

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS

O ACESSO À FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO:

Relação entre representações sociais e
provas de admissão.

Nome do Autor: António Manuel Oliveira

Nome da Orientadora: Professora Doutora Maria Engrácia
Carvalho dos Reis Janela Cardim

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em MPA – Administração Pública em Educação

Lisboa

2013

VALORIZAMOS PESSOAS

AGRADECIMENTOS

Quando me propus dar este passo na minha estava certo das dificuldades que iria encontrar. E mais, sabia que esta decisão individual iria desassossegar aqueles que fazem parte da minha vida, quer familiar, quer profissional, enquanto durasse.

Conseguir compatibilizar este projeto com a minha vida profissional foi um serpentear de decisões e um aproveitar de oportunidades.

Tenho consciência que o desenvolvimento desta dissertação, iria permitir que ganhasse mais competências para fazer aquilo que mais gosto – professor/gestor escolar. Com efeito, mais do que obter outro grau de formação, eu quero conquistar mais conhecimento para poder dar mais e melhores decisões à minha escola, aos meus professores, aos meus alunos.

Como é verdade que se cruzam por nós, todos os dias, pessoas simples que em algum dia tiveram uma importância prestimosa na vida de outros. Aqui e no meu caso não foi (é) exceção. Há um grupo de pessoas que merece o meu reconhecimento e a minha homenagem.

À minha equipa da Direção do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, por toda a tolerância e esforço para que conseguirem manter-me afastado da escola o tempo suficiente.

À minha orientadora, por me ter presenteado, desde há largos anos, com a sua sapiência, com a sua inquietude intelectual e ao longo desse tempo, me ter permitido conhecer a sua inesgotável inteligência e a sua bondade e valor humano.

Por último, à minha maravilhosa família, por me terem assegurado todas as condições para que eu pudesse dar este passo. Aos meus dois filhos Maria e Diogo, por lhes ter privado das habituais brincadeiras, do tempo e do afeto, durante neste período.

À minha sogra (É verdade!! A sogra!), e ela sabe bem porquê.

Ao meu falecido sogro, porque mesmo depois de tanto tempo sem nos falarmos, ainda continuo a aprender com a sua herança de sabedoria e genialidade.

E à minha linda mulher Susana, por me fazer tanto e tão bem à alma. Por me inspirar todos os dias, por me desafiar sempre que pode e por alcançar em mim coisas que eu não consigo ver.

“És simplesmente brilhante.”

Resumo:

Envolvido numa conjuntura social em os professores são chamados a desempenhar um papel, cuja responsabilidade social tem vindo a crescer, mas debate-se com o problema da dignificação e valorização da profissão docente. A implementação de políticas educativas, têm vindo a ser estimuladas por variáveis que, por um lado, abandonam as questões centrais da educação - como a melhoria da componente técnica, científica e pedagógica dos professores – e, por outro, desviam os alunos do cerne da questão.

A realização de provas de acesso e seleção de candidatos à profissão docente é, neste contexto, um dos aspetos mais emergentes.

Sabendo que esta temática gera grande contestação por parte das organizações de classe, através desta dissertação, procura-se demonstrar porque é que este modelo de ingresso, ignora a qualidade da formação pedagógica dos candidatos a docente.

Através da recolha e análise dos resultados escolares dos alunos obtidos no final do 3º período dos últimos 3 anos letivos, constatamos a existência de uma relação entre os docentes formados em instituições de ensino politécnico e a obtenção de melhores desempenhos escolares dos seus alunos.

Palavras Chave: Políticas públicas; educação, docentes; formação científica; formação pedagógica; recrutamento e seleção; ingresso, concurso, provas

Abstract:

Involved in a social environment in which teachers are called to play a role, whose social responsibility has grown and has been increasingly demanded for the society, an issue as the dignity and value of the teaching profession is the centre of debates. The various dimensions associated with the performance of teachers, triggered by the implementation of educational policies, have been stimulated by variables that on one hand abandon the main issues of education, namely the teachers' technical, scientific and educational improvement and, on the other hand move students away from centrality.

The implementation of *admission tests* to access and selection of candidates to the teaching profession is, in this context, one of the most emerging aspects.

Being aware that this issue generates strong opposition in class organizations, throughout this paper we want to prove the reason why this model of admission ignores the scientific and pedagogical training of higher education institutions - universities and polytechnics – being this one of the determining factors of the educational success of students.

Resorting to the gathering of and analysis of students' school results, obtained at the end of the 3rd term of the last 3 school years, we checked the existence of a relationship between trained teachers in polytechnic institutions, with teaching training, and a better performance of their students, compared to teachers trained in universities.

Keywords: Public policy, education, teaching, scientific training, teacher training, recruitment and selection, entry, competition for teachers, admission test

ÍNDICE GERAL

I - INTRODUÇÃO	1
II - ENQUADRAMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO	5
1. Pergunta de Partida	5
2. Desenho de Pesquisa.....	7
2.1. Primeiro momento de análise:.....	8
2.2. Segundo momento de análise:.....	9
2.3. Terceiro momento de Análise:.....	9
III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL	10
1. Introdução.....	10
2. Definição de políticas públicas	11
3. Produção e implementação de políticas públicas em contextos de governança multi-atores.....	14
IV - A AVALIAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO DE <i>POLICY LEARNING</i>	17
1. Conceitos inerentes ao exercício da função docente:.....	21
1.1. Preparação científica:	22
1.2. Competência pedagógica;	24
1.3. Sucesso educativo:	26
1.4. Formação contínua;	28
2. Lições da experiência - o professor também aprende;	30
3. A avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional;	31
4. Motivação enquanto dimensão invisível	33
V - AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ATUAL AGENDA POLÍTICA EM PORTUGAL.....	37
1. Qualificação e ensino formal	37
2. Formação ao longo da vida	45
3. O papel do professor como ator central do sistema	47
VI - SISTEMA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PROFESSORES – PERSPETIVA COMPARATIVA	52
1. Identificação dos grandes paradigmas atuais - Um olhar sobre o Estudo da Unesco - 2007.....	55
1.1. Método de seleção	56

1.2. Requisitos de seleção.....	57
1.3. Atores e responsabilidades.....	57
2. O caso português	58
2.1. Método de seleção	60
2.2. Requisitos de seleção.....	62
2.3. Atores e responsabilidades.....	62
2.4. Normativos legais e regulamentação	63
3. Fundamentos das organizações de classe representantes dos docentes sobre o processo de seleção e recrutamento param a profissão docente	67
VII - CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PROFESSORES – O CASO DO ENSINO BÁSICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. CORREIA MATEUS.	68
1. Caracterização do universo de docentes	68
2. Análise resultante da aplicação das variáveis de 1º nível	69
3. Análise resultante da aplicação das variáveis de 2º nível	73
VIII - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
1. Conclusões.....	78
2. Considerações e perspetivas futuras.....	80
BIBLIOGRAFIA.....	81
Webgrafia:	90
Documentos específicos	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Conceitos associados à profissão docente	21
Figura 2: População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado	42
Figura 3- Alunos matriculados: total e por nível de ensino	43
Figura 4- Taxa bruta de escolarização por nível de ensino	44
Figura 5- Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por género....	44
Figura 6- Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino	45
Figura 7- Variáveis de 1º Nível.....	68
Figura 8- Competências Pedagógicas e Formação Inicial: Classificação do universo de docentes.....	69
Figura 9- Grupos de Género: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade	70
Figura 10- Grupos de Idade: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade	70
Figura 11- Tempo de Serviço – grupos de classe: Gráfico comparativo entre os docentes da Universidade e Politécnico.....	71
Figura 12- Tempo de Serviço: Gráfico comparativo entre a média de idades dos docentes da Universidade e Politécnico (em anos)	72
Figura 13- Habilitações Literárias: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade.....	72
Figura 14- Tipo de Vínculo à função pública - Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade	73
Figura 15- Classificação dos alunos obtidas no 3º período de 3 diferentes anos letivos	74
Figura 16- Distribuição dos resultados do desempenho dos alunos por grupo de antiguidade / tempo de serviço dos docentes com formação universitária.....	75
Figura 17- Docentes sem formação pedagógica: resultados dos desempenhos por grupos de antiguidade	75
Figura 18- Distribuição dos resultados do desempenho dos alunos por grupo de antiguidade / tempo de serviço dos docentes com formação no politécnico.....	76
Figura 19- Docentes com formação pedagógica: resultados dos desempenhos por grupos de antiguidade	76

I - INTRODUÇÃO

A sociedade moderna renova-se, reinventa-se e transforma-se a um ritmo tão acelerado que a Escola tem dificuldade em responder aos desafios crescentes que lhe são colocados por forma a satisfazer as carências coletivas.

Os professores são, neste âmbito, chamados a desempenhar as suas funções e a dar o seu contributo profissional relevante para edificarem o futuro da sociedade e isso desencadeia um interesse generalizado da sociedade civil.

Os docentes parecem, assim, estar no centro das preocupações políticas e sociais, tanto mais porque lhe é reconhecido o papel de preparar as novas gerações para uma sociedade globalizada que se move em tempo real.

Porém, ainda que a competência individual dos profissionais do ensino público não seja, para já, colocada em cima da mesa, banaliza-se um discurso de desvalorização da classe, quer por um alegado subaproveitamento dos recursos humanos, quer por uma qualquer alegada incompetência coletiva.

Era, portanto, de esperar que se almejasse criar um instrumento de seleção e recrutamento de novos candidatos à profissão docente.

Só que, o mecanismo de recrutamento que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) utiliza, quando seleciona os professores e educadores para as escolas, sejam eles para suprir necessidades transitórias, permanentes ou residuais no sistema de ensino português, tem levantado cada vez mais vozes dissonantes sobre o atual regime de seleção e recrutamento. Desde 2001 que se encontra preceituado o perfil geral do professor e a partir 2007, o estado regulamenta a prestação de provas públicas para aceder à profissão.

A partir daquele modelo podemos encetar uma alargada discussão técnica, pedagógica, legal e ideológica. As opiniões divergem sobre a forma de selecionar/recrutar os docentes para o exercício da sua função de educador ou professor. Este assunto tem andado longe de um entendimento político entre os nossos governantes e as instituições representantes dos professores.

Se por um lado os órgãos tutelares de educação têm procurado responder aos anseios de uma sociedade com mais e melhor educação, as instituições sindicais têm centrado a sua contestação nas questões da carreira docente.

Mas é no acesso à profissão docente que as opiniões mais divergem. Se, por um lado há quem defenda a prestação de provas públicas, outros há, que defendem que as Universidades e os Politécnicos não devem estar sujeitos a avaliações posteriores, dessa natureza, pois senão estariam a colocar em causa a competência do seu currículo, dos seus professores e do seu ensino.

Ambas as teses esgrimem argumentos num quadro de decisões políticas omissas, que se têm revelado pouco consensuais, mas controversas e altamente perturbadoras da classe docente e da representação social que tem vindo a ser (re)construída nos últimos 10 anos.

Mais, reside a sempre implícita (por vezes explícita) mensagem, cada vez mais frequente, de que as duas grandes instituições de formação superior de docentes competem entre si e cada uma reclama os seus créditos, assegurando que o seu processo de preparação dos recentes docentes é melhor do que o do outro.

Esta problemática desemboca num fenómeno competitivo de argumentos e resultados, fazendo ao mesmo tempo emergir uma discussão latente sobre a importância do conhecimento científico e da formação pedagógica no acesso à profissão docente, visando a obtenção de sucesso escolar dos alunos.

À semelhança do que acontece para outros concursos públicos, será legítimo pensar-se na necessidade de prestação de provas de admissão, de um qualquer candidato a docente, para o exercício da sua função, já que esta é de carácter público?

Todos concordamos que a profissão docente assenta numa matriz de desenvolvimento e formação ao longo da vida/carreira, numa perspectiva de melhoria contínua, sujeita às alterações a que estão sujeitos: quer por via direta - quando todos os anos as turmas se modificam, os alunos são transferidos e os horários são refeitos; quer por via indireta – sabendo que alunos não são seres isolados, transportando para a escola hábitos, saberes e comportamentos partilhados pela sua rede de amigos, familiar e social, quer ainda pela própria evolução curricular, que inclui a dimensão científica de domínio dos saberes e a dimensão pedagógica de saber motivar para a aquisição dos saberes e de os transmitir desenvolvendo novas competências.

Todos concordamos que o docente tem que dar mais respostas, cada vez mais rápidas, competentes e humanizadas no contexto de sala de aula e fora dela.

Por onde anda este docente? Será que este professor é aquele com quem nos cruzamos todos os dias? Podemos ver, em cada um de nós, alguém com estas características?

Ao longo deste trabalho podemos ficar conhecer como funcionam as provas de admissão na classe profissional da docência no sistema de ensino público português, bem Como todo o quadro normativo que o regulamenta.

Situando-nos já sobre a classe docente, será apresentada cronologicamente, nos últimos 10 anos, uma análise dos normativos legais que regulamentam o acesso à docência.

Abordaremos ainda um estudo recente publicado pela UNESCO sobre esta problemática na Europa e no continente Americano. É muito interessante perceber como o posicionamento geoestratégico dos países e a sua cultura social influenciam as suas políticas de admissão de docentes, relacionadas com os respetivos sistemas de ensino.

Apresentaremos também as posições assumidas pelo Ministério da Educação, bem como opiniões de entidades de relevo nacional que no limite anuem à criação de critérios no acesso à profissão docente.

Os docentes recrutados para desempenharem funções no sistema educativo dentro da escola pública portuguesa devem corresponder a um determinado perfil, legalmente enquadrado, e possuir determinadas competências profissionais necessárias para colocarem em prática o Projeto Educativo de Escola onde desempenham funções.

Constituiu matéria de senso comum e prática o facto de que a profissão docente serviu, durante algumas décadas, de plataforma de suporte e emprego aos licenciados que não encontravam no mercado empresarial de trabalho uma solução de empregabilidade na área da sua formação inicial.

O estado português foi, até há bem pouco tempo, o grande empregador do país e no domínio da educação esse fenómeno tomou uma dimensão igualmente expressiva.

A criação da prova avaliação de conhecimentos e competências prevista no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro, que passa a ser um requisito para aceder ao processo de seleção e recrutamento dos candidatos à profissão docente, representa uma mudança no paradigma há muito enraizado na sociedade e em especial no seio da educação.

A garantia de que o estado seria o empregador por excelência de uma sociedade, pós 25 de abril de 1974, e que asseguraria emprego a cada um dos jovens que concluíssem a sua formação inicial, está, neste contexto, colocada em causa.

Na conceptualização deste trabalho, para além de procurar um fundamento histórico e algumas respostas para o atual modelo, pretendemos contribuir para o esclarecimento da discussão sobre a existência ou não de provas de admissão ao exercício da função docente, à semelhança do que acontece com outras profissões de elevada responsabilidade social.

A sua estrutura combina três momentos fundamentais. O primeiro pretende desenvolver um enquadramento teórico, observando a formulação e implementação de políticas públicas, incorporando uma abordagem sobre a importância do serviço público e o domínio da agenda política na projeção e criação de mecanismos de *governance* em Portugal, enfatizando a introdução de políticas de educação no atual cenário de crise económica e social que se estende aos países desenvolvidos.

Donde, se ambiciona compreender qual a importância do conhecimento e competências científicas, técnicas, pedagógicas e didáticas no exercício da função de professor e de que forma esses fatores, em face da legislação existente, poderão influenciar o acesso à profissão docente. Far-se-á uma observação à posição assumida pelos representantes de classe sobre os novos mecanismos de seleção, e quais os principais fatores e argumentos que permitem resistir à implementação de provas de admissão na função docente e num segundo momento, com a sinalização dos argumentos mais auspiciosos.

Segue-se a segunda etapa, onde será apresentado um estudo de caso, procurando aferir a pergunta de partida com a análise dos dados recolhidos num universo limitado de docentes em exercício de funções num Agrupamento de Escolas no território nacional continental.

Por fim, na terceira etapa apresentam-se as considerações finais, resultados de uma reflexão do impacto global deste procedimento. Evidenciando-se aspetos substanciais para a garantir “um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional” (Eusébio Tamagnini, 1930).

II - ENQUADRAMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO

A dialética entre a formação inicial ministrada no ensino universitário e o ensino politécnico continua a marcar a forte rivalidade entre os defensores de cada uma das instituições.

Contudo, ainda que residam diferenças significativas entre os seus processos, ganha espaço a ideia de esta não é a única condicionante no êxito do modelo de ensino-aprendizagem adotado pelos docentes.

O grau de preparação dos candidatos à docência não é, com efeito, o único fator que determina o sucesso educativo dos alunos. Para além da preparação científica, outros fatores como a competência pedagógica, a formação, as lições da experiência, a motivação, entre outros, assumem também o seu legítimo protagonismo.

É evidente que a ideia de que estes dois sistemas, por si só, resolveriam o fenómeno e a necessidade de incrementar o sucesso escolar, parece suficientemente desacreditada.

Neste contexto, impõe-se fazer emergir outras variáveis, das quais destaco as **competências pedagógicas** para o fulcro da problemática. Esta variável pressupõe a existência de competências científicas, relacionadas com os domínios lógico-cognitivos, que aqui não são colocadas no patamar de análise. Traz-se para a discussão outros domínios, de carácter pedagógico que envolvem áreas de comunicação e de transmissão de saberes, associadas à capacidade de motivar para aprender, demonstrando a utilidade dessa aprendizagem. Naquele eixo de competências situam-se ainda abordagens na área das relações interpessoais, da didática, de comunicação, da geração de empatia e do conhecimento prévio de cada aluno.

A inquietação que estas matérias impõem, que desembocam numa discussão pública e institucional, justificam o surgimento de outros fatores determinantes, que não recaiam apenas na formação científica do docente, mas possam envolver outras componentes de análise, tão ou mais importantes. Aliás, o governo de Portugal entendeu decretar o “perfil geral do docente”, previsto no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Nesse perfil sublinham-se outras dimensões pessoais, profissionais, educativas e sociais do docente, para além da componente de formação científica.

1. Pergunta de Partida

A partir da tensão existente entre modelos, práticas e conteúdo legislado emerge a questão que mobiliza o presente trabalho e que se traduz na seguinte pergunta de partida:

“As competências pedagógicas dos professores são determinantes no sucesso escolar dos seus alunos?”

Para responder àquela pergunta desenhamos uma estratégia metodológica que assenta em vertentes de pesquisa de índole quantitativa e qualitativa, que se combinam no desenvolvimento de Estudo de Caso elaborado sobre o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus – Leiria. Nele visamos relacionar a formação dos docentes (pedagógica e científica) com os resultados escolares dos alunos que lecionam.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis e mensuráveis.

Usa medidas numéricas para testar e formular hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com conceitos quotidianos.

Mercê do seu carácter rigoroso e minucioso, este método compromete o aprofundamento na revisão da literatura e a elaboração pormenorizada de um plano de investigação bem delineado e estruturado em termos de objetivos e alcance do estudo.

A investigação qualitativa, e neste caso em particular, trabalhada com valores sociais e humanos, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é claramente indutivo e descritivo, na medida em que o investigador acomoda no seu juízo (pré)conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões revelados pelos dados.

O investigador revela-se bem mais sensível ao contexto que envolve o objeto de estudo. Através destes métodos, passa a trabalhar com *uma subjetividade* controlada pela moldura metodológica, com as possibilidades quase infinitas de exploração e aprofundamento que os contextos e a genealogia das situações podem proporcionar.

Os procedimentos interpretativos em processos de análise de conteúdo, exercida com parâmetros de observação e categorias de análise.

O cruzamento das vertentes qualitativa e quantitativa e o recurso ao estudo de caso não se opõem entre si, antes se adequam à interrogação de partida e tendem a proporcionar-lhe

resposta mais aprofundada, sendo todavia que a sua generalização se encontra inibida. (Pope e Mays, 1995)¹

A metodologia, ou método científico, assume grande importância nas pesquisas académicas e sem ela os resultados das investigações seriam de difícil comprovação e legitimação científica.

Pode dizer-se então que o método científico de pesquisa é o conjunto de passos específica e claramente determinados para a obtenção de um conhecimento, passos aceites pelas pessoas que estudaram e militaram na área em que foi realizada a pesquisa (Sellitz et al, 1974).

Sendo certo que a temática deste estudo permanece na ordem do dia, considerando a elevada importância social que a profissão docente desperta na sociedade, não será difícil perceber a sua relevância.

