivo completo. Entre estes, inclui-se um programa de cooperação com sete países europeus, intercâmbios com a América do Norte (especialmente através do programa *Codofil*) e intercâmbios à escala mundial (através do programa Jules Verne).

Os docentes da **Áustria** podem passar um ano letivo no estrangeiro num programa de apoio linguístico.

Os professores do **Reino Unido** podem passar um semestre nos EUA onde se envolvem em cursos de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) e promovem o intercâmbio de conhecimentos e boas práticas.

Oito países nórdicos e bálticos (Dinamarca, Estónia, Letónia, Lituânia, Finlândia, Suécia, Islândia e Noruega) estão envolvidos no programa Nordplus que apoia a sua participação numa variedade de atividades de cooperação no campo da educação. O Nordplus contém vários subprogramas dirigidos a diferentes grupos e campos da educação. O programa Nordplus Junior financia, entre outras, ações de mobilidade sob a forma de intercâmbios e visitas preparatórias de professores. A Lituânia, apesar de ser membro do programa Nordplus, não participou na mobilidade dos professores em 2019/20.

Alguns países também organizam programas específicos para professores de línguas estrangeiras que trabalham noutro país, como uma forma de promover a aprendizagem da sua língua oficial no estrangeiro. Por exemplo, a iniciativa alemã “Escolas: Parcerias para o Futuro” (*Schulen: Partner der Zukunft*) permite aos professores de alemão que trabalham no estrangeiro participar em atividades de desenvolvimento profissional contínuo e programas de *job-shadowing* na própria Alemanha.

As três Comunidades da Bélgica, com três línguas de escolarização diferentes (francês, neerlandês e alemão), assinaram um acordo em março de 2015 para promover oportunidades para os docentes de cada Comunidades lecionarem numa das duas outras Comunidades por um período mínimo de um ano. Apesar de não ser propriamente transnacional, esta iniciativa trans-comunidade é digna de menção. O seu objetivo consiste em oferecer cursos lecionados por falantes nativos, especialmente em escolas onde oferecida a Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AICL/CLIL) ⁽²⁰³⁾. Contudo, só alguns docentes da Comunidade flamenga aproveitaram esta oportunidade entre 2015 e 2019/20.

5.5.2. Utilização dos programas de mobilidade

Após a apresentação dos regimes ou planos nacionais de financiamento existentes no âmbito da mobilidade transnacional, é interessante observar a percentagem de docentes em mobilidade que reportam ter participado nestes planos e/ou num programa da UE. A mobilidade dos professores tem sido apoiada por programas da UE para a educação, através do programa Comenius e mais recentemente através da Ação Chave 1 do programa Erasmus+ para 2014-2020. O principal objetivo dos projetos de apoio à mobilidade em 2014-2020 para pessoal do setor da educação tem sido o desenvolvimento de competências através da oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional no estrangeiro sob a forma de cursos estruturados, *job-shadowing* ou prática de ensino ⁽²⁰⁴⁾.

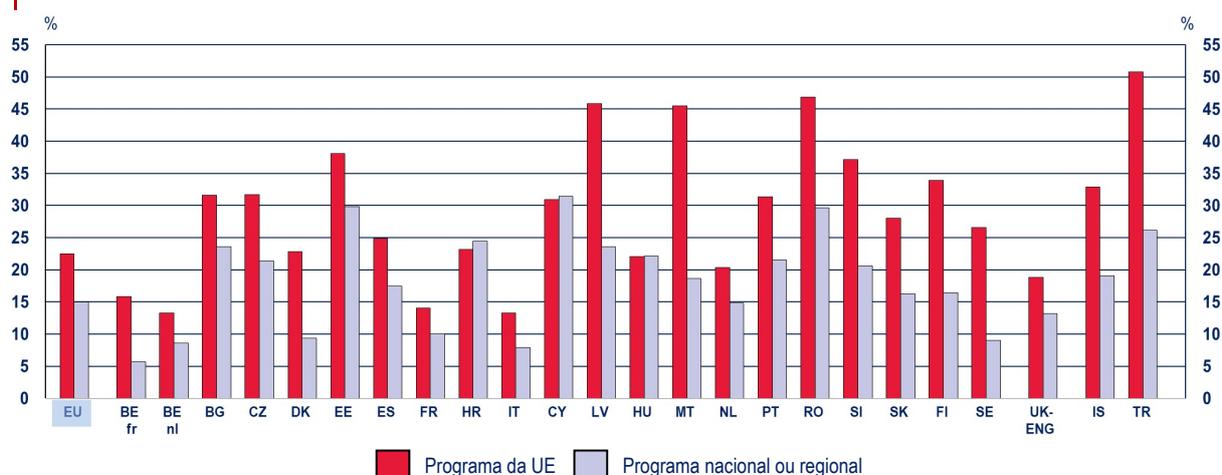
No questionário TALIS 2018, foram colocadas aos professores em mobilidade duas questões sobre este tópico, nomeadamente se se ausentaram do país por motivos profissionais “enquanto docentes, num programa da UE (p. ex. Programa Erasmus+/Comenius)” e/ou “enquanto docentes, num programa a nível regional ou nacional”. Por esta razão, não há informação disponível sobre a participação de estudantes (futuros professores) em tais programas durante a sua FIP.

⁽²⁰³⁾ AICL/CLIL refere-se aos tipos de oferta em que é utilizada uma língua distinta da língua de instrução para ensinar determinados conteúdos curriculares distintos das línguas em si (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017a).

⁽²⁰⁴⁾ Ver o guia do programa Erasmus+ 2020 em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_en

A Figura 5.6 mostra que os programas da UE são o principal regime de financiamento utilizado. A percentagem de professores em mobilidade que se deslocaram para o estrangeiro para fins profissionais através de um programa da UE é de 22,5 %, em comparação com 15,0 % no caso de programas nacionais ou regionais. Em alguns países, esta tendência foi ainda mais acentuada, já que os docentes que foram para o estrangeiro com um financiamento da UE representaram o dobro ou mais dos que beneficiaram de um financiamento nacional ou regional. Este foi o caso na Bélgica (Comunidade francófona), Dinamarca, Malta, Finlândia e Suécia. Em contraste, na Croácia, Chipre e Hungria, o impacto de ambas as fontes de financiamento foi sensivelmente igual. Os dados prévios do TALIS (2013) já salientavam que a proporção de professores que ia para o estrangeiro com o apoio de um programa da UE era superior à dos que iam com o apoio de um programa nacional.

Figura 5.6: Proporção de professores do ensino secundário inferior que se ausentaram do país por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Programa da UE	22,5	15,8	13,3	31,6	31,7	22,8	38,1	24,9	14,0	23,1	13,3	30,9	45,8
Programa nacional ou regional	15,0	5,7	8,6	23,6	21,4	9,3	29,8	17,4	10,0	24,4	7,9	31,5	23,6
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR	
Programa da UE	22,0	45,5	20,4	31,4	46,9	37,2	28,0	33,9	26,6		18,8	32,9	50,8
Programa nacional ou regional	22,2	18,6	14,8	21,5	29,7	20,6	16,3	16,4	9,0		13,2	19,1	26,2

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 5.8 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 56 do TALIS 2018: “Alguma vez se ausentou do país no âmbito da sua carreira profissional enquanto docente ou durante a sua formação para a docência?”, opção (b) “enquanto docente, num programa da UE” e (c) “enquanto docente, num programa a nível regional ou nacional”. Os professores podem ter utilizado ambos os tipos de programas.

Os professores em mobilidade são aqueles que responderam “sim” a pelo menos uma das subquestões (a-e) da questão 56.

As diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018, exceto a Lituânia e Áustria. Inclui UK-ENG.

Quando se consideram as taxas de mobilidade transnacional dos professores (Figura 5.1) e a existência ou ausência de regimes nacionais de financiamento da mobilidade (Figura 5.5), é possível tecer algumas observações. A análise estatística da participação dos professores na mobilidade transnacional reportada no TALIS 2018 sugere que os regimes nacionais que permitem beneficiar de períodos no estrangeiro por motivos profissionais podem constituir um importante fator de apoio. Nos países onde não existem tais planos nacionais de apoio à mobilidade, 29,4% dos professores estiveram em situação de mobilidade (ver Quadro 5.1 no Anexo II). A participação na mobilidade é superior em pouco mais de 10 pontos percentuais nos países que dispõem de um programa nacional de mobilidade (41,1 %). Contudo, os regimes de financiamento da UE continuam a ser o meio de apoio financeiro mais importante para aceder a planos de mobilidade transnacionais.

5.6. Conclusões

Existe um consenso, a nível da Europa, de que a mobilidade transnacional contribui para o desenvolvimento de um vasto leque de competências entre os professores e que deve ser estimulada. Todavia, apenas uma minoria de professores europeus se deslocou ao estrangeiro por razões profissionais. Em 2018, 40,9 % dos professores na UE tinham estado em situação de mobilidade pelo menos uma vez enquanto estudantes da formação inicial de professores, como docentes, ou ambos. A mobilidade dos professores fica acima do nível da UE nos países nórdicos e bálticos, Chéquia, Chipre, Espanha, Países Baixos e Eslovénia. Entre 2013 e 2018, a mobilidade transnacional dos professores aumentou nos 17 países europeus para os quais existem dados disponíveis. Importa sublinhar que quaisquer tendências relativamente à mobilidade dos professores nos próximos anos terão de ser analisadas à luz da disrupção causada pelo COVID-19 nos programas de mobilidade transnacional e nas viagens na Europa.

Como já ocorria em 2013, “acompanhar alunos visitantes”, “aprender línguas” e “estudar como parte da minha formação docente” constituem as três razões mais comuns para um professor se ausentar do seu país, cada qual reportada por cerca de metade dos professores em mobilidade em 2018. Somente 21,6 % declararam que tinham viajado para o estrangeiro para aprender outras disciplinas. Lamentavelmente, os dados do TALIS 2018 não exploram outras formas de mobilidade também centrada na dimensão do desenvolvimento profissional, como a frequência de cursos de formação, seminários/conferências ou *job-shadowing*.

A mobilidade transnacional dos professores varia em função da disciplina de docência. À semelhança de 2013, os professores de línguas estrangeiras modernas são aqueles que revelam maior mobilidade transnacional, em comparação com docentes das outras quatro disciplinas principais. Em 2018, cerca de 70 % dos professores de línguas estrangeiras tinham estado no estrangeiro durante a FIP e/ou como docentes. Todavia, isto significa que quase 30 % dos professores de línguas estrangeiras modernas inquiridos na UE nunca participaram num programa de mobilidade transnacional, o que poderá trazer implicações negativas na qualidade do ensino de línguas estrangeiras. Em comparação com os professores de línguas estrangeiras, a mobilidade transnacional dos docentes de outras disciplinas é substancialmente mais baixa, variando entre cerca de 40 % para os professores na área da literacia e estudos sociais, e não mais de 30 % para os docentes de matemática. A Islândia constitui uma clara exceção a este padrão, já que docentes de todas as disciplinas reportaram níveis de mobilidade acima dos 70 %.

O Inquérito TALIS (2018) examina a mobilidade transnacional dos professores durante dois períodos específicos: durante a formação inicial de professores e durante o exercício da docência. Viajar para o estrangeiro quando se estuda ou quando se trabalha como professor é descrito como uma “forte experiência de aprendizagem”⁽²⁰⁵⁾, potencialmente benéfica para as competências linguísticas, interculturais ou didáticas dos docentes. Contudo, a mobilidade transnacional não se encontra muito disseminada entre os estudantes-futuros professores. Em 2018, cerca de um quinto dos professores (20,9 %) na UE reportaram ter ido para o exterior durante os estudos, com substanciais variações entre os países. No que concerne aos docentes em exercício, aproximadamente um terço (32,9 %) dos inquiridos reportaram ter tido uma experiência de mobilidade transnacional, mais uma vez com variações entre países. A mobilidade transnacional dos docentes em exercício fica abaixo do nível da UE na Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Croácia, Itália, Malta, Eslováquia, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia. Constata-se a necessidade de remover os obstáculos à mobilidade transnacional dos professores, como afirmam as recentes conclusões do Conselho “sobre os professores e formadores europeus do futuro”. Como sublinhado noutros relatórios, os principais obstáculos à mobilidade dos estudantes incluem problemas financeiros e de reconhecimento (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019c e 2020b). Para os professores em exercício, as barreiras incluem responsabilidades familiares e dificuldades em arranjar professores substitutos (Comissão Europeia, 2012). Além disso, a falta de competências linguísticas constitui uma questão

⁽²⁰⁵⁾ JO C 193, 9.6.2020, p. 13.

transversal ⁽²⁰⁶⁾. Porém, o reforço da mobilidade dos estudantes (futuros professores) também pode melhorar a mobilidade transnacional dos professores em exercício. De facto, os dados mostram que os estudantes que tiveram a oportunidade de passar um período de estudos fora do seu país são mais suscetíveis de aproveitar as oportunidades de sair para o estrangeiro por motivos profissionais numa fase mais tardia da sua carreira docente.

Os planos nacionais de financiamento para apoiar os professores que desejam passar períodos fora do seu país por motivos de desenvolvimento profissional existem em menos de metade dos países europeus, e sobretudo na Europa Ocidental e Setentrional. Estes regimes de financiamento podem aplicar-se a todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam, ou podem dirigir-se concretamente aos docentes de línguas estrangeiras. Os dados parecem indicar que a participação na mobilidade transnacional é mais elevada em países onde as autoridades de nível superior organizam programas nacionais de apoio a estadias profissionais dos professores no estrangeiro. Contudo, os programas da UE continuam a ser o principal sistema de financiamento.

⁽²⁰⁶⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, p. 11.

CAPÍTULO 6: BEM-ESTAR PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O bem-estar profissional dos professores tem sido um foco de atenção nas agendas políticas europeias e nacionais. As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro”⁽²⁰⁷⁾ salientam que o bem-estar dos professores constitui um fator-chave para o reforço da atratividade da profissão: “O bem-estar dos professores e formadores influencia a sua satisfação profissional e o entusiasmo que têm relativamente ao seu trabalho e repercute-se na atratividade da sua profissão e, posteriormente, em manterem-se nela. É um fator importante na qualidade e no desempenho, que está correlacionado com a sua própria motivação e com a motivação e as realizações dos seus aprendentes”. Por conseguinte, os Estados-Membros são exortados a considerar o bem-estar dos professores e a sua resiliência como uma área política essencial.

O bem-estar pode estar associado a diferentes aspetos da profissão docente: carga de trabalho; ambiente de trabalho; condições de trabalho; sentido de segurança; apoio dos pares e das instituições; aspetos relacionais com aprendentes, pais, colegas e outros intervenientes na comunidade escolar; e, evidentemente, o apreço da comunidade em geral. Quando estes aspetos se tornam numa fonte de experiências negativas, os professores podem dar por si num estado de exaustão física e emocional, stress e esgotamento profissional (*burnout*), e a sua saúde mental e física pode ser afetada. O estudo da Comissão Europeia sobre as medidas políticas para melhorar a atratividade da profissão docente na Europa destaca o stress como um dos fatores que podem tornar a profissão docente particularmente difícil (Comissão Europeia, 2013a, p. 175). A OCDE (2020, p. 102) salienta que os professores que experienciam elevados níveis de stress no trabalho são mais suscetíveis de manifestar a intenção de abandonar o ensino e mudar de carreira nos cinco anos seguintes. Há indícios de que o stress dos professores pode ter um impacto na qualidade do seu ensino e na motivação dos seus alunos (Fernet et al., 2012; Klusmann et al., 2008). Um estudo concluiu que os níveis de stress dos professores também se repercutiam nos níveis de stress dos seus alunos do ensino primário de manhã ao chegarem à escola (Oberle e Schonert-Reichl, 2016). Há igualmente estudos que associam o stress dos professores a fatores como o grau de satisfação no trabalho (Collie, Shapka e Perry, 2012), empenho (Klassen et al., 2013), taxas de desgaste profissional (Betoret, 2009), e abandono da profissão docente (Skaalvik e Skaalvik, 2011).

As condições de trabalho são habitualmente consideradas um dos principais propulsores de bem-estar (Béteille e Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford e Martin, 2001). Kyriacou (2001) salienta que o stress dos professores deve ser considerado o resultado de um desequilíbrio percecionado entre as exigências do seu trabalho e os recursos de que dispõe. Na mesma linha, McCarthy (2019) sublinha que compreender a capacidade dos professores para lidar com o stress no trabalho significa explorar o modo como estes profissionais avaliam o equilíbrio entre essas exigências e recursos à disposição. Outros autores têm vindo a enfatizar as ligações entre os resultados da aprendizagem dos alunos e os níveis de stress dos professores, a taxa de esgotamento profissional (*burnout rate*), autoeficácia e capacidade para lidar com problemas (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017), o impacto da cooperação entre professores nos níveis de stress (Wolgast e Fischer, 2017), o elo entre as políticas de prestação de contas (*accountability*) e níveis mais altos de stress do professor (Ryan et al., 2017), e a importância da relação entre professor-aluno (Spilt et al., 2011).

Este capítulo analisa a experiência de stress profissional conforme reportado pelos professores, e investiga as possíveis fontes de stress, assim como os elementos que parecem mitigar os níveis de stress. A primeira secção explora os níveis de stress percecionados pelos docentes, conforme reportaram os inquiridos do TALIS 2018. Os dados revelam que, em alguns países, o número de professores que declaram elevados níveis de stress deveria ser motivo de preocupação. Este cenário pode afetar tanto a atratividade da profissão docente, como a capacidade dos sistemas educativos em geral para reter bons professores.

A segunda secção analisa as fontes de stress identificadas pelos docentes no referido inquérito. A Secção 3 olha para as ligações entre níveis de stress e condições de trabalho, ambientes de trabalho e perceção de autoeficácia, todos elementos que – segundo a literatura de investigação – podem desempenhar um papel no aumento dos níveis de stress ou no reforço dos mecanismos que os professores utilizam para lidar com o problema, chamados mecanismos de *coping*.

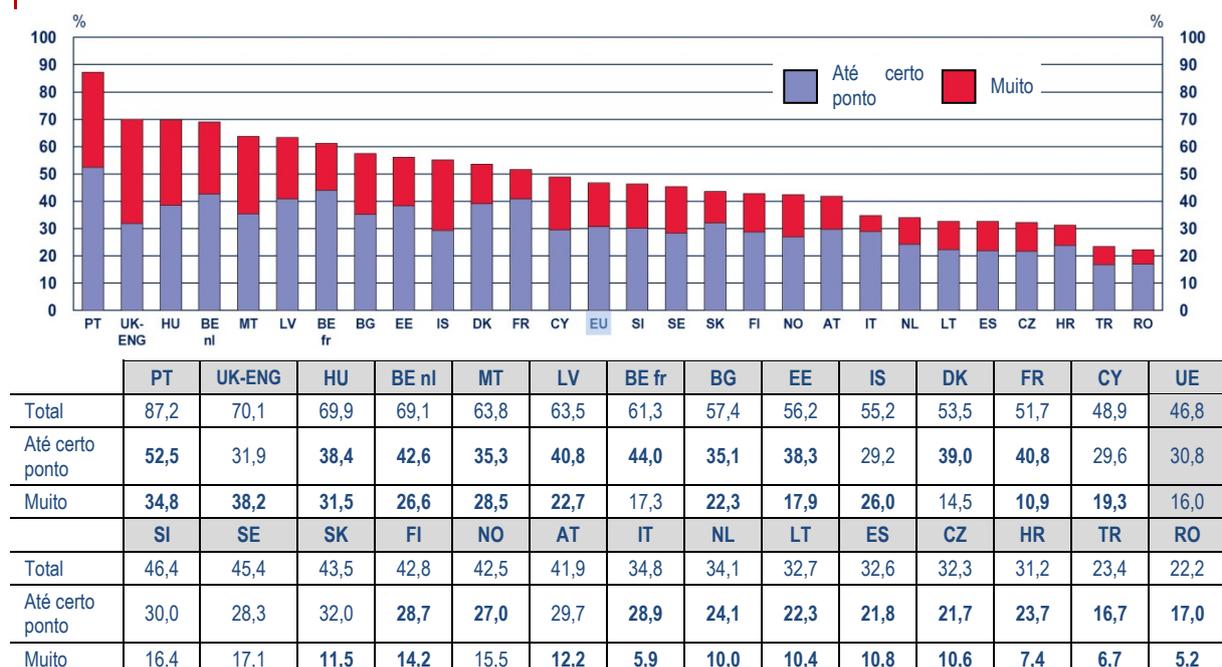
⁽²⁰⁷⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020, C 193/16.