2. Desenho de Pesquisa

Parece não existir uma relação direta entre a formação inicial dos docentes e os resultados ou o sucesso escolar. Pelo meio cruzam-se outros tantos fatores que assumem mais ou menos importância. Fazer um estudo desta natureza sem delimitar bem o seu âmbito pode trazer conclusões enviesadas. É evidente que estudar a educação, a formação científica e relacioná-la com o sucesso escolar, sem ter em conta o contexto social em que se encontra determinada escola e outras dimensões que daí advenham, pode *perturbar* o estudo e deturpar os seus resultados.

Recordando a pergunta de partida:

“As competências pedagógicas dos professores são determinantes no sucesso escolar dos seus alunos?”

Estabelecemos como polo de observação o Agrupamento de Escolas D. Correia Mateus – Leiria, nele procedendo à análise 91 processos individuais de docentes do 2º e 3º ciclos de

¹ Pope, Catherine., Mays, Nick. (1995). Researching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research, British Medical Journal, nº 311.

escolaridade e a estatísticas sobre o aproveitamento escolar dos alunos que lhes correspondem.

Para o fazer, recorreremos à metodologia que Yin (1994)² preconiza, e na qual apresenta uma explicação simplificada e facilmente compreensível de como se podem desenvolver estudos de caso.

Tal como se apresenta esta problemática, o estudo de caso parece ser a estratégia mais adequada para a resolver.

No entanto, a abordagem holística deste caso pode não ser suficiente para assegurar o estudo em si, pois há necessidade de incorporar outras variáveis que permitam apurar o tratamento estatístico necessário à formulação de uma convicção científica.

2.1. Primeiro momento de análise:

Toda a estrutura de recolha de dados incide em fontes primárias e fontes secundárias. Os dados primários relativos aos docentes foram recolhidos nos respetivos processos individuais, separando-os em dois contingentes, a partir dos quais será observada a seguinte informação:

- a. Docentes com preparação científica e com preparação pedagógica. A preparação científica é observada pelo grau académico e estabelecimento de ensino superior de formação inicial – seja universitária ou politécnico. A preparação pedagógica deverá observar o critério de desenvolvimento de uma prática pedagógica (ou estágio integrado) durante e concomitantemente com a formação inicial. Este perfil de docente enquadra-se no tipo de docente formado pelo modelo do ensino politécnico;
- b. Docentes com preparação científica, mas sem preparação pedagógica. Esta situação reúne um conjunto de docentes que se vêm apetrechados com mais e aprofundados conhecimentos científicos, mas com défice na formação pedagógica, sendo que a profissionalização ou estágio - como é melhor conhecido - é feita já no exercício do serviço docente.

² YIN, Robert K. *Case Study Research – design and methods*, second edition. USA Sage Publications, 1994

2.2. Segundo momento de análise:

Depois de identificados os dois grupos, de acordo com os critérios acima referidos, prosseguiu-se à recolha dos dados secundários, constituídos pelas estatísticas do desempenho e sucesso escolar dos alunos, relacionando-o com cada docente, no que à sua disciplina curricular diz respeito.

As fontes secundárias alicerçam-se num conjunto de documentos estatísticos de sucesso escolar, utilizadas pelo Conselho Pedagógico e pelos departamentos curriculares, para observarem o grau de cumprimento dos eixos prioritários de intervenção do Projeto Educativo do Agrupamento e, conseqüentemente, verificar a existência ou não, de melhorias a esse nível. Estas estatísticas têm uma base consolidada de recolha e análise, o que permite fazer uma observação com a certeza de obtenção de valores rigorosos e objetivos.

2.3. Terceiro momento de Análise:

Dentro de cada contingente far-se-á uma análise separada, com vista a identificar se há impacto das lições da experiência na atividade profissional e na relação com os alunos. Para isso, recorre-se a um novo conjunto de variáveis, nomeadamente: género; Idade; habilitações literárias; antiguidade / tempo de serviço; experiência profissional

A estes dados associam-se também os provenientes de avaliação resultante das recolhas da equipa e do conselho pedagógico responsável pela avaliação dos resultados.

Procederemos à pesquisa sobre um novo nível de relação de influência (nos dois contingentes, separadamente) entre aquelas variáveis e os resultados escolares dos alunos a que se reportam aqueles docentes.

III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. Introdução

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes na defesa da dignificação dos professores, não só pela valorização da profissão, como também pelo reforço da sua autonomia profissional, quer ainda pela melhoria da sua imagem social.

Nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Europeia, ou na literatura académica produzida encontramos repetidamente a menção à importância dos professores nos “desafios do futuro”. Tal posicionamento desta questão no centro das preocupações políticas e sociais deve-se, entre outras razões, ao facto de caber aos professores o papel de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico e de poderem desempenhar um papel fulcral na formação das gerações do século XXI, preparando-as para a sociedade da informação e da globalização.

Não obstante esta centralidade atual, o estudo do papel dos professores para a sociedade e a forma como o Estado encara este tópico não é novidade na história da humanidade.

De facto, remonta aos tempos da Grécia Antiga a abordagem do papel do Estado com um sentido de responsabilidade coletiva, sobre como são tomadas as decisões políticas e sobre quais as obrigações e direitos dos governantes e governados. Mas ao longo dos séculos essas perspetivas foram sofrendo mutações que decorriam do próprio desenvolvimento político e das sociedades em si mesmas, mas também da forma como os governos iam consolidando o processo político ao longo do tempo.

Nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, as principais políticas e funções do Estado restringem-se à manutenção da segurança pública interna, na preservação da propriedade privada e à defesa das fronteiras em caso de ataque externo, advindo de outros estados. (Tude, 2010)³.

O século XX, com maior ênfase a partir dos anos 30 nos EUA (Bilhim, 2008) e na segunda metade, na Europa, era marcado pelo surgimento de uma nova função do Estado. Esta

³ Tude, João. 2010. “Conceitos Gerais de Políticas Públicas: As políticas públicas e o seu estudo”, <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24132.pdf>, consultado em dezembro.2012

função, num quadro de expansão do fenómeno democrático, consistia em promover de forma orientada e estruturada o bem-estar coletivo da sociedade. Antes disso a “política belicista” parecia dominar todo o universo político da época.

No Reino Unido, refeito do pós-guerra, na década de sessenta, começa a criação de disciplinas nos currículos universitários, embora não lhe reconhecessem utilidade (Bilhim, 2008).

Nos anos oitenta o estudo das políticas públicas assume maior protagonismo, nomeadamente nos EUA.

Segundo Bilhim (2008), em Portugal, foi necessário chegarmos aos anos noventa para se falar em ensino e investigação desta disciplina.

2. Definição de políticas públicas

A definição de Políticas Públicas envolve em si mesma um universo de fatores, por vezes contraditórios. A dinâmica social e económica, o desenvolvimento dos contextos sociais, os posicionamentos geoestratégicos e o processo de busca de novas respostas científicas que reduzam a margem de incerteza sua ação de conquista ou procura do desconhecido, tem ditado diferentes posicionamentos ideológicas, que estão subjacentes às diferentes definições de políticas públicas.

As definições de políticas públicas começaram a surgir com Lasswell e Lerner (1951) que entendem caracterizar as políticas públicas numa ótica de “Policy Science” como disciplina científica, adotando como objeto a análise do *output* governamental, o resultado dos programas políticos implementados.

Na perspetiva destes dois autores as políticas públicas devem ser integradas uma perspetiva multidisciplinar, pois pressupõe uma abertura para receber diversas contribuições de outras disciplinas científicas com abrangência, de forma a produzir respostas mais adequadas. Por isso, tendem para uma maior objetividade com análise da realidade em estudo, sempre orientadas para a solução dos problemas (Mota, 2010).

Ainda na perspetiva lassweliana as “Policy Science” devem ser, ao mesmo tempo, pluridisciplinares, utilizando as ciências sociais para explicar como se formam as políticas públicas; saber que fatores motivam as suas decisões e de que modo deve ser implementado

com maior eficácia; bem como, como avaliar os resultados produzidos, para se decidir quanto à sua reformulação, reorganização, prossecução ou cessação (Dye, 1978).

Segundo Dye (1978) a política pública é "o que governos escolhem fazer ou não fazer."

Pode sempre afirmar-se, depois de considerar as opiniões de diversos autores em relação à definição de políticas públicas, que existem duas faces deste processo. Uma integra tudo o que inclua a atividade governamental e assume um carácter mais amplo. Outra limita-se à resolução de problemas. Contudo, ambos os papéis tinham a ação dos governos como ponto central.

Numa incursão mais recente, Clarke E. Cochran (et al., 1982) já entende a política pública como sendo "um curso de ação intencional seguido por uma instituição ou um oficial do governo para resolver uma questão de interesse público". Aqui parece quase óbvia a relação entre uma necessidade da sociedade poder gerar uma resposta política. Mas esta resposta não significa legislar para atender aos objetivos a que destina. "Legislar não é suficiente para estabelecer uma política; implementação, interpretação, aplicação e impacto de leis e regulamentos, discutidos mais tarde, também são parte da política." (Clarke E. Cochran et al., 1982)

Peters (1986) enuncia uma tendência de que a política pública emerge da necessidade dos indivíduos e não o contrário - "a política pública é a soma das atividades do governo, seja atuando diretamente ou através de agentes, porque tem uma influência sobre a vida das pessoas."

As decisões políticas com impacto na vida social dos cidadãos constituem o objeto de estudo das políticas públicas, permitindo-nos, desse modo, basear na sucinta mas complexa definição de que – política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou não fazer, materializada através de leis, regulamentos, regulações, decisões, orientações ou determinações, decretadas em nome do interesse geral ou ainda com o objetivo de suprimir conflitos de grupos específicos cujos seus interesses colidem.

Cochran & Malone (1999) afirmam que "a política pública consiste em decisões políticas para executar programas para conseguir objetivos sociais."

Também Birkland (2001), com a intenção de reforçar o entendimento que se vem (re)fazendo do termo, propõe-nos uma lista de predicados implícitos ao mesmo:

- É feita em nome do “público” ou da “causa pública”;
- É geralmente iniciada pelo Governo;
- É interpretada e implementada por atores públicos e privados;
- É o que o Governo entende fazer;
- É também o que o Governo decide não fazer.

Cardim (2006) sintetiza que “uma política pública dirige-se, em princípio, à resolução de problemas com expressão significativa no espaço temático e tutelar da instância com poder para a definir e determinar (...) [implicando] uma afirmação sobre o que se deve fazer ou não fazer, veiculada através de leis, regulamentos, regulações, decisões ou determinações, concebidas em nome do interesse público ou de um superior interesse que compatibiliza interesses que entre si colidem ou se interligam”.

Bilhim (2008) considera, então, que a modernização social e o aumento da consciência crítica trouxeram uma nova compreensão sobre a vida política, passando esta a ser encarada como um processo de negociação entre o governo (estado) e os grupos que a constituem, na busca de um equilíbrio social.

Estes grupos passaram a influenciar as diferentes representações sociais, garantindo a que as políticas públicas que emergem dessa relação e dessas interações possam combinar-se.

O interesse público forma-se, portanto, por meio desta disputa de todos os grupos representativos da sociedade.

Por conseguinte, cada vez mais a formulação de políticas públicas têm que lidar com três tipos de interesse: o interesse nacional; o interesse público e o interesse geral (Bilhim 2008).

Invoca-se ainda a este propósito o conceito de “superior interesse”, em alternativa ao conceito de “interesse público”, enquanto o resultado de um processo que “compatibiliza interesses, visões e vontades que entre si colidem ou interligam” (Cardim, 2006).

Deste modo, chegamos à conclusão que uma política pública é: um processo contínuo de decisões, tomadas por ação ou ausência dela, pelas estruturas ou órgãos públicos, e expressas em textos (leis, decretos, normativos, regulamentos, entre outros), que refletem o resultado da conjugação de perspetivas que diversos atores têm relativamente a um problema societal existente, ou que seja expectável que venha a surgir. Assim, e com a finalidade de produzir impactos reais na vida dos cidadãos, a política pública deverá especificar grupos alvo

e meios (humanos, financeiros, logísticos, organizacionais, etc.), que idealmente deverão ser alocados, bem como o tipo e conteúdo da provisão. (Mota. 2010)

Bilhim (2008) já afirmava a mudança do paradigma, da mentalidade, da perspectiva pública do cidadão, do serviço público, dos gestores públicos, do funcionário público. Segundo o autor, os cidadãos recusam-se a ser espectadores num jogo onde os responsáveis são apenas o governo e os administradores públicos. Querem antes assegurar os seus direitos e a participação nos seus destinos numa sociedade democrata, o bem social, económico e político.

O governo ao preservar o processo democrático, assegura um novo espaço aos novos protagonistas, novos atores, novos grupos (Bilhim 2008).

3. Produção e implementação de políticas públicas em contextos de governança multi-atores

O processo de produção de políticas públicas foi originalmente abordado por Lasswell em 1956, consideração do *policy process* enquanto sequência de fases ou estádios. Nesta aceção, situava-se uma perspectiva multidisciplinar, prescritiva e normativa da Ciência Política, e não descritiva e analítica,

O Modelo de *policy process* então avançado (*Intelligence, Promotion, Prescription, Invocation, Application, Termination, Appraisal*) foi alvo de críticas dado o seu carácter de sequência cronológica.

Não obstante, o modelo (fases/estádios) foi bem sucedido enquanto *framework* utilizada no campo dos estudos políticos, com forte crescimento no decurso dos anos 60 e 70 do século passado.

Constituindo ponto de partida para uma variedade de tipologias do processo político, tendo contribuindo para a organização e para a sistematização do corpo da literatura e da pesquisa em políticas públicas.

De acordo com Dye (2011), já numa óptica de ciclo integrativo o *policy process* compõe-se das seguintes fases: *Agenda-setting, Policy formulation, Decision Making, Implementation, Evaluation, Termination*.

Em Portugal, o ciclo compõe-se da seguinte forma: a identificação do problema; o seu agendamento; a formulação da política que lhe corresponde; a legitimação das medidas dessa política (incluindo a sua transformação num corpo legal e/ou regulamentar); a sua implementação; a avaliação da política, que pode dar origem a sua retificação ou mesmo a sua terminação (Cardim, 2006).

O agendamento traduz o reconhecimento de um problema político (público) e a seleção uma questão a ser chamada pelo governo para ser objeto de intervenção pública. Segundo Kingdon (1995) constitui *“the list of subjects or problems to which governmental officials, and people outside the government closely associated with those officials, are paying some serious attention at any given time”*.

A formulação da política constitui a transformação em programa do governo de problemas expressos, de propostas. Inclui a definição de objetivos e a consideração de alternativas de ação.

A implementação constitui a fase de execução e de aplicação de uma política pelas instituições responsáveis que, em grande parte dos casos, fazem parte do sector público. Traduz o que se passa de facto após a produção de legislação ou a aprovação de uma orientação política e a sua concretização no terreno. Esta fase só começou a merecer a atenção de teóricos e investigadores entre os anos 60 e 70 do século passado. Hargrove, referia-se-lhe como o *“missing link”* no âmbito do estudo do processo político.

A aprovação de uma lei, que formaliza uma política, marca um novo percurso que a acompanha até à sua finalização e que se desenrola e integra o aparelho burocrático.

Muito embora não esteja constitucionalmente empossado para tomar decisões políticas, aquele aparelho acaba por as assumir, à medida que desenvolve e desempenha as tarefas correspondentes à implementação.

A dimensão e a complexidade dos contextos vêm ainda reforçar o crescimento do poder burocrático, não só ao nível das estruturas criadas e da hierarquização de funções e de níveis de responsabilidade, como também ao nível das especializações indutoras de maior diversificação departamental.

Os departamentos que constituem o aparelho burocrático recebem orientações políticas de carácter geral, cabe-lhes a preparação das questões técnicas, informacionais e administrativas, que as traduzem e concretizam no terreno.

Para trás fica, não raramente: a compreensão da real importância da política e dos problemas que visa resolver; a efetiva ligação de ações e procedimentos à ideia e à orientação que os determinou; a consciência sobre os efetivos destinatários da política; a consciência sobre a forma mais efetiva de concretizar as finalidades.

A fase da avaliação coloca o enfoque nos resultados esperados e nas consequências inesperadas das políticas públicas. Não se restringe a um particular estágio do ciclo das políticas públicas, podendo ocorrer para o conjunto do processo de *policy-making*. Perspetiva-se em diversas óticas cronológicas: *ex ante*, *on going*, *ex post*.

A produção⁴, implementação e avaliação de políticas públicas constituem apenas patamares do processo de construção de uma complexa e rígida estrutura que sustenta essas mesmas políticas. Normalmente aparecem com objetivos de corrigir, de solucionar, ou de antecipar os problemas de uma sociedade em constante mutação. São invariavelmente operacionalizadas através de fortes quadros legislativos, operacionalizados através de mecanismos altamente centralizadores, onde a invocação de um “superior interesse” ou do “interesse público”, surgem como suporte e fundamento para o seu aparecimento (Cardim 2006).

A comunicação e a negociação entre a governação e os atores e parceiros envolvidos na temática da política pública constituem elementos chave para o seu percurso posterior. Fatores como transparência, acessibilidade e *public accountability* representam a possibilidade de estabelecer bases de apoio e pontes de confiança que vão permitir maiores probabilidades de aceitação e de viabilização da política.

Assim, torna-se vantajoso agendar e conceber a política no âmbito de um processo decisório pelos “*decision makers*”, recorrendo a processos democráticos e participativos. Pode ainda ser formulada partindo da emergência de problemas identificados no terreno (*bottom up*) ou como iniciativa de grupos de interesses ou de elites próximas do poder de decisão (de carácter mais *top down*). Pode também emergir como consequência de processos de avaliação, assumindo um carácter incrementalista.

⁴ A título de precaução, doravante, a utilização das expressões “formulação” e “produção” de políticas públicas será feita indiscriminadamente, comportando ambos os termos significados semelhantes, a não ser que se faça referência específica.

Dependendo principalmente do grau de racionalidade do processo decisório, a fase de formulação pode contemplar etapas como pesquisa do assunto, filtragem do assunto, prospetiva, explicitação de valores e objetivos globais.

Diversas teorias e modelos explicativos do processo de produção de políticas têm surgido, a partir da segunda metade do século XX.

O seu valor heurístico, segundo Birkland (2001) apenas ajuda a entender a realidade. Muito embora, o seu valor metodológico (científico) esteja na criação de cenários abstratos sobre a vida real (Dye, 1981).

IV - A AVALIAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO DE *POLICY LEARNING*

Tal como acontece com outras medidas educativas, a inscrição na agenda política da questão da avaliação dos professores das escolas públicas não ocorreu à margem das transformações do Estado. É no decurso dessas transformações que o Estado vem impondo e induzindo mudanças na administração dos sistemas educativos.

Todos reconhecemos que a regulação nunca é consensual, pelo que, na maior parte dos casos, só se consegue a partir de compromissos entre grupos ideológica ou politicamente diferentes, através de estratégias de negociação. Mas para lá da polémica que a implementação da avaliação docente causou, há investigadores que consideram que o mais importante é "converter os resultados da avaliação numa melhoria da qualidade do ensino", sendo este é o "grande desafio" que se coloca aos decisores políticos públicos, assim como o da resolução da sua "fragilidade", a falta de enquadramento teórico sobre quais os critérios que fazem o "bom professor".

Rodrigues (2012)⁵ não hesita em assumir que, então se a responsabilidade de formar novos professores passa a ser dos estabelecimentos de ensino superior, cabe ao Estado definir qual o perfil de professor que se pretende. Deste modo, poderá escolher os melhores dos melhores, quer venham das organizações públicas ou privadas, desde que se operacionalizem dois processos de seleção: avaliação à entrada e profissionalização em serviço. Sendo que esta profissionalização implicaria uma avaliação de conhecimentos e competências. E com alguma intolerância, não hesita em reafirmar que sem estas alterações, dificilmente se melhora a qualidade da formação dos docentes.

⁵ Rodrigues, M^a Lurdes. 2012. Políticas Públicas em Portugal, Imprensa Nacional Casa da Moeda, ISTE

As finalidades do sistema educativo resultante das políticas públicas para a educação e as competências dos professores não podem ser dissociadas. As reformas atuais confrontam os professores com o que Thurler (2002) chama de *dois desafios de envergadura: reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão*. Fala-se de crise da identidade profissional. Ao longo dos tempos provavelmente a ambição de todo o sistema de formação de professores foi a de formar “bons profissionais do ensino”. Mas provavelmente, nunca como hoje, se teve a consciência da utopia que representa o conceito de “bom professor” o que inviabiliza uma política clara de avaliação docente.

O conceito mais lato de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de avaliar, que é um verbo cuja etimologia se deve ao francês *évaluer* e que permite assinalar, estimar, apreciar, calcular ou medir o valor de algo.

A avaliação será, para além das ações referidas, um meio que permite manter, alterar ou suspender, otimizando a qualidade do que é aceite e eliminando o que representa desperdício. A avaliação é, por isso, um conceito intemporal que assenta na recolha, análise e formulações mais ou menos conclusivas sobre o passado mas que permite, ao mesmo tempo, traçar o planeamento, seleção e projeção das ações no futuro.

Começou a falar-se na avaliação aplicada à educação com Tyler (1949), considerado como o *pai* da avaliação educacional. Ele reconhece-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam.

Também Bloom, Hastings e Madaus (1971), asseguram ser essencial o *interface* entre a avaliação e a verificação de objetivos educacionais.

As mudanças profundas e sucessivas que se operam nos nossos dias provocam necessariamente alterações nas funções do professor tendo em vista os objetivos educacionais definidos pelas políticas públicas de educação. Exige-se uma maior intervenção na crescente complexidade da realidade educativa e impõe-se uma maior participação na resolução dos problemas reais e concretos que ocorrem na prática quotidiana. Para assumir os novos papéis que a sociedade lhe exige, o professor necessita de ter uma formação que o capacite para ser um profissional crítico, reflexivo e autónomo, capaz de concretizar a complexa tarefa de “formar e educar”.

Vários autores associam o termo formação ao desenvolvimento pessoal (Zabalza, 1990; Gonzalez Soto, 1989, Ferry, 1991). Esta componente pessoal está presente na atividade profissional enquanto conjunto de *ações racionais e individuais* (Zabalza, 1994). Racionais

porque se trata de saber o porquê das coisas, na prática coexistem a ação e a reflexão sobre a ação. A individualidade é comprovada pelo modo como cada professor interpreta de uma maneira própria a sua profissão e a sua ação na mesma. Deste modo, quando se fala de formação de professores pressupõe-se que os sujeitos adultos contribuem para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem. O indivíduo é o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não significa que a formação seja um processo autónomo. É num contexto de interações que o indivíduo pode iniciar, aperfeiçoar no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito de formação deve ser tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como uma ação vital de construção de si próprio. Embora diferenciada no seu conteúdo curricular a formação de professores (inicial e contínua) deve constituir-se como um *continuum*, isto é uma aprendizagem contínua e acumulativa, com objetivo da emancipação profissional do professor para crítica, reflexiva e eficazmente desenvolver um estilo de ensino que promova aprendizagens significativas, uma ação inovadora num trabalho de equipa. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica do papel de professor. Assim, não se pretende que a formação ofereça “produtos feitos”, mas antes o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas desde a formação inicial. Neste contexto, urge repensar modelos e práticas de avaliação de professores, na qual o próprio professor tem um papel preponderante. Ainda que numa base empírica, parecem esclarecedores os testemunhos de alguns professores que, referindo-se à sua avaliação a consideram baseada em modelos essencialmente teóricos, diretivos, afastado muitas vezes, da realidade educativa quotidiana. Tendo a avaliação docente como objetivo o desenvolvimento profissional do professor, esta deverá situar-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, podendo chamar-se também orientação da prática pedagógica, através de um processo de acompanhamento no desenvolvimento humano e pessoal do professor.

O termo avaliação assume-se como um conceito fundamental num processo de construção do docente enquanto agente socialmente integrado que exerce uma profissão se aplicada numa perspetiva integrativa e conciliadora, sistémica, humanizada e ecológica, que retoma os princípios da Praxis. Uma avaliação entendida como resolução de problemas de uma prática técnica e pragmática, equacionados de forma dinâmica, contextualizada física e relacionalmente, pelos seus atores, que tem em conta os seus conhecimentos e expectativas. Para Nóvoa (1991) a institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de contribuir para a

emergência de uma verdadeira cultura profissional. Trata-se de definir os professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como concetores curriculares.

Guba e Lincoln (1989), citados por Gonçalo Simões (2000), sistematizam as definições subjacentes aos diferentes entendimentos relacionados com a evolução do conceito de avaliação.

Consideram que existem quatro gerações de avaliação no século XX:

1.^a – No início do século – medida dos resultados escolares dos alunos (orientada para a medição)

2.^a – Nos anos 30 a 50 – verificação da congruência entre os objetivos de um programa e o desempenho dos alunos (orientada para a descrição);

3.^a - Desde o início dos anos 60 – passa a incluir a noção de julgamento no ato de avaliar, considerando que “avaliar é apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa” (Scriven, 1981) - (orientada para a formulação de juízos de valor);

4.^a – Nas últimas décadas do século – a avaliação é considerada como construção da realidade, atribuição de sentido às situações, influenciada por diferentes elementos contextuais e pelos valores de vários intervenientes no processo (os avaliados são co-autores da sua própria avaliação – orientada para a negociação).

Só no final do século passado e início do atual é que a avaliação dos professores ficou marcada por preocupações de racionalização, pedagogia por objetivos, previsão, planificação (anos 70), reformas centradas no currículo (anos 80), estudos de escolas, autonomia, administração e gestão (anos 90) e problemas das aprendizagens (primeira metade década atual).

Um dos pressupostos no qual assenta a nossa reflexão é que as lógicas que sustentam a racionalidade que estruturam, maioritariamente, os modelos de avaliação de professores persistem em ignorar o papel determinante das dimensões ecológica, social, pessoal e cultural, na formação dos professores que pode facilitar a compreensão da realidade complexa, ambígua e incerta que é a prática profissional.

A avaliação de professores enquanto “bons profissionais” não pode mais ser entendida como uma transmissão social de saberes ou regras, ou como o desenvolver de potencialidades, competências-naturais. Urge ver os professores como atores plenos de um sistema educativo para o qual devem contribuir como parceiros das autoridades políticas, das instituições da investigação, com as suas particularidades individuais e coletivas. Trata-se de romper com as antigas conceções do professor como técnico e reconstruir a profissão docente de modo a fazer *sentido* aos que a ela pertencem.

1. Conceitos inerentes ao exercício da função docente:

Não é difícil perceber que esta profissão encerra em si um conjunto de fatores externos e internos ao profissional docente, fatores esses que podem determinar a prestação, tanto do professor que ensina, como do aluno que aprende.

Os autores Schieb e Karabenick (2011)⁶, no estudo que desenvolveram, consideraram um conjunto de conceitos associados ao desempenho docente e que influenciam a forma como estes se manifestam no dia a dia do seu trabalho, influenciando ainda, direta ou indiretamente, os resultados do desempenho dos professores, assim como na prestação dos alunos.

De entre outros, destacamos aqueles que, com maior objetividade, se associam à profissão docente: a) Políticas educativas; b) Programas educativos; c) Currículos escolares; d) Características das salas de aula; e) Ano de escolaridade; f) Direção e liderança; g) Empenho / Compromisso (“*Empowerment*”); h) Instrução / formação; i) Motivação; j) Percepções / emoções; k) Características dos alunos; l) Características dos professores; m) competência dos professores;

Apesar dos autores não terem aprofundado nenhum destes fatores, atrever-nos-íamos a catalogar estes conceitos em dois grupos bem distintos, na sua origem, na sua responsabilidade e nos seus impactos. Por um lado, os conceitos que dependem da intervenção do agente do ensino e, por outro, os conceitos que não dependem da intervenção do agente do ensino.

Figura 1: Conceitos associados à profissão docente

Dependem da ação docente	Não dependem da ação docente
Instrução / formação;	Políticas educativas
Empenho	Programas educativos
Compromisso - “ <i>Empowerment</i> ”	Currículos escolares
Percepções / emoções	Características das salas de aula
Motivação – “self motivation”	Ano de escolaridade
Características dos professores	Características dos alunos
Competência pedagógica dos professores	Direção e liderança administrativa
Domínio científico dos conteúdos	Tecnologias disponíveis
	Equipamentos didáticos

Fonte: produção própria.

⁶ Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources. Math and Science Partnership – Motivation Assessment, consultado em janeiro de 2013 no site http://mspmap.org/wp-content/uploads/2011/10/TeachMotivPD_Guide.pdf

Qualquer um destes fatores tem uma importância relativa no desempenho do docente, estando todos interligados por conexões recíprocas, onde cada conceito pode exercer sobre os outros a influência dialética dominante/dominado.

Interessa-nos portanto, eleger alguns dos conceitos, que no contexto deste trabalho, se revelam mais importantes, numa perspetiva dependente da ação do docente.

1.1. Preparação científica:

Remontando à primeira metade do século XIX, foram sendo implementados mecanismos de seleção e recrutamento de professores cada vez mais exigentes. O acesso ao magistério primário através de um exame público perante um júri nomeado pelas autoridades estatais mantém-se ao longo de todo o século XIX. A maioria dos professores das primeiras letras não possuía qualquer formação pedagógica. Pelo que, não era raro que os alunos pudessem colocar em causa os seus ensinamentos e a sua transmissão de saberes. A expressão latina “Magister dixit”, mundialmente reconhecida, parece encontrar, neste quadro pedagógico, o fundamento para a sua existência.

Mas centremo-nos na preparação científica que nos últimos anos tem tentado acompanhar as exigências do saber dos alunos de uma renovada sociedade da informação e as exigências das suas curiosidades.

De uma maneira geral, nota-se uma particular hesitação e moderação de discursos, tanto por parte do poder político, dos fazedores de opinião, como da própria classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente.

Os estabelecimentos de ensino politécnico configuram uma formação inicial mais vocacionada para uma relação de equilíbrio entre os conhecimentos técnicos e as competências pedagógicas. Já o ensino universitário procura apetrechar os candidatos a professor com as ferramentas científicas e académicas mais aprofundadas, dando menor atenção à interação com os alunos e respetiva relação pedagógica.

Quando comparadas entre si, estas duas instituições responsáveis pela formação dos docentes do nosso país, tendem a valorizar o seu ponto forte e a desvalorizar o ponto forte do outro. Simão e Costa (2000)⁷, num estudo que desenvolveram, no âmbito das atividades

⁷ Simão, Veiga e Costa, Almeida. 2000. O Ensino Politécnico em Portugal - Descrição evolutiva e prospetiva do subsistema de ensino superior politécnico elaborado para o CCISP. Consultado em janeiro de 2013: <http://www.ccisp.pt/doc/pt/estudos/O%20Ensino%20Polit%C3%A9cnico%20em%20Portugal.pdf>

desenvolvidas no Conselho de Coordenação dos Institutos Superiores Politécnicos afirmam que pode falar-se de duas categorias de “*vocação institucional*” para os estabelecimentos de ensino superior, uma vez que, convivendo no mesmo tempo real, uns preocupam-se em antever e construir a projeção desse tempo no futuro, enquanto outros preocupam-se em acompanhar, momento a momento, o percurso e ritmo dessa evolução.

Dito de outro modo, nos nossos dias, há que considerar que existem, por um lado, instituições de ensino superior cujos objetivos educacionais se situam, predominantemente, no domínio da perspectiva da vida e da sociedade e, por outro, instituições cujos objetivos se situam no propósito de acompanhar, dia a dia, o fluir constante dessa vida social, garantindo uma resposta formativa à progressiva complexidade que venha a assumir.

Do que se conhece não se assiste à mutação das práticas de formação inicial de professores na mesma proporção com que mudam os perfis dos aprendentes. Até há bem poucos anos o saber encontrava-se na escola. Era a escola que era o espaço, por excelência, do conhecimento e onde podíamos encontrar os livros, materiais para escrever, desenhar, ler e contar. Presentemente, a sociedade em geral e cada cidadão em particular, vive rodeada de tecnologia e ciência. Os saberes rodeiam-nos das mais diversas formas e formatos.

Se há pouco mais de 20 anos o lugar do professor estava garantido na sociedade e o seu papel bem definido, hoje o desafio é saber para onde vamos e quem será o professor do amanhã. O docente era o detentor privilegiado do saber. Era quem transmitia conhecimentos, ensinava e explicava. Hoje em dia qualquer professor é teoricamente substituído por um computador com acesso à internet. Perante esta análise, parece-me relevante fazer uma questão:

Que futuro está reservado aos docentes com elevada preparação científica?

“As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a dar um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionar-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial” (OCDE, 2005, p. 13).

Atualmente, a formação de professores depara-se com um conjunto de desafios resultantes de aspetos relacionados com as alterações políticas, económicas, sociais e culturais, o que conduz a novas exigências de educação e formação, associadas às

mudanças implicadas pelas novas tecnologias, à existência de novos públicos a frequentar as escolas e à necessidade de responder às exigências do mundo atual, preparando os jovens para a integração em contextos sociais e profissionais cada vez mais complexos e em constante mutação. A formação inicial atravessa uma fase de incerteza e ambiguidade, em que se perspetivam novas práticas que exigem mudanças profundas no relacionamento entre as instituições de formação e as escolas. Dadas as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos é importante que a formação inicial de professores contribua para o desenvolvimento de uma cultura científica, dotando os formandos com conhecimentos e competências pessoais e de participação social no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional.

As instituições de formação inicial de professores devem ser capazes de analisar, acompanhar e prever as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções, preparando professores que se querem sabedores e críticos. Urge repensar a formação não apenas como uma forma de adquirir competências técnicas, mas no sentido de uma aprendizagem mais contextualizada, autónoma, interdisciplinar capaz de contribuir para um verdadeiro processo de aprendizagem ao longo da vida, de estímulo ao desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade necessárias para que cada professor possa corresponder ao que a atual sociedade do conhecimento lhe exige.

Não é possível continuar a conceber o papel das instituições de formação como um sistema que é um mero transmissor de conhecimentos e de técnicas. É necessário proporcionar aos formandos um desenvolvimento de competências que lhes permitam um papel ativo e construtivo na sua aprendizagem inicial e ao longo da vida.

1.2. Competência pedagógica;

A preocupação com a formação de professores, visando uma melhor competência pedagógica, não é de modo nenhum recente. O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século XX. Está relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas. Ao mesmo tempo, tem contribuído para discordâncias importantes mesmo entre os investigadores das dimensões mencionadas, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores.

É portanto a partir do início do século XX surgem reflexões sobre esta problemática, quer em encontros de professores, em congressos ou artigos de jornais e revistas ligados ao ensino. No entanto é a partir dos anos setenta e oitenta que surgem estudos mais sistematizados. Desde o mestre que sabia tudo, não havendo necessidade de formação porque o seu perfil pessoal era suficiente, passando pelas escolas normais onde a formação era feita por imitação do professor mais experiente - o modelo, que transmitia o seu saber-fazer, até aos dias de hoje que com os contributos científicos se racionaliza a prática e aplica a teoria, ainda nos encontramos longe do professor profissional capaz de realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino inovador, em trabalho de equipa com os colegas, capaz de promover uma aprendizagem significativa com os alunos.

A competência é um conceito suscitado pela emergência de uma nova forma de entender a educação, a formação e o mundo do trabalho, visto que o paradigma vigente se foi tornando cada vez mais insuficiente para fazer face à nova realidade que se assomava.

Trata-se de uma noção bastante complexa, que traz consigo todo um conjunto de outras noções e problemáticas. O termo competência que deriva do latim *competentia* designa a capacidade para resolver situações e bem decidir através do conhecimento que se possui. Perrenoud (2000a) define competência como a possibilidade de solucionar problemas com pertinência e eficácia, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades ou informações.

Na opinião do autor (2000b), para definir uma competência é necessário atender a três elementos complementares: as situações, os recursos e “a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”. Esta definição parece, então, ser uma tarefa difícil de operacionalizar, uma vez que apenas se podem fazer inferências sobre e a partir das práticas.

Campos (2001) afirma que as mudanças em curso na educação apontam para a necessidade de definir o papel do professor como *o de um profissional do ensino com novos objetivos e modos de organização*. Segundo o autor, são duas as perspetivas que definem atualmente ser professor. Uma perspetiva do professor como trabalhador social que surgiu ao mesmo tempo que o processo de ensino se tornava mais complexo e que as exigências sociais atribuíam maiores e mais alargadas responsabilidades ao professor. E como profissional do ensino que, segundo Campos (2001), *emerge da necessidade de recentração da especificidade do papel do professor na atividade do ensino*. Face a esta indefinição do papel do professor torna-se necessário, segundo o autor, algumas intervenções das políticas educativas. No entanto ressalva que esta *recentração* do papel do professor no ensino não

significa o regresso ao passado, pois implica também uma *redefinição* do papel do professor no ensino face às mudanças relativas às aprendizagens que a escola deve assegurar e ao modo de organização do processo de ensino. Vários autores referem a necessidade de um ensino de sucesso para uma população cada vez mais heterogénea, resultante não só da massificação do acesso à escola mas também da diversidade cultural, o que obriga a uma mudança das práticas e a uma redefinição do papel do professor. Por outro lado a realidade das tecnologias da informação e comunicação que se traduzem na complexificação do conhecimento acessível, deixando a escola de ter o monopólio da informação, exigem a necessidade do desenvolvimento de competências de aprender e pesquisa, selecionar, organizar a informação de modo a que esta se transforme em conhecimento. Já não basta ao professor ensinar conteúdos, mas sim ajudar a desenvolver capacidades de pensar crítica, reflexiva e criativamente, de comunicar utilizando diferentes suportes e de ação face à multiplicidade de situações do quotidiano. O saber do profissional docente não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos esses saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da construção das aprendizagens (Campos, 2001).

1.3. Sucesso educativo:

De entre os conceitos apresentados, não existe nenhum mais ambíguo do que sucesso educativo. Quando tratamos esta temática, a primeira visão que temos é de eficiência e eficácia máxima. Classificações excelentes e resultados ótimos. E se sucesso educativo for assegurar, apoiar, acompanhar alunos problemáticos a finalizar a escolaridade obrigatória ou a concluir um curso profissional a escolaridade.

O sucesso educativo pode aqui ser visto sob o olhar de duas perspetivas:

- Autores e estudiosos – que tentam criar uma definição;
- Instituição ministerial – produção legislativa.

Se, de um modo geral, se pode afirmar que a perceção social dos professores influencia, de modo determinante, a dinâmica da ação educativa, permitindo promover o desenvolvimento dos alunos e contribuir para uma renovação das conceções pedagógicas e das práticas docentes, é também necessário sublinhar a importância de uma atuação que vise clarificar as origens e implicações das imagens e representações, formadas na interação entre o professor e o aluno, "que assenta a ação da relação educativa e através dela passa o processo

educativo no qual se opera o desenvolvimento e a aprendizagem" (Tavares e Alarcão, 1985). Os alunos desenvolvem-se como "pessoas inteiras" e formam-se como seres integrais e complexos. Este resultado assenta em vários domínios, que podem ser definidos ou descritos como se segue, através de uma dimensão holística:

- Desenvolvimento Intelectual: o desenvolvimento de competências para a aquisição e comunicação, conhecimento, aprender a aprender e pensar profundamente.
- Desenvolvimento emocional: o desenvolvimento de habilidades de compreensão, controle e expressar de emoções.
- Desenvolvimento Social: melhorar a qualidade e profundidade das relações interpessoais, habilidades de liderança e engajamento cívico.
- Desenvolvimento Ético: a formulação de um sistema de valores claro que orienta as escolhas de vida e demonstra o caráter pessoal.
- Desenvolvimento Físico: aquisição e aplicação de conhecimentos sobre o corpo humano prevenir doenças, manter o bem-estar e promover o desempenho de pico.
- Desenvolvimento Espiritual: valorizando a busca de significado pessoal, a fim de existência humana e as questões que transcendem o mundo material ou físico.

Este aspeto holístico do sucesso do aluno que o autor Cuseo (2012) reúne, é consistente com pesquisas recentes e interesse em conceitos como múltiplas inteligências (Gardner, 1999), a inteligência emocional ou EQ (1995) e inteligência espiritual (Zohar e Marshall, 2000). Assim, o conceito de sucesso do aluno pode ser melhor definido como um fenómeno global que abraça múltiplas dimensões do desenvolvimento pessoal e os múltiplos objetivos de ensino. A perspetiva institucional encontra-se traduzida na nova redação da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, que altera e republica a Lei nº 46/96, de 14 de outubro, ainda que invoque o sucesso escolar, não estabelece uma definição, provavelmente para não permitir uma visão redutora que uma definição deste conceito pudesse implicar.

Os "Princípios gerais" afirmam que "Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República." "É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares".

A alínea o), do artigo 7º, enuncia a intenção de "criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos."

No ponto um, do artigo 27 "Promoção do sucesso escolar" são estabelecidas e desenvolvidas atividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. (...)

Como parece ser evidente o legislador não apresenta uma definição institucional do que realmente se entende por sucesso educativo escolar, deixando, no entanto, claro que todas as escolas devem trabalhar para o promover.

1.4. Formação contínua;

O conceito de formação padece de uma polissemia que permite integrar nele tudo o que de aquisição, aprendizagem, reflexão, análise, possa ser integrado.