A análise revela que muitos professores europeus sofrem de stress profissional. As provas indicam que os níveis de stress são mais baixos quando os professores trabalham em ambientes escolares que percebem como colaborativos, quando se sentem autoconfiantes para motivar os alunos e gerir os seus comportamentos, e quando sentem que têm autonomia no seu trabalho. Pelo contrário, os professores declaram sofrer de mais stress quando trabalham em salas de aulas que consideram disruptivas, quando trabalham mais horas e estão sujeitos a avaliações como requisito para progredir na carreira.

6.1. Níveis de stress

Os dados do TALIS 2018 revelam que o stress é um sintoma comum entre os professores europeus. A Figura 6.1 mostra que, na Europa, quase 50 % dos docentes do ensino secundário inferior sofrem de stress no trabalho. Em 12 sistemas educativos ⁽²⁰⁸⁾, mais de 50 % dos professores reportam sofrer de stress “até certo ponto” ou “muito”. Em Portugal, quase 90 % dos professores declaram sentir stress no seu trabalho, tal como 70 % dos professores na Hungria e no Reino Unido (Inglaterra). Ainda mais preocupante é o facto de, nestes três países, a percentagem de professores que sofrem “muito” stress é o dobro da média na UE. Na Bélgica (Comunidade flamenga), Malta e Islândia, a percentagem de professores que declaram sentir “muito” stress fica 10 pontos percentuais acima da média da UE. No outro extremo da escala encontram-se os professores que trabalham na Roménia e na Turquia, onde só um em cada cinco professores declara sentir stress no trabalho.

Figura 6.1: Proporção de professores do ensino secundário inferior que sofrem “até certo ponto” ou “muito” stress no trabalho, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 6.1 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 51 “Na sua experiência como docente nesta escola, até que ponto ocorrem as seguintes situações no seu trabalho?” opção (a) “Sinto stress no trabalho”. As respostas possíveis são “nunca”, “pouco”, “até certo ponto” e “muito”.

Os dados estão ordenados por ordem decrescente do valor total das duas categorias “até certo ponto” e “muito”.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Para as categorias “até certo ponto” e “muito” as diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE são indicadas a negrito. Para a categoria “Total” não são calculadas as diferenças estatisticamente significativas.

⁽²⁰⁸⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Dinamarca, Estónia, França, Letónia, Hungria, Malta, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) e Islândia.

Para além da experiência geral de stress no trabalho, o questionário TALIS 2018 explora outras três dimensões: o impacto da atividade docente na saúde mental dos professores, o seu impacto na saúde física dos professores e o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Na Europa, em termos gerais, 24 % e 22 % dos professores consideram que o seu trabalho tem um impacto negativo na sua saúde mental e física respetivamente (Quadro 6.1). Contudo, na Bélgica (Comunidade francófona) e em Portugal, mais de metade dos docentes considera que o seu trabalho afeta negativamente a sua saúde mental e física. A saúde mental também é uma preocupação para um em cada três professores na Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, Dinamarca, França, Letónia e Reino Unido (Inglaterra).

O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal também constitui um fator importante quando se avalia o bem-estar e pode ter um impacto na atratividade da profissão docente. De acordo com a OCDE (2019a, p. 124), a afirmação “o horário de trabalho é compatível com as responsabilidades na minha vida pessoal” foi selecionada por uma larga proporção de professores como uma das motivações para ser professor, comprovando que este equilíbrio é, portanto, um elemento importante no momento de escolher uma carreira no ensino. Os dados do TALIS 2018 indicam que, a nível da UE, quase 55 % dos professores afirmam que o seu trabalho lhes dá “até certo ponto” ou “muito” tempo para a sua vida pessoal, o que significa que uma larga proporção de professores continua a não ter uma visão muito positiva do equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. Além disso, no Reino Unido e na Islândia, apenas um em cada quatro professores considera que o seu trabalho lhes deixa “até certo ponto” ou “muito” tempo para a sua vida pessoal. O impacto do total de horas de trabalho como um fator de stress é analisado em maior detalhe na Secção 6.3.

6.2. Fontes de stress: o papel das tarefas e responsabilidades

O inquérito TALIS 2018 pediu aos professores que indicassem eventuais fontes de stress a partir de uma lista predeterminada de questões. Os parágrafos seguintes analisam as suas respostas.

A Figura 6.2 mostra que, na UE, os professores do ensino secundário inferior apontam o “trabalho administrativo” como a sua principal fonte de stress. Além disso, os dados revelam que três das quatro principais fontes de stress não estão diretamente ligadas às tarefas nucleares da docência: trabalho administrativo, responsabilidade pelos resultados dos alunos e exigências das autoridades educativas.

Figura 6.2: Proporção de professores que indicam que as seguintes situações são "até certo ponto" ou "muito" causadoras de stress no ensino secundário inferior, na UE, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 6.2 no Anexo II).

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 52 “Pensando no seu trabalho nesta escola, até que ponto as seguintes situações são causadoras de stress?”. As respostas “até certo ponto” ou “muito” são agrupadas.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

A percepção de que o trabalho administrativo é causador de stress varia entre os países (ver Quadro 6.2 no Anexo II). Enquanto na Estónia e Finlândia só um em cada três professores considerou que esta era uma fonte de stress, mais de dois terços dos docentes fizeram esta afirmação na Bélgica (Comunidade flamenga) e Portugal. Não é de surpreender que naqueles países onde os professores declararam dedicar mais tempo às tarefas administrativas (ver Quadro 1.4 no Anexo II), também foram indicados, em média, níveis mais elevados de stress devido à realização de tarefas administrativas.

A nível da UE, “ter demasiados trabalhos dos alunos para avaliar” é a segunda maior causa de stress indicada pelos professores. De igual modo, nos países onde os professores reportaram despendere mais tempo a corrigir trabalhos (ver Quadro 1.4 no Anexo II), também indicaram, em média, níveis de stress mais elevado devido ao excesso de trabalhos dos alunos para avaliar.

Os académicos apontam para as políticas de *accountability* baseadas em testes como um dos preditores de stress e de insatisfação profissional dos professores (Ryan et al., 2017; von der Embse et al., 2016a; von der Embse et al., 2016b). “Ser considerado responsável pelos resultados dos alunos” é a terceira causa de stress mais sinalizada. Na Finlândia e Noruega, porém, apenas um em cada cinco professores indica que esta situação é “até certo ponto” ou “muito” causadora de stress.

“Corresponder às exigências das autoridades educativas” representa a quarta situação mais reportada como causadora de stress. Nos Países Baixos, menos de 20 % dos professores estão preocupados com esta situação, enquanto em França, Malta, Lituânia e Portugal, mais de 60 % dos docentes sofrem de stress devido às alterações nas exigências das autoridades.

As restantes causas de stress enumeradas na Figura 6.2 estão mais diretamente ligadas ao trabalho dos professores. Trata-se de tarefas nucleares relacionadas com o ensino (p. ex. preparação de aulas), ou que fazem parte das tarefas relacionais dos professores (p. ex. manter a disciplina na sala de aula, registar as preocupações dos pais/encarregados de educação). As análises que se seguem examinam algumas destas questões mais gerais relacionadas com o ambiente escolar.

6.3. Fontes de stress: impacto dos elementos sistémicos e dos contextos profissionais

Para além das fontes de stress enumeradas na Figura 6.2, há outros fatores que podem contribuir para aumentar ou reduzir o sentimento de stress dos professores. A análise que se segue explora o impacto de elementos sistémicos, tais como os modelos de carreira, assim como as percepções e experiências dos professores, como um clima de escola colaborativo e a percepção de autoeficácia. São utilizados três modelos de regressão distintos que adiante se explicam em maior detalhe.

A análise baseia-se numa pontuação do índice de stress que combina as respostas dadas pelos professores aos quatro itens relacionados com o stress que foram incluídos no inquérito ⁽²⁰⁹⁾:

1. “O meu trabalho por vezes stressa-me”;
2. “Com este trabalho tenho tempo para a minha vida pessoal”;
3. “O meu trabalho tem um impacto negativo na minha saúde mental”; e
4. “O meu trabalho tem um impacto negativo na minha saúde física”.

Cada questão contém quatro categorias de resposta, às quais foram atribuídos valores de 1 a 4: “Nunca” (1), “Pouco” (2), “Até certo ponto” (3) e “Muito” (4). Desse modo, a pontuação do índice de stress tem um valor mínimo de 4 e um valor máximo de 16. A Figura 6.3 mostra os valores médios da pontuação do índice de stress por país. A nível da UE, a pontuação média é de 8,6. A pontuação média do índice de stress em França, Eslováquia e Suécia aproxima-se desta média. Os professores na Roménia indicaram os níveis de stress mais reduzidos (7,6 pontos), enquanto os professores portugueses obtiveram os níveis mais elevados (11 pontos).

⁽²⁰⁹⁾ Questionário aos Professores TALIS 2018, questão 51.

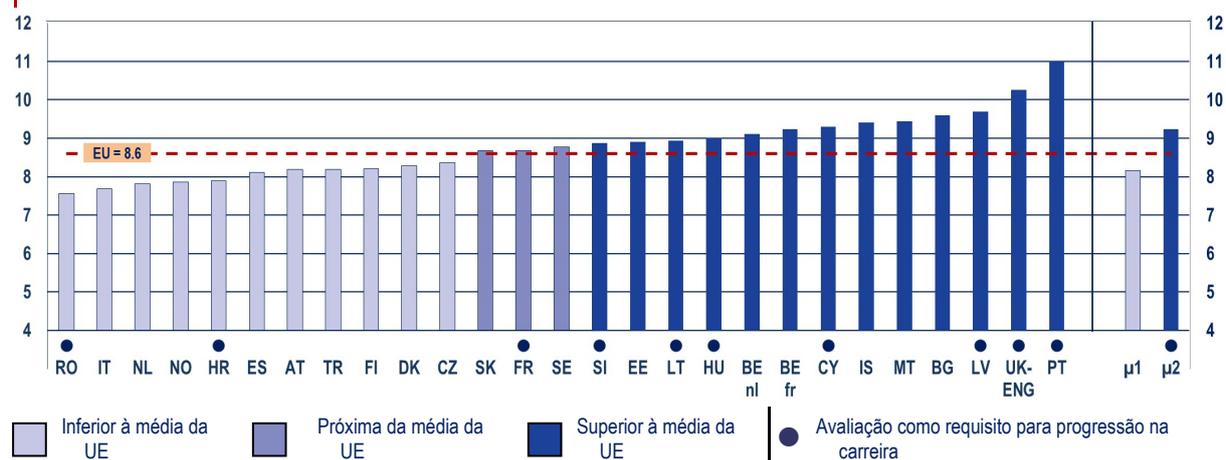
O impacto dos elementos sistémicos: modelos de carreira, avaliação sumativa e desenvolvimento profissional contínuo (DPC)

O Capítulo 1 olhou para os modelos de carreira e o papel desempenhado pela avaliação sumativa e o DPC nos processos de progressão na carreira. A análise que se segue olha para as possíveis ligações entre tais elementos sistémicos e os níveis de stress. Foram efetuadas análises de regressão utilizando a pontuação do índice de stress como variável dependente e três diferentes elementos sistémicos como variáveis independentes, a saber: o modelo de carreira (horizontal ou multinível – ver Figura 1.12); a avaliação como requisito para a progressão na carreira (Figura 1.13); e o DPC enquanto requisito para a progressão na carreira (Figura 1.13).

Identificam-se duas variáveis sistémicas que têm um impacto estatisticamente significativo nos níveis de stress (ver Anexo II - Quadro 6.4). A avaliação como requisito para progredir na carreira está associada a um aumento na pontuação do índice de stress (1,26; S.E. 0,04). Nos países onde o DPC constitui um requisito para progredir na carreira, os professores reportam, em média, níveis de stress mais baixos (-0,53; S.E. 0,04). As alterações nos níveis de stress declarado pelos docentes em relação às estruturas de carreira são mínimas (-0,07; S.E. 0,04) e a diferença não é estatisticamente significativa. Por conseguinte, não há uma diferença substancial nos níveis de stress reportados pelos professores que trabalham em sistemas com um modelo de carreira multinível e por aqueles que trabalham em estruturas de carreira horizontais.

A Figura 6.3 ilustra a relação entre níveis de stress e avaliação enquanto um requisito para a progressão na carreira (ver também Figura 1.13). A figura compara as pontuações médias do índice de stress por país e indica os sistemas que contemplam a avaliação de professores como um requisito para a progressão na carreira. Os dados revelam que, em média, os professores reportam níveis de stress mais elevados nos países onde a avaliação é um requisito formal para a progressão na carreira (μ_2 média 9,2; S.E. 0,03). Em países sem tal requisito, os níveis de stress dos professores foram, em média, mais reduzidos (μ_1 média 8,2; S.E. 0,02) ⁽²¹⁰⁾.

Figura 6.3: Índice de stress dos professores versus avaliação como um requisito para progressão na carreira, ensino secundário inferior, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados da Rede Eurydice e TALIS 2018 (ver Quadro 6.3 no Anexo II).

Dados (Figura 6.3)

UE	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3	8,4	8,7	8,7	8,8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	μ_1	μ_2
8,9	8,9	8,9	9,0	9,1	9,2	9,3	9,4	9,4	9,6	9,7	10,3	11,0	8,2	9,2

Fonte: Eurydice, com base em dados da Rede Eurydice e TALIS 2018 (ver Quadro 6.3 no Anexo II).

⁽²¹⁰⁾ Diferença entre μ_1 e μ_2 : 1,08; S.E. 0,04.

Notas explicativas

A figura baseia-se nas respostas dos professores à questão 51 “Na sua experiência como docente nesta escola, até que ponto ocorrem as seguintes situações no seu trabalho?” opção (a) “O meu trabalho por vezes stressa-me”, opção (b) “Com este trabalho tenho tempo para a minha vida pessoal”, opção (c) “O meu trabalho tem um impacto negativo na minha saúde mental”, opção (d) “O meu trabalho tem um impacto negativo na minha saúde física”.

Os dados são organizados por ordem crescente da pontuação do índice de stress. A intensidade da cor da barra e a utilização de negrito no quadro abaixo da figura indicam diferenças estatisticamente significativas em relação à média da UE.

A “avaliação como requisito para progressão na carreira” mostra as regulamentações das autoridades de nível superior, ver Figura 1.13.

μ_1 = média para países que não preveem a “avaliação como requisito para progressão na carreira”.

μ_2 = média para países que preveem a “avaliação como requisito para progressão na carreira”.

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Entre os países com valores de stress abaixo da média da UE, somente dois (Croácia e Roménia) consideram a avaliação como um requisito para a progressão na carreira. Em contraste, no grupo que apresenta valores de stress superiores à média da UE, sete países (Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Portugal, Eslovénia e Reino Unido (Inglaterra)) concebem a avaliação como um requisito para progressão na carreira.

O impacto do contexto: condições de trabalho, clima de escola e de sala de aula e auto percepção

Um segundo modelo de análise de regressão foi desenvolvido recorrendo a uma mistura de elementos contextuais que englobam as condições de trabalho dos professores, o ambiente em que trabalham e a percepção da sua autoeficácia.

Como já salientado na introdução a este capítulo, as condições de trabalho são geralmente consideradas um propulsor principal do bem-estar (Béteille e Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford e Martin, 2001). O modelo de regressão inclui três elementos para esta primeira dimensão: a carga horária, os anos de experiência, e o facto de ter um contrato permanente.

A investigação empírica também aponta para elementos contextuais, como o comportamento dos alunos (Collie et al., 2012; Geving, 2007; Lewis, Roache e Romi, 2011; Pang, 2012), o clima de escola (Fernet et al., 2012; Greyson e Alvarez, 2008; Wolgast e Fischer, 2017), e o sentido de autonomia dos professores (Pearson e Moomaw, 2005; Tuettemann e Punch, 1992) como fatores que influenciam o bem-estar dos professores no local de trabalho. Por conseguinte, o modelo de regressão inclui estes três aspetos através dos seguintes elementos: a percepção de trabalhar numa sala de aula disruptiva, a percepção de trabalhar numa escola colaborativa e a auto percepção de autonomia dos professores no seu trabalho.

A terceira dimensão considerada na análise de regressão está associada à auto percepção dos professores quanto às suas capacidades. Vários académicos indicaram que a autoeficácia do professor se encontra positivamente correlacionada com a satisfação e o empenho no trabalho (Collie et al., 2012; Gilbert, Adesope e Schroeder, 2014; Klassen e Chiu, 2010; Skaalvik e Skaalvik, 2014) e negativamente correlacionada com o stress laboral e o desgaste profissional (Brouwers e Tomic, 2000; Skaalvik e Skaalvik, 2010, 2014). Bandura (2006) considera que a percepção de autoeficácia é um mecanismo central da atividade humana. A crença do indivíduo na sua própria autoeficácia influencia a forma como as pessoas veem as oportunidades e os desafios contextuais, influenciam os comportamentos, as escolhas e a energia, determinação e resiliência que os indivíduos colocam na prossecução dos seus objetivos quando são confrontados com obstáculos. Desse modo, a confiança que os professores têm nas suas capacidades como profissionais pode desempenhar um papel no nível de stress que sentem: um professor autoconfiante pode ter níveis mais baixos de stress, enquanto um professor sem autoconfiança pode vivenciar as diferentes facetas do seu trabalho de uma forma mais stressante. O inverso também se pode verificar e docentes altamente stressados perdem a sua autoconfiança (Skaalvik e Skaalvik, 2017). Atualmente, o ensino não consiste meramente num ato de facilitação de conhecimentos e competências, apesar de esta continuar a ser a principal finalidade do trabalho de um professor. Trata-se igualmente de gerir e de motivar um grupo de aprendentes para que se tornem mais confiantes, curiosos e autónomos. Tschannen-Moran &

Woolfolk Hoy (2001) consideram que a autoeficácia dos professores é uma autoavaliação das suas próprias capacidades para atingir os resultados desejados em termos de empenho e de aprendizagem dos alunos, mesmo quando são confrontados com aprendentes difíceis e desmotivados. Por conseguinte, foi conduzida uma análise de regressão a partir da utilização de três variáveis que lidam com estes três aspetos: autoeficácia nas capacidades de instrução do professor, a gestão do comportamento do aluno e a capacidade para motivar os alunos.

O Quadro 6.5 no Anexo II fornece informações detalhadas sobre a construção de cada variável independente.