As diferentes dialéticas deste conceito conferem-lhe um significado ajustado às diferentes áreas disciplinares, onde se inscreve, e é utilizado para designar uma multiplicidade de termos, como educação, instrução e desenvolvimento profissional.

Tal como afirma García (1992), é necessário haver uma forte interconecção entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação contínua. De acordo com este autor, não se deve pretender que a formação inicial ofereça um “produto acabado”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal.

A formação contínua é, assim, segundo alguns autores (Canário, 1991; Nóvoa, 1992), um meio de preparação dos professores para enfrentarem os novos desafios educativos, decorrentes das reformas dos sistemas educativos levadas a cabo pelas diferentes políticas educativas. É entendida como um processo permanente porque a evolução e produção do conhecimento se faz a um ritmo acelerado que facilmente desatualiza os que lhe perdem o contacto, e contínuo, porque se desenvolve integrando sem descontinuidades, mas sim de forma articulada, as diferentes etapas de formação.

Para Josso (2002), a formação de adultos é caracterizada de acordo com três eixos distintos: a) formação como processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos; b) formação como processo de mudança; e c) formação como construção de si e de sentido.

Segundo Canário (Amiguiño e Canário, 1994) a formação tem de articular as vertentes pessoal e profissional da formação, tendo em conta, o «professor total», a pessoa e também, a comunicação social de aprendizagem em que a pessoa se insere e as interações que mantém na organização.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pelo parlamento em 1986, tenha reconhecido a formação contínua como um direito e um dever, o panorama somente foi

alterado em 1992, quando uma estrutura nacional para a formação contínua foi oficialmente criada, tornando-se essencial para a progressão na carreira.

De acordo com Ponte (1998), a perspectiva da formação contínua baseada em ações de reciclagem passou a ser encarada como um processo de reflexão do professor, sobre a sua própria experiência espelhando a ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, “a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que em última análise está sempre incompleto” (Ponte, 1998).

Canário (1991) refere que, durante muito tempo, a formação de professores foi reduzida à questão da Formação Inicial e que o reconhecimento da necessidade de a formação acompanhar o exercício da atividade profissional revelou a inevitabilidade e premência da formação contínua. Para justificar a opção de que, hoje, se deve privilegiar esta modalidade de formação, o autor aponta três razões: a primeira porque entende que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de 30 anos de carreira serão bem mais importantes que 4 ou 5 anos de formação prévia ao exercício da profissão”; a segunda, porque embora afirme que o corpo docente que temos é numeroso e relativamente jovem, devido à entrada no sistema, num passado recente, um número substancial de professores, não considera “sensato que a sua renovação seja feita através da entrada no mercado de trabalho dos jovens docentes (...) nem a concretização de uma reforma poderia esperar pelas consequências de um processo lento e de eficácia reduzida a prazo”; na terceira razão o autor afirma, com base em diferentes trabalhos de investigação, a ideia de que há dificuldades em “transferir as aquisições feitas durante a formação inicial para as escolas”.

Para Villegas-Reimers (2003) o “desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor do conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias pedagógicas.

Vale a pena recordar o excelente artigo escrito por David Berliner (2000), no qual este contrapõe aos mais críticos da formação inicial de professores (que para ensinar basta saber as matérias, que ensinar é fácil, que os formadores de professores vivem numa torre de marfim, que as disciplinas de metodologia e didática são dadas de forma superficial que no ensino não há princípios gerais válidos, etc.). Do ponto de vista do autor, são críticas

preconceituosas e completamente ausentes de isenção. Revelam uma visão claramente limitada acerca da contribuição da formação inicial para o desempenho dos professores. Diz Berliner: “penso que se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspetos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua” (2000). Neste processo, a formação inicial joga um papel importante e não é de pouca importância ou substituível, como alguns grupos ou instituições têm sugerido.

2. Lições da experiência - o professor também aprende;

Associado à vida de um profissional de educação está um processo de enriquecimento pessoal, profissional e relacional que pode, em muitos casos, consistir num privilégio.

No entanto, não nos podemos esquecer de colocar em linha todas as “outras” aprendizagens que se faz na vida pessoal, familiar ou no círculo de amigos.

Enquanto o operário fabril, num linha de montagem, em que tem de seguir um protocolo ou guião de ações, não tem como ligar a vida ao trabalho, os profissionais de educação têm a possibilidade de fazer o *transfer* do que vivenciam para o trabalho do dia a dia. A questão que se nos coloca é: será que todos os docentes fazem esse *transfer*?

Nóvoa (1992) afirma que é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e concetual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. E acrescenta, que é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva (Nóvoa 1992).

Gonçalves (2009)⁸ afirma que cada docente que se torna num professor é como o resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional

⁸ Gonçalves, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36, Consultado em abril de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para onde concorrem fatores de natureza pessoal e socioprofissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respetivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Hargreaves, 1998). Vivências do dia a dia em contexto e fora dele, formais e informais, negativas ou positivas, tudo se transforma, tudo se converte num processamento de informações e de transferes que são consciente ou inconscientemente retomados pelo docente, quando este mais necessita.

O desenvolvimento pessoal e profissional implica, deste modo, crescimento, mudança, melhoria, adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e às atitudes no trabalho e para com o trabalho. Procura-se a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional e as necessidades organizativas, institucionais e sociais.

Uma análise ao desenvolvimento profissional dos professores passa, necessariamente, por considerar o próprio desenvolvimento do ser humano, que ocorre em consequência de um processo biológico, social e temporal, que visa integrar o sujeito “num grupo que lhe transmite uma determinada maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, que lhe permite apropriar-se de um conjunto de significados que (...) dão sentido à sua existência” (Nóvoa, 1988).

A idade adulta era tida como um período de estabilidade, conceção que as cada vez mais rápidas mutações socioculturais, uma quase radical alteração de valores e o envelhecimento da população viriam a quebrar, chamando a atenção e enfatizando a “dinâmica do processo segundo o qual a vida dos adultos se desenvolve”. Deste modo, a “realização do potencial adulto tornou-se sinal dos nossos tempos” (Knox, 1983). A idade adulta passou a ser considerada como «uma fase particular do desenvolvimento do ser humano», no decurso da qual a maturação biológica e o somatório de experiências e conhecimentos acumulados contribuem para modelar um grupo qualitativamente distinto da infância, da adolescência e da extrema velhice (Huberman, 1987). Partindo do pressuposto de que é “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1995), pensamos que a carreira profissional dos professores se configura nos processos de desenvolvimento da pessoa adulta que acabámos de referir.

3. A avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional;

A avaliação de desempenho docente está, em tudo, associada a questões relacionadas com a progressão na carreira. A moldura legal existente sobre esta temática vai desde o Estatuto da Carreira Docente, através da sua 11ª republicação do Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, passando por diplomas específicos, como são os casos mais recentes do Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro; Despacho nº 13891/2012, de 16 de outubro; e o Despacho Normativo nº 24/2012, de 26 de outubro.

Em todos estes documentos legais no preâmbulo o legislador enfatiza e fundamenta a necessidade de haver um processo de avaliação, que promova no professor alterações de ordem comportamental e atitudinal associado ao desempenho da sua profissão.

O Estatuto da Carreira Docente – Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, é talvez o melhor exemplo de afirmação de uma ideologia política relativamente ao desempenho profissional dos professores e seus objetivos: “O presente diploma define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. Um modelo que se pretende orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua atividade: o ensino. Pretende -se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove -se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional.”

Para além deste modelo explícito de avaliação de desempenho, existem outras formas indiretas de fazer com que os docentes possam ser avaliados. A elaboração de rankings de escola, relativamente aos resultados dos exames escolares de final de ano e os resultados obtidos pelos alunos na sequência dos próprios exames são apenas dois exemplos do que acabamos de afirmar.

Sobre o primeiro, a que Rodrigues (2012)⁹ chama “tosco”, refere-se ao mecanismo do ranking dos resultados dos exames, que é calculado habitualmente com alguma debilidade estatística. Sobre o segundo, os próprios alunos e encarregados de educação, em muitas situações estabelecem uma relação triangular entre os resultados dos alunos nos exames, o empenhamento do próprio aluno e o trabalho do professor.

João Bilhim (2008) quando apresenta dois sistemas de avaliação diferentes refere “... o *envolvimento dos principais atores no próprio processo, a comunicação social e a opinião do*

⁹ Entre 2005 e 2009, foi Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, governado por José Sócrates.

público. Passa, ainda pela implementação de um sistema de controlo e revisão dos objetivos, associado a outro, de colheita sistemática de dados, aliado a um bom sistema de resolução de conflitos”.

Cardim (2006) explica que as *“Mensagens claras emitidas por entidades e dirigentes credíveis recebidos por implementadores recetivos, a quem foram facultados meios suficientes e que complementam políticas apoiadas pelos grupos destinatários, levam ao sucesso”.*

De acordo com Clímaco (1992) a legitimação para situar a avaliação dos professores num lugar proeminente na agenda das discussões, assenta num conjunto de razões que vêm sendo anotadas, no panorama internacional, inscritas em diferentes campos ao nível “macro”, e que se inscrevem em razões económicas, políticas, sociais, científicas e filosóficas. A mesma autora (*ibidem* 1992), desde logo, avança com uma perspetiva de avaliação, não com o intuito de proceder à verificação e cumprimento de normativos, mas, a fim de verificar a consolidação dos objetivos individuais de desempenho, apresentando uma natureza de avaliação inscrita num exercício exclusivo de valoração (Medina Rivilla & Villar Angulo, 1995). O relatório "Benchmark (Padrões) de Avaliação de Desempenho", datado de 2009, foi pedido à consultora Deloitte pelo Ministério da Educação, no âmbito do processo de implementação do Modelo de Avaliação de Desempenho dos Educadores e Professores, e compara as formas de avaliação dos docentes em Portugal, França, Inglaterra, Holanda e Polónia. Pode ler-se no documento "Considerando as características genéricas do modelo de avaliação, deverão destacar-se três componentes relevantes: a obrigatoriedade do processo, o avaliador e o sistema de quotização.

Genericamente, os responsáveis pela arquitetura dos modelos de avaliação são o "órgão central", ou seja, os Ministérios da Educação, enquanto a operacionalização compete às escolas. Quanto ao processo em si, existe alguma heterogeneidade entre os cinco países analisados, sendo o inglês aquele que mais se assemelha ao modelo português. As fases de avaliação e atribuição/revisão da classificação final são comuns aos cinco países.

4. Motivação enquanto dimensão invisível

Todavia, não são só os fatores (mais ou menos) mensuráveis, como aqueles que acabámos de ler, que ajudam a interpretar e relevar o papel do professor. Elegi um outro - a motivação - que parece exercer uma enorme influência na dinâmica de reflexão e ação do professor. Porém, a sua invisibilidade não permite melhores relações

É comumente assumido pelos líderes de grupos e organizações que de entre duas pessoas com formação idêntica, escolheriam a mais motivada, em detrimento da mais competente.

Maslow (1943, 1970) foi o primeiro a debruçar-se sobre a questão "o que motiva as pessoas?" E respondeu a esta pergunta com um conjunto de aspirações genéricas dos seres humanos e agrupou-as em cinco grupos hierarquizados de necessidades: fisiológicas, segurança, sociais, de estima e de autorealização. Maslow acredita que uma necessidade só motiva até ser satisfeita.

Deste modo podemos entender motivação como um conjunto de forças internas que mobilizam o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio. A motivação é, então, aquilo que é suscetível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo e de lhe produzir um comportamento orientado em função das suas necessidades. Segundo Watt & Richardson (2008), felizmente, a reconhecida importância de motivação no professor no seu processo de desenvolvimento profissional surge num momento de renovado interesse na motivação do professor em geral. Rocha (2007) entende a motivação como um fenómeno mais complexo, não puramente individual, mas que resulta da interação entre os indivíduos e as variáveis situacionais. Cave & Mulloy (2010) depois de um percurso investigativo longo e intenso sobre esta temática aplicada ao ensino afirmam haver evidências de que os professores altamente motivados são mais propensos a envolverem-se em questões de desenvolvimento profissional e implementar programas inovadores para aumentar a aprendizagem do aluno. E não será difícil perceber que o professor mais motivado tenderá a desenvolver todos os esforços, a utilizar todos os mecanismos e a empenhar-se com maior intensidade, assumindo compromissos e projetando uma visão mais ambiciosa do seu desempenho. Ao passo que o professor mais competente, não chega sê-lo (competente). Domina a técnica, a eficiência, o processo, mas pode não projetar, pode não dinamizar e pode não ambicionar, pode não motivar e seduzir para aprender.

A escola é, portanto, um espaço onde estes fatores não podem ficar esquecidos. Tanto mais que, sabendo que a vivacidade de uma organização seja ela pública ou privada, vem da motivação dos seus funcionários, apesar das suas habilidades jogarem tão crucial papel na determinação do seu desempenho no trabalho, a sua motivação (Lewis, Goodman & Fandt 1995). Pratick Eggleton (1992), no seu estudo - "Motivation: A key to effective teaching" atribui três níveis de motivação docente. O primeiro, parte de si próprio enquanto professor (intrínseca): "Motivação através da personalidade do professor". O segundo nível é construído por si no exercício da sua ação docente (extrínseca): "Motivação através da interação enquanto desenvolve as tarefas. O terceiro nível de motivação é ainda mais externo ao

professor (relacional) “Motivação devido ao ambiente”. A motivação intrínseca está associada a fatores como o contexto de trabalho, a realização pessoal, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e as possibilidades de progressão e crescimento (Christensen, 2002). Para outros autores este terceiro tipo de motivação ocorre devido a sentimentos positivos internos que são gerados por desempenhar bem a sua função. “Um aspeto da motivação, provavelmente o mais difícil de mudar, está na personalidade do professor” (Eggleton, 1992). Podemos, deste modo, anuir à existência desta motivação intrínseca do docente no exercício da profissão e na sua capacidade de mobilizar a turma para os seus objetivos, sendo aí que a nossa análise se centra.

De forma empírica podemos afirmar que grande parte dos docentes ainda julga que a sua motivação se mede pela capacidade de entretenimento, de descontração em contexto de sala de aula. Rudduck (1991) enquanto se referia ao desenvolvimento profissional do professor afirmava “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino-aprendizagem; (...)”

Do mesmo modo, os professores julgam que os alunos utilizam esses mesmos medidores para classificarem os seus índices de motivação. Mas de facto, o mais certo é esse raciocínio não corresponder à verdade.

A motivação intrínseca do docente capaz de mobilizar uma turma inteira depende de outros aspetos com os quais estabelece uma afinidade viciosa e de interdependência mais ou menos dominante. Os professores devem sentir-se confortáveis consigo próprios e com as tarefas de propõem durante a sua aula. Deve existir uma interação saudável entre o docente e os seus alunos. Eggleton (1992), com alguma tenacidade afirma que “a razão pela qual muitos dos professores não conseguem interagir como os seus alunos deve-se ao facto de não os respeitarem enquanto tal.”

É vital para o processo de ensino-aprendizagem conhecer os alunos com quem se vai trabalhar. É desejável promover uma qualquer forma de conhecimento prévio dos estudantes e das suas características mais marcantes, sem com isso correr o risco de influenciar o seu julgamento prévio.

Nestes casos estão a ser movidos por um aspeto externo a si, ou seja, por um fator extrínseco que estimula o seu comportamento. Os fatores extrínsecos dizem respeito ao ambiente de trabalho e incluem os salários, os benefícios, as condições físicas de trabalho, a supervisão, as políticas e os procedimentos (Christensen, 2002).

Como vimos a motivação é inerente ao ser humano, conduzindo o seu comportamento de um modo particular de acordo com as suas necessidades, o que reveste a motivação de um cariz complexo, subjetivo e relacionado com a personalidade de cada um. As ações dos

professores estão, deste modo, associadas aos motivos, ou seja é o motivo que leva o professor à ação. Sendo assim, a motivação é algo que cada professor possui por si mesmo, através do ambiente onde estão inseridos e que influenciam o seu comportamento, as suas atitudes, propiciando um desenvolvimento pessoal e profissional.

Pertencemos a uma classe onde tentar proteger o equilíbrio pessoal e autoestima profissional é uma luta quase diária, pois as tensões entre os valores pessoais, os papéis e responsabilidades profissionais são uma constante.

Urge ver os professores como atores plenos de um sistema educativo para o qual devem contribuir como parceiros das autoridades nas políticas públicas de educação, das instituições de investigação, com as suas particularidades individuais ou coletivas.

Trata-se de romper com as antigas conceções do professor como técnico e reconstruir a profissão docente de modo a fazer sentido aos que a ela pertencem.

V - AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ATUAL AGENDA POLÍTICA EM PORTUGAL

1. Qualificação e ensino formal

Muito embora, um pouco por toda a Europa, nomeadamente na segunda metade do século XX, se tenha começado a olhar a qualificação escolar e profissional como fator base de desenvolvimento dos países, em Portugal a questão não fazia parte da agenda política, por razões ideológicas e de fechamento do país aos caminhos de progresso que se desenhavam nos palcos internacionais.

Portugal chegou a 1950 com uma taxa de analfabetismo comparável a que os países do norte europeu registavam em meados do século XIX. Contava-se com mais de um século de atraso em relação à Europa mais evoluída. Em 1960 existiam em Portugal 40% de analfabetos, com uma taxa superior nas mulheres. Em 2001 aquela taxa seria de 9%, sendo 12% nas mulheres (50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I, GEP, 2009).

Portugal entrou assim, no século XXI com uma parte significativa da população sem acesso a níveis elementares de informação, sendo que cerca de um milhão de portugueses se encontrava nessa situação (ibidem).

Retomando uma breve resenha histórica, em Portugal podem identificar-se três fases relativamente a segunda metade do século XX. Na primeira, que corresponde ao período de 1950-60, regista-se um processo de latência com elementos de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. A segunda, relativa ao período de 1960-74, regista uma maior abertura do sistema, muito embora a consciência do atraso educacional do país não tenha conseguido contrapartida propulsora que ultrapassasse a situação (Stoer, 1983). A chamada Reforma Veiga Simão, muito embora representando um significativo progresso relativamente ao anterior sistema, não conseguiu alcançar os resultados a que se propunha, contaminada que foi, na sua última fase, por colagem aos ímpetus de repressão que o regime perpetrava contra o movimento estudantil (Stoer, 1983). A terceira fase correspondeu ao período 1974-97, marcando a mudança de regime com uma nova reforma do sistema de ensino, marcante sobretudo ao nível da sua democratização, com efeitos massificadores no acesso dos cidadãos ao ensino e ao nível da introdução do ensino unificado, que teve como consequência o desaparecimento do chamado ensino técnico de carácter mais profissionalizante. Esta última situação veio a ter

consequências na relação entre as saídas do sistema de ensino e as necessidades de mão de obra especializada das empresas, cujos contornos não cabem no presente trabalho.

A partir da década de oitenta do século passado, a ideia de que a formação profissional, não ocorre apenas nos anos da escolarização, ganhou mais espaço. A sociedade foi demonstrando a si própria que as mutações sociais que se iam verificando exigiam uma adaptação e um ajustamento das profissões em geral, às emergentes necessidades de mais e melhor produtividade.

A recriação de uma nova nação, mais virada para o progresso, para a evolução técnica e industrial, depois de mais de cinquenta anos sob o domínio de uma ditadura, conduziu o país a uma transformação social e uma reorganização das prioridades políticas da época.

Nos dias de hoje, o conceito de formação é geralmente associado à ação referente a uma estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação externas ao indivíduo, mas associado ao seu desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional, que visa a qualificação ou requalificação do próprio sujeito. O conceito de qualificação e requalificação profissional são, atualmente, termos correntes no discurso dos responsáveis políticos e organizações representativas de classe.

Retomando a situação de partida a que já se aludiu, Nóvoa (1992) faz uma resenha histórica sobre a situação portuguesa: por volta de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), situação que urge alterar tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nesta época.

Adotando algumas tendências da vaga reformadora dos anos 60, a Reforma Veiga Simão (1970-1974) situou-se num momento-charneira de expansão quantitativa do sistema educativo português. Como vamos ver mais à frente em 1960, havia pouco mais de 6.000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70.000 docentes (preparatório e secundário).

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço, dos professores.

A expansão e massificação escolar trouxeram para o ensino uma legião de novos “mestres-escola” sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves para o funcionamento das organizações. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação,

através de três vagas sucessivas de programas: a) profissionalização em exercício; b) formação em serviço; e c) profissionalização em serviço (Nóvoa 1992).

O mesmo autor classifica a década de 90 como sendo marcada pelo signo da formação contínua de professores.

Este modelo social impõe, de novo, a necessidade de convergência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, tratava-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo, por outro lado, importava assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente.

No caso português parecia quase certo que este crescimento exponencial traria alguns problemas, nomeadamente de planeamento e visão de futuro para o currículo nacional, para as escolas públicas, para a classe docente, e por último, o mais importante, para os futuros homens e mulheres de uma nação.

Mas esta conjuntura não era exclusiva de Portugal. No espaço público, viviam-se incertezas, avanços e recuos, novos desafios, enfim uma desconhecida forma de sociedade. Não é por acaso que, em escassos países europeus e do continente Americano, começavam a surgir os cientistas políticos que eram cada vez mais seduzidos a intervirem, dando o seu contributo científico, no campo da *public agenda*.

Mas estávamos só no início de uma época, que estando já fortemente influenciada por um conjunto de pensadores do processo político, trouxeram para a arena novos conceitos e conceções, associadas à produção de políticas públicas, ganhando neste período um enorme protagonismo.

Era crucial aconselhar e orientar os *policy makers* e os governantes, assegurando uma linha de intervenção política assertiva, que desse uma resposta efetiva às necessidades e desejos dos *street level workers* e às premências das sociedades em ascensão.

Agenda pública é, assim, fortemente influenciada pelo conflito de interesses, e só quando este o justifica é que há intervenção do poder político. Esses interesses vêm dos vários quadrantes, como sejam o eleitorado, constituído por cidadãos mais ou menos satisfeitos e que manifestam os grupos de interesse social (Bilhim 2008), mas também das elites e grupos de interesses, mais próximos do poder de decisão e portanto com maior capacidade de influência.

Sabatier (2007 rev.) destaca dois modelos da agenda governamental que marcaram, cada um, a sua época: o modelo de “Fluxos Múltiplos” (*Multiple Streams Framework*) de John W. Kingdon (1984); a teoria do “Equilíbrio Pontuado” (*Punctuated-Equilibrium Theory*) desenvolvida por Frank R. Baumgartner e Bryan D. Jones (1999).

Jonh Kingdon (1984) foi mais longe e diferenciou três tipos de agenda, construindo uma tipologia útil para a análise de casos concretos: a não-governamental (ou sistêmica), a governamental e a de decisão. A primeira contém assuntos e temas que são reconhecidos pelo público em geral, sem contudo merecer atenção do governo. A segunda inclui os problemas que estão a merecer atenção formal do governo (temas que, de alguma maneira, estão incorporados na estrutura administrativa e no discurso das autoridades) e a última contém a lista dos problemas e assuntos que efetivamente serão decididos.

E Portugal, no início da década de 90 do século XX, vivia um grande momento de prosperidade política, económica e social. Formalmente integrado, em 1986, na então Comunidade Económica Europeia (CEE)¹⁰, Portugal beneficiou de fundos europeus que vieram relançar a economia doméstica e financiaram projetos de enormes dimensões. A educação também viria beneficiar, em grande medida. Como Estado membro da CEE, via a oportunidade de finalmente assegurar a formação pedagógica em serviço (estágios profissionais), e de lançar projetos inovadores na área das tecnologias, como o Projeto Minerva.

É então sobre o eixo do sucesso, da formação, da aprendizagem, que o governo tem legislado num sentido que contraria os resultados do estudo da UNESCO, do qual falaremos mais à frente.

Desde aí, os sucessivos governos, por vezes ignorando o que o anterior entendeu legislar, têm vindo a produzir, de forma continuada, leis, despachos, normativos e orientações de suporte à função docente.

Os aspetos aos quais este trabalho dá maior relevo referem-se a 4 áreas fundamentais:

- Formação científica e formação pedagógica, asseguradas pelas instituições de ensino superior universitário e politécnico;
- O perfil de professor;
- Modelo de recrutamento e seleção para a carreira docente – integração de prova escrita de competências para aceder à profissão; e
- A avaliação de desempenho docente;

O último, talvez tenha sido de todos, o que mais polémica gerou junto dos professores e órgão representativos de classe. A aplicação de um renovado modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), o processo de implementação forçada, acabou por inviabilizar qualquer

¹⁰ A Comunidade Económica Europeia, atualmente denominada União Europeia, em 1986 era composta por 12 membros, incluindo Portugal. Foi integrado membro efetivo desde 1 de janeiro de 1986, após ter apresentado a sua candidatura de adesão a 28 de março de 1977 e ter assinado o acordo de pré adesão a 3 de dezembro de 1980.

aceitação, ainda que se vejam benefícios na existência do modelo de avaliação. Implementar um conjunto de novas orientações políticas, querer colocá-las no terreno, sem que os seus utilizadores / professores tivessem a oportunidade de dar os seus contributos gerou, provavelmente, a maior ação contestatária de que há memória, de uma classe profissional em Portugal.

A implementação da política de avaliação docente criou na opinião pública, em geral, a sensação de necessidade de avaliação de professores, bem como de intervir na melhoria das suas práticas quotidianas. O processo de legitimação desta política terá sido conseguido pela degradação da representação social dos professores e não tanto por envolver estes no seu próprio modelo de avaliação.

Havia um planeamento e uma agenda precisas por parte do *decision maker*, com o objetivo de efetuar esta transição de forma clara, lógica e inteligível. Contudo, verificaram-se falhas na comunicação da política, não tendo sido acautelados os indispensáveis processos de incorporação, compromisso e responsabilização dos diferentes agentes, contribuindo para a fragilização da própria medida política.

A dinâmica desta renovada sociedade, sujeita a constantes e rápidos processos de mudança, traduziu-se em fenómenos com expressão estatística, que documentarei.

Para ficarmos a conhecer os números da educação, a partir da segunda metade do século XX até à atualidade, apresentam-se um conjunto de quadros estatísticos¹¹ que resultam de dados recolhidos no território português, incluindo as regiões autónomas, desde 1961. Os resultados incidem em 3 grandes grupos de análise:

- A- Evolução da população residente com 15 a 64 e 65 e mais anos:
- B- Evolução da população estudantil:
 - a. Alunos Matriculados no ensino básico e secundário Alunos;
 - b. Taxa bruta de escolarização por nível de ensino;
 - c. Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por género;
- C- Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino.

¹¹ Site Pordata. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em abril de 2013em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-433>

Como confirma o quadro abaixo, desde, pelo menos, 1998 até aos dias de hoje, relativamente à escolarização da população portuguesa, verificamos que não só o número de indivíduos com escolaridade aumentou, como aumentou também, significativamente, o nível de escolaridade do universo dos portugueses tem vindo a aumentar. Existe, porém um dado curioso que se prende com o aumento de quase 200% de indivíduos com mais de 65 anos, que possuem o 3º ciclo de escolaridade. O Programa “Novas Oportunidades” deverá ter dado o seu enorme contributo.

Figura 2: População residente com 15 a 64 anos e 65 e mais anos: por nível de escolaridade completo mais elevado

Anos	Nível de escolaridade																	
	Sem nível de escolaridade			Ensino básico									Secundário e pós-secundário			Superior		
	Total	15-64	65+	1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Total	15-64	65+	Total	15-64	65+
				Total	15-64	65+	Total	15-64	65+	Total	15-64	65+						
1998	1.598,9	690,2	908,6	2.892,3	2.372,5	519,9	1.365,1	1.316,6	48,5	1.190,4	1.142,3	48,1	877,1	849,5	27,6	521,1	483,9	37,2
2006	1.142,8	323,3	819,4	2.710,9	1.965,9	745,1	1.418,2	1.357,4	60,9	1.523,3	1.439,6	83,7	1.249,3	1.196,8	52,4	901,0	832,9	68,1
2012	889,3	230,7	658,6	2.244,8	1.323,6	921,2	1.123,8	1.057,0	66,8	1.847,4	1.701,0	146,4	1.603,6	1.540,9	62,7	1.302,7	1.185,3	117,4

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PordataA

No quadro seguinte, verificamos a evolução do número de alunos matriculados no ensino oficial. De registar o aumento mais expressivo ao nível do ensino pré-escolar e ensino secundário. Outra nota relevante é a ausência de indivíduos com ensino superior antes de 1970. Outra nota importante é a quebra da tendência de aumento do número total de indivíduos matriculados, que a partir de 2011, regista uma diminuição.

Figura 3- Alunos matriculados: total e por nível de ensino

Anos	Nível de ensino									
	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário	CET	Ensino Médio	Ensino Superior
			Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo				
1961	X	6.528	1.066.471	887.235	78.064	101.172	13.116	-	X	X
1970	X	15.153	1.316.279	935.453	193.912	186.914	27.028	-	X	X
1980	1.873.559	80.373	1.538.389	927.852	305.659	304.878	169.516	-	4.362	80.919
1990	2.160.180	161.629	1.531.114	715.881	370.607	444.626	309.568	-	//	157.869
2000	2.260.745	228.459	1.240.836	539.943	276.529	424.364	417.705	-	//	373.745
2010	2.406.098	274.387	1.256.462	479.519	273.248	503.695	483.982	7.640	//	383.627
2011	2.329.401	276.125	1.206.716	464.620	278.263	463.833	440.895	9.397	//	396.268

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

Tal como se tem verificado nos dados apresentados anteriores, também a taxa bruta de escolarização tem demonstrado uma tendência de subida, desde 1961. Exceção feita ao 1º ciclo do ensino básico, situação que se explica pelo facto da esmagadora maioria da população ter abandonado a continuidade dos estudos depois de concluir aquele nível de ensino.

Figura 4- Taxa bruta de escolarização por nível de ensino

Anos	Nível de ensino						
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário	Ensino Superior
		Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
1961	1,2	70,2	130,7	23,1	20,2	2,8	X
1970	2,9	88,1	135,3	58,8	39,5	5,9	X
1980	15,4	100,4	136,2	90,8	59,2	32,8	10,7
1990	44,6	112,0	128,9	122,0	87,5	60,9	20,2
2000	73,3	122,1	123,6	123,2	119,6	102,1	47,3
2010	85,0	127,1	107,5	124,5	156,1	146,2	53,8
2011	87,4	122,2	104,5	125,3	144,5	134,9	X

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

Também ao nível do indicador de taxa de abandono precoce, nos últimos 20 anos verificaram-se grandes melhorias. Talvez mereça destaque que os indivíduos do género feminino tenham menos tendência para abandonar os estudos precocemente.

Figura 5- Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por género

Anos	Género		
	Total	Masculino	Feminino
1992	50,0	56,2	44,2
2002	45,0	52,6	37,2
2012	20,8	27,1	14,3

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

É de esperar que com o aumento do número de alunos em todos os níveis de ensino, aumente também o número de docentes em exercício de funções. Mais uma vez a educação pré escolar assume a liderança quando se fala em evolução percentual. A partir de 1980 tem início uma tendência de subida do número de docentes no 2º e 3º ciclos e secundário. Só quebra

essa tendência a partir de 2010. Comparativamente com os outros níveis de ensino, os docentes do 1º Ciclo registam a subida menos significativa.

Figura 6- Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino

Anos	Nível de ensino					
	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1º ciclo	Ensino Básico 2º e 3º ciclo e Secundário		
				Total	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
1961	36.699	226	26.087	10.386	X	X
1970	53.786	651	29.753	23.382	X	X
1980	108.361	4.167	42.501	61.693	25.900	35.793
1990	142.107	7.737	41.512	92.858	31.463	61.395
2000	175.209	15.437	39.022	120.750	35.180	85.570
2010	179.956	18.380	34.572	127.004	35.629	91.375
2011	174.953	18.284	33.044	123.625	34.086	89.539

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

2. Formação ao longo da vida

O aumento do número de alunos a massificação do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória, são razões pelas quais se justifica um aumento do número de profissionais em funções docentes, proporcional ao aumento dos alunos.

Os cerca de dez mil “mestres-escola” que compunham a equipa de professores no início da segunda metade do século XX, para os escassos alunos, detinham formação deficitária nas áreas científicas e pedagógicas e eram facilmente controlados e obedientes à ideologia da administração central ou local. Em 40 anos, deram lugar a um contingente de 120 mil professores, com formação superior, com espírito crítico, com direitos consagrados na constituição e respeitados pelo estado democrático.

Mas esta idêntica massificação da classe docente, e a sua prestação de serviço de elevada responsabilidade social, colocou os professores debaixo do escrutínio da opinião pública, com as conseqüentes representações, em muito dependentes da agenda mediática e não só.

No contexto laboral o professor é visto como “aquele que dá aulas” (Formosinho, 2009). Ainda, segundo este autor, a representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação do ensino como uma atividade que não requer preparação profissional específica, ou seja, a representação de que para ensinar qualquer um serve, bastando para isso expor a matéria do programa nas aulas. Veicula-se a ideia de que a docência é uma profissão posterior, uma ocupação de recurso face à ausência de outra alternativa. A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais. Segundo Formosinho (2009), uma especificidade é o facto de “existir uma política específica e detalhada para a educação escolar”. Outra especificidade reside no facto de a maioria dos professores serem recrutados pelo Estado, o que os torna funcionários públicos.

Formosinho (2001) já considerava também que a docência era uma profissão que se aprendia desde que se entrava na escola, pela observação do comportamento dos respetivos professores. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite conhecimentos e atitudes sobre a profissão pelo modo como desenvolve o seu papel. É, deste modo, um ofício que se vai aprendendo ao longo da vida, desde o jardim de infância, até ao ensino superior.

O processo de construção da identidade do professor é, assim, um processo que se desenvolve ao longo da sua vida, em espaços diversificados, onde estão presentes conflitos mais ou menos latentes e/ou intensos, que têm subjacentes normas, valores e códigos de comportamento associados ao grupo profissional dos professores.

Ninguém se forma no vazio. A formação pressupõe experiências, trocas, interações sociais e aprendizagens. O processo de formação é dinâmico e vai-se construindo através de uma apreensão objetiva do que é exterior ao indivíduo. Segundo Moita (1992), “a identidade pessoal constitui a apropriação subjetiva da identidade social, ou seja, a consciência que um indivíduo tem de si mesmo é marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros”. Também o processo de construção de uma identidade profissional implica a apropriação subjetiva da função social da profissão, do estatuto da profissão, da cultura do grupo profissional de pertença inserido num determinado contexto sociopolítico, ou seja, no caso dos professores, a relação que estes estabelecem com a sua profissão e os seus pares.

Para Perrenoud (1993), a “profissionalização define-se em parte por características objetivas. Mas é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o

funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores”.

Moita (1992) acrescenta que, “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. Para a autora (ibidem), a identidade, para além de se construir a partir do enquadramento intraprofissional, constrói-se também com o contributo das interações que se vão estabelecendo com os diferentes universos, profissionais e socioculturais.

As instituições de formação inicial de professores devem ser capazes de analisar, acompanhar e prever as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções, preparando professores que se querem sabedores e críticos.

Urge repensar a formação não apenas como uma forma de adquirir competências técnicas, mas no sentido de uma aprendizagem mais contextualizada, autónoma, interdisciplinar, capaz de contribuir para um verdadeiro processo de aprendizagem ao longo da vida, de estímulo ao desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade, necessárias para que cada professor possa corresponder ao que a atual sociedade do conhecimento lhe exige.

3. O papel do professor como ator central do sistema

As motivações que fazem de um qualquer ser humano, um professor de ensino básico, podem ditar a natureza sua verdadeira vocação. Não é só preciso ter apenas competências e formação científica. A performance pessoal de cada docente está intimamente relacionada com todos os conceitos referidos, mas também com fatores motivacionais.

Para uns, a profissão pode constituir o motor da sua vida, para outros, é apenas uma forma de obter rendimentos para a família. Com perspetivas da profissão, por vezes, tão divergentes, “a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social” (Moreira e Macedo, 2002).

Mas neste caso falamos de educação e ensino, onde o produto do trabalho não se resume ao final de uma linha de montagem, mas antes resume-se a um produto que resulta de uma vasta

e complexa rede de relações humanas e profissionais, que são modeladas, para além da formação e competência técnica, por inúmeras sensibilidades, valores, emoções ou estados de alma, ou até resultados.

O papel de outros universos, familiar e social, em relação à profissão pode ser muito diversificado e, neste contexto, não pode ser excluído do objeto de análise.

Quem são os professores de hoje? Quais serão as suas expectativas em relação ao seu trabalho? Qual é o seu papel num mundo globalizado?

Esta era de globalização ou mundialização da economia produz necessariamente alterações no mercado de trabalho, exigindo e valorizando, cada vez mais, mulheres e homens competitivos, que dominem as tecnologias e tenham habilidades comunicativas e inteligências emocionais.

Palavras como *competências, aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida* estão cada vez mais presentes no nosso léxico quotidiano e nas diferentes esferas sociais, provocando mudanças no campo cultural, político e social.

Os discursos e as práticas identitárias sofrem profundas alterações ao ritmo de novas e complexas dinâmicas sociais. Nesta conjuntura, colocam-se novas funções à escola e aos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, mas também do ponto de vista político, social e económico.

Entendido o professor como o “culpado” de tudo o que perturba o funcionamento do sistema educativo, torna-se urgente o resgate e a valorização da sua profissão e consequentemente da sua formação.

É necessário resgatar a profissionalidade¹² do professor e dar um novo enquadramento às características da profissão na procura de uma nova identidade profissional.

Elisabeth McCay, (2000)¹³, talvez por isso, considera que a atração dos indivíduos para o campo do ensino e para a carreira de professor se processa como um chamamento de vocação.

¹² Para Dubar (2003), se a noção de construção de identidade profissional focaliza a dinâmica, a noção de profissionalidade focaliza a estrutura de conteúdos relevantes para essa identidade profissional.

Sacristán (1999), “profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

¹³ McCay, ElizaBeth. 2000. Supply and Demand: Virginia Teachers and Administrators. Commonwealth Educational Policy Institute. Virginia http://www.cepi.vcu.edu/policy_issues/staffing/p_sd_va_teachers_admin.html

É comumente considerado pela sociedade que, muitos dos que optam por ensinar são atraídos para esta carreira como por uma espécie de apelo, movidos por um carácter altruísta.

Mas as entidades governativas não podem ignorar a importância da profissão docente e do professor na sociedade. Essa valorização está patente no atual Estatuto da Carreira Docente – decreto-lei nº41/2012, de 21 de fevereiro, que altera o Decreto-lei nº 75/2010.

O texto preambular do referido diploma reúne um conjunto de princípios que expressa uma visão política que pode ser repartida, pelo menos, em 3 dimensões:

- a. Procedimentos administrativos e aspetos burocráticos: Expõe orientações políticas que correspondem “à efetivação de um ambiente de estabilidade e de confiança nas escolas, à desburocratização dos métodos de trabalho e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação.”
- b. Dignidade profissional: Pretendem criar “condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente implica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade.”
- c. Desenvolvimento profissional: Pretende-se, igualmente, “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores.”

Neste sentido, promove -se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional.”

Os autores Hunt, Wiseman, Touzel (2009) acordam no facto de que a profissionalidade e o profissionalismo dos professores constituírem conceitos abstratos. Em contrapartida, a lista de responsabilidades dos profissionais de educação parece não acabar. Tanto mais que as expectativas da sociedade colocam os professores a desenvolver atividades para além das paredes da sala de aula. Por seu turno, acentuam a ideia de que os professores estão cada vez mais comprometidos com a sua própria formação ao longo da vida e mais convictos do contributo que essa formação pode acrescentar, para a melhoria das respostas aos novos desafios.

É então que os docentes são chamados a colocar em uso todo o seu talento natural, embebido de todas as formas de enriquecimento que forem capazes de assimilar ao longo da sua

carreira. Sempre sem esquecer que a esta linha de montagem é constituída por “objetos” pensantes, com sentimentos próprios, cheios de alegrias e tristezas, de elogios e frustrações, de elevadas expectativas, ou absoluta indiferença. E se isto faz diferença na atuação do professor!

Kottler J; Zehm e Kottler E. (2005, 3rd ed.) defendem que e a dimensão humana dos professores, quer na sala de aula, quer noutras tarefas escolares, exerce uma influência no seu poder tão eficaz de influenciadores. Para isso relembram a lista de qualidades que os nossos melhores professores possuíam e a diferença que tiveram nas escolhas de cada um de nós, não tanto pelo que eles fizeram, mas pelo que eles foram como os seres humanos. Esses professores exibiram certas características que ajudaram a confiar e a acreditar neles.

Os ganhos estão no tornar o processo de aprendizagem mais transparente, estabelecendo e comunicando as metas de aprendizagem, acompanhando o progresso dos alunos e, em alguns casos, ajustando as metas para atender melhor às suas necessidades. (Relatório da OCDE¹⁴)

Da mesma forma, todos os métodos amontoados num “saco de truques” de um professor são de pouca ajuda para alguém que não consegue traduzir o seu valor num estilo que comanda a atenção dos outros e influencia o seu comportamento.