A Figura 6.4 sintetiza os resultados das análises de regressão multivariada realizadas com base nestas variáveis para cada sistema educativo europeu que participou no TALIS 2018. Os números nos eixos indicam em quantos sistemas educativos uma determinada variável tem um impacto estatisticamente significativo sobre a variável dependente (o índice de stress). O número máximo (27) é alcançado quando uma variável independente tem um impacto estatisticamente significativo ($p < 0,05$) na pontuação do índice de stress em todos os sistemas educativos. O efeito de cada variável independente sobre a variável dependente é observado mediante o controlo de todos os outros fatores incluídos na regressão.

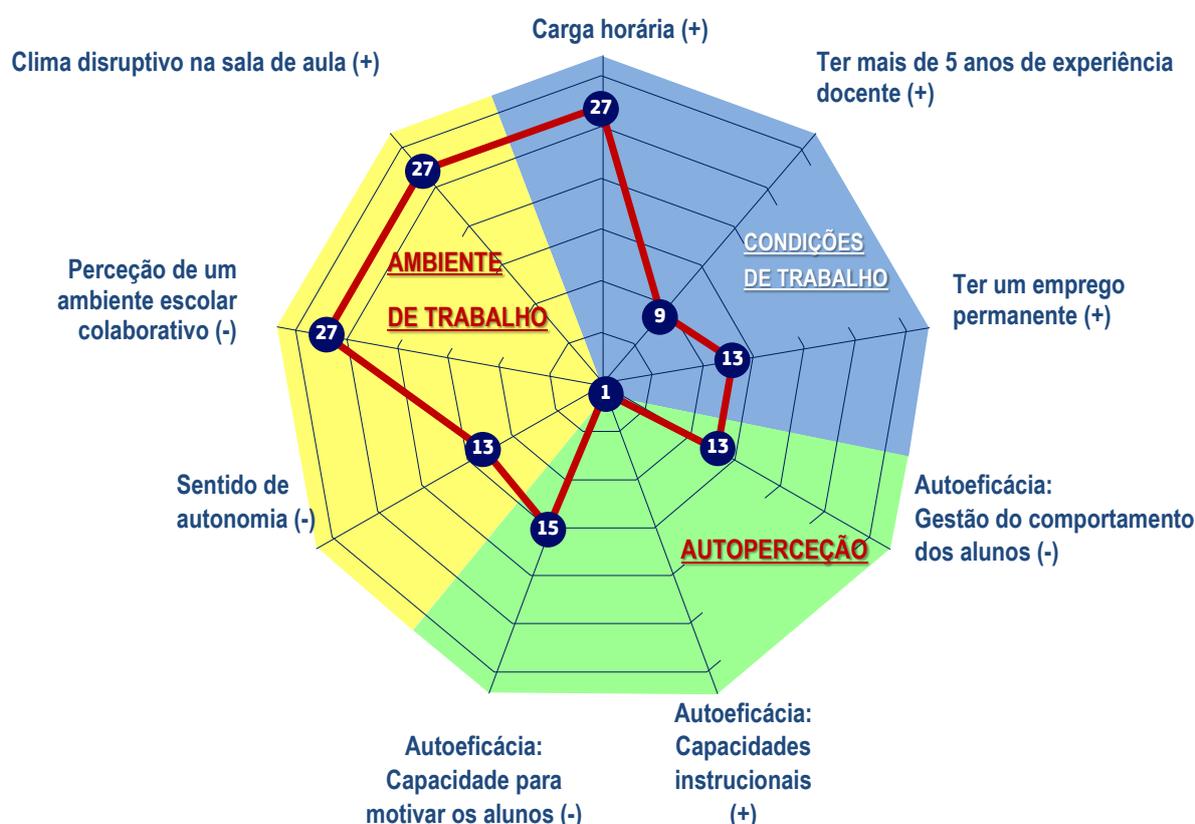
Há uma certa variação no ajuste do modelo entre os países analisados. No Reino Unido (Inglaterra), a percentagem de variância explicada aproxima-se de 20 % ($R^2=0,19$), enquanto na Dinamarca e Malta é de 10 % ($R^2=0,096$ e $0,098$ respetivamente). Além do mais, a regressão multivariada com todas as variáveis enumeradas na Figura 6.4 foi realizada agrupando todos os sistemas educativos da UE participantes. Na UE, o modelo com nove variáveis independentes explica 16 % da variância nos níveis de stress ($R^2=0,16$).

Ambiente de trabalho: salas de aulas disruptivas, ambiente escolar colaborativo e sentido de autonomia

Os resultados enfatizam a importância do ambiente de trabalho. As análises de regressão multivariada indicam que, nos 27 sistemas educativos considerados, os professores que trabalham em salas de aulas disruptivas e/ou em escolas onde são percebidos níveis mais baixos de colaboração entre professores têm maiores probabilidades de acusar níveis de stress mais elevados. Na UE, a mudança na pontuação média do índice de stress é de 1,00 pontos (S.E. 0,04) se os professores consideram que o clima na sala de aula é disruptivo, e de -1,17 pontos (S.E. 0,05) se os professores consideram que o ambiente escolar é colaborativo. Além disso, os professores que experienciam maior autonomia no seu trabalho são mais propensos a indicar níveis de stress mais baixos. A nível da UE, a média na pontuação do índice de stress muda em -0,81 pontos (S.E. 0,11) quando os professores se consideram mais autónomos no seu trabalho. Além disso, a nível nacional, esta variável independente mostra valores estatisticamente significativos ($p < 0,05$) em 13 sistemas educativos⁽²¹¹⁾. Estes resultados parecem indicar que o clima de escola e de sala de aula, assim como o sentido de autonomia dos docentes em relação ao seu trabalho, podem desempenhar um papel importante no bem-estar dos professores. Por conseguinte, as políticas destinadas a melhorar o bem-estar dos professores podiam tentar reforçar o papel do trabalho em equipa e a colaboração no seio das escolas, apoiar os professores no desenvolvimento de competências sociais e interpessoais e desenvolver o sentido de autonomia dos professores no seu trabalho.

⁽²¹¹⁾ Nos seguintes 13 sistemas educativos, a pontuação do índice de stress diminui: Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Espanha, França, Croácia, Chipre, Hungria, Malta, Áustria, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) e Turquia. Na Finlândia, a pontuação do índice de stress é mais elevada.

Figura 6.4: Número de países/regiões onde aspetos selecionados da vida profissional dos professores do ensino secundário inferior têm um impacto estatisticamente significativo na pontuação do índice de stress, 2018



Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 6.5 no Anexo II).

Resultados da análise de regressão ao nível da UE

	UE β	S.E.		UE β	S.E.
Carga horária	0,05	(0,00)	Perceção do sentido de autonomia	-0,81	(0,11)
Ter mais de 5 anos de experiência docente	0,19	(0,06)	Perceção de um ambiente escolar colaborativo	-1,17	(0,05)
Ter um emprego permanente	0,51	(0,06)	Perceção de um clima de sala de aula disruptivo	1,00	(0,04)
Perceção de autoeficácia: Gestão do comportamento dos alunos	-0,57	(0,06)			
Perceção de autoeficácia: capacidades instrucionais	-0,14	(0,08)			
Perceção de autoeficácia: Capacidade para motivar os alunos	-0,10	(0,05)			

Notas explicativas

A figura mostra o número de países em que o impacto da variável independente é estatisticamente significativo para a variável dependente (pontuação do índice de stress – ver Figura 1.18). O símbolo “+” refere-se a uma relação positiva, enquanto o símbolo “-” se refere a uma relação negativa. As categorias “Carga horária”, “Ter mais de 5 anos de experiência docente”, “Ter um emprego permanente”, “Clima de sala de aula disruptivo” e “Autoeficácia: capacidades instrucionais” estão positivamente relacionadas com níveis mais elevados de stress (p. ex. quanto mais horas de trabalho, mais elevados os níveis de stress expressos pelos professores). As categorias “Autoeficácia: Gestão do comportamento dos alunos”, “Autoeficácia: Capacidade para motivar os alunos”, “Sentido de autonomia” e “Ambiente escolar colaborativo” encontram-se negativamente relacionados com os níveis de stress (isto é, quanto mais elevados os níveis de autonomia, mais baixos os níveis de stress que os professores expressam).

O “sentido de autonomia” está negativamente relacionado com a pontuação do índice de stress em 13 países/regiões e positivamente relacionado num único país (Finlândia).

UE refere-se a todos os países/regiões da União Europeia que participaram no inquérito TALIS em 2018. Inclui UK-ENG.

Os resultados estatisticamente significativos a nível da UE são indicados a negrito.

Condições de trabalho: horas de trabalho, experiência e contrato de trabalho

Dentro da categoria das condições de trabalho, as horas de trabalho constituem um fator crucial. A probabilidade de os professores indicarem elevados níveis de stress caso o seu horário de trabalho seja mais longo é estatisticamente significativa na totalidade dos (27) sistemas educativos analisados. A nível da UE, a pontuação média no índice de stress aumenta em 0,05 pontos (S.E. 0,00) para cada hora adicional que os professores declaram trabalhar. Este resultado não é de surpreender: quanto mais horas os professores trabalham, mais afirmam sofrer de stress no trabalho. Isto é válido em todos os sistemas educativos independentemente das diferenças em termos de horários de trabalho, como se verificou na Secção 1.2.2. As outras duas variáveis ligadas às condições de trabalho, os anos de experiência e o vínculo permanente, mostram resultados estatisticamente significativos em nove ⁽²¹²⁾ e 13 ⁽²¹³⁾ sistemas educativos respetivamente. Na UE, a alteração na pontuação média no índice de stress é estatisticamente significativa para os professores com mais de cinco anos de experiência (0,19; S.E. 0,06) e para os professores com um vínculo permanente (0,51; S.E. 0,06). Os resultados sugerem que os professores experientes tendem a reportar níveis de stress mais elevados do que os docentes em início de carreira. Na Bulgária e Portugal, a pontuação do índice de stress dos professores com mais de cinco anos de experiência profissional altera-se em +1,10 (S.E. 0,16) e +1,09 (S.E. 0,25) respetivamente. De modo semelhante, sem alterar as restantes variáveis, os professores com vínculo laboral permanente indicam níveis mais altos de stress em metade dos sistemas educativos analisados.

Auto percepção: gestão do comportamento dos alunos, motivação dos alunos e capacidades instrucionais

Relativamente à terceira dimensão, os dois elementos com maior impacto na alteração da pontuação do índice de stress são a percepção dos professores em relação às suas próprias capacidades para gerir o comportamento dos alunos e para motivá-los. A nível da UE, a pontuação média do índice de stress diminui em 0,57 pontos (S.E. 0,06) quando os professores se sentem confiantes quanto à gestão do comportamento dos alunos, e em 0,10 (S.E. 0,05) quando os professores se sentem confiantes acerca da motivação dos alunos. No que diz respeito a estas duas variáveis independentes, a alteração na pontuação do índice de stress é estatisticamente significativa em 13 ⁽²¹⁴⁾ e 15 ⁽²¹⁵⁾ sistemas educativos respetivamente. Curiosamente, a percepção de autoeficácia instrucional enquanto um fator com impacto nos níveis de stress não é estatisticamente significativa a nível da UE. Essa relação só é positiva num país (Países Baixos: 0,89; S.E. 0,36), em que os professores que revelam níveis de autoconfiança mais elevados nas suas capacidades instrucionais também reportam níveis de stress mais elevados.

Estes resultados parecem enfatizar que a autoconfiança dos professores nas suas competências sociais representa uma dimensão importante para o seu trabalho e bem-estar. As competências sociais permitem aos professores motivar os seus alunos a participar nos debates em sala de aula e proporcionar um ambiente de aprendizagem em que todos se sentem aptos a contribuir de forma livre e crítica (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017b, p. 136). O sentimento de autoconfiança na gestão do comportamento dos alunos, assim como a capacidade para os inspirar e envolver na aprendizagem pode ter um impacto positivo no bem-estar dos professores, fator que, por sua vez, irá reduzir o desgaste, o abandono e a desvinculação profissionais. É possível que existam várias fontes de apoio, começando pelos prestadores de formação inicial de professores e de DPC, assim como estruturas de apoio a nível da escola centradas nas competências sociais e interpessoais.

⁽²¹²⁾ Bulgária, Espanha, França, Letónia, Lituânia, Hungria, Áustria, Portugal e Eslováquia.

⁽²¹³⁾ Bélgica (Comunidade flamenga), Bulgária, Chéquia, Dinamarca, Espanha, Itália, Hungria, Malta, Portugal, Roménia, Eslováquia, Suécia e Islândia.

⁽²¹⁴⁾ Bélgica (Comunidades francófona e flamenga), Bulgária, Chéquia, Espanha, França, Croácia, Lituânia, Malta, Portugal, Eslovénia, Islândia e Turquia.

⁽²¹⁵⁾ Bélgica (Comunidade francófona), Chéquia, Estónia, França, Itália, Letónia, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Áustria, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia e Turquia.

Combinação de elementos sistémicos e contextuais

Por último, para além dos dois modelos analisados supra, um terceiro modelo, aplicado a nível da UE, integra todas as variáveis independentes examinadas nesta secção, tanto sistemáticas como contextuais. O Quadro 6.6 no Anexo II apresenta uma informação mais completa e os resultados das análises de regressão.

Neste modelo final, a nível da UE, todas as variáveis independentes têm um impacto estatisticamente significativo na pontuação do índice de stress, exceto a perceção de autoeficácia instrucional. No entanto, há algumas variações tanto na dimensão sistémica como na contextual.

No que concerne aos elementos sistémicos, os docentes dos países com uma estrutura de carreira multinível reportam níveis de stress mais reduzidos (-0.12; S.E. 0,03) e o impacto desta variável independente é estatisticamente significativa⁽²¹⁶⁾. Quanto à avaliação sumativa e ao DPC, a alteração na pontuação do índice de stress é de 1,06 (S.E. 0,04) e -0,51 (S.E. 0,04) respetivamente⁽²¹⁷⁾, e ambas as variáveis têm um impacto estatisticamente significativo.

Quanto aos elementos contextuais, quando se combinam com elementos sistémicos, o impacto de algumas variáveis independentes é mais elevado. Este é o caso dos anos de experiência, que tem um maior impacto global na pontuação do índice de stress (0,32; S.E. 0,06)⁽²¹⁸⁾ e nas duas dimensões de autoeficácia: gestão do comportamento dos alunos (-0,61; S.E. 0,06) e capacidade para motivar os alunos (-0,15 S.E. 0,05)⁽²¹⁹⁾. Além disso, a perceção de trabalhar numa escola com um ambiente colaborativo e a perceção de trabalhar numa sala de aulas disruptiva continuam a ser os dois elementos com maior impacto nas mudanças ao nível da pontuação do índice de stress (respetivamente -1,14; S.E. 0,04 e 1,06; S.E. 0,04)⁽²²⁰⁾.

6.4. Conclusões

As Conclusões do Conselho sobre “os professores e formadores europeus do futuro”⁽²²¹⁾ consideram o bem-estar dos professores como um fator-chave para a melhoria da atratividade da profissão docente.

Na UE, quase 50 % dos professores afirmam sofrer “até certo ponto” ou “muito” stress no trabalho. Na Hungria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra), a percentagem de professores que vivenciam “muito” stress no trabalho é o dobro do valor da UE. Ao serem inquiridos acerca dos fatores de stress, os professores apontam sobretudo para o peso das tarefas administrativas, o excesso de trabalhos dos alunos para avaliar, ser responsabilizado pelos resultados dos alunos e ter de responder às exigências impostas pelas autoridades educativas. Desse modo, as políticas de *accountability* e as exigências administrativas, assim como o ritmo e a forma como são implementadas as reformas na educação, poderiam influenciar a experiência de stress laboral dos professores.

São vários os fatores sistémicos e contextuais que parecem estar relacionados com os níveis de stress dos professores. Aqueles que trabalham mais horas reportam níveis de stress mais elevados, à semelhança do que sucede com professores mais experientes e professores com vínculo permanente.

Além disso, as conclusões indicam que os docentes reportam níveis mais elevados de stress quando trabalham em salas de aula que consideram disruptivas, ou quando se sentem menos autoconfiantes para gerir o comportamento dos alunos ou para motivá-los. Por outro lado, os professores reportam

⁽²¹⁶⁾ No primeiro modelo, o impacto dos modelos de carreira não é estatisticamente significativo (-0,07; S.E. 0,03).

⁽²¹⁷⁾ No primeiro modelo, a alteração na pontuação do índice de stress é de 1,26 (S.E. 0,04) e -0,53 (S.E. 0,04) respetivamente.

⁽²¹⁸⁾ No segundo modelo, a alteração na pontuação do índice de stress é de 0,19 (S.E. 0,06).

⁽²¹⁹⁾ No segundo modelo, a alteração na pontuação do índice de stress é de - 0,57 (S.E. 0,06) e -0,10 (S.E. 0,05) respetivamente.

⁽²²⁰⁾ No segundo modelo, a alteração na pontuação do índice de stress é de -1,17 (S.E. 0,05) e 1,00 pontos (S.E. 0,04) respetivamente.

⁽²²¹⁾ Conclusões do Conselho de 26 de maio 2020 sobre os professores e formadores europeus do futuro, JO C 193, 9.6.2020.

níveis de stress mais reduzidos quando consideram que o seu ambiente de escola é colaborativo e quando acreditam que têm autonomia no seu trabalho.

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

Estes resultados parecem apontar para o facto de a experiência de stress dos professores no trabalho poder estar associada a diferentes fatores, confirmando assim as conclusões a que chegaram vários outros investigadores. A nível sistémico, as autoridades poderiam analisar as suas políticas sobre a prestação de contas (*accountability*) dos professores, e o modo como estas políticas contribuem para a sua carga de trabalho, níveis de pressão e níveis de bem-estar mais reduzidos. Similarmente, o papel, o peso e as dinâmicas da avaliação e do DPC na progressão na carreira devem ser objeto de uma análise mais detalhada, tendo em consideração a relação destes fatores com os níveis de perceção de stress. As autoridades poderiam centrar-se em políticas que visam o reforço das competências sociais dos professores, permitindo-lhes desenvolver uma cultura colaborativa no seio das escolas, e melhorar os seus níveis de autoconfiança nas suas relações profissionais com pares e alunos. Tais medidas podem ter como objetivo o desenvolvimento de estruturas de apoio, programas de FIP e de DPC com um papel relevante a desempenhar tanto a nível das escolas como dos professores.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. In Sykes, G., Schneider, B., Plank, D.N., Ford, T.G. (Eds.), *Handbook on education policy research*. Nova Iorque, NY: American Educational Research Association, pp. 596-612.
- Betoret, F.D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, pp. 45-68.
- Borman, G. e Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409.
- Brouwers, A. e Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Carver-Thomas, D. e Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R.J., Shapka, J.D. e Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Comissão Europeia, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [Acedido em 1 de julho, 2020].
- Comissão Europeia, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Disponível em: http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf [Acedido em 27 de novembro, 2020].
- Comissão Europeia, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017a. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017b. *Citizenship Education at School in Europe*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Cooper, J.M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.

Darling-Hammond, L. e Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, p. 34.

ECTS Users' Guide, 2015. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [Acedido em 18 de junho, 2020].

Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Disponível online em: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf [Acedido em 18 de junho, 2020].

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. e Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, pp. 514-525.

Ford, T.G. e Hewitt, K.K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).

French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, pp. 66-73.

Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), pp. 624-640.

Gilbert, R.B., Adesope, O.O. e Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, pp. 876-899.

Grayson, J.L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), pp. 1349-1363.

Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), pp. 90-100.

Ingersoll, R.M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.

Klassen, R. e Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 741-756.

- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N. et al., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 1289-1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. e Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 702-715.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf]. Disponível em: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf [Acedido em 18 de fevereiro, 2020].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.
- Ladd, H.F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 235-261.
- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, pp. 53-68.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M., Fox E.E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Maiworm, F., Kastner, H. e Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Disponível em: http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf [Acedido em 20 de novembro, 2020].
- McCarthy, C.J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), pp. 8-14 [online] <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [Acedido em 15 de outubro, 2020].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, pp. 33-46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, No.48, OECD Publishing, Paris. Disponível online em: https://www.OECD-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbphh7s47h-en [Acedido em 23 de novembro, 2020].
- Oberle, E., e Schonert-Reichl, K.A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, pp. 30-37.
- OCDE, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Disponível online em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [Acedido em 18 de maio, 2020].
- OCDE, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [pdf] Disponível online em: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [Acedido em 22 de outubro, 2020].
- OCDE, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> [Acedido em 18 de maio, 2020].

Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), pp. 119-139.

Parlamento Europeu, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [Acedido em 18 de novembro, 2020].

Pearson, L.C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), pp. 38-54.

Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. [Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent](#). *Teaching and teacher education*, 66, pp. 1-11.

Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. Paris: OCDE.

Skaalvik, E.M. e Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1059-1069.

Skaalvik, E.M. e Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 1029-1038.

Skaalvik, E.M. e Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.

Skaalvik E.M. e Skaalvik S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham, pp. 101-125.

Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), pp. 457-477.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.

Tuettmann, E., Punch, K.F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), pp. 181-194.

Tschannen-Moran, M. e Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

von der Embse, N., Pendergast, L.L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, pp. 492-502.

von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, pp. 308-317.

Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), pp. 97-114.

Watt, H.M. e Richardson, P.W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), pp. 408-428.

I. Definições

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. A acreditação destina-se a fornecer uma confirmação oficial da capacidade de um professor para exercer a profissão docente. Em alguns sistemas educativos, a acreditação deve ser renovada, sendo os professores reavaliados pelo menos uma vez no decurso da sua carreira.

Agência/Organismo de DPC: no contexto do presente relatório, considera-se que um órgão/agência de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é uma organização com um estatuto legal externo à autoridade educativa de nível superior mas apoiado financeiramente por esta. O organismo/agência de DPC será responsável pela prestação de apoio aos professores do nível CITE 2 na área do desenvolvimento profissional contínuo. Tal responsabilidade pode constituir a única missão deste órgão/agência ou fazer parte de uma missão mais vasta que cobre outros aspetos ligados à administração/gestão educativa ou de bolsas. Se tem um mandato mais alargado, a missão deve fazer uma referência explícita à(s) responsabilidade(s) do órgão/agência no domínio do DPC e devem ser fornecidos exemplos concretos de atividades no âmbito deste relatório.

Agente do setor público sem estatuto de funcionário público: estatuto de um professor empregado pelas autoridades públicas (a nível central, regional ou local) em conformidade com a legislação que rege as relações contratuais no setor público. Tal legislação distingue-se da que regula as relações contratuais dos ► **funcionários públicos**.

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). No entanto, para a Bélgica, Alemanha, Espanha, Reino Unido e Suíça, as *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* e as administrações descentralizadas e Cantões respetivamente são responsáveis pela totalidade ou pela maioria das áreas relacionadas com a educação. Por conseguinte, estas administrações são consideradas como a autoridade de nível superior para as áreas em que detêm a única responsabilidade, e para as áreas de responsabilidade partilhadas com o nível nacional (estatal), ambas são consideradas como autoridades de nível superior. Ver também ► **Autoridade local** e ► **Nível escolar**.

Autoridade local: o nível mais baixo de 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 responsabilidade é a educação. Ver também ► **Autoridade de nível superior** e ► **Nível escolar**.

Avaliação de professores: avaliação individual dos professores com vista à formulação de um juízo acerca do seu trabalho e desempenho. Pode ser uma ► **avaliação formativa** e/ou ► **avaliação sumativa** e geralmente resulta num *feedback* oral ou escrito, com vista a aconselhar e ajudar a melhorar a sua prática pedagógica. Pode conduzir a um plano individual de desenvolvimento profissional, ► **promoção** ► **progressão salarial** e a outros resultados formais e/ou informais.

Avaliação formativa: no contexto da avaliação de professores, a avaliação formativa centra-se na dimensão desenvolvimental do processo e procura melhorar as competências e as capacidades profissionais do professor (por exemplo, através da identificação das necessidades e da implementação de planos de desenvolvimento profissional). O processo não resulta normalmente em classificações ou juízos avaliativos. Ver também ► **Avaliação sumativa**.

Avaliação sumativa: envolve uma dimensão crítica do processo de avaliação e dos seus objetivos. Resulta geralmente em classificações ou apreciações que permitem uma comparação com os pares e é utilizada para determinar a preparação para a progressão na carreira, aumento salarial, direito a compensações, sanções, atividades de desenvolvimento profissional, etc. Ver também ► **Avaliação formativa**.

Avaliador(es): pessoa ou grupo de pessoas cuja responsabilidade consiste na formulação de um juízo avaliativo baseado na seleção de dados relevantes. Os avaliadores podem ser externos, internos ou ambos.

Carga horária de ensino (componente letiva): refere-se ao tempo despendido pelos professores com grupos de alunos em atividades de ensino e aprendizagem, conforme especificado nos contratos. Este termo exclui o tempo despendido na preparação de aulas, correção de trabalhos, planificação dos conteúdos pedagógicos, aconselhamento aos alunos, reunião com pais e outro pessoal, ou atividades que decorrem fora da escola, como seja a participação em formações ou conferências. Em alguns países, este é o único horário de trabalho contratualmente especificado. Este período pode ser definido numa base semanal ou anual. Ver também ► **Disponibilidade na escola** e ► **Tempo total de trabalho**

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

Compensação: algo que é oferecido, de natureza pecuniária ou outra, em reconhecimento pela prestação de um serviço, esforço ou realização. No contexto da avaliação de professores é um dos possíveis resultados do processo de avaliação.

Contrato a termo certo/a prazo: tipo de contrato de trabalho que expira no final de um período especificado. Ver também ► **Contrato por tempo indeterminado**.

Contrato de emprego: ver ► **Contrato a termo certo/a prazo** e ► **Contrato por tempo indeterminado**.

Contrato permanente: ver ► **Contrato por tempo indeterminado**.

Contrato por tempo indeterminado: um tipo de contrato de emprego de duração indeterminada, ou seja, sem duração definida. Em alguns países, é designado como contrato permanente. Ver também ► **Contrato a termo certo/a prazo**.

Créditos ECTS: expressam o volume de trabalho que o estudante deve produzir com base em resultados da aprendizagem definidos e da carga de trabalho associada. São alocados 60 ECTS aos resultados de aprendizagem e carga de trabalho associada de um ano académico a tempo inteiro ou equivalente, que normalmente consta de uma série de componentes educacionais aos quais são alocados créditos (em função dos resultados da aprendizagem e da carga de trabalho). Os créditos ECTS são geralmente expressos em números inteiros. (Definição retirada de ECTS, 2015, p. 10). ► **Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos**.

Desenvolvimento profissional: ver ► **Desenvolvimento profissional contínuo**.

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, *workshops*, programas de graduação, observação de pares ou auto-observação e/ou reflexão, apoio de redes de professores, visitas de observação, etc. Em determinados casos, estas atividades de DPC podem conduzir a qualificações suplementares.

Dever profissional: diz respeito a uma tarefa descrita como tal em normas/estatutos profissionais/contratos/legislação ou outro tipo de regulamentos sobre a profissão docente.

Diretor escolar: a mais alta posição de liderança escolar – pessoa com responsabilidade geral pela gestão pedagógica e administrativa da escola ou do agrupamento de escolas, que exerce as suas funções sozinha ou no seio de um órgão administrativo (direção ou conselho). Dependendo das circunstâncias, a pessoa em questão pode exercer responsabilidades pedagógicas, as quais podem incluir o ensino, mas também responsabilidades a nível do funcionamento geral do estabelecimento (em áreas como elaboração de horários, implementação de currículos, decisões sobre conteúdos a ensinar e materiais e métodos a utilizar, desempenho e avaliação dos professores) e/ou responsabilidades financeiras (muitas vezes limitadas à gestão dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino).

Disponibilidade na escola: refere-se ao tempo disponível (conforme disposto no contrato de trabalho) para a realização de funções na escola ou num outro lugar especificado pelo diretor da escola. Em alguns casos, refere-se a uma quantidade de tempo específico que complementa a ► **Carga horária de ensino** e, em outros casos, a um montante global de horas de disponibilidade que inclui o tempo passado a lecionar. Durante este período, os professores desempenham atividades não letivas tais como a preparação de aulas, aconselhamento aos alunos, correção de trabalhos, reunião com pais e outro pessoal, ou atividades que decorrem fora da escola como seja a participação em formações ou conferências. Dependendo do disposto no contrato de trabalho, também pode incluir a componente letiva. Este período pode ser definido numa base semanal ou anual. Ver também ► **Tempo total de trabalho**.

Entrevista/reunião: no contexto da ► **avaliação de professores**, refere-se à interação direta presencial entre o professor e o ► **avaliador**, em que é trocada informação e o professor é avaliado. A entrevista ou reunião podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou abertas, dependendo do objetivo da avaliação e do quadro de avaliação.

Estabelecimento de ensino privado: um estabelecimento é classificado como privado se for controlado e gerido por uma organização não governamental (igreja, sindicato ou empresa), ou se a maioria dos membros do seu órgão diretivo não tiver sido escolhida por um organismo. Os estabelecimentos de ensino privado podem ser referidos como “dependentes do Estado” ou “independentes”. Estes termos referem-se ao grau de dependência de um estabelecimento privado em relação ao financiamento a partir de fontes estatais; não se referem ao grau de orientação ou de regulamentação do Governo.

Estabelecimento de ensino público: um estabelecimento é classificado como público se for controlado e gerido por (1) uma autoridade ou entidade educativa ou, (2) um órgão de gestão (Conselho, Comissão, etc.), cujos membros sejam, na sua maioria, nomeados por uma autoridade pública ou designados por “franquia” pública.

Estágio em estabelecimento de ensino: um estágio (remunerado ou não) num ambiente real de trabalho cuja duração não ultrapassa normalmente algumas semanas. É supervisionado por um professor geral (*class teacher*), e prevê uma avaliação periódica dos professores na instituição de formação. Estes estágios são uma parte integral da ► **formação profissional**, a qual faz parte da formação inicial de professores. Os estágios pedagógicos distinguem-se da ► **indução**.

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. Os níveis de carreira não estão necessariamente ligados a diferentes tabelas salariais. Ver também ► **Estrutura de carreira horizontal** e ► **Estrutura de carreira multinível**.

Estrutura de carreira horizontal: uma ► **estrutura de carreira** que se aplica a todos os professores com habilitação para a docência, sem níveis de carreira formalmente definidos e distintos (p. ex. professor principal, mestre pedagógico, professor de nível 1, professor de nível 2, etc.). Numa estrutura de carreira horizontal ou de nível único, podem existir uma ou mais tabelas remuneratórias, categorias ou coeficientes salariais associados a diferentes níveis salariais. Pode ser oferecida uma ► **progressão salarial** mediante o cumprimento de determinados critérios, como anos de serviço ou desempenho. As estruturas de carreira horizontal não excluem o desempenho de outras funções e responsabilidades (p. ex. mentor ou supervisor, vice-diretor, coordenador de TIC, etc.). Estas podem ser regulamentadas e recompensadas através de compensações monetárias ou da redução do horário letivo. A estrutura de carreira horizontal também é definida por oposição a uma ► **estrutura de carreira multinível**.

Estrutura de carreira multinível: uma ► **estrutura de carreira** que se aplica a todos os ► **professores com habilitação para a docência**, com diversos níveis de carreira formalmente definidos (p. ex. professor principal, professores-mestres, professor de nível 1, professor de nível 2, etc.). Estes níveis são geralmente definidos por um conjunto de competências e/ou responsabilidades. No âmbito de uma estrutura de carreira multinível, os diferentes níveis de carreira podem ser estruturados em termos de uma maior responsabilidade, funções adicionais, relações

hierárquicas, valorização do estatuto, e, na maioria dos casos, um aumento de salário. É possível que estes elementos não estejam todos presentes. As estruturas de carreira multinível também se definem por oposição a ► **estruturas de carreira horizontal**.

Faixa salarial: um ou mais quadros de classificação de salários ou ordenados dentro de uma dada organização ou profissão. O salário pago a um trabalhador pode variar consoante o desempenho, o tempo de serviço e outros critérios.

Feedback: o *feedback* pode ser formal ou informal, escrito ou oral, ou ambos. O *feedback* relativo ao desempenho pode servir como um instrumento para rever a prática em sala de aula e como um contributo para atividades educativas na escola em geral e para refletir sobre áreas que carecem de melhoria. O *feedback* também se pode limitar a fins sumativos, fornecendo aos professores uma apreciação global do seu desempenho sem que estejam previstas ações adicionais.

Formação em contexto de trabalho: no âmbito do presente relatório, é considerada como ► **percurso alternativo** para obter uma qualificação docente. Permite aos professores formandos trabalharem numa escola e frequentarem um programa de formação individual conducente a uma qualificação para a docência. Em alguns sistemas educativos, porém, alguns programas convencionais de FIP também são realizados em contexto de trabalho.

Formação profissional: no contexto da formação inicial de professores, oferece aos futuros docentes as competências teóricas e práticas necessárias para a docência, mas não inclui os conhecimentos académicos da(s) disciplina(s) a lecionar. Para além de cadeiras de psicologia, teoria e métodos pedagógicos, a formação profissional também pode incluir ► **Estágio em estabelecimento de ensino**.

Funcionários públicos: em alguns países, os professores são contratados pelas autoridades/administrações públicas (a nível central, regional ou local) como funcionários públicos. A contratação/nomeação é feita nos termos da legislação que regula o funcionamento das administrações públicas, distinta daquela que regula as relações contratuais no setor público ou privado. Em alguns países, os professores podem ser nomeados vitaliciamente como funcionários públicos de carreira. Geralmente, as transferências entre instituições não afetam o seu estatuto de funcionário público. Sinónimos comuns: agente público, agente, funcionário. Ver também ► **Agente do setor público sem estatuto de funcionário público**.

Fundos circunscritos: o meio através do qual um orçamento está protegido e só pode ser utilizado para fins específicos.

Idade mínima de reforma com direito a pensão completa: oferece aos professores a possibilidade de se reformarem antes de atingirem a idade oficial de reforma. O direito a pensão completa está sujeito ao cumprimento do número de anos de serviço exigido. ► **Idade oficial de reforma** ► **Número mínimo de anos de serviço**.

Idade oficial de reforma: estabelece o limite de idade em que os docentes deixam de trabalhar. Em certos países e em circunstâncias especiais, podem continuar a trabalhar para além deste limite de idade. ► **Idade mínima de reforma com direito a pensão completa** ► **Número mínimo de anos de serviço**.

Indução: uma 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 sua formação inicial. ► **O estágio em estabelecimento de ensino**, durante o programa formal de formação inicial de professores – não é considerado como indução, mesmo que seja remunerado. 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, sendo nomeado um ► **mentor** que presta apoio pessoal, social e profissional para ajudar estes professores no quadro de um sistema estruturado. A fase tem a duração mínima de alguns meses e pode ocorrer durante o ► **período probatório**.

Instituição privada dependente do Estado: uma instituição que recebe mais de 50 por cento do seu financiamento de base de agências governamentais. O “financiamento de base” refere-se aos fundos que apoiam os serviços básicos de educação das instituições. Não inclui fundos alocados especificamente a projetos de investigação, pagamentos de serviços adquiridos ou contratados por organizações privadas, ou propinas e subsídios recebidos para serviços auxiliares, tais como alojamento e refeições. O termo “dependente do Estado” refere-se apenas ao grau de dependência de uma instituição privada em relação ao financiamento proveniente de fontes públicas; não se refere ao grau de direção ou regulamentação do Governo.

Instituição privada independente: uma instituição que recebe menos de 50 por cento do seu financiamento de base de agências governamentais. O “financiamento de base” refere-se aos fundos que apoiam os serviços básicos de educação das instituições. Não inclui fundos alocados especificamente a projetos de investigação, pagamentos de serviços adquiridos ou contratados por organizações privadas, ou propinas e subsídios recebidos para serviços auxiliares, tais como alojamento e refeições. O termo “independente do Estado” refere-se apenas ao grau de dependência de uma instituição privada em relação ao financiamento proveniente de fontes estatais; não se refere ao grau de orientação ou regulamentação do Governo.

Líder escolar: indivíduo que detêm uma posição formal de responsabilidade no seio da escola para além do ensino. Tal posição pode estar associada à gestão da escola, como é o caso do vice-diretor, ou a funções específicas, como é o caso do coordenador pedagógico ou do coordenador do grupo disciplinar. No âmbito deste relatório, os líderes escolares são também professores e continuam a estar envolvidos no desenvolvimento dos alunos.

Mentor: um professor dentro da mesma escola, que é responsável pela orientação e aconselhamento a outro colega. Os mentores não são necessariamente de categorias hierarquicamente superiores, apesar de, em geral, terem mais experiência no estabelecimento de ensino específico ou no posto de trabalho.

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 transnacional: refere-se à mobilidade física para fins de desenvolvimento profissional (por exemplo, estudos, investigação, participação num projeto de cooperação internacional ou num seminário), de caráter não permanente (prevê-se o regresso à instituição de origem) e que implica uma deslocação transfronteiriça. A mobilidade transnacional pode ser efetuada no âmbito de programas implementados para este fim ou por iniciativa individual.

Modelo integrado: os professores formandos recebem a formação profissional teórica e prática ao mesmo tempo que as componentes de formação geral. As qualificações exigidas são um certificado de conclusão do ensino secundário superior e, em alguns casos, um certificado de aptidão para o ensino superior. Podem ser igualmente aplicados outros procedimentos de seleção para a admissão.

Modelo sequencial: os professores formandos recebem a formação profissional teórica e prática após a conclusão das componentes de formação geral. Neste modelo, os estudantes que tenham completado o ensino superior num domínio específico, realizam a sua formação profissional numa fase separada.

Nível escolar: referido no contexto da tomada de decisão, em que as decisões que afetam a escola são tomadas por indivíduos ou órgãos no seio da escola tais como o diretor da escola, a direção da escola, a comissão de pais, etc. Ver também ► **Autoridade de nível superior** e ► **Autoridade local**.

Número mínimo de anos de serviço: descreve o número mínimo de anos que os professores precisam de trabalhar antes de terem direito à pensão completa, juntamente com o facto de terem alcançado a idade mínima de reforma. ► **Idade mínima de reforma com direito a pensão completa**
► **Idade oficial de reforma**.

Observação de aulas: um instrumento utilizado pelos ► **avaliadores** para avaliar o desempenho docente em ambiente de sala de aula, geralmente no contexto da ► **avaliação de professores**.

Percursos alternativos: no contexto do atual estudo, referem-se a vias conducentes a uma qualificação docente distinta dos principais programas de formação inicial de professores ► **Modelo integrado** ► **Modelo sequencial**. Em geral, os percursos alternativos são flexíveis, mais curtos que os programas tradicionais e destinam-se a indivíduos com experiência profissional obtida dentro ou fora do setor da educação. São normal e frequentemente introduzidos para combater a falta de professores e atrair diplomados de outras áreas profissionais. Podem distinguir-se dois modelos principais de organização: ► **Programa de curta duração de cariz profissionalizante** e ► **formação em contexto de trabalho**. No inquérito TALIS 2018 ⁽²²²⁾, os percursos alternativos são sempre referidos como formação profissional especializada ou *fast-track* e programas de formação.