Há cerca de 15 anos, em 1998, num **relatório da OCDE**, denominado *Education Policy Analysis* (1998), no capítulo 2, em apenas três páginas, utilizam-se expressões como: a) “trazer outra vez os professores para o retrato”; b) “colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos”; c) “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro”; d) “os professores têm de voltar para o *centro* das estratégias culturais”; e) “os professores estão no *coração* das mudanças”. Tudo isto para concluir que f) “a *centralidade* dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”.

Segundo **Nóvoa** (2009), por um lado, os professores são olhados com desconfiança, são acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera

¹⁴ OCDE. 2005. Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms. 2005, OECD.

elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Neste quadro, faz todo sentido sujeitar o conceito de identidade profissional docente a uma nova revisão. António Bolívar (2006) é peremptório ao afirmar que “as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida numa nova conjuntura, onde se dá o desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar”.

A questão trabalhada neste tópico é paradigmática, pois permanece altamente contemporâneo falar sobre o papel dos professores no sistema de educação, tanto mais que vivemos um novo contexto tecnológico, económico e social e, apesar dos alunos gozarem de um privilégio dado pela própria sociedade, que os faz ter um lugar de destaque em relação aos professores, é preciso repensar o que queremos fazer deles, para que a sociedade global reencontre o seu equilíbrio.

VI - SISTEMA DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PROFESSORES – PERSPETIVA COMPARATIVA

O destaque dado aos professores deve, indubitavelmente, residir na responsabilidade da função que exercem. Moldar uma personalidade, contribuir para formar e educar alguns seres repletos de genialidade ou agravar as frustrações de outros, são poderes invisíveis demasiado grandes e demasiado importantes.

Talvez por isso se legitime que os governantes tenham encetado a construção de um modelo de recrutamento que almeje a possibilidade de selecionarem os docentes que possuam um perfil adequado.

Portanto, diferentemente do que aconteceu até aos dias de hoje, em que para ser professor bastava possuir determinados requisitos legais, o sistema educativo quer criar condições de fazer um controlo no acesso à profissão docente, através de provas escritas, onde sejam testadas as competências dos candidatos a professor. *Ensinar* deixou de ser uma expressão em exclusividade no processo de admissão. Pretende-se agora selecionar quem vai ensinar.

Como sabemos, a ação de ensinar é tão antiga como a ação de aprender. A construção e evolução das diferentes sociedades e culturas humanas ocorreram por processos recíprocos de transmissão e aquisição de conhecimentos. Constitui, por isso, um raciocínio elementar concluir que o fenómeno de ensino-aprendizagem não ocorre apenas em contexto escolar.

No entanto, só a partir de determinada fase da história da humanidade se pode falar do aparecimento da figura de professor, integrado no sistema educativo, enquanto pessoa que dedica o seu tempo a ensinar outros, com um objetivo e um propósito de transmitir conhecimentos e saberes úteis que visem melhorar o desempenho de outros indivíduos.

Particularmente em Portugal, essa viragem dá-se por iniciativa do estado monárquico, ainda durante o século XVIII, quando este decide substituir-se à função desempenhada unicamente pela Igreja, até aqui a única instituição detentora do saber livresco (Nóvoa, 1992).

Os então aclamados professores, a partir desse momento passam a ocupar um lugar de destaque no quadro social da época.

Ao mesmo tempo e desde logo, foi-se percebendo a necessidade de criar mecanismos de seleção e recrutamento, de professores, cada vez mais rigorosos, o que veio a acontecer com maior sentido já durante já no século XIX.

Na verdade é que, por muito que exista legislação e regulamentação sobre a implementação do novo modelo de recrutamento e seleção de professores, recentemente o Ministério da Educação e Ciência (MEC) abriu e desenvolveu um concurso para admissão à função pública de novos candidatos a professores, até aqui contratados, em regime de contrato a termo certo, sem ter exigido a realização de provas escritas de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC).

O Aviso n.º 1340-A/2013, de 28 de janeiro determina a abertura do concurso extraordinário com vista ao acesso à carreira docente, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro.

Este diploma reúne 3 preposições determinantes:

- Legislação aplicável;
- Requisitos de admissão ao concurso;
- Definição de habilitações legalmente exigidas

No diploma, pode ler-se no ponto “1 — *Legislação Aplicável: O concurso externo extraordinário de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário rege-se pelos seguintes normativos:*

- a) Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, v de 28 de abril, na redação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, adiante designado por ECD;*
- b) Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro;*
- c) Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho;*
- d) Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro;*
- e) Em tudo o que não estiver regulado no Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro e no Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, e no presente aviso, aplica-se, subsidiariamente, o regime geral de recrutamento para o exercício de funções públicas previsto na Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, e na Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro.”*

É interessante, como no último ponto, não só o legislador pode não ter dito bem que tipo de docente se pretende alocar ao ensino público, dado que aceita, que em casos omissos se recorra à Lei de Vínculos Carreira e Remunerações (LVCR), que regula e normaliza todas as carreiras da função pública. O que permite ficar com a dúvida se o legislador está a assegurar

a especificidade da profissão docente ou se tendencialmente a vai igualando a todas as outras funções públicas.

Já no ponto “IV — *Requisitos gerais e específicos de admissão ao concurso externo extraordinário*”, pode-se ler: “1 — *Constituem requisitos de admissão ao concurso externo extraordinário:*

- a) *Exercício efetivo de funções docentes com qualificação profissional (...)*
- b) *Possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas (...);*
- c) *Ter cumprido os deveres militares ou de serviço cívico, quando obrigatórios;*
- d) *Não estar inibido do exercício de funções públicas ou interdito para o exercício das funções a que se candidatam;*
- e) *Possuir a robustez física, o perfil psíquico e as características de personalidade indispensáveis ao exercício da função e ter cumprido as leis de vacinação obrigatória;*
- f) *Ter obtido avaliação de desempenho com menção qualitativa não inferior a “Bom”, nos anos a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de Janeiro, desde que o tempo de serviço devesse ser obrigatoriamente avaliado nos termos da legislação ao tempo aplicável.”*

Deste ponto ressalta a alínea e), na qual o legislador se permite a ousadia de solicitar outros requisitos - *robustez física, perfil psíquico; características de personalidade indispensáveis; e ter cumprido as leis de vacinação obrigatória*. Na verdade, se esta alínea tem um *quê* de atrevimento social, também é notório a “timidez política” para ir mais longe.

Por fim, no n.º 3 do mesmo ponto IV, podemos ver os requisitos de habilitação profissional:

“3 — *As habilitações legalmente exigidas para os grupos de recrutamento são, sem prejuízo de outras previstas em normativos específicos, as qualificações profissionais constantes do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro, e Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro.”*

Todavia, reparemos que este concurso que foi realizado no início deste ano de 2013 ignora a realização de quaisquer provas escritas, relativamente a competências científicas e pedagógicas dos candidatos à função docente.

A crescente mediatização sobre a realização de provas de admissão para ingressar na profissão docente, apesar da escassez de investigações, documentação bibliográfica e artigos

sobre esta matéria, constituiu considerável pretexto para que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizasse um estudo, que foi publicado no ano 2007.

1. Identificação dos grandes paradigmas atuais - Um olhar sobre o Estudo da Unesco - 2007¹⁵

Este estudo para além de outros objetivos propôs-se comparar o modelo adotado para nas escolas públicas da Europa e do continente Americano, com vista ao recrutamento e seleção de professores.

O elevado número lugares de docentes, bem como a sua diversidade de oferta - muito pela correspondência com disciplinas existentes - associado à procura de trabalho por parte dos candidatos a professor, impôs que o acesso à profissão no setor público se fizesse mediante um processo de seleção e recrutamento diferenciado. Esta realidade, mais ou menos consensual, encontra apenas uma única exceção: Cuba, onde todos os graduados têm um lugar assegurado.

A UNESCO entendeu dar o seu contributo e sujeitar os sistemas diversos de acesso à profissão docente no Ensino Básico a estudo, que considerou a análise comparativa de 55 países da Europa e do continente Americano.

No documento são retratadas as diferenças verificadas ao nível do método de seleção, dos requisitos necessários para o candidato se apresentar ao processo seletivo, da autoridade responsável pela contratação e da natureza da relação laboral estabelecida. São procuradas regularidades e modelos.

De modo geral, é possível distinguir dois modelos de acesso relacionados com a maior ou menor autonomia das escolas face à tutela ministerial. O estudo aponta um modelo: aquele que é utilizado pelos países anglo-saxónicos, nórdicos e bálticos - com uma forte tradição de autonomia - cada escola ou autoridade local, ou ambas, selecionam os docentes que pretendem contratar utilizando os seus próprios processos de admissão. Em alternativa constata que nos países de tradição mais centralista, na Europa do Sul e do Centro e na

¹⁵ UNESCO. 2007. Torrecilla, Javier Murillo (Coord.). Torrecilla, Javier, Alba, Verónica G., Moreno, Hector H. (Invest.) Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: 2007. Un estudio comparado entre 50 países de américa y europa. Publicado pela Unesco, Santiago, 2nd ed.

América Latina, o recrutamento é desenvolvido pela administração central, assegurando aos candidatos um sistema equitativo para todo o território.

1.1. Método de seleção

No já referido estudo realizado sob os auspícios da UNESCO podemos constatar que, globalmente, são considerados três arquétipos de seleção e recrutamento de docentes que se aplicam aos candidatos ao ensino público:

- Concurso-oposição;
- Concurso de méritos;
- Seleção livre de candidatos pelos estabelecimentos de ensino.

Através do concurso-oposição, ordenação por nota final de curso e seleção livre, o critério básico de ordenação é a classificação obtida num exame ou prova de avaliação onde os candidatos demonstram os seus conhecimentos e aptidões para a docência e para a área de ensino a que concorrem. É possível encontrar este método na Europa, entre os países de tradição centralizada: Espanha, França, Grécia, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal e Roménia. Já na América Latina este modelo pode ser encontrado: Bolívia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, Paraguai, República Dominicana e Uruguai.

De sublinhar que o concurso através de méritos decorrentes do exercício da profissão surge combinado com o concurso-oposição em todos países agora referidos. Este outro método consiste, numa análise simplista, na ordenação dos candidatos de acordo com a nota de final do curso de formação inicial de professores, mas onde podem também pesar outros cursos complementares e a experiência prévia do candidato. Optaram pelo recrutamento de docentes exclusivamente mediante este processo de seleção a Alemanha, a Áustria, a Bélgica e a maioria dos países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela, bem como os estados da Califórnia e da Carolina do Norte.

Por último, o recrutamento pode ser realizado através de uma seleção livre de candidatos, ficando este a cargo do próprio estabelecimento de ensino ou de uma autoridade local ou regional. Neste caso, não existe nenhuma regulação ou harmonização de critérios comuns para a seleção. Os países europeus com uma forte tradição de autonomia escolar e de independência política surgem como utilizadores desta forma de contratação: Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Finlândia, Hungria, Irlanda, Islândia, Letónia, Liechtenstein, Noruega, Países Baixos, Polónia, Reino Unido, República Checa e Suécia. Na América

Latina, os países como Porto Rico e El Salvador são os utilizadores deste modelo de contratação.

1.2. Requisitos de seleção

Também naquele estudo se observa que a existência de um certificado de conclusão da formação inicial de professor é um dos requisitos para exercer a função na quase totalidade dos países. Exceção feita à Bolívia, Costa Rica e Uruguai, onde o título académico é facultativo, dada a ausência de professores licenciados.

Ter a nacionalidade do país onde o candidato se submete ao concurso é um requisito exigido, em quase todos os países da América e nos que não pertencem à União Europeia. Porém, nalguns alguns países da América Central, onde existem acordos de reciprocidade, os candidatos podem ter uma ou outra nacionalidade, considerando o património linguístico comum que é o castelhano. Por último, nos Países Baixos, Reino Unido e Suécia podem aceder à função docente pessoas de qualquer nacionalidade.

Menos frequentes são requisitos como o de demonstração de boa saúde ou de idade. A título de exemplo, existe um requisito presente no recrutamento docente na Bolívia onde os candidatos devem ter mais de 18 anos e menos de 60. Mas na Grécia o modelo é mais restrito, pois são apenas aceites candidatos entre os 21 e os 35/40 anos com um limite máximo de idade que pode ser ampliado até aos 50 anos. Em Porto Rico, faz-se questão de tornar imprescindível a o candidato ter mais de 18 anos.

1.3. Atores e responsabilidades

No velho continente, Chipre, França, Grécia, Itália, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta e Portugal são os países onde a contratação está centralizada nos Ministérios da Educação. Noutros países europeus com regionalização administrativa a função está atribuída como descrito: em Espanha, aos Conselhos de Educação das comunidades autónomas; na Alemanha, aos ministérios da educação dos diferentes estados federados; na Áustria, aos governos de cada estado juntamente com o Ministério Federal da Educação; na Bélgica aos ministérios de educação das Comunidades linguísticas.

Falando dos países da América Latina, como o Brasil e o México, a seleção compete à autoridade educativa dos estados federados. Na Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador,

Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela a responsabilidade recai sobre os Ministérios da Educação.

Noutros países, a instância responsável pela seleção é uma autoridade educativa intermédia, ligada às autarquias ou às províncias. Tal modelo pode ser encontrado na Argentina (províncias administrativas), Bolívia, Califórnia, Carolina do Norte (distritos escolares) e Paraguai (regiões administrativas). Já, de entre os países da Europa, podemos descobrir na Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Islândia, Noruega, Reino Unido (Escócia) e Roménia.

Existem ainda outros casos em que a própria escola, seja através das direções executivas, seja através da administração, pode ter autonomia para contratar o corpo docente de que necessita. Este modelo de seleção surge na Eslováquia, Eslovénia, Hungria, Irlanda, Letónia, Lituânia, Países Baixos, República Checa, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), Suécia, Porto Rico e El Salvador.

Ressalto, no entanto, o caso do Reino Unido, em que a responsabilidade de contratação é repartida entre a escola e as autoridades locais.

2. O caso português

O caso português é visto como uma luta de poderes. Poderes políticos, poderes de classes, poderes económicos.

A nota predominante de avanços e recuos, de intimidações, de greves e repúdio ideológico das organizações de classes, marcou a implementação, aquela que talvez tenha sido a política mais contestada, depois da introdução da avaliação de desempenho docente, e que foi a introdução de provas de acesso à carreira de professor.

O Ministério da Educação depois de submeter à apreciação das instituições de ensino superior uma proposta de revisão das habilitações e condições de acesso à docência nos ensinos básico e secundário, considerando as suas implicações para a organização da formação inicial de professores, vê publicado o Decreto-Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro, no qual estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, abreviadamente designada por prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no ano de 2007.

Pode ler-se no preâmbulo do referido diploma legal que este modelo *“surge no sentido da simplificação do regime da prova, com o presente decreto regulamentar, designada de avaliação de competências e conhecimentos, consagra -se, como regra, a existência de uma prova geral obrigatória, comum a todos os candidatos, como forma de verificar a sua capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a sua preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares. Sem prejuízo da existência desta componente da prova, poderá ainda realizar -se uma componente específica, a qual pode ser escrita e, ou, oral ou prática, visando avaliar competências e conhecimentos de ordem científica e tecnológica, adequados às exigências dos respetivos nível de ensino, área disciplinar ou grupo de recrutamento.”*

Esta nova regulamentação, acompanhada de uma prévia alteração ao Estatuto da Carreira Docente pelo Decreto-lei nº 15/2007, publicado em 19 de janeiro, trouxe na altura uma transformação ao paradigma do acesso dos candidatos à profissão docente.

Esta iniciativa governamental, pela voz dos próprios órgãos tutelares, decorre: 1) da responsabilidade do Ministério da Educação pela garantia de aplicação do Currículo Nacional dos ensinos básico e secundário; 2) da oportunidade que o processo de Bolonha constitui, de modo específico no que diz respeito à modulação da formação; 3) da necessidade de melhorar as condições de seleção e recrutamento de professores.

A introdução deste novo fenómeno no processo de candidatura e concurso de professores mobilizou com forte adesão a população docente. Estávamos a cerca de um ano daquela que foi considerada uma das maiores manifestações de docentes, chegando a atingir as cerca de 120 mil pessoas. Vivia-se, portanto, um momento conturbado, de reformas inspiradas numa espécie de guerra latente entre a equipa ministerial liderada por M^a de Lurdes Rodrigues e os professores.

A forte contestação às políticas educativas implementadas pela ministra da educação foi, contudo, valendo os esforços, pois ainda este ano de 2013, foi realizado um concurso externo de acesso à carreira docente, como já vimos mais atrás, sem que se realizassem as famigeradas provas de ingresso.

Na verdade, isso foi possível porque, depois daquela contestação, o ME lavrou uma alteração ao diploma onde redigiu um capítulo – “Disposições finais”, nas quais integrou o título “Dispensa da realização da prova”.

Entre outras tantas invocações, é invocada necessidade regulamentação própria que deveria ser legislada, mas que nunca o chegou a ser.

2.1. Método de seleção

Isto relança a discussão sobre a importância de selecionar os docentes ou deixar ingressar na profissão todos os candidatos que possuam requisitos.

Efetivamente neste trabalho invocam-se métodos de seleção para profissões com elevada responsabilidade social, económica e financeira.

Existe uma dúzia de Ordens Profissionais que têm regras próprias no que toca à seleção e admissão dos seus novos membros. Essas regras diferem de ordem para ordem, dependendo da intervenção e visão dos seus dirigentes e associados.

O Conselho Nacional das Ordens Profissionais (CNOP)¹⁶ tem mais do que nunca tentado demonstrar a necessidade de manter os exames de admissão. Os argumentos desta organização variam de acordo com a especificidade profissional, mas dos quais três deles merecem destaque:

- Têm reservas sobre a qualidade de ensino de alguns estabelecimentos de ensino superior;
- Pretendem salvaguardar o facilitismo dos governos;
- Defendem a independência do poder político;

Dos argumentos apresentados, aquele que melhor encaixa no âmbito deste trabalho, prende-se com a qualidade de ensino superior de alguns estabelecimentos de ensino superior, na medida em que esse argumento pode encontrar contestação não só por parte dos professores, como também por parte das instituições universitárias.

Perante esta onda crescente de divergência de opiniões dos profissionais e dos seus representantes de classe, o governo apressou-se a reunir consenso para contrapor esta posição.

¹⁶ Representa a associação representativa de 14 profissões liberais, com mais de 300 mil profissionais altamente qualificados, cujo exercício exige a inscrição em vigor, numa Ordem profissional ou em associação de natureza jurídica equivalente.

O projeto-lei, designado “Proposta de Lei n.º 87/XII/1.ª” que a Assembleia da República apreciou, foi submetido a pretexto das alterações impostas pelo cumprimento do memorando da Troika, que foram oportunamente rejeitadas, por conter dois princípios descabidos¹⁷:

- A possibilidade de o Ministério Público poder desencadear procedimento disciplinar aos membros das Ordens;
- A autorização de que, na função pública, os serviços que envolvessem a prática de atos próprios de cada profissão, destinados a terceiros, fossem prestados por profissionais sem as necessárias habilitações legais.

O documento contava com a participação do constitucionalista Vital Moreira, que tinha sobre a matéria uma opinião pragmática: “Em caso algum haverá ‘numerus clausus’ no acesso à profissão, nem exame de entrada na profissão, nem acreditação, pelas associações profissionais, de cursos oficialmente reconhecidos”.

A nova lei recentemente publicada no início do corrente ano - Lei n.º 2/2013, de 10 de Janeiro, vem estabelecer o regime jurídico de criação, organização e funcionamento das associações públicas profissionais, acolheu o contributo da CNOP e abandonou algumas das premissas mais contestadas.

No caso específico do sistema de ensino, a dependência do poder central é total e abarca as dimensões: financeira, curricular, administrativa, de carreira e de gestão de recursos humanos.

Através do modelo de concurso-oposição, de que já falámos anteriormente, os candidatos a professores procedem à manifestação de interesse em participar no concurso a nível nacional e apresentam a sua candidatura, tendo em consideração um número de vagas previamente divulgado de diploma próprio.

Ainda durante o passado mês de janeiro de 2013, decorreu o último concurso externo para ingressar na carreira mais de 600 novos docentes - Aviso n.º 1340-A/2013, de 28 de janeiro - Concurso externo extraordinário de seleção e recrutamento de pessoal docente nos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

¹⁷ Informação extraída em janeiro de 2013, em <http://www.advocatus.pt/opiniao/7062-ordens-profissionais-novo-regime-juridico-e-novas-responsabilidades>

Para percebermos melhor o método de seleção vamos observar o suporte legal, constituído pelo decreto-lei nº 7/2013, de 21 de janeiro.

Neste documento, está totalmente omissa a referência à realização de provas de acesso à profissão docente. Apenas consagra a alusão à legislação que determina os requisitos de habilitação para o candidato ser opositor ao concurso.

2.2. Requisitos de seleção

Quando falamos nos requisitos de admissão à função docente, deparamo-nos com um conjunto de formalidades que servem melhor os próprios candidatos, do que as necessidades das escolas, dada a sua especificidade, o seu público alvo e a sua comunidade.

Pode-se criar essa ideia a partir do já referido concurso externo extraordinário de seleção e recrutamento de pessoal docente. O diploma legal que o institui, Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro, descreve os requisitos de concurso e em nenhum momento faz referência à necessidade de realização de provas de conhecimentos e competências.

Complementarmente à observação dos requisitos de concurso, foi analisado o Aviso de abertura do concurso - Aviso n.º 1340-A/2013, de 28 de janeiro, onde são aplicados outros mecanismos de controlo no acesso. De qualquer forma, todas as ações que podem conduzir à exclusão do concurso ou à não admissão dizem respeito a questões de foro meramente administrativo.

Ao contrário de outros países que preservam uma autonomia na seleção dos docentes que melhor respondem aos problemas dos alunos, aos desafios das comunidades e aos projetos educativos das escolas, o modelo português despreza todos estes fatores e faz ressaltar algo questionável, em vez das comunidades escolherem aqueles que se apresentam como os melhores docentes para aquele contexto educativo, são os docentes que escolhem as escolas.

2.3. Atores e responsabilidades

Tendo presente todo o contexto, facilmente se perceberá que, tal como se pode ler no estudo da UNESCO, todo o papel decisório no atual sistema de ensino em Portugal está centralizado em órgãos governamentais, como sejam os ministérios e secretarias de estado, ou nos que dependem diretamente deste, como sejam as direções gerais ou regionais.

A submissão total dos Diretores de Escolas à administração central educativa, apesar da sua elevada responsabilidade, capacidade, criatividade e competência não lhes permite participar no processo de discussão, reflexão e decisão política.

Estando este papel decisório totalmente centralizado nos órgãos governamentais, como sejam a assembleia da república, os ministérios e secretarias de estado, ou nos que dependem diretamente deste, como sejam as direções gerais ou regionais, toda a comunidade educativa sujeita-se às ideologias políticas e partidárias.

Esta responsabilidade tutelar a que se pode chamar de política educativa, porém, pode ser dividida em duas grandes dimensões: a produção de decisões, diretrizes, normativos e regulamentações; e o processo de controlo e acompanhamento das instituições ensino escolares.

Na primeira dimensão agrupam-se planos administrativos, curriculares, formação profissional e Formação profissional.

Na segunda dimensão visam-se os planos financeiros e pedagógicos e como se colocam em prática e se adaptam as diferentes respostas às necessidades da comunidade.

Qualquer uma destas ações, quer diga respeito a matérias que influenciem diretamente a população, quer diga respeito a questões de estratégia, implica a prerrogativa legal que obriga a cumprir os mecanismos consulta pública, antes da iniciativa legislativa.

Porém, a opinião pública admite um discurso resignado, com a plena convicção de estamos perante uma tradição política de consultar as bases, sem nunca os envolver na tomada de decisão.

No que diz respeito ao processo de recrutamento e seleção, tanto a definição de necessidades permanentes, como das necessidades temporárias de docentes, também este obedece às decisões do Ministério.

2.4. Normativos legais e regulamentação

O método de seleção utilizado está intrinsecamente ligado ao tipo de autoridade responsável pela mesma. De tal forma que, quando cabe à escola a contratação, esta se faz mediante

processos menos burocráticos. Entre as entidades que podem ser responsáveis pelo processo de seleção destacam-se: a administração educativa central, uma autoridade local e as próprias escolas.

Presentemente o regime de admissão à docência encontra-se devidamente consagrado em lei e regulamentado por decretos e outros normativos que veem na sua redação a clarificação dos seus procedimentos.

Pode ver-se o Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, a definição do modelo de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O modelo tem como quadro de referência, quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases do Sistema Educativo e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) para a respetiva acreditação e certificação.

O perfil geral de desempenho do professor assenta em quatro domínios:

- a) Dimensão profissional, social e ética
- b) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem
- c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade
- d) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

Na sequência, surge o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto que estabelece um regime específico para os docentes de apenas dois níveis de ensino. Refere que “importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico.”

O governo alicerça na “superação dos défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares”, seja para melhorar “a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem” o fundamento para publicar o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, através do qual se verifica a “atribuição de habilitação para a

docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário (...).

Com este referencial legislativo, “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente” que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para aceder à prática docente.

Num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequada, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Segundo ainda o diploma anterior, fica claro que “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino (no contexto do Processo de Bolonha), num destes domínios.”

Se recorrermos à leitura do Decreto-Lei nº 41/2012, de 19 de Janeiro (ECD), a versão mais atual, no artigo 36º, respeitante ao “Ingresso”, constatamos que o ingresso na carreira docente faz-se mediante concurso destinado ao provimento de lugar do quadro da categoria de professor de entre os docentes que satisfaçam os requisitos de admissão e desde os docentes sejam portadores de habilitação profissional adequada.

Lá poderemos ainda encontrar a menção à realização da prova de avaliação de conhecimentos e de competências (PACC), ainda que esta se encontre por regulamentar.

Mas note-se, no ano 2007 o ECD consagrou pela primeira vez, a realização de provas de admissão e um ano depois publica o Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro, onde definiu as regras da prova de acesso à carreira de professor, estabelecendo a realização de, pelo menos, dois exames para todos os candidatos a docente.

Segundo esse documento, a prova de ingresso, na primeira componente, inclui um exame comum a todos os candidatos, no qual são avaliados, o domínio da língua portuguesa e a capacidade de raciocínio lógico.

Já a segunda componente da prova, igualmente com duas horas de duração, irá avaliar os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos da área ou áreas disciplinares associadas à formação académica dos candidatos e que estes querem vir a lecionar.

Além destes dois exames escritos, o acesso à profissão poderá ainda incluir uma oral ou uma prova prática nos domínios das línguas, ciências experimentais, tecnologias de informação e comunicação (TIC) e expressões.

Uma classificação inferior a 14 (numa escala de zero a 20) em qualquer uma das provas, dita automaticamente a eliminação do candidato.

Os únicos dispensados da realização da prova de ingresso são os docentes que foram contratados em, pelo menos, dois dos últimos quatro anos letivos imediatamente anteriores a 2007/8, desde que tenham cumprido cinco anos de serviço letivo e uma avaliação de desempenho igual ou superior a Bom.

Ao contrário do que era espectável a recente publicação, do Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de Junho, em alteração ao Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, em bom rigor, não trouxe nada de novo ao que já se havia descrito no diploma de 2007.

Perante uma agenda política desta natureza, que potencia a criação de um complexo e sinuoso quadro legal, parece estar a ser desenvolvida uma plataforma de normativos que visam regular o ingresso na carreira docente. Parece, pois, evidente que o ato de governação tem passado, em muito, por produzir portarias, despachos, normativos e leis, sem procurar envolver os principais agentes a quem esta política se destina, comprometendo a sua implementação e o seu sucesso.

Atualmente, com a publicação do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro, percebe-se que o Ministério da Educação não quis alimentar a controvérsia em torno desta matéria. Parece que a contestação ganhou algum terreno à agenda política.

3. Fundamentos das organizações de classe representantes dos docentes sobre o processo de seleção e recrutamento para a profissão docente

Essa contestação, levada a cabo pelas organizações sindicais¹⁸, que para já parecem fazer prevalecer os seus argumentos contestatários, têm atrasado verdadeiramente a aplicação da lei.

Estas organizações são, desde sempre e por definição, os defensores dos interesses dos seus associados e, paralelamente, a grande força de contraposição relativamente as posições apresentadas pelo governo naqueles domínios.

Todavia, o contributo para a reunião de consensos, a apresentação de propostas alternativas, o envolvimento para a paz social, não tem surtido o desejado êxito.

Na altura da apresentação da resolução do Conselho de Ministros de 8 de Novembro de 2007 as estruturas sindicais criticaram a sua realização, afirmando que o governo estava a pôr em causa a capacidade formativa das instituições de ensino superior.

Para o então secretário-geral da Fenprof, Mário Nogueira, se o ministério considerava haver problemas na formação, deveria atuar sobre as instituições, identificando os problemas e estipulando as exigências que queria ver cumpridas.

Por sua vez, João Dias da Silva, da FNE destacou que os professores faziam agora uma formação superior de dois ciclos, no âmbito do Processo de Bolonha, que "integra uma componente de estágio", saindo das escolas "com classificações que já os gradualizam uns em relação aos outros".

De facto, devíamos esperar um pouco mais destas instituições. Os argumentos, embora legítimos e acertados, são de facto muito escassos.

Da análise feita, o aspeto que mais se destaca é a manifesta incapacidade destas estruturas representativas apresentarem contramedidas, de forma a assegurarem uma presença efetiva na mesa de negociação e, por essa via, garantirem o reconhecimento da classe e posteriormente de toda a sociedade.

¹⁸ Organizações de classe com maior representatividade e valorização social que defendem os interesses comuns dos seus associados.

VII - CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PROFESSORES – O CASO DO ENSINO BÁSICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. CORREIA MATEUS.

1. Caracterização do universo de docentes

A questão central presente trabalho relaciona-se com a resposta a questão sobre a existência de relação entre a formação pedagógica dos professores e o desempenho escolar dos alunos, percebendo ainda qual a sua expressão nesses mesmos resultados.

Na sequência do atrás referido, foi desenvolvido um estudo, subordinado a desenho de pesquisa relatado em capítulo dedicado.

Através da pesquisa qualitativa, procedeu-se:

- À análise da legislação e dos documentos orientadores sobre a matéria em estudo
- À análise (Godoy, 1995b) dos processos dos docentes de ensino básico do 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

Procedeu-se ainda à identificação de dois grupos de professores distintos, por forma a poder estabelecer análise comparativa entre eles:

- Grupo de docentes formados numa instituição de ensino universitário;
- Grupo de docentes, formados numa instituição de ensino politécnico¹⁹.

Figura 7- Variáveis de 1º Nível

Variáveis Qualitativas	Nominal	Género
		Grupos de Idade
	Ordinal	Tempo de Serviço
		Habilitações Literárias
Variável Quantitativa	Discreta	Tipo de vínculo à Função Pública
		Desempenho Escolar

Fonte: produção própria

Esta última variável discreta representa a que vai centrar a nossa especial e fundamental atenção, neste estudo. Tendo presente a pergunta de partida, é evidente que importa agora

¹⁹ O grupo designado ensino politécnico, para além de integrar os docentes que obtiveram a formação inicial naquela instituição de ensino superior, engloba outros docentes com formação inicial obtida através Magistério Primário ou em escolas superiores, considerando o facto de também estas instituições terem assegurado formação pedagógica.

procurar saber se existem algumas correlações entre o facto de ter obtido formação pedagógica no seu processo de formação inicial e o desempenho e rendimento escolar.

O principal objetivo que podemos considerar, é a garantia de que podemos separar o universo de 91 docentes em:

- Docentes formados numa instituição universitária, não tiveram no seu currículo a formação pedagógica integrada, sendo esta formação obtida no regime de profissionalização em serviço;
- Docentes formados numa instituição de ensino politécnico, tendo desenvolvido o estágio integrado e, com isso, obtido formação pedagógica.

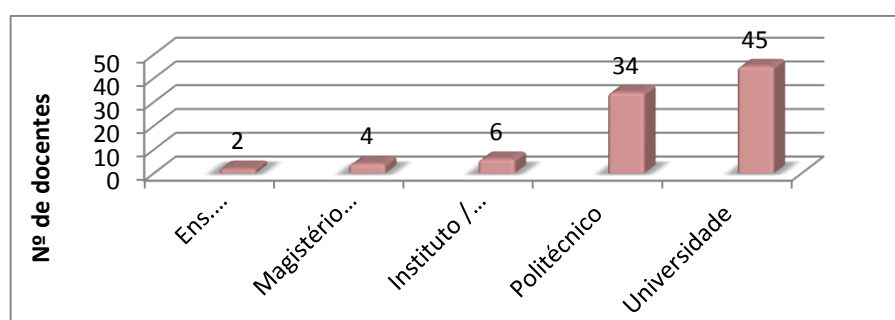
2. Análise resultante da aplicação das variáveis de 1º nível

Procedemos, como já referido a identificação dos docentes a partir da sua preparação de base, caracterizando-os posteriormente de acordo com um conjunto de variáveis.

Partindo do pressuposto de que todos os docentes, independentemente da instituição de formação superior, se encontram munidos de formação e competências científicas, capazes de permitir cumprir o seu papel de professor, a atenção recai, portanto, sobre a formação pedagógica.

Através dos dados recolhidos, que serão apresentados já de seguida, cumpre-se o primeiro objetivo, que era a obtenção de informação que permitisse separar o universo de 91 docentes em dois grupos distintos, dependendo da instituição de formação inicial onde tiraram o curso superior.

Figura 8- Competências Pedagógicas e Formação Inicial: Classificação do universo de docentes

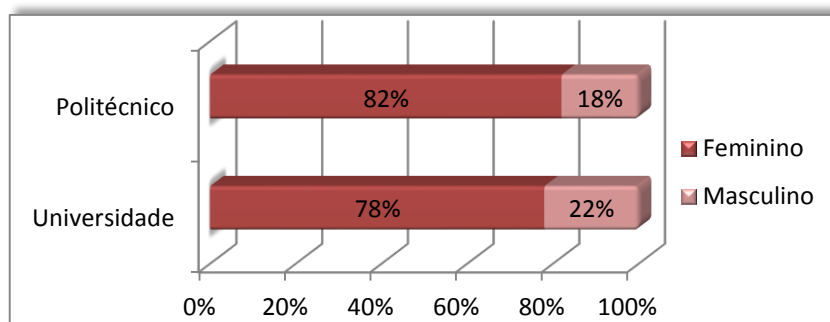


Fonte: produção própria

A partir da separação daqueles dois contingentes procedeu-se, como previsto, à sua caracterização, de acordo com as variáveis género, idade e tempo de serviço.

Se olharmos para a figura 9, pode constatar-se que o agrupamento de escola Dr. Correia Mateus demonstra manter uma tendência para a designada feminização do processo de ensino e aprendizagem.

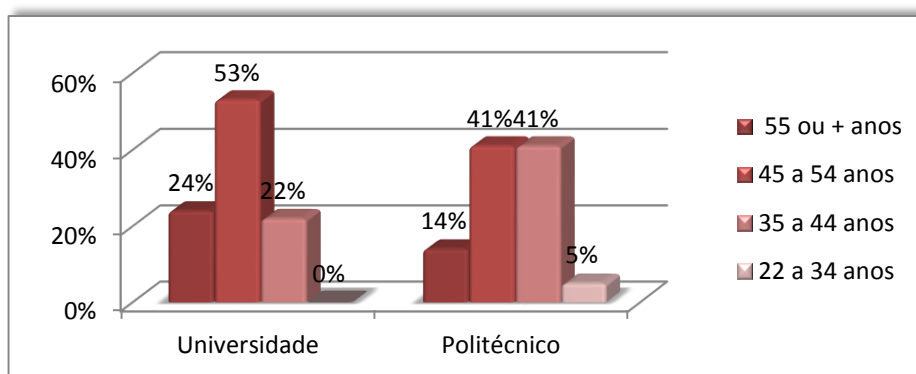
Figura 9- Grupos de Género: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade



Fonte: produção própria

Quando se observam as idades dos docentes de ambas as classes, podemos constatar que a esmagadora maioria dos docentes está contida na faixa etária dos 35 anos aos 54 anos.

Figura 10- Grupos de Idade: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade



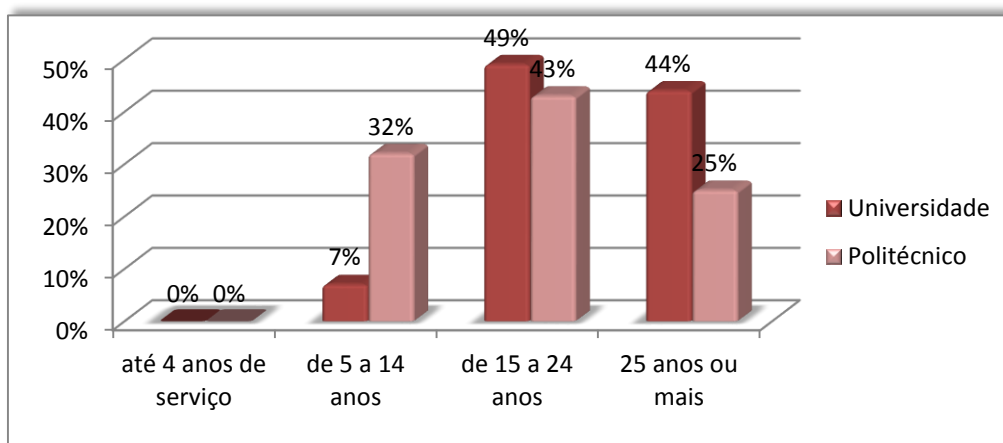
Fonte: produção própria

Contudo, podemos ver um pico no grupo de idade “45 a 54 anos” nos docentes da Universidade, ao passo que no politécnico se verifica um empate entre os dois grupos mais populosos.

Há que salientar dois aspetos: o primeiro é que apenas no contingente de docentes do politécnico existem 5% de professores com idades compreendidas entre os “22 a 34 anos”; o segundo aspeto é que, embora se verifique uma parábola em cada um dos contingentes, o contingente “Politécnico” revela uma amplitude mais pronunciada entre os grupos de maior e menor população.

Já no que diz respeito ao tempo de serviço, os docentes com formação universitária dominam nos dois grupos com mais tempo de serviço. Porém, no grupo dos “15 a 24 anos”, os docentes com formação no politécnico aproximam-se dos docentes com formação universitária.

Figura 11- Tempo de Serviço – grupos de classe: Gráfico comparativo entre os docentes da Universidade e Politécnico



Fonte: produção própria

Valerá a pena destacar que não há lugar à entrada de novos docentes de carreira, já que até 4 anos não há nenhum professor (novo) neste agrupamento de escolas.

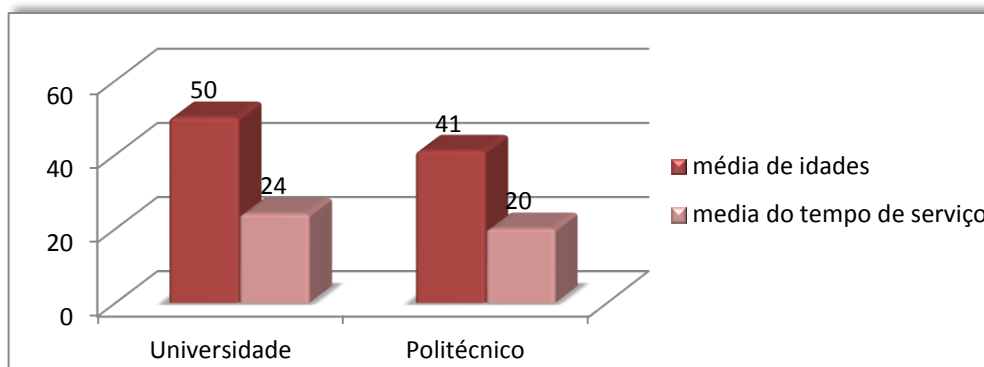
Com os dois gráficos anteriores pode verificar-se que não se regista a tendência dos recém-licenciados serem imediatamente absorvidos pelo sistema de ensino, como era a tradição.

Por outro lado, ao compararmos os grupos “5 a 14 anos” e “25 anos ou mais” anos de serviço, podemos verificar uma inversão proporcional, que pode constituir-se como um indicador de crescimento do ensino não universitário que, desde há quase 3 décadas a esta parte, continua a marcar uma tendência de aumento da produção do nº de licenciados candidatos a professor.

De seguida e na sequência dos dados anteriores, pode ser observada na figura 12 a comparação entre o valor médio das idades e do tempo de serviço.

Os professores com formação universitária são mais velhos do que os professores do politécnico, o que só reforça a ideia do fenómeno de crescimento do ensino superior politécnico.