Período probatório (ou experimental): uma nomeação temporária sob a forma de um período de experiência. As condições em que decorre este período podem variar dependendo das normas profissionais, mas pode durar vários meses ou vários anos. No final deste período, o professor estagiário podem estar sujeito a uma avaliação final e, se for positiva, obtém geralmente um ► **contrato por tempo indeterminado**.

Pessoal de gestão escolar: refere-se ao pessoal no seio do estabelecimento de ensino que detém responsabilidades pela direção e gestão da escola em decisões como as que envolvem o ensino, utilização de recursos, avaliação e outras decisões estratégicas relacionadas com um funcionamento adequado da escola. Esta categoria inclui normalmente o ► **diretor escolar**, o(s) vice-diretor(es), e os diretores de departamento e/ou de grupos disciplinares e/ou outros ► **líder escolar**. O pessoal de gestão escolar não detém necessariamente um cargo docente.

Professor com habilitação para a docência: um professor que completou a formação inicial de professores e cumpriu todos os restantes requisitos oficiais de ► **acreditação** e de certificação para ser contratado como docente no nível de ensino concernente.

Programa de curta duração de cariz profissionalizante: é considerado, no contexto deste relatório, como um ► **percurso alternativo** conducente a uma qualificação docente. Este programa é geralmente prestado pelas “tradicionais” instituições de formação inicial de professores e incluem disciplinas de pedagogia e psicologia, metodologia, didática e prática pedagógica. De um modo geral, oferecem formas flexíveis de inscrição, como seja aprendizagem a tempo parcial, aprendizagem à distância ou mista, assim como cursos noturnos.

Progressão salarial: é entendida como um avanço na tabela remuneratória para um escalão mais elevado. Numa tabela remuneratória, as posições podem corresponder a etapas, categorias ou coeficientes dentro de uma ou mais escalas de remuneração. Os subsídios complementares atribuídos numa base permanente são considerados como uma progressão salarial. A progressão salarial decorre em ► **estruturas de carreira horizontal** e em ► **estruturas de carreira multinível**. Progressão salarial distingue-se de ► **promoção**.

Promoção: progressão para um nível mais elevado numa ► **estrutura de carreira multinível**. No contexto do presente relatório, só é contemplada a promoção para outra função docente. A promoção para a posição de diretor de escola, formador de professores, inspetor ou outra função não docente é excluída se tais funções não contemplarem a componente letiva. A ► **progressão salarial** por si não é considerada como uma promoção.

Regulamentações/recomendações (nível superior): duas das várias formas adotadas pelas autoridades governamentais para influenciar o comportamento dos órgãos subordinados. As regulamentações são leis ou regras que têm a força da lei, sendo prescritas por uma autoridade pública para regular o comportamento daqueles que estão sob controlo da sua autoridade. As recomendações são sugestões ou propostas sobre as melhores medidas ou formas de atuação a seguir. São geralmente publicadas em documentos oficiais mas sem caráter obrigatório. No que respeita o setor da educação, as regulamentações e recomendações prescrevem ou propõem a utilização de instrumentos, métodos e/ou estratégias de ensino/aprendizagem específicos.

⁽²²²⁾ OCDE (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Resultados dos alunos: são frequentemente definidos em termos de resultados dos testes realizados em sala de aula, taxas de aprovação, taxas de graduação, taxas de retenção, etc. Estes dados podem ser aplicados no contexto da avaliação de professores para avaliar o seu desempenho e capacidade para cumprir os objetivos.

Salário real: a média ponderada do salário bruto anual recebido efetivamente por todos os professores ou diretores escolares dentro da faixa etária dos 24-65 anos num nível de ensino específico, incluindo o salário estatutário e outros pagamentos adicionais. Este montante exclui as contribuições dos empregadores para a segurança social e quadros de pensões mas inclui as que são pagas pelos trabalhadores. Os pagamentos adicionais referem-se a bonificações e subsídios que possam ser atribuídos aos professores em acréscimo ao seu salário de base estabelecido de acordo com as suas habilitações académicas e experiência profissional. Os dados relativos ao salário real podem ser extraídos de registos administrativos nacionais, bases de dados estatísticas, inquéritos por amostragem representativa ou outras fontes representativas.

Significância estatística: refere-se a um nível de confiança de 95%. Por exemplo, uma diferença significativa da média da UE indicava que a diferença é estatisticamente significativa a partir de um nível de confiança de 95 %.

Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS): sistema de acumulação e transferência de créditos centrado no estudante, baseado no princípio de transparência dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação. O seu objetivo consiste em facilitar o planeamento, implementação e avaliação de programas de estudo e a mobilidade dos estudantes através do reconhecimento dos resultados da aprendizagem e das qualificações e períodos de aprendizagem (Definição retirada de ECTS, 2015, p. 10). ► **Créditos ECTS.**

Supervisor pedagógico: um professor coordenador ou diretor de departamento no seio de uma escola que assume responsabilidades pela supervisão e avaliação dos colegas recém-chegados à profissão.

Tempo total de trabalho: a carga horária total conforme estipulado nos contratos de trabalho. Este tempo pode ser equivalente à ► **carga horária de ensino** ou pode ser uma soma das horas que integram a componente letiva e a ► **disponibilidade na escola**, ou pode ser a única carga horária especificada em termos contratuais. Inclui o tempo diretamente associado ao ensino, bem como as atividades não letivas, como a preparação de aulas, o aconselhamento aos alunos, a correção de trabalhos, as reuniões com pais e outro pessoal, ou as atividades que decorrem fora da escola (p. ex. a participação em formações ou conferências). O número de horas pode destinar-se especificamente a diferentes atividades ou ser definido em termos gerais. A carga horária total pode ser definida numa base semanal ou anual.

Teste normalizado: qualquer tipo de prova que (1) exige que todos os examinandos respondam às mesmas perguntas ou a uma seleção de perguntas a partir de um banco comum de perguntas da mesma forma e que (2) seja classificada de forma normalizada e consistente, possibilitando a comparação do desempenho relativo de cada aluno ou grupos de alunos. Embora diferentes tipos de testes e de avaliações possam ser “normalizados” desta forma, o termo encontra-se principalmente associado aos exames de larga escala aplicados a vastas populações de estudantes, como sejam as provas de escolha múltipla aplicadas a todos os alunos de um determinado ano de escolaridade.

Trabalhador com estatuto contratual: professor empregado, regra geral, por uma autoridade local ou escolar numa base contratual, nos termos da legislação geral de trabalho e/ou dos eventuais acordos salariais celebrados a nível central.

II. Classificação CITE

A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi desenvolvida com vista a facilitar a comparabilidade das estatísticas e indicadores da educação entre os diferentes países, com base em definições uniformes e acordadas internacionalmente. A cobertura da CITE estende-se a todas as oportunidades de aprendizagem organizadas e contínuas destinadas a crianças, jovens e adultos, incluindo alunos com necessidades educativas especiais, independentemente das instituições ou organizações que as promovam ou a forma pela qual são organizadas. A primeira compilação de dados estatísticos baseados na nova classificação (CITE 2011) decorreu em 2014 (texto e definições adotadas a partir da UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 e UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

CITE 0: Educação pré-escolar

Os programas no nível 0 (pré-primária), definidos como a etapa inicial do ensino organizado, são concebidos essencialmente para introduzir as crianças mais novas num ambiente de tipo escolar, ou seja, oferecem uma ponte entre a casa e um ambiente escolar. Após a conclusão destes programas, as crianças prosseguem a sua formação no nível 1 (ensino primário).

Os programas do nível 0 da CITE decorrem habitualmente na escola ou numa outra instituição, num contexto organizado para um grupo de crianças (por exemplo, num centro, numa comunidade, ou no domicílio)

Os programas de desenvolvimento educativo na primeira infância (nível 010 da CITE) promovem conteúdos educativos para as crianças mais novas (com idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos). Os programas educativos para o pré-escolar (nível 020 da CITE) destinam-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no nível 1 da CITE.

CITE 1: Ensino Primário

Os programas do ensino primário contemplam atividades de ensino e aprendizagem geralmente concebidas para proporcionar aos alunos competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, literacia e numeracia), e estabelecer bases sólidas para a aprendizagem e a compreensão de áreas essenciais do conhecimento, o desenvolvimento pessoal e social e a preparação para o ensino secundário inferior. Estes programas privilegiam a aprendizagem a um nível básico de complexidade com pouca ou nenhuma especialização.

Este nível de ensino inicia-se entre os 5 e os 7 anos de idade, sendo obrigatório em todos os países e tem normalmente uma duração de 4 a 6 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

CITE 2: Ensino secundário inferior

Os programas do nível 2 da CITE, ou do ensino secundário inferior, são concebidos para completar os processos fundamentais de ensino e de aprendizagem iniciados no nível 1 da CITE. Normalmente, o objetivo educativo é lançar as bases de uma aprendizagem ao longo da vida e de um desenvolvimento humano que prepara os alunos para novas oportunidades de educação. Neste nível, os programas estão geralmente organizados numa estrutura mais orientada para disciplinas ou matérias curriculares e introduzem conceitos teóricos sobre uma ampla gama de temas.

A idade de ingresso no nível 2 da CITE varia geralmente entre os 11 e os 12 anos e termina normalmente entre os 15 e os 16 anos, coincidindo com a conclusão da escolaridade obrigatória. Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

CITE 3: Ensino secundário superior

Os programas de nível 3 da CITE, ou do ensino secundário superior, são concebidos normalmente para a conclusão do ensino secundário como preparação para o ensino superior, ou para proporcionar competências pertinentes para o emprego, ou para ambas as situações. Os programas deste nível oferecem aos alunos uma instrução mais orientada para disciplinas, especializada e aprofundada do que os programas do nível 2 da CITE. São mais diferenciados, com um leque mais alargado de opções e modalidades disponíveis.

Este nível tem início geralmente após a conclusão da escolaridade obrigatória. Os alunos iniciam este nível normalmente com 15 ou 16 anos. São geralmente necessários critérios de admissão (por exemplo, a conclusão do ensino obrigatório) ou outros requisitos mínimos. A duração do nível 3 da CITE varia entre dois e cinco anos). Em Portugal, corresponde ao ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

CITE 4: Ensino pós-secundário não superior

Os programas do ensino pós-secundário não superior baseiam-se no ensino secundário para proporcionar atividades de ensino e aprendizagem que visam a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, assim como o acesso ao ensino superior. São concebidos normalmente para alunos que concluíram o nível 3 da CITE (ensino secundário superior) mas que desejam aperfeiçoar as suas competências e aumentar as oportunidades que lhes estão disponíveis. Estes programas não são, com frequência, significativamente mais avançados do que os programas do nível 3 da CITE pois servem normalmente para alargar, mais do que aprofundar conhecimentos, aptidões e competências. Por conseguinte, situam-se abaixo do nível de complexidade característico do ensino superior.

CITE 5: Ensino superior de curta duração

Os programas do nível 5 da CITE, ou ensino superior de curta duração, são frequentemente concebidos para proporcionar aos participantes conhecimentos profissionais, capacidades e competências. Normalmente, possuem uma base prática e voltada para a profissão e preparam os alunos para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, estes programas podem igualmente proporcionar uma via de acesso a outros programas de ensino superior.

Os programas de ensino superior académico abaixo do nível de um programa de licenciatura ou equivalente são igualmente classificados no nível 5 da CITE.

CITE 6: Licenciatura ou nível equivalente

Os programas do nível 6 da CITE, ou de licenciatura ou nível equivalente, destinam-se frequentemente a transmitir conhecimentos, capacidades e competências académicos e/ou profissionais intermédios conducentes a um primeiro grau ou qualificação equivalente. Os programas a este nível são essencialmente teóricos, embora possam incluir uma componente prática; assentam em trabalhos de investigação de ponta e/ou nas melhores práticas profissionais. Tradicionalmente, são ministrados por universidades e outras instituições de ensino superior.

CITE 7: Mestrado ou nível equivalente

Os programas do nível 7 da CITE, ou de mestrado ou nível equivalente, destinam-se frequentemente a transmitir conhecimentos académicos e/ou profissionais, capacidades e competências de nível avançado, conducentes a um segundo grau ou a uma qualificação equivalente. Os programas neste nível podem incluir uma importante componente de investigação, mas não conduzem à obtenção da qualificação de doutoramento. Normalmente, os programas a este nível são essencialmente teóricos, embora possam incluir componentes práticas, e assentam em trabalhos de investigação de ponta

e/ou nas melhores práticas profissionais. Tradicionalmente, são ministrados por universidades e outras instituições de ensino superior.

CITE 8: Doutoramento ou nível equivalente

Os programas do nível 8 da CITE, ou de doutoramento ou nível equivalente, destinam-se principalmente à obtenção de uma qualificação avançada em matéria de investigação. Os programas neste nível da CITE debruçam-se sobre estudos avançados e trabalhos de investigação originais, e são normalmente ministrados exclusivamente por instituições de ensino superior orientadas para a investigação, tais como as universidades. Existem programas de doutoramento tanto em áreas académicas como profissionais.

Para mais informações sobre a classificação CITE, ver

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-CITE-2011-en.pdf> [Acedido em março de 2017].

NOTA METODOLÓGICA

Esta nota metodológica apresenta informação relevante acerca do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), para além de descrever sucintamente os métodos estatísticos usados para obter os resultados do inquérito. A nota oferece indicações essenciais ao leitor relativamente às abordagens metodológicas e pretende facilitar a interpretação dos resultados.

Os dados estatísticos do TALIS apresentados nas figuras estão disponíveis num [Anexo Estatístico](#), juntamente com os erros padrão e as notas explicativas. O Anexo Estatístico também inclui alguns cálculos adicionais que, apesar de serem utilizados no texto, não são apresentados nas Figuras.

Informação de base acerca do inquérito internacional TALIS

O Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) questiona os professores e líderes escolares acerca das condições de trabalho e dos ambientes de aprendizagem nas suas escolas. Este relatório baseia-se no inquérito principal, centrado no ensino secundário inferior (nível 2 da CITE) e apresenta dados relativos a 26 países europeus. Os dados mais recentes resultam do terceiro ciclo do inquérito (2018). Em alguns casos, são referidas as alterações verificadas desde o segundo ciclo do inquérito (2013). Os dados de tendências referem-se aos 17 sistemas educativos europeus que participaram nos últimos dois ciclos do questionário principal do TALIS.

Entre os países participantes, as escolas e respetivos docentes foram aleatoriamente selecionados para participarem no TALIS. Para cada país, foi construída uma amostra mínima de 200 escolas e 20 professores no seio de cada escola. Foram aplicados questionários separados para docentes e diretores escolares. Os questionários podem ser consultados em:

<http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>.

É importante que os resultados sejam interpretados com alguma precaução. Os dados do TALIS baseiam-se em autodeclarações e, por conseguinte, consistem em informação subjetiva e não em prática observada. Além disso, sendo um inquérito internacional, há questões culturais e linguísticas que podem influenciar o comportamento dos inquiridos. É igualmente essencial ter em mente que as relações entre elementos revelados pela análise estatística neste relatório não implicam uma causalidade. O *TALIS 2018 Technical Report* (OCDE, 2019b) disponibiliza informação mais detalhada sobre a metodologia e a interpretação dos resultados.

Os dados do TALIS 2018 estão disponíveis em <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

Notas técnicas acerca dos métodos estatísticos

Escolas públicas e privadas

Os dados do TALIS incluem escolas geridas pelo setor público e privado. Os dados Eurydice cobrem as escolas do setor público e os estabelecimentos de ensino privados dependentes do Estado que obedecem às mesmas regras que as escolas públicas. A opção de limitar a análise dos dados do TALIS às escolas públicas para uma melhor comparabilidade com os dados da Rede Eurydice foi considerada mas, devido aos elevados níveis de informação omissa na variável “tipologia de escola” em alguns países⁽²²³⁾ e ao peso global das escolas dependentes do Estado entre os estabelecimentos privados, foi decidido manter todas as entradas da base de dados do TALIS 2018. A mais elevada proporção de escolas privadas independentes observou-se no Chipre, Reino Unido (Inglaterra) e Malta. Nestes três sistemas educativos, os dados da Rede Eurydice (p. ex. regulamentações e políticas) podem estar menos relacionados com as perceções e comportamentos dos professores do ensino secundário inferior reportados no TALIS 2018 do que noutros países aqui analisados.

⁽²²³⁾ Esta distinção foi retirada a pedido dos Países Baixos devido ao facto de que o estatuto de escola pública/privada nos Países Baixos nem sempre é óbvio e esta questão ter sido frequentemente mal interpretada (OCDE, 2019b, p. 182). Há uma elevada proporção de dados em falta relativamente à distinção entre escolas privadas/públicas na Suécia (26,0 %) e na Comunidade flamenga da Bélgica (7,4 %).

Ponderação e valores da UE

Ao invés de reunir as respostas de todos os professores em cada escola, os dados do TALIS baseiam-se num inquérito que inquiriu apenas alguns docentes em algumas escolas. Foi utilizada uma amostragem estratificada em duas fases de modo a refletir a globalidade da população das escolas e dos docentes do ensino secundário inferior em cada sistema educativo. Os dados foram ponderados de modo a obter estimativas imparciais dos parâmetros da população. Assim, na base de dados do TALIS 2018, a soma das ponderações dos professores é tratada como uma estimativa imparcial ou neutra do tamanho da população-alvo, isto é, do número de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) num país. Em alguns casos em que se usam dados relativos aos diretores escolares, a ponderação estima, não a proporção de diretores, mas de professores afetados.

Os valores da UE apresentados neste relatório baseiam-se em dados combinados dos países/regiões da União Europeia que participaram no Inquérito TALIS em 2018 e inclui o Reino Unido (Inglaterra). O contributo de cada país para a estimativa do indicador estatístico a nível europeu é proporcional à dimensão do país, isto é, o número de professores do CITE 2 com valores completos ou não ausentes ⁽²²⁴⁾.

Erros padrão, intervalos de confiança e significância estatística

À semelhança de quaisquer outros inquéritos em larga escala no campo da educação (OCDE/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, etc.), os inquéritos TALIS estudam apenas uma amostra representativa das populações-alvo. Em geral, para uma dada população, existe um número infinito de amostras possíveis. De uma amostra para outra, as estimativas realizadas para um parâmetro da população (uma percentagem, uma média, etc.) podem variar. O erro padrão associado a qualquer estimativa de um parâmetro populacional quantifica esta incerteza amostral. Com base neste parâmetro estimado e no seu respetivo erro padrão, é possível construir o intervalo de confiança que reflete o grau de variação do valor calculado numa amostra. No atual relatório, como é habitual neste tipo de inquérito, é aplicado um nível de confiança de 95 % para determinar a significância estatística. Um nível de confiança de 95 % indica que, em pelo menos 95 das 100 amostras aleatórias retiradas da população-alvo, os intervalos de confiança contêm o verdadeiro valor da população. O intervalo de confiança de 95 % é calculado a partir desta fórmula:

Estimativa da amostra $\pm 1,96$ x erro padrão da estimativa

Por exemplo, o Quadro 1.2 no Anexo Estatístico mostra que a proporção de docentes do ensino secundário inferior em contratos permanentes em Espanha em 2018 foi de 66,6 % com um erro padrão de 1,12. O intervalo de confiança de 95 % para este indicador é $[66,6 - 1,96 \times 1,12$ e $66,6 + 1,96 \times 1,12]$, nomeadamente entre 64,4 % e 68,8 %.

Todos os erros padrão registados neste relatório foram calculados usando uma metodologia de replicação repetida equilibrada (*balanced repeated replication* - BRR).

Os valores estatisticamente significativos são indicados a negrito no Anexo Estatístico. Na maioria dos casos, os quadros indicam a proporção de professores que têm uma determinada característica ou o valor médio de uma certa característica. Em tais casos, as diferenças estatisticamente significativas em relação ao valor da UE ($p < 0,05$) são indicadas a negrito. Alguns quadros indicam diferenças entre subgrupos de professores (segundo as características dos docentes ou a nível do país) ou as estimativas dos coeficientes de regressão (ver infra). Em tais casos, as estimativas que diferem de forma estatisticamente significativa de 0 ao nível de 95 % ($p < 0,05$) são indicadas a negrito. O significado do negrito é devidamente explicado nas notas abaixo dos quadros com dados.

⁽²²⁴⁾ Devido a diferenças no tratamento de valores ausentes, as estimativas dos valores da UE reportados pela OCDE e as estimativas deste relatório podem variar ligeiramente. Por exemplo, as estimativas da OCDE relativas à média da UE correspondem à média aritmética ponderada das estimativas dos respetivos países. Países com um número ponderado de valores ausentes mais elevado terão uma maior contribuição para a estimativa da OCDE UE do que para a estimativa da Eurydice UE.

Modelos de regressão

A regressão é um método estatístico destinado a determinar a força da relação entre uma variável dependente (ou “a explicar”) e uma ou mais variáveis independentes (“explicativas”). Se o modelo tem uma única variável explicativa, designa-se como regressão simples ou bivariada. Quando há mais de uma variável explicativa, designa-se como regressão múltipla.

Na **regressão linear**, presume-se que as observações sejam o resultado de desvios aleatórios de uma relação linear subjacente (representada como uma linha reta) entre uma variável dependente (resposta) e uma variável explicativa. Quanto mais curtos forem os desvios da relação subjacente (isto é, quanto mais curta for a distância dos valores observados em relação à linha), melhor o ajuste do modelo aos valores observados. A “qualidade do ajuste” dos modelos de regressão linear é medida pela **estatística do R quadrado** (coeficiente de determinação). O R² reportado no Anexo Estatístico mostra a proporção da variância na variável dependente que é explicada a partir da(s) variável(-eis) explicativas.

A **regressão logística binária** é uma regressão que calcula a relação entre a(s) variável(-eis) explicativa(s) e uma variável dependente que tem duas categorias. A finalidade deste modelo consiste em prever a probabilidade de uma determinada observação conter uma de duas alternativas da variável dependente (p. ex. de um docente do ensino secundário inferior ter tido uma experiência de mobilidade ou não). Nos quadros que mostram os resultados das regressões logísticas, são reportados os coeficientes de regressão e as razões de probabilidades (*odds ratios* - OR). O coeficiente de regressão de uma regressão logística mostra se uma alteração na variável explicativa faz com que a variável dependente seja mais ou menos provável. Os coeficientes que são estatisticamente diferentes de 0 ao nível de 95% são marcados a negrito. A **razão de probabilidades** (OR ou *odds ratio*) mostra a probabilidade relativa de um determinado resultado na variável dependente (p. ex. um professor em mobilidade vs não mobilidade). Uma razão de possibilidades inferior a um (1) denota uma associação negativa (isto é, uma probabilidade mais baixa); uma razão de possibilidades superior a um (1) indica uma associação positiva (isto é, uma probabilidade mais elevada); e uma razão de possibilidades de um (1) significa que não existe qualquer associação.

Valores ausentes

Em linha com a metodologia da OCDE, as observações com valores não disponíveis ou ausentes (de qualquer tipo) são excluídas quando se reportam estatísticas univariadas. Quando se trata de reportar as frequências, todas as respostas válidas somam 100 %; não se mostra a proporção dos valores ausentes.

Na maioria dos casos, ao calcular as estimativas ou índices agregados, são incluídas apenas as observações sem valores omissos em todos os subitens. No entanto, em algumas situações, só foram excluídos os casos em que todos os valores estavam ausentes. Estas exceções são indicadas nas notas explicativas.

Os modelos de regressão excluíram qualquer observação com, pelo menos, um elemento de informação ausente. Por outras palavras, só foram incluídos os casos completos, sem valores ausentes.

Dados assinalados

Quando as estimativas de população se baseiam em menos de 30 professores ou são provenientes de docentes de menos de 5 escolas diferentes, considera-se que estas estimativas são insuficientes para serem representativas. Estes dados são representados em *itálico* quando estão relacionados com frequências simples e como ausentes (:) quando se utilizam para desagregações adicionais.

ANEXOS

Anexo I: Contexto

Anexo I.1: Níveis na estrutura da carreira docente e condições para a progressão na carreira, ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para as Figuras 1.12 e 1.13)

	Níveis de carreira	Condições para a progressão na carreira/progressão salarial
BE fr	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado
BE de	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado
BE nl	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado
BG	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>uchitel</i>); 2. Professor Coordenador (<i>starshi uchitel</i>); 3. Professor Principal (<i>glaven uchitel</i>).	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • cumprimento de requisitos de DPC
CZ	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
DK	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
DE	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
EE	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>õpetaja</i>) 2. Professor Principal (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Mestre Pedagógico (<i>meisterõpetaja</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • demonstração de competências específicas
IE	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>Teacher</i>); 2. Diretor assistente II (<i>Assistant Principal II</i>) 3. Diretor Assistente I (<i>Assistant Principal I</i>) 4. Vice-Diretor (<i>Deputy Principal</i>) 5. Diretor (<i>Principal</i>).	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • demonstração de competências específicas
EL	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado do que o mínimo exigido
ES	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC
FR	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>professeur</i>) 2a. Professor Formador (<i>professeur formateur académique</i>) <i>OU</i> 2b. Supervisor Pedagógico (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) 2c. Professor Coordenador do grupo disciplinar (<i>professeur coordonnateur de discipline</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC • resultados da avaliação de professores • ser titular de uma qualificação específica (somente para a posição de professor formador)
HR	Estrutura de carreira multinível 1. Teacher (<i>učitelj</i>) 2. Professor Mentor (<i>mentor</i>) 3. Professor Assessor (<i>savjetnik</i>) 4. Professor Assessor de excelência (<i>Izvrstan savjetnik</i>).	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC • resultados da avaliação de professores • demonstração de competências específicas
IT	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
CY	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>kathigitis</i>) 2. Vice-Diretor (<i>boithos diefhintis</i>) 3. Vice-Diretor A' (<i>boithos diefhintis A'</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC • resultados da avaliação de professores

	Níveis de carreira	Condições para a progressão na carreira/progressão salarial
LV	Estrutura de carreira multinível 1. Professor Nível de Qualidade 1 (1. kvalitātes pakāpe) 2. Professor Nível de Qualidade 2 (2. kvalitātes pakāpe) 3. Professor Nível de Qualidade 3 (3. kvalitātes pakāpe)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> resultados da avaliação de professores
LT	Estrutura de carreira multinível 1. [Professor Principiante (<i>pradedantysis mokytojas</i>)] 2. Professor (<i>mokytojas</i>) 3. Professor Principal (<i>vyresnysis mokytojas</i>) 4. Professor Metodólogo (<i>mokytojas metodininkas</i>) 5. Professor Especializado (<i>mokytojas ekspertas</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores
LU	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço cumprimento de requisitos de DPC
HU	Estrutura de carreira multinível 1. [Professor Formando (<i>gyakomok</i>)] 2. Professor I (<i>pedagógus I</i>) 3. Professor II (<i>pedagógus II</i>) 4. Mestre Pedagógico (<i>Mestertanár</i>) 5. Professor Investigador (<i>Kutatótanár</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço ser titular de um nível de qualificação adicional cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores
MT	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>Għalliem</i>) 2. Diretor de Departamento (<i>Kap ta' dipartiment</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço
NL	Sem regulamentações das autoridades de nível superior	Sem regulamentações das autoridades de nível superior
AT	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço
PL	Estrutura de carreira multinível 1. Professor Formando (<i>nauczyciel stażysta</i>) 2. Professor Contratado (<i>nauczyciel kontraktowy</i>) 3. Professor Nomeado (<i>nauczyciel mianowany</i>) 4. Professor Diplomado (<i>nauczyciel dyplomowany</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores
PT	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores
RO	Estrutura de carreira multinível 1. [Professor Principiante (<i>profesor debutant</i>)] 2. Professor (profesor cu definitivat) 3. Professor com Nível de Graduação II (<i>profesor grad II</i>) 4. Professor com Nível de Graduação I (<i>profesor grad I</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores
SI	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>učitelj</i>) 2. Professor Mentor (<i>učitelj mentor</i>) 3. Professor Assessor (<i>učitelj svetovalec</i>) 4. Professor Conselheiro (<i>učitelj svetnik</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço cumprimento de requisitos de DPC resultados da avaliação de professores experiência profissional complementar
SK	Estrutura de carreira multinível 1. [Professor Principiante (<i>začínajúci pedagogický zamestnanec</i>)] 2. Professor Independente (<i>samosiatný pedagogický zamestnanec</i>) 3. Professor titular da Primeira Certificação (<i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i>) 4. Professor titular da Segunda Certificação (<i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> cumprimento de requisitos de DPC
FI	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço
SE	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>lärare</i>) 2. Professor Principal (<i>förstlärare</i>) OU 3. Leitor (<i>Lektor</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> anos de serviço ser titular de um nível de qualificação mais elevado ou adicional
UK- ENG/ WLS	Estrutura de carreira multinível 1. Faixa salarial principal (<i>Main pay range</i>) 2. Faixa salarial superior (<i>Upper pay range</i>) 3. Profissionais Especialistas (<i>Leading practitioner</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> resultados da avaliação de professores desempenho em relação aos <i>Teacher Standards</i>

	Níveis de carreira	Condições para a progressão na carreira/progressão salarial
UK-NIR	Estrutura de carreira multinível 1. Escala salarial principal (<i>Main pay scale</i>) 2. Escala salarial superior (<i>Upper pay scale</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • resultados da avaliação de professores • desempenho em relação aos <i>Teacher Standards</i>
UK-SCT	Estrutura de carreira multinível 1. Professor no Grau Principal (<i>Main Grade Teacher</i>) 2. Professor Diretor (<i>Principal Teacher</i>) 3. Vice-Diretor (<i>Depute Headteacher</i>) 4. Diretor (<i>Headteacher</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • sem condições
AL	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>mësues</i>) 2. Professor Qualificado (<i>mësues i kualifikuar</i>) 3. Professor Especialista (<i>mësues specialist</i>) 4. Mestre Pedagógico (<i>mësues mjeshtër</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
BA	Estrutura de carreira multinível 1. [Professor Formando (<i>Nastavnik pripravnik</i>)] 2. Professor (<i>Nastavnik</i>) 3. Professor Mentor (<i>Nastavnik mentor</i>) 4. Conselheiro Pedagógico (<i>Pedagoški savjetnik</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • resultados da avaliação de professores
CH	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço
MK	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>Nastavnik</i>) 2. Professor Mentor (<i>Nastavnik mentor</i>) 3. Professor Assessor (<i>Nastavnik sovetnik</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC
IS	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado ou adicional
LI	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • resultados da avaliação de professores • idade dos professores
ME	Estrutura de carreira multinível 1. Professor Formando (<i>nastavnik pripravnik</i>) 2. Professor (<i>nastavnik</i>) 3. Professor Mentor (<i>nastavnik mentor</i>) 4. Professor Assessor (<i>nastavnik savjetnik</i>) 5. Professor Assessor Principal (<i>nastavnik viši savjetnik</i>) 6. Professor Investigador (<i>nastavnik istraživač</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC • autoria de artigos profissionais
NO	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • ser titular de um nível de qualificação mais elevado
RS	Estrutura de carreira multinível 1. Professor (<i>nastavnik</i>) 2. Assessor Pedagógico (<i>pedagoški savetnik</i>) 3. Assessor Pedagógico Independente (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>) 4. Assessor Pedagógico Superior (<i>viši pedagoški savetnik</i>) 5. Assessor Pedagógico Principal (<i>visoki pedagoški savetnik</i>)	Condições para a progressão na carreira: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço • cumprimento de requisitos de DPC • resultados da avaliação de professores • condução e implementação de estudos de investigação relevantes no campo da educação • autoria e co-autoria de um programa de desenvolvimento profissional com acreditação
TR	Estrutura de carreira horizontal	Condições para a progressão salarial: <ul style="list-style-type: none"> • anos de serviço

Nota explicativa

O quadro menciona os distintos níveis de carreira em estruturas de carreira multinível conforme descrito na legislação nacional. Em alguns casos, o primeiro nível de carreira corresponde ao período de indução. Tais casos indicam-se entre parêntesis retos [].

Notas específicas por país

Irlanda: Os *principals* mantêm funções docentes caso as necessidades curriculares da escola assim o exijam.

Lituânia, Roménia e Eslováquia: Professor principiante corresponde à primeira etapa da carreira docente durante a indução.

Hungria, Polónia e Bósnia-Herzegovina: Professor formando corresponde à primeira etapa da carreira docente durante a indução.

Reino Unido (SCT): Os *headteachers* mantêm funções docentes caso as necessidades curriculares da escola assim o exijam.

Anexo I.2: Percursos alternativos para a qualificação docente, ensino secundário inferior geral (CITE 2), 2019/20 (Dados para a Secção 2.1.3)

Bélgica – Comunidade germanófona

Cap+

Breve descrição:

Duração: 30 ECTS

Prestador: AHS, Autonome Hochschule

Crítérios de admissão: Grau de licenciatura ou ser professor não qualificado em exercício

Sítio Web: www.ahs-dg.be

Dinamarca

Programa Professor de Mérito

O programa Professor de Mérito é 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”.

Duração: 150 ECTS

Prestador: FIP (Escolas superiores)

Crítérios de admissão: 1) o candidato concluiu um programa de mestrado, licenciatura ou grau de licenciatura de orientação profissionalizante, ou 2) o candidato tem uma idade mínima de 25 anos, concluiu um programa de formação profissional (pelo menos a nível do ensino profissional) e tem pelo menos dois anos de experiência profissional.

Sítio Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8>

Alemanha

Formação docente prática (*Vorbereitungsdienst*)

As principais instituições de formação de professores oferecem a possibilidade aos diplomados de outras áreas de acederem diretamente à segunda parte dos convencionais programas de FIP (*Vorbereitungsdienst*). Os requisitos mínimos para a qualificação dos candidatos laterais (*Seiteneinsteiger*) são: a conclusão do *Vorbereitungsdienst* (serviço preparatório) ou de uma formação comparável que também assegura as competências académicas básicas mediante um (segundo) exame estatal (*Staatsexamen*) ou uma qualificação equivalente certificada pelo Estado. As designações de cada programa para candidatos laterais variam entre os *Länder*.

Duração: 12-24 meses

Prestador: FIP

Crítérios de admissão: requisitos mínimos para a qualificação de candidatos laterais (*Seiteneinsteiger*): grau académico de Mestrado ou qualificação superior equivalente com um mínimo de duas disciplinas relacionadas com a docência.

Sítio Web: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Estónia

Sistema nacional de qualificações profissionais

O certificado profissional pode ser obtido por qualquer indivíduo que demonstre as competências necessárias descritas nas normas profissionais dos professores. Os cursos de formação não são obrigatórios.

Prestador: Autoridade Estoniana para as Qualificações

Crítérios de admissão: Grau de Mestrado ou qualificação correspondente

Sítio Web: Lei das Profissões, 2008, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide>

França

Terceiro concurso (*troisième concours*) e concurso interno (*concours interne*)

Em França, para um estudante obter a habilitação plena, é necessário que se submeta a uma prova concursal no final do 4.º ano (Mestrado 1). Aqueles que não são aprovados podem realizar uma nova prova concursal no final do 5.º ano.

Para aqueles que não realizaram o concurso ou que reprovaram existem duas outras possibilidades.

O terceiro concurso (*troisième concours*) está disponível para aqueles que têm pelo menos cinco anos de experiência profissional em qualquer atividade no setor privado.

Os professores não qualificados com, pelo menos, três anos de experiência profissional em serviços públicos ou instituições dependentes do Estado (seja um estabelecimento de ensino ou não, como docente ou não, como funcionário público ou não – incluindo docentes de escolas privadas subvencionadas pelo Estado) e titulares de um grau de licenciatura ou nível equivalente, podem entrar no concurso interno (*concours interne*).

Critérios de admissão: Para o 3.º concurso: cinco anos de experiência profissional em qualquer atividade do setor privado. Para o concurso interno: pelo menos um grau de licenciatura e um mínimo de três anos de experiência profissional no setor público.

Sítio Web: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

Letónia

Programa orientado para o emprego da ONG Missão Possível

A ONG Missão Possível recruta diplomados das universidades e coloca-os como docentes em escolas de todo o país. No âmbito do programa, estes docentes assumem o compromisso de ensinar e aprender em regime de tempo inteiro durante dois anos.

Duração: dois anos (650 horas)

Prestador: ONG Missão Possível

Critérios de admissão: Diplomados em universidades da Letónia

Sítio Web: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

Lituânia

Escolhe o Ensino (*Renkuosi mokyti*)

O programa (*Renkuosi mokyti!*) é uma formação orientada para o trabalho direcionada para recém-diplomados de universidades e jovens profissionais.

Duração: A parte da FIP tem um mínimo de 60 ECTS

Prestador: Centro para a Melhoria da Escola

Critérios de admissão: Licenciatura como habilitação mínima, idade não superior a 35 anos

Sítio Web: <https://www.renkuosimokyti.lt/>

Luxemburgo

Certificado de formação pedagógica (*certificat de formation pédagogique*)

Breve descrição:

Duração: 230 horas

Prestador: Administração do Ministério da Educação, Infância e Juventude do Luxemburgo (*Institut de formation de l'Éducation nationale*)

Critérios de admissão: Diploma de mestrado (na área disciplinar em questão)

Sítio Web: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120 page 77/1223

Malta

Licenciatura em educação

A Licenciatura em Educação é oferecida como uma série de cursos noturnos em regime de tempo parcial, sendo considerado um programa de FIP alternativo.

Duração: 4 anos/180 ECTS

Prestador: Instituto de Educação

Critérios de admissão:

- 1) Qualificações de Nível 3 em Maltês, Inglês e Matemática (em conformidade com o Quadro de Qualificações de Malta (MQF)); e
- 2) a) Qualificação de Nível 4 (ensino geral) MATSEC numa das disciplinas ensinadas no currículo do ensino primário; ou
- b) uma qualificação MQF de Nível 4 (EFP) em Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI); ou
- c) Três disciplinas no Nível 4 do MQF (ensino geral) relativas a uma das disciplinas ensinadas no ensino primário.

Sítio Web: https://instituteforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfe_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf

Países Baixos

Programa Minor em Educação

O programa “Minor em Educação” permite aos estudantes de licenciatura nas universidades adquirir uma qualificação docente limitada de segundo nível (1.º-3.º anos do ensino secundário geral). O programa “Entrada Lateral” constitui uma outra opção para indivíduos com formação superior que ingressam na profissão docente sem uma qualificação docente prévia. Os professores nomeados desta forma podem trabalhar com um contrato temporário por um período máximo de dois anos enquanto recebem a formação e apoio necessários para obter a habilitação profissional para a docência e, desse modo, um contrato permanente.

Prestador: Instituições de FIP

Critérios de admissão: Nível mínimo CITE 6 (Licenciatura)

Sítio Web: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>

Áustria

Formação alternativa

A formação alternativa permite aos diplomados na área de estudos em questão (p. ex. física) adquirir uma qualificação para lecionar a disciplina correspondente (p. ex. física) no ensino secundário geral. Conduz ao diploma de mestrado para exercer a docência de uma só disciplina no ensino secundário geral.

Este programa é ministrado em função da procura de diplomados nas respetivas disciplinas.

Duração: 120 ECTS, pelo menos durante quatro semestres

Prestador: Escolas superiores de educação

Critérios de admissão: Conclusão de um curso relevante (com um mínimo de 180 ECTS) numa instituição de ensino pós-secundário reconhecida e experiência profissional relevante de um mínimo de 3 000 horas

Sítio Web: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html>

Eslováquia

Estudos pedagógicos suplementares (*Doplňujúce pedagogické štúdium*)

Os profissionais de outros campos de estudos, titulares de um grau de mestrado podem obter a qualificação para a docência concluindo um programa de “Estudos pedagógicos suplementares” oferecido pelas faculdades de pedagogia/filosofia. Este programa também pode ser frequentado em paralelo ou na sequência de um curso de mestrado não pedagógico. Inclui disciplinas de pedagogia, psicologia, metodologia, didática e prática pedagógica.

Duração: 200 horas (2 anos académicos)

Prestador: Universidades – faculdades de pedagogia/filosofia

Critérios de admissão: Estudante de mestrado/doutoramento – se for paralelamente aos estudos de mestrado/doutoramento. Grau de mestrado/doutoramento – se não for em paralelo com os estudos de mestrado/doutoramento. Outros critérios podem variar consoante a faculdade/universidade

Sítio Web: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>;
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinost=07.01.2020>

Suécia

KPU – *Kompletterande pedagogisk utbildning*

Alguns KPU, em cooperação com organizadores escolares a nível local, permitem aos estudantes começar a trabalhar como professores com um salário a tempo inteiro, ao mesmo tempo que estudam em regime de tempo parcial para se tornarem professores com habilitação para a docência.

Duração: 90 ECTS

Prestador: FIP

Critérios de admissão: Um mínimo de 90 ECTS numa disciplina relevante para o currículo escolar.

Sítio Web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/>

VAL – *vidareutbildning av lärare*

Os docentes em exercício sem um diploma para a docência podem complementar a sua formação e experiência prévias através da formação contínua de professores (VAL). A admissão ao programa depende da formação e da experiência prévias. Para alcançar o diploma desejado, é necessário seguir um plano de estudos individual. Os estudos são frequentemente ministrados a distância e em regime de tempo parcial.

Duração: Depende da formação prévia, mas prevê-se um limite máximo de 120 ECTS

Prestador: FIP

Critérios de admissão: Depende da formação prévia

Sítio Web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/>

ULV – *utländska lärares vidareutbildning*

Pessoas com habilitações para a docência de outro país ou com formação académica numa disciplina relevante para o currículo escolar de outro país. O plano individual de estudos depende das necessidades de formação suplementar.

Duração: Depende da formação prévia, mas prevê-se um limite máximo de 120 ECTS

Prestador: FIP

Critérios de admissão: Depende da formação prévia

Sítio Web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/>

Reino Unido (Inglaterra)

Teach First

Teach First trabalha com prestadores acreditados de formação inicial de professores (FIP) para oferecer a formação e coloca os participantes em escolas em comunidades carenciadas ou em condições vulneráveis. Os formandos auferem de um salário de professor sem habilitação para a docência durante o primeiro ano e no final deste período tornam-se professores qualificados. Em seguida, trabalham durante mais um ano letivo na mesma escola enquanto professores recém-formados.

Os participantes começam a sua formação lecionando numa escola com um horário reduzido; começam com 60 % do horário completo, depois sobem para 80 % do horário completo assim que estiveram mais ambientados (geralmente após a primeira pausa do primeiro período). A formação em contexto de trabalho (no estabelecimento de ensino) decorre após um curso intensivo de verão, residencial e com 5 semanas de duração.

A conclusão da formação conduz a uma acreditação profissional (*Qualified Teacher Status*, QTS) no final do primeiro ano, e a uma qualificação académica – *Postgraduate Diploma in Education* (PGDE) – no final do segundo ano.

Tendo obtido estas qualificações (QTS e PGDE), os participantes também podem trabalhar a tempo parcial para obter o grau de mestrado num terceiro ano opcional do programa.

Duração: 2 anos. Os participantes obtêm o QTS após o primeiro ano e depois trabalham durante mais um ano como professores recém-formados (NQT) na mesma escola. Conseguem obter o PGDE no final do segundo ano. Há um terceiro ano opcional em que os participantes podem trabalhar a tempo parcial para obtenção de um grau de mestrado.

Prestador: “Teach First” – uma instituição de beneficência – trabalha com prestadores acreditados de formação inicial de professores e com escolas localizadas em comunidades carenciadas que acolhem este programa.

Crítérios de admissão: Os participantes são, de um modo geral, titulares de um grau de licenciatura ou de um grau mais elevado. O programa destina-se, especificamente, a diplomados com elevado desempenho e com potencial de liderança que, de outro modo, não contemplariam seguir a carreira docente.

Sítio Web: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Reino Unido (País de Gales)

Teach First Cymru

O programa de formação inicial de professores (FIP) “Teach First” – conhecido como *Additional Graduate Training Programme* (AGTP) (*Teach First*) no País de Gales – destina-se a diplomados com elevado desempenho e com potencial de liderança que, de outro modo, não contemplariam seguir a carreira docente. É prestado pelo Teach First Cymru, a ramificação galesa do Teach First que é uma instituição de beneficência independente financiada por contribuições corporativas. As propinas são pagas pelas escolas e bolsas de formação para cursos de AGTP financiadas pelo Governo galês.

Os participantes no AGTP (Teach First) devem ser diplomados de “elevado desempenho” que ingressam na profissão. São normalmente colocados em escolas secundárias em áreas economicamente carenciadas e Teach First Cymru trabalha com prestadores de formação acreditados.

Os participantes iniciam a sua formação de professores numa escola com um horário reduzido; inicialmente limita-se a 60 % do horário completo, depois sobe para 80 % do horário completo assim que os formandos estiverem mais ambientados (geralmente após a primeira pausa do primeiro período). A formação em contexto de trabalho (no estabelecimento de ensino) decorre após um curso intensivo de verão, residencial e com 5 semanas de duração. Os formandos auferem de um salário de professor sem habilitação para a docência durante o primeiro ano e no final deste ano adquirem o estatuto de professores qualificados (*qualified teacher status* - QTS). Em seguida, trabalham em regime de tempo inteiro durante mais um ano letivo na mesma escola enquanto professores recém-formados (NQT) e, com a conclusão deste segundo ano, obtêm a qualificação académica de *Postgraduate Diploma in Education* (PGDE).

Tendo obtido estas qualificações (QTS e PGDE), os participantes também podem trabalhar a tempo parcial para obter o grau de mestrado num terceiro ano opcional do programa.

Duração: O programa Teach First (AGTP) tem a duração de dois anos. Os participantes obtêm o QTS após o primeiro ano e depois trabalham durante mais um ano como professores recém-formados (NQT) na mesma escola. Conseguem obter o PGDE no final do segundo ano. Há um terceiro ano opcional em que os participantes podem trabalhar a tempo parcial para obtenção de um grau de mestrado.

Prestador: “Teach First” – uma instituição de beneficência – trabalha com prestadores acreditados de formação inicial de professores e com escolas localizadas em comunidades carenciadas que acolhem este programa.

Crítérios de admissão: Os critérios gerais de admissão e o conteúdo dos cursos são idênticos aos de outras vias de pós-graduação em FIP, mas o programa destina-se, especificamente, a diplomados com elevado desempenho e com potencial de liderança que, de outro modo, não contemplariam seguir a carreira docente. Só está disponível em South Wales e para titulares de um grau de licenciatura de 2:1 ou superior.

Sítio Web: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Graduate Teacher Programme (GTP)

Este programa para pessoal ao serviço das escolas destina-se a candidatos que têm um grau de licenciatura ou equivalente numa disciplina relevante. Os programas exigem com frequência que os professores passem um curto período de tempo de formação numa escola diferente daquela onde trabalham, e inclui um mínimo de 10 dias de formação conduzida pela universidade. Este programa conduz a uma acreditação profissional para a docência (*Qualified Teacher Status*, QTS).

Em 2020/21, o GTP será substituído por um novo programa (remunerado) em contexto de trabalho que terá a duração de dois anos e conduzirá ao QTS e a uma qualificação académica (*Postgraduate Certificate of Education*, PGCE).

Duração: O GTP tem a duração normal de um ano (três trimestres), mas os formandos com experiência e qualificações adequadas (p. ex. uma qualificação para lecionar no ensino pós-secundário ou uma habilitação docente obtida num país estrangeiro) podem concluir o programa em menos tempo (a extensão mínima é de três meses).

Prestador: O GTP é gerido e prestado por três centros regionais de formação de professores no País de Gales: *North and Mid Wales Centre for Teacher Education*, *South West Wales Centre of Teacher Education* e *South East Wales Centre for Teacher Education*. O estabelecimento de ensino em que o formando trabalha gere a formação no dia a dia em conjunto com a entidade formadora que gere o processo de formação e prepara o plano de formação que irá permitir ao formando cumprir com os *QTS Standards* (definidos pelo *Professional Standards for Teaching and Leadership*). No final do programa de formação, o prestador/centro regional de formação de professores avalia o formando e decide se este deverá ser recomendado para o QTS junto do *Education Workforce Council* (EWC).

Crítérios de admissão: Há um número limitado de vagas disponíveis anualmente no programa GTP e as candidaturas são enviadas diretamente aos centros regionais de formação de professores. Os candidatos devem cumprir os critérios de elegibilidade da formação inicial de professores, estar a trabalhar numa escola (isto é, ter contrato de trabalho como professor não qualificado) e deter um grau de licenciatura ou equivalente numa área disciplinar relevante.

Sítio Web: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-programme-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>

<https://www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales>

Reino Unido (Escócia)

Foram introduzidas diversas vias complementares de ingresso na profissão docente a fim de ajudar a resolver problemas de recrutamento de professores em disciplinas prioritárias, assim como para preencher vagas em áreas remotas e rurais da Escócia:

Universidade de Aberdeen, *Distance Learning (DLITE) Primary PGDE*

Universidade de Aberdeen, *Distance Learning (DLITE) Secondary PGDE*

Universidade de Aberdeen, *PG Certificate in Educational Studies*

Universidade de Dundee, *PGCE Secondary Education with Supported Induction Route (SIR)*

Universidade de Edimburgo, *MSc in Transformative Learning and Teaching*

Referência: <https://www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx>

Suíça

Programa especial de formação

As universidades de formação de professores podem ministrar um programa especial de formação para pessoas que desejam requalificar-se para ensinar, que tenham idades não inferiores a 30 anos, e que possam comprovar a sua experiência profissional. Este programa especial permite-lhes assumir uma posição docente em regime de tempo parcial, remunerada, correspondente ao grau pretendido (formação no local de trabalho) a partir do final do primeiro ano de formação. A atividade docente faz parte dos estudos a tempo inteiro e deve ser supervisionada pela universidade.

Duração: 270-300 ECTS (duração idêntica à da FIP regular)

Prestador: Universidades com cursos de formação de professores

Crítérios de admissão: É exigido um mínimo de três anos de experiência profissional e um limite de idade (mínimo de 30 anos)

Sítio Web: <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

Turquia

Programa de Certificado de Formação Pedagógica

O programa inclui cursos teóricos (14 créditos), áreas profissionais e formação prática (11 ECTS). Este programa será abolido em breve.

Duração: dois semestres, 25 créditos (horas de curso) de carga semanal.

Prestador: Faculdades de Educação em universidades acreditadas

Crítérios de admissão: Certos *majors* de programas de licenciatura de 4 anos

Sítio Web: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

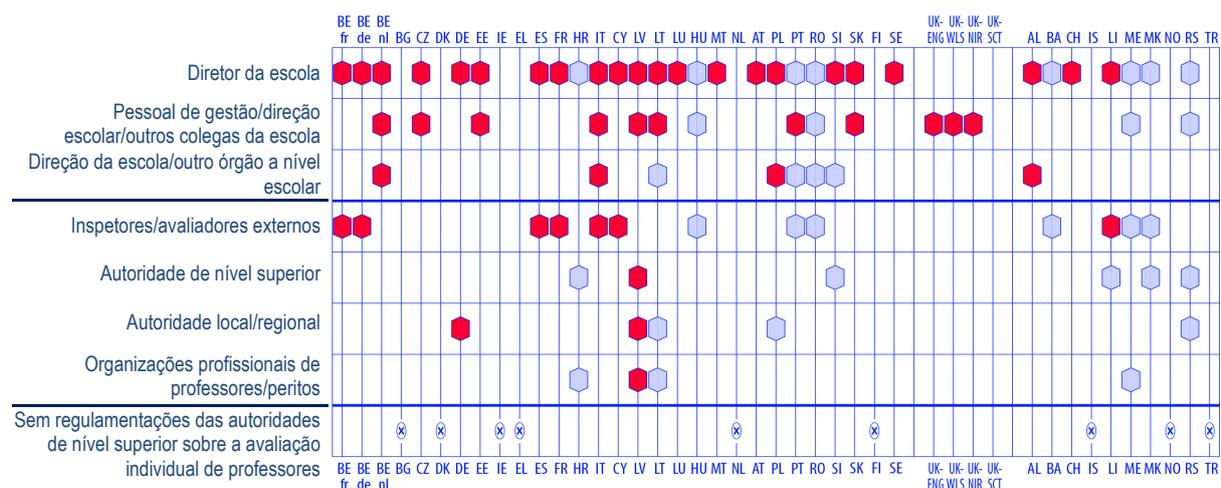
Nota explicativa

Somente os percursos alternativos mais difundidos são aqui descritos.

Anexo I.3: Designação e sítio Web de órgãos/agências nacionais com função de apoio ao DPC dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para a Figura 3.10)

	Designação	Ligação
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Instituto para a Formação em Serviço	www.ifc.cfwb.be
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i>	www.ahs-dg.be
CZ	<i>Národní pedagogický institut České republiky</i> Instituto Nacional de Pedagogia da República Checa	www.npicr.cz
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Autoridade para a Educação e a Juventude	https://www.harno.ee/
IE	<i>Professional Development Service for Teachers (PDST)</i> Serviço de Desenvolvimento Profissional para Professores	www.pdst.ie
EL	<i>Instituto de Política Educativa / Instituto de Política Educativa</i>	www.iep.edu.gr
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i> Agência de Educação e Formação de Professores	www.azoo.hr
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Instituto Nacional de Documentação, Inovação e Investigação Educacional	www.indire.it
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου / Instituto Pedagógico do Chipre</i>	www.pi.ac.cy
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i> Instituto de Formação da Educação Nacional	www.ifen.lu
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Autoridade Educativa	https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato
AT	<i>RektorInnenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen</i> Conferência de Reitores das escolas superiores de educação austríacas	
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji</i> Centro para o Desenvolvimento da Educação	www.ore.edu.pl
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua</i>	www.ccpfc.uminho.pt
FI	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen</i> Agência Nacional de Educação da Finlândia	www.oph.fi
SE	<i>Skolverket</i> Agência Nacional de Educação da Suécia	www.skolverket.se
UK-WLS	<i>Education Workforce Council</i> Conselho de Profissionais da Educação	www.ewc.wales
UK-NIR	<i>The Education Authority</i> Autoridade Educativa	www.eani.org.uk
UK-SCT	<i>Education Scotland</i>	https://education.gov.scot/
AL	<i>Agencia e Sigurimit te Cilesise ne Arsimin Parauniversitar</i> Agência para a Garantia da Qualidade do Ensino Pré-Universitário	www.ascap.edu.al
LI	<i>Schulamt – Zentrum für Schulmedien</i>	https://www.llv.li/inhalt/11239/amtssstellen/zentrum-fur-schulmedien
ME	<i>Zavod za školstvo</i> Gabinete de Serviços Educativos	https://www.zzs.gov.me
MK	<i>Biro za razvoj na obrazovanie</i> Gabinete para o Desenvolvimento da Educação	www.bro.gov.mk
RS	<i>Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja</i> Instituto para a Valorização do Ensino	zuov.gov.rs

Anexo I.4: Avaliadores que participam na avaliação de professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (complemento à Figura 4.6)



- Avaliadores que participam em todos os processos de avaliação que existem no país em questão
- Avaliadores que participam apenas em alguns dos processos de avaliação que existem no país em questão

Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

A primeira linha horizontal separa os avaliadores internos dos avaliadores externos. A Figura mostra apenas os normais procedimentos de avaliação: processos de avaliação adotados como um tipo de medida disciplinar em casos graves de subdesempenho ou de má conduta profissional estão fora deste âmbito. O pessoal de gestão/direção escolar partilha a gestão da escola com o diretor escolar e desempenha funções como a de vice-diretor, diretor de departamento ou supervisor pedagógico.

Notas específicas por país

Alemanha: A informação aplica-se à minoria dos *Länder* que emitiu regulamentações sobre a avaliação de professores (ver Secção 4.1).

Espanha: A informação aplica-se às quatro Comunidades Autónomas que emitiram regulamentações sobre a avaliação de professores. Nas Astúrias, os professores são avaliados pelo diretor da escola. Em Aragão, Castela-Mancha e Rioja, os professores são avaliados pelo inspetor.

Montenegro: "Inspetores" refere-se a inspetores e a consultores de garantia da qualidade.

Anexo I.5: Designação, população-alvo, países de destino e duração da mobilidade de programas financiados pelo Estado que promovem a mobilidade transnacional dos professores do ensino secundário inferior, 2019/20 (Dados para a Figura 5.5)

	Designação	População-alvo	Países de destino	Duração da mobilidade
BE fr	Seminário para professores nos Países Baixos	Professores de neerlandês	Países Baixos	4 dias
BE fr	Seminário para professores na Alemanha	Professores de alemão	Alemanha	1 semana
BE nl	<i>Francoform</i>	Professores de francês	França	2 semanas
BE nl	Seminário para professores flamengos na Alemanha	Professores de alemão	Alemanha	1 semana
CZ	<i>Workshops</i> pedagógicos internacionais para professores de alemão baseados em programas de trabalho da Chequia-Bavária/Chequia-Saxónia	Professores de alemão	Alemanha – Bavária/Saxónia	1-2 semanas
CZ	Estágios didáticos para professores de francês	Professores de francês	Bélgica – Valónia	3 semanas
DE	Cursos de DPC para professores de língua francesa na Bélgica	Professores de francês	Bélgica	1 semana
DE	<i>Job-shadowing</i> para professores em Espanha	Todos os professores que falam espanhol	Espanha	2 a 3 semanas

	Designação	População-alvo	Países de destino	Duração da mobilidade
DE	Escolas: Parceiros para o Futuro	Docentes de alemão estrangeiros	Alemanha	3 semanas
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Subprogramas Nordplus Junior	Todos os professores	Países nórdicos e bálticos	Entre 5 dias úteis e 1 ano
IE	Visita profissional de professores de francês/irlandês	Professores de francês	França	1-2 semanas
IE	Programa de intercâmbio de professores de alemão	Professores de alemão	Alemanha	1 semestre
ES	Visita profissional	Todos os professores	14 países europeus ⁽²²⁵⁾	2 semanas
FR	Estadias profissionais CIEP	Professores de língua estrangeira	7 países europeus ⁽²²⁶⁾	1-2 semanas
FR	Programa Jules Verne	Todos os professores	Sem lista predeterminada	1-3 anos
FR	<i>Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel</i>	Todos os professores	9 países europeus	2 semanas
FR	Codofil	Todos os professores	EUA	1 ano
HR	Cooperação bilateral	Professores de francês, alemão e história	França, Alemanha, Israel	(:)
AT	Programa de Assistência Linguística	Todos os professores	12 países ⁽²²⁷⁾	6-8 meses
AT	Programa de visitas para professores austríacos em França e Espanha	Professores de francês e de espanhol	França, Espanha	1-2 semanas
AT	Programa de visitas para professores austríacos em escolas austríacas no estrangeiro	Todos os professores		1-2 semanas
AT	Programa de visitas para professores austríacos em escolas bilingues	Professores de alemão		1-2 semanas
FI	Bolsas <i>Pohjola-Norden</i> para intercâmbio de professores e cursos em países nórdicos	Todos os professores	Países nórdicos	1-2 semanas
SE	Conferência Atlas	Todos os professores	Todos os países	(:)
UK	<i>Connecting Classrooms</i>	Todos os professores	Mais de 30 países estrangeiros participantes	Cerca de uma semana
UK	<i>Fulbright Distinguished Awards in Teaching Programme for International Teachers</i>	Todos os professores	EUA	Um semestre
NO	Bolsas de estudo TROLL	Professores de francês	França	2-21 dias

⁽²²⁵⁾ Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, França, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Suíça e Noruega.

⁽²²⁶⁾ Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Áustria, Portugal e Reino Unido.

⁽²²⁷⁾ O Programa de Assistência Linguística existe atualmente entre a Áustria e Bélgica, Croácia, França, Hungria, Itália, Espanha, Irlanda, Reino Unido, Rússia, Eslovénia e Suíça.

Anexo II: Quadros estatísticos

Abra o ficheiro Excel [Anexo Estatístico](#)

Capítulo 1: Atratividade da Profissão Docente

Quadro 1.1: Proporção de professores do ensino secundário inferior (CITE 2) por grupos etários, 2018	Figura 1.2
Quadro 1.2: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com vínculo permanente ou com contratos a prazo, 2018	Figura 1.4
Quadro 1.3: Proporção de docentes do ensino secundário inferior com contratos a prazo por grupos etários, 2018	Figura 1.5
Quadro 1.4: Tempo médio de trabalho em horas reportado pelos professores do ensino secundário inferior a tempo inteiro em atividades relacionadas com o seu trabalho, 2018	
Quadro 1.5: Proporção média de tempo que os professores do ensino secundário inferior declaram ter despendido em atividades relacionadas com o seu trabalho docente a tempo inteiro, 2018	Figura 1.6
Quadro 1.6: Diferença entre o tempo de trabalho semanal contratual e a média do tempo de trabalho declarado, professores do ensino secundário inferior que trabalham a tempo inteiro, 2018/20	
Quadro 1.7: Horas médias de trabalho dedicadas a diferentes tarefas por quartis, professores do ensino secundário inferior que trabalham a tempo inteiro, 2018	Figura 1.9
Quadro 1.8: Proporção das horas de trabalho dedicadas a diferentes tarefas por quartis, professores do ensino secundário inferior que trabalham a tempo inteiro, 2018	Figura 1.9
Quadro 1.9: Proporção de professores satisfeitos com os seus salários e diferença entre os salários brutos anuais médios reais (EUR) dos professores e o PIB <i>per capita</i> , ensino secundário inferior, 2018/19	Figura 1.10

Capítulo 2: Formação Inicial de Professores e Indução na Profissão Docente

Quadro 2.1: Proporção de professores do ensino secundário inferior por nível de qualificação mais elevado, 2018	Figura 2.2
Quadro 2.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior por tipo de programa de educação e formação de professores, 2018	Secção 2.1.3
Quadro 2.3: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que concluíram uma qualificação formal que inclui conteúdos da disciplina, pedagogia e prática em sala de aula, por grupos etários, 2018	Figura 2.4
Quadro 2.4: Proporção de professores do ensino secundário inferior que concluíram uma qualificação formal que inclui conteúdos da disciplina, pedagogia e prática em sala de aula, 2018	Secção 2.1.2
Quadro 2.5: Proporção de professores do ensino secundário inferior que participaram em programas de indução formais ou informais durante o seu primeiro emprego, por grupos etários, 2018	Figura 2.7

Capítulo 3: Desenvolvimento Profissional Contínuo

Quadro 3.1: Participação dos professores do ensino secundário inferior em atividades de desenvolvimento profissional (total, média e tipo), 2018	Figuras 3.1, 3.2 e 3.4
Quadro 3.2: Tópicos incluídos no desenvolvimento profissional dos professores que frequentaram, no mínimo, um tipo de atividade de DPC (média e percentagem), 2018	Figuras 3.3 e 3.4
Quadro 3.3: Número médio de diferentes atividades de desenvolvimento profissional em que os professores participaram nos 12 meses anteriores ao inquérito, por perceção do impacto na prática docente, 2018	
Quadro 3.4: Proporção de professores do ensino secundário inferior que “concordam” ou que “concordam absolutamente” que o desenvolvimento profissional entra em conflito com o seu horário de trabalho, e a disponibilidade de licenças remuneradas para estudos, 2018	Figura 3.7
Quadro 3.5: Proporção de professores do ensino secundário inferior cujos diretores participaram em várias atividades durante os 12 meses anteriores ao inquérito, por frequência, média da UE, 2018	Figura 3.7
Quadro 3.6: Proporção de professores do ensino secundário inferior cujos diretores trabalharam “frequentemente” ou “muito frequentemente” num plano de desenvolvimento profissional para a sua escola durante os 12 meses anteriores, 2018	Figura 3.9

Capítulo 4: Avaliação de Professores

Quadro 4.1: Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujos diretores reportam a frequência da sua avaliação, 2018	Figura 4.2
Quadro 4.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior a trabalhar em escolas cujo diretor informa que após a avaliação são debatidas medidas de remediação com o docente, por frequência, 2018	Figura 4.4
Quadro 4.3: Proporção de professores que trabalham em escolas cujos diretores reportam a frequência da avaliação por avaliador, 2018	Figuras 4.7 e 4.8
Quadro 4.4: Proporção de professores do ensino secundário inferior que trabalham em escolas cujo diretor informa sobre os métodos usados na avaliação, 2018	Figura 4.10
Quadro 4.5: Proporção de professores do ensino secundário inferior que consideram que o <i>feedback</i> obtido nos últimos 12 meses teve um impacto positivo, 2018	Figura 4.5
Quadro 4.6: Tipos de informação usada para proporcionar um <i>feedback</i> aos professores do ensino secundário inferior, 2018	

Capítulo 5: Mobilidade Transnacional

Quadro 5.1: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro em 2018	Figura 5.1
Quadro 5.2: Proporção de professores de línguas estrangeiras e de professores de outras disciplinas que se deslocaram ao estrangeiro por razões profissionais, ensino secundário inferior, 2018	
Quadro 5.3: Proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro por diferentes períodos de tempo (durante a FIP e/ou como professores em exercício)	Figura 5.4
Quadro 5.4: Diferença entre 2018 e 2013 na proporção de docentes do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro para fins profissionais	Figura 5.1
Quadro 5.5: Análise de regressão sobre a probabilidade de ir para o estrangeiro como professor do ensino secundário inferior se já tinha tido uma experiência de mobilidade como estudante, controlada por: ensinar uma língua estrangeira, 2018	
Quadro 5.6: Proporção de professores do ensino secundário inferior que se deslocaram ao estrangeiro por motivos profissionais segundo a disciplina lecionada, média da UE, 2018	Figura 5.3
Quadro 5.7: Proporção de professores do ensino secundário inferior em mobilidade, segundo os motivos profissionais que os levaram a ausentar-se do país, nível da UE, 2018	Figura 5.2
Quadro 5.8: Proporção de professores do ensino secundário inferior que se ausentaram do país por motivos profissionais com o apoio de um programa de mobilidade, 2018	Figura 5.6

Capítulo 6: Bem-Estar Profissional dos Professores

Quadro 6.1: Proporção de professores do ensino secundário inferior que reportam sobre a sua experiência de stress no trabalho, equilíbrio entre o seu trabalho e vida pessoal, e impacto do trabalho na sua saúde mental e física, por intensidade, 2018	Figura 6.1
Quadro 6.2: Proporção de professores do ensino secundário inferior que reportam sobre um número selecionado de questões como fontes de stress, 2018	Figura 6.2
Quadro 6.3: Pontuação média no índice de stress dos professores, 2018	Figura 6.3
Quadro 6.4: Impacto de indicadores selecionados da Rede Eurydice no índice de stress, ensino secundário inferior, na UE, 2018	
Quadro 6.5: Impacto de aspetos selecionados da vida profissional dos professores no índice de stress, análises de regressão, ensino secundário inferior, 2018	Figura 6.4
Quadro 6.6: Impacto de indicadores selecionados da Rede Eurydice e aspetos da vida profissional dos professores no índice de stress, análises de regressão, ensino secundário inferior, na UE, 2018	

**AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO, AO
AUDIOVISUAL E À CULTURA**

Análise das Políticas de Educação e de Juventude

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruxelas
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autores

Peter Birch (coordenação), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister,
Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia e Nicole Vasiliou

Perito externo

Christian Monseur

Paginação e gráficos

Patrice Brel

Capa

Vanessa Maira

Coordenador da produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS DA REDE EURYDICE

ALBÂNIA

Unidade Eurydice
Departamento de Integração e Projetos
Ministério da Educação e do Desporto
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribuição da Unidade: Egest Gjokuta

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribuição da Unidade: Thomas Eckhardt

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribuição da Unidade: Sanne Noël; Liesbeth Hens, Goedele
Avau, Liesbeth Roels, Marc Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit,
Steven Heyman, Teun Pauwels e Katrien Verduyssen do Ministério
da Educação e da Formação flamengo

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich
Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

BÓSNIA-HERZEGOVINA

Ministério dos Assuntos Cívicos
Setor da Educação
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribuição da Unidade: Unidade Eurydice nacional, juntamente
com peritos dos repetivos ministérios da educação

BULGÁRIA

Unidade Eurydice
Centro de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
Unidade de Investigação e Planeamento
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Marchela Mitova e Nikoleta Hristova

CHÉQUIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para a Educação e Invetigação Internacionai
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribuição da Unidade: Simona Pikálková, Helena Pavlíková;
peritos: Vít Krčál (Ministério da Educação, Juventude e Desporto),
Miroslav Jiříčka, Jiří Smrčka (Departamento Nacional de Acreditação
do Ensino Superior)

CHIPRE

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Cultura
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuição da Unidade: Peritos: Ioannis Ioannou (Departamento
do Ensino Secundário Geral)

CROÁCIA

Agência para a Mobilidade e Programa da UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

DINAMARCA

Unidade Eurydice
Ministério da Infância e da Educação
Agência Nacional da Ciência e Ensino Superior
Bredgade 43
1260 København K
Contribuição da Unidade: Ministério da Infância e da Educação e
Ministério do Ensino Superior e da Ciência

ESLOVÁQUIA

Unidade Eurydice
Associação Académica Eslovaca para a Cooperação Internacional
Križkova 9
811 04 Bratislava
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

ESLOVÉNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Ciência e Desporto
Departamento de Desenvolvimento Educativo e Qualidade
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribuição da Unidade: Tanja Taštanoska; peritos: Barbara Kresal
Sterniša e Andreja Schmuck (ambas do Ministério da Educação,
Ciência e Desporto)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
 Ministerio de Educación y Formación Profesional
 Paseo del Prado, 28
 28014 Madrid
 Contribuição da Unidade: M^a Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados, Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de Personal) y María José Fernández (DP Educación de Ceuta) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco. Javier Briz, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Fernández (Consejería de Educación del Principado de Asturias). María Asunción Sempere, Antonia E. Obrador y Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de Illes Balears). María Isabel Rodríguez (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). Jesús Andrés Serrano, María Moreno y Francisco José Galán (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid). Mikel F. de Quincoces, Isi Roldán, Idoia Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Clea Galián, Leyre Díaz y Eva M^a Ortega (Consejería de Educación y Cultura de La Rioja)

ESTÓNIA

Unidade Eurydice
 Departamento de Análise
 Ministério da Educação e Investigação
 Munga 18
 50088 Tartu
 Contribuição da Unidade: Vilja Saluveer (Ministério da Educação e Investigação)

FINLÂNDIA

Unidade Eurydice
 Agência Nacional de Educação
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki
 Contribuição da Unidade: Olga Lappi e Kristiina Volmari

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)
 Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
 Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribuição da Unidade: Olivier Sidokpohou (perito), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

GRÉCIA

Unidade Eurydice Helénica
 Direção Geral dos Assuntos Europeus e Internacionais
 Direção Geral dos Assuntos Internacionais e Europeus, Diáspora Helénica e Educação Intercultural
 Ministério da Educação, Investigação e Assuntos Religiosos
 37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
 15180 Amarousion (Attiki)
 Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

HUNGRIA

Unidade Nacional Eurydice
 Autoridade Educativa
 19-21 Maros Str.
 1122 Budapest
 Contribuição da Unidade: András Derényi (perito)

IRLANDA

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills (DES)
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – D01 RC96
 Contribuição da Unidade: Mary Gilbride, Seán P Ó Briain, John Fitzgerald e Catherine Treacy

ISLÂNDIA

Unidade Eurydice
 Direção Geral da Educação
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Contribuição da Unidade: Hulda Skogland

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
 Agenzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Contribuição da Unidade: Simona Baggiani; perita: Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione); para Indução e DPC: Maria Chiara Pettenati (Dirigente di ricerca, INDIRE)

LETÓNIA

Unidade Eurydice
 Agência Nacional de Desenvolvimento da Educação
 Valņu street 1 (5.º Piso)
 1050 Riga
 Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

LISTENSTAINÉ

Informationsstelle Eurydice
 Schulamtes des Fürstentums Listentaine
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Contribuição da Unidade: Informationsstelle Eurydice

LITUÂNIA

Unidade Eurydice
 Agência Nacional de Educação
 M. Katkauskas Str. 44,
 LT-09217 Vilnius
 Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 - étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Contribuição da Unidade: peritos nacionais do Ministério da Educação, Infância e Juventude: Kevin Zeches, Luc Federspiel, Annick Hoffmann, Marc Michely, Patrick Hierthes e Claude Sevenig

MACEDÓNIA DO NORTE

Unidade Nacional de Eurydice
Agência Nacional para Programas Educativos Europeus e para a Mobilidade
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

MALTA

Unidade Nacional de Eurydice
Direção Geral de Investigação, Aprendizagem ao Longo da Vida e Empregabilidade
Ministério da Educação
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribuição da Unidade: Louis Scerri (perito)

MONTENEGRO

Unidade Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribuição da Unidade: Nevena Cabrilo (Diretora do Departamento para a Cooperação Internacional no Gabinete de Serviços Educativos) e Dijana Vuckovic (professora na Universidade de Montenegro)

NORUEGA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Investigação
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

POLÓNIA

Unidade Nacional Eurydice
Fundação para o Desenvolvimento do Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribuição da Unidade: Magdalena Górowska-Fells em colaboração com peritos do Ministério da Educação e Ciência: Ewa Staniszweska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka, Bartłomiej Krasnowski; Perito nacional: Dominika Walczak (PhD, Academia de Ensino Especial, Varsóvia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa
Contribuição da Unidade: Isabel Almeida em colaboração com o perito externo: Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Contribuição da Unidade: Nic Mackenzie at the Department for Education and David Hampshire

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribuição da Unidade: Alina Dragos; Scottish Government policy experts (ordem alfabética): Anderson Shirley; Brand Scott; Fearghal Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Mackerron Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie;
Education Scotland: Rae Linda.

ROMÉNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional dos Programas Comunitários na Área do Ensino e Formação Profissional
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribuição da Unidade: Veronica – Gabriela Chirea, em cooperação com os peritos Cristina Barna (Universidade Nacional de Estudos Políticos e Administração Pública – Faculdade de Gestão), Mihaela Stingu (Universidade de Bucareste – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), Ciprian Fartușnic (Centro Nacional de Políticas e de Avaliação Educacionais) e Nicoleta Lițoiu (Universidade Politécnica de Bucareste – Departamento de Formação para a Carreira Docente e Ciências Sociais e Humanas)

SÉRVIA

Unidade Eurydice Sérvia
Fundação Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta

SUÉCIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Contribuição da Unidade: Linnea Möller e Madelen Charyszczak

SUIÇA

Unidade Eurydice
Conferência Suíça de Ministros Cantonais de Educação (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribuição da Unidade: Alexander Gerlings

TURQUIA

Unidade Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Uğur;
perito: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

Como contactar a UE

EM PESSOA

Há centenas de centros locais de informação sobre a UE em toda a Europa. Pode encontrar o endereço do centro mais perto de si em: europa.eu/contact

VIA TELEFÓNICA OU EMAIL

Europe Direct é um serviço que responde às suas questões sobre a União Europeia. Pode contactar este serviço:

- por chamada gratuita: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alguns operadores podem cobrar por estas chamadas),
- no seguinte número de telefone: +32 22999696, ou
- por correio eletrónico: europa.eu/contact

Como encontrar informação acerca da UE

ONLINE

A informação em todas as línguas oficiais da União Europeia está disponível no sítio Web Europa : europa.eu

PUBLICAÇÕES DA UE

Pode descarregar ou encomendar publicações da UE, com ou sem custos, na EU Bookshop em :

<http://bookshop.europa.eu>.

Pode obter múltiplas cópias de publicações gratuitas contactando o Europe Direct ou o seu centro de informação local (ver <http://europa.eu/contact>).

LEGISLAÇÃO DA UE E DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para aceder à informação legal da UE, incluindo toda a legislação comunitária desde 1951 em todas línguas oficiais, consulte EUR-Lex em: <http://eur-lex.europa.eu>

DADOS ABERTOS DA UE

O EU Open Data Portal (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) permite o acesso a conjuntos de dados da UE. Os dados podem ser descarregados e reutilizados gratuitamente, tanto para fins comerciais como não comerciais.

Os Professores na Europa

Carreira, Desenvolvimento e Bem-Estar

Este relatório analisa aspetos-chave da vida profissional dos professores do ensino secundário inferior (CITE 2) em toda a Europa. Baseia-se em dados qualitativos da Rede Eurydice procedentes das políticas e regulamentações nacionais, e em dados quantitativos do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) sobre as práticas e as perceções dos professores e diretores escolares.

Ao combinar ambas as fontes de dados, a análise pretende ilustrar de que modo as políticas e as regulamentações nacionais podem contribuir para tornar mais atrativa a profissão docente. Examina os tipos de formação inicial dos professores e as políticas que podem influenciar a sua participação no desenvolvimento profissional contínuo. Entre outros aspetos, o relatório investiga as condições de trabalho, as perspetivas de carreira e o bem-estar profissional dos professores. Também explora em que medida a avaliação de professores é usada para fornecer um *feedback* formativo, e as formas de incentivar os docentes a viajar para o estrangeiro para aprender e trabalhar. Os desafios trazidos pela pandemia de COVID-19 com a transição para o ensino e aprendizagem a distância também são brevemente abordados.

O relatório abrange os 27 Estados-Membros da UE, assim como o Reino Unido, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia. Os anos de referência são 2018-2020.

A Rede Eurydice tem como objetivo analisar e explicar a organização e o funcionamento dos diferentes sistemas educativos europeus. A Rede apresenta descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temas específicos, indicadores e dados estatísticos. Todas as publicações da Rede Eurydice são disponibilizadas de forma gratuita no sítio oficial da Rede ou em formato impresso mediante pedido. Através da sua atuação, a Rede Eurydice pretende promover a compreensão, a cooperação, a confiança e a mobilidade aos níveis europeu e internacional. A Rede é constituída por unidades nacionais localizadas em países europeus e é coordenada pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura da União Europeia. Para mais informações sobre a Rede Eurydice, ver <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