Figura 12- Tempo de Serviço: Gráfico comparativo entre a média de idades dos docentes da Universidade e Politécnico (em anos)



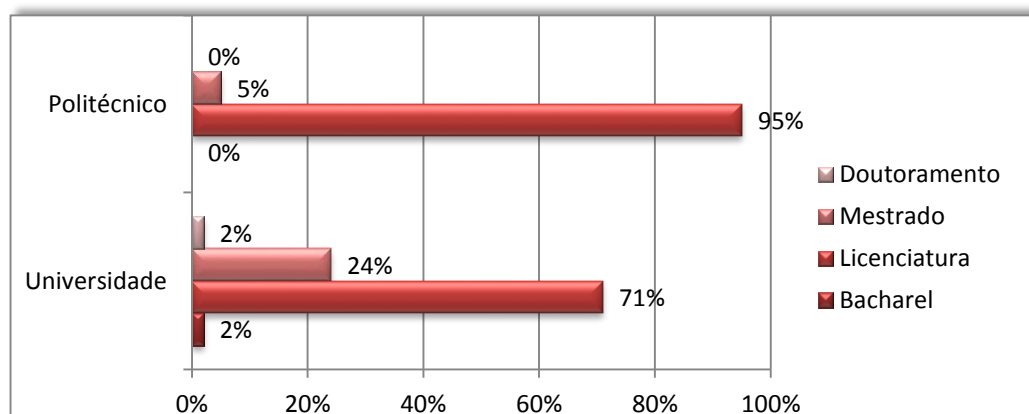
Fonte: Produção própria

É curioso verificar que a média do tempo de serviço corresponde (quase) rigorosamente a metade da média de idades.

Depois de observadas as variáveis qualitativas nominais, serão alvo de tratamento as duas variáveis ordinais referentes: às habilitações literárias; ao tipo de vínculo à função pública.

No que se confere às habilitações literárias, o grau de licenciatura é inequivocamente o grau dominante.

Figura 13- Habilitações Literárias: Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade

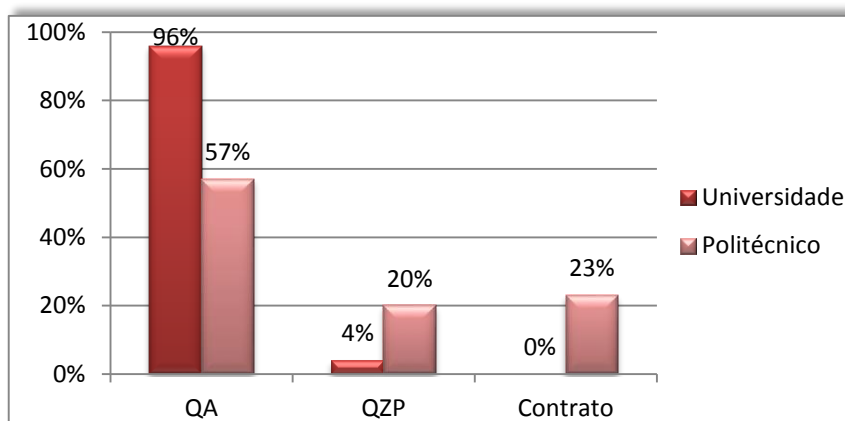


Fonte: produção própria

No entanto, existe um detalhe interessante que merece destaque: quase 100% dos docentes com formação do Politécnico detêm a licenciatura, enquanto nos docentes com formação universitária, os mesmos 95% são repartidos pelo grau de licenciatura e mestrado. Este indicador relança a ideia de que os docentes com formação universitária parecem manter tendência para o prosseguimento de estudos académicos.

No que diz respeito ao tipo de vínculo à função pública, poder ser demonstrado que quase 100% dos docentes com formação universitária estão integrados no quadro de carreira. Em oposição, os professores com formação do politécnico vinculados ao quadro de carreira correspondem à soma dos dois grupos: os docentes “contratados” com os docentes do “QZP”²⁰.

Figura 14- Tipo de Vínculo à função pública - Gráfico comparativo entre os docentes do Politécnico e Universidade



Fonte: Produção própria

Este gráfico é demonstrativo de que os docentes mais recentes a chegar ao ensino obtiveram formação no politécnico.

3. Análise resultante da aplicação das variáveis de 2º nível

Conhecidas que estão as principais características do universo de docentes e, tendo em conta os dados apreciados, percebe-se a dinâmica dos dois universos no agrupamento de escolas.

²⁰ QZP – Quadro de Zona Pedagógica.

De acordo com a nossa pergunta de partida – “**As competências pedagógicas dos professores são determinantes no sucesso escolar dos seus alunos?**” - pretendíamos saber se a formação pedagógica dos docentes influenciava o desempenho escolar dos seus alunos.

Nesta sequência, a abordagem na qual agora nos centramos, propõe-se incidir sobre a variável com maior valor estatístico neste estudo – o desempenho escolar. Com efeito, visando uma análise mais robusta e fidedigna, a recolha relativa a esta variável reporta à classificação atribuída aos alunos no 3º período, durante 3 anos letivos diferentes e consecutivos (2009/2010; 2010/2011; 2011/2012), procurando assim dar um contributo mais consistente aos resultados apresentados e, desta forma, contribuir para consolidação dos resultados.

Importará assinalar que as classificações dos alunos do ensino básico, desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, são expressas numa escala de 1 a 5, em que: os valores 1 e 2 representam um desempenho negativo; e os valores 3, 4, e 5 representam um desempenho positivo crescente.

A apresentação estatística que se segue, constitui-se como fundamental para a concretização deste trabalho, incidindo, portanto, no desempenho escolar dos alunos. No entanto, este valor é observado e relacionado com os dois contingentes de docentes já conhecidos.

Ainda que a média global de resultados seja superior nos docentes do politécnico, o aspeto que ressalta é que nos dois universos estudados, os docentes do politécnico obtêm sempre melhores desempenhos escolares dos seus alunos, nos três anos em que incidiu a recolha. O quadro seguinte revela isso mesmo.

Figura 15- Classificação dos alunos obtidas no 3º período de 3 diferentes anos letivos

	2009/10	2010/11	2011/12	Média Global
Classificação média politécnico	3,42	3,54	3,50	3,49
Classificação média universidade	3,33	3,39	3,36	3,36

Fonte: produção própria

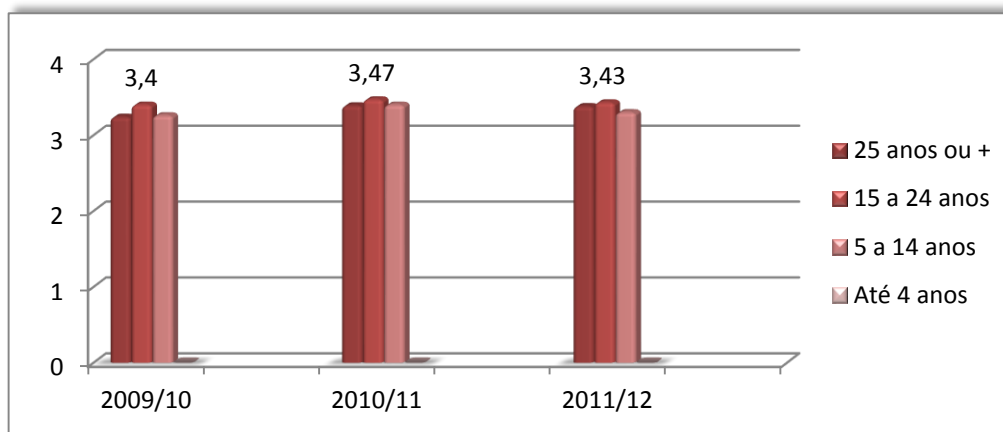
Mais, ainda que não se tenha aprofundado a procura de razões, conseguimos ver que, quando se compararam os anos separadamente, ambos os grupos coincidem no seguinte: o ano em

que ambos apresentam melhores resultados foi o de 2010/11; seguido de 2011/12 e por fim o de 2009/10.

Perante as elações que já são passíveis de se formularem, impõe-se perceber como se distribuem os desempenhos escolares dos alunos, não só por universos, mas também distribuídos pelos grupos de antiguidade / tempo de serviço.

A seguir, nos gráficos que surgem, vamos poder apreciar cada um dos contingentes. O primeiro refere-se aos docentes com formação universitária.

Figura 16- Distribuição dos resultados do desempenho dos alunos por grupo de antiguidade / tempo de serviço dos docentes com formação universitária



Fonte: Produção própria

Não tendo docentes com menos de 5 anos, esse resultado não tem qualquer expressão. Mas olhando para o gráfico acima, ainda que não nos pendamos para a busca de motivações, encontramos um padrão: a faixa dos “15 aos 24 anos” de antiguidade revela, nos 3 anos letivos, ter alunos com melhores desempenhos escolares.

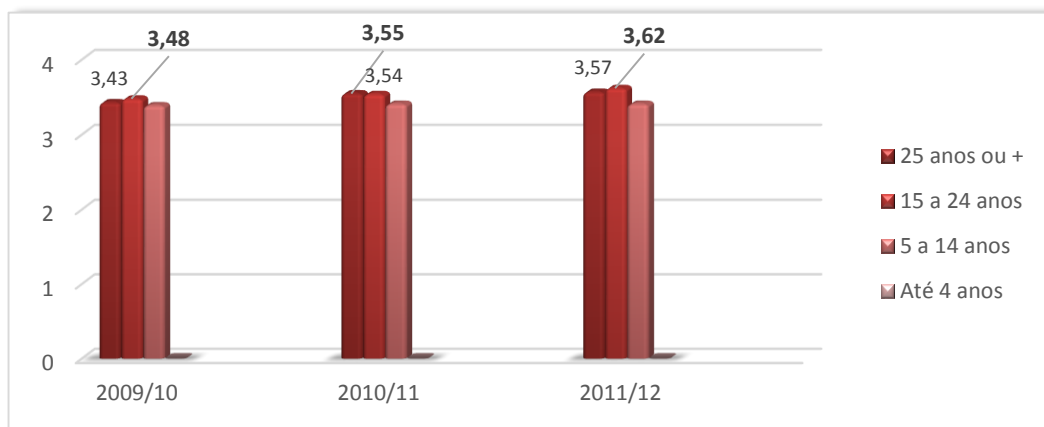
Figura 17- Docentes sem formação pedagógica: resultados dos desempenhos por grupos de antiguidade

	2009/10	2010/11	2011/12
25 Anos ou +	3,24	3,39	3,38
15 A 24 anos	3,4	3,47	3,43
5 A 14 anos	3,26	3,4	3,3
Até 4 anos	0	0	0

Fonte: produção própria

Quando se observar o grupo dos docentes com formação pedagógica (Figura 19), concluímos que, à semelhança do anterior (Figura 17), também o grupo de antiguidade “15 a 24 anos” regista os alunos com melhores desempenhos. No entanto, no ano letivo 2010/2011 o seu registo é superado pelos docentes mais antigos.

Figura 18- Distribuição dos resultados do desempenho dos alunos por grupo de antiguidade / tempo de serviço dos docentes com formação no politécnico



Fonte: produção própria

Outro aspeto digno de nota dentro deste contingente refere-se ao facto dos desempenhos terem vindo a crescer desde 2009, ao passo que no gráfico anterior o melhor desempenho foi obtido no ano intermédio.

Figura 19- Docentes com formação pedagógica: resultados dos desempenhos por grupos de antiguidade

	2009/10	2010/11	2011/12
25 Anos ou +	3,43	3,55	3,57
15 A 24 anos	3,48	3,54	3,62
5 A 14 anos	3,39	3,41	3,41
Até 4 anos	0	0	0

Fonte: Produção própria

De forma resumida, retomo algumas das conclusões que merecem destaque, feitas anteriormente aquando da apresentação dos gráficos e quadros:

- No agrupamento Dr. Correia Mateus, a relação entre o número de docentes sem formação pedagógica e com formação pedagógica, respetivamente, formados em universidades ou em politécnicos é de metade;
- Há uma tendência para os docentes mais novos terem obtido formação inicial numa instituição de ensino politécnico;
- O grau de licenciatura domina nos docentes do politécnico, enquanto que os docentes universitário se repartem pelos grupos de licenciaturas e mestrados, sendo também os únicos a apresentar docentes com doutoramento;
- A esmagadora maioria dos docentes universitários pertencem ao quadro de carreira, que desta forma garante maior estabilidade profissional. Os docentes do politécnico registam um elevado número de QZP e contratados;
- Para além de, em termos médios, os docentes com formação pedagógica obterem melhores desempenhos dos seus alunos, também se verifica que os melhores desempenhos se verificam nos 3 anos do estudo;
- Em ambos os universos, as classes de antiguidade / tempo de serviço que registaram melhores desempenhos escolares dos seus alunos, verificaram-se na faixa dos “15 aos 24 anos”.

Por muito que os resultados apresentados tenham mostrado uma tendência, as diferenças reveladas nos desempenhos dos alunos, comparativamente entre os dois contingentes, são pouco expressivas.

No entanto, parecem suficientes para permitir tirar a conclusão de que os docentes com formação pedagógica conseguiram obter resultados superiores aos dos docentes sem formação pedagógica.

VIII - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

Aprovado em janeiro de 2008, o Ministério da Educação estabelecia, em diploma legal, o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências (PACC) para o ingresso de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário na carreira docente.

A fundamentação invocada para legitimar a implementação de provas de admissão à função docente, passava por gerar na opinião pública a sensação de necessidade de selecionar os professores, para poder melhorar a relação entre professor e aluno, as condições aprendizagem dentro da sala de aula e a qualidade do ensino e das práticas quotidianas dos docentes.

Mas, o principal aspeto em todo o processo de implementação desta política, prende-se com o facto do Ministério da Educação não ter conseguido escutar, partilhar e envolver os destinatários na tomada de decisão.

Ficou claro que a agenda na atuação do Ministério da Educação, desde o início do processo, traduziu-se numa política, com um previsível sem número de despachos, normativos e regulamentos e um modelo de implementação marcadamente “Top-Down”.

Nesta fase final do trabalho, após a leitura dos textos teóricos, expressando os diferentes enquadramentos concetuais de análise da implementação, compreendemos que o envolvimento dos atores sociais são de vital importância para ao sucesso da política e da governação da educação, já que são eles que contribuem para os objetivos da organização, recebendo e operacionalizando a política na base da pirâmide.

A questão da formulação de políticas e de capacidade estratégica é particularmente importante. A mera possibilidade de mudança sem que os seus agentes estejam cientes da necessidade dessa mudança, gera equívocos de elevada ordem que condicionam todo o seu processo de implementação. Neste caso em concreto, podemos afirmar que tal se verificou.

A falta de políticas explícitas, no campo da educação, exige uma fundamentação técnica orientada para uma adequada “aprovação” social, que as sustente e ao mesmo tempo as projete num plano de reconhecida efetividade e as trabalhe numa lógica de concertação.

Com a criação do perfil de docente em agosto de 2001 e com a implementação de provas de avaliação de conhecimentos e competências para aceder à profissão, em janeiro de 2007, estavam operadas importantes mudanças na educação, em geral, e na seleção de profissionais competentes, em concreto. Mas estas ações não são, por si só, a garantia de sucesso educativo.

Era preciso encontrar outros fatores que determinassem o êxito escolar. Para além da competência científica, a competência pedagógica, a formação, as lições da experiência e a motivação, assumem também um lugar de destaque na construção desta convicção.

Nesse sentido, o trabalho incidiu sobre o domínio da formação pedagógica, com a ambição de identificar a existência de alguma relação, quer dos docentes com formação pedagógica, quer dos docentes sem formação pedagógica, no que se refere ao desempenho escolar dos seus alunos.

Com recurso a uma pesquisa qualitativa e quantitativa, obtiveram-se as classificações dos alunos no final do 3º período dos últimos 3 anos letivos, tendo-se conseguido demonstrar a tendência de que os docentes formados em instituições de ensino politécnico e com formação pedagógica, obtêm melhores desempenhos escolares dos que os docentes formados em universidades e sem formação pedagógica. Mais, conseguiu também determinar-se que, dentro de cada um dos universos de docentes, os grupos situados entre os 15 e 24 anos de serviço, obtiveram os melhores resultados.

2. Considerações e perspectivas futuras

Após a reflexão sobre o trabalho produzido, reparo que ao longo do estudo surgiram alguns detalhes que sobre os quais não se foram efetuados quaisquer análises mais aprofundadas.

Estando certo da importância do tema aqui retratado, existe matéria bastante para prosseguir com outros trabalhos de investigação, tentando levar mais adiante o esforço de compreender em que medida os principais fatores podem condicionar fortemente o desempenho dos estudantes.

Apesar de cada um deles ter sido explorado, o estudo apenas se debruçou sobre o facto de os docentes possuírem ou não formação pedagógica.

Enquanto produzia e consultava a bibliografia, dei conta de dois detalhes: um deles tem a ver com a importância dos encarregados de educação e das suas expectativas face aos resultados do seu educando; a outra é o facto da administração educativa insistir em manter-se como o maior entrave à estabilidade do sistema educativo e por conseguinte dos docentes e respetivos alunos.

Tal parece um contra censo. Ora, se estamos a falar de educação, ensino e avaliação, os governantes não procedam (precisamente) à avaliação das suas próprias políticas e da forma como as implementam, para que possam ajustar na medida do necessário até responder efetivamente às expectativas da população. Há uma necessidade desenfreada e uma retórica que procura justificar uma e outras reformas, sempre que um novo elenco ministerial assume funções governativas.

Todavia, e fica a mensagem implícita de que durante o processo de investigação e tratamento de dados foram ressaltando algumas relações curiosas que, apesar de se mostrarem relevantes, não foram objeto de análise aprofundada.

Do ponto de vista operacional, esta abordagem permitiu olhar a problemática de outra perspectiva, equacionando a possibilidade de constituir um *observatório* que encarregará de acompanhar o percurso escolar dos alunos, depois destes saírem do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus. O acompanhamento será assegurado, quer aos alunos, quer sigam a via ensino, quer sigam a via profissionalizante, ou mesmo que ingressam na vida ativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Berliner, D. C. (1986). *In Pursuit of the Expert Pedagogue: Educational Researcher*, Vol. 15, No. 7 (Aug. - Sep., 1986), pp. 5-13. American Educational Research Association (AERA).
- Berliner, D. C. (2000). *A Personal Response to those Who Bash Teacher Education*. Journal of Teacher Education. California:Sage. pp 51; 358
- Amiguiño, A. e Canário, R., orgs. (1994). *Escolas e mudança: papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Anderson, James E. (2011). *Public Policymaking: An Introduction*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, (7th edition).
- Bardach, Eugene (1977). *The implementation game: what happens after a bill becomes a law*. Boston: MIT Press (MA).
- Bardach, Eugene. (1998). *Getting Agencies to Work Together. The Practice and Theory of Managerial Craftsmanship*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Barret, S., & Fudge, C., 1981. *Policy and Action: Essays on the Implementation of Public Policy*. London: Methuen.
- Baumgartner, Frank R., & Jones, Bryan D. (2002). *Policy Dynamics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Birkland, Thomas A. (2001). *An Introduction to the Policy Process: theories, concepts, and models of public policy making*. USA: ME Sharpe.
- Bloom, Benjamin S. ; Hastings, John T.; Madaus, George F. & Hill, McGraw. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New Your: McGraw-Hill.
- Canário, Rui (Org.) (1991). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 43-52

Cave, A., & Mulloy, M. (2010). *How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives*. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal. Ann Arbor, MI.

Cardim, Maria Engrácia. (2006). *Implementação de Políticas Públicas nas áreas da Formação, da Educação e da Segurança Social: Do Discurso às Práticas* [Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Administração Pública]. Lisboa: ISCSP.

Cardim, Maria Engrácia (2009), "Implementação de Políticas Públicas - Do Discurso às Práticas", *Revista de Ciências Sociais e Políticas*, 3: pp. 133-149

Cohen M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). *Administrative Science Quarterly*. vol. 17, No. 1. New York: McGraw-Hill. pp1-25.

Christensen, Peter. (2002). *Motivational strategies for public managers: The budgetary belt-tightening precipitated by the recession has placed renewed emphasis on the importance of employee motivation*. *Government Finance Review*. Government Finance Officers Association, Vol. 18, 2.

Clímaco, Maria do Carmo (1992). *Monitorização e práticas de avaliação de escolas*. Lisboa: ME-GEP.

Clarke E. Cochran... [et al.] 1945; ____; 2006, *American public policy: an introduction*. 8th ed. Belmont, CA: Thomson Higher Education.

Dagnino, Renato et alii (2002): *Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubaté, Editora Cabral Universitária

DeLeon, Peter. 1999b. "The Missing Link Revisited: Contemporary Implementation Research." *Policy Studies Review* 16, 3/4 (Fall/Winter): 311-338.

Deloitte. (2009). *Benchmark (Padrões) de Avaliação de Desempenho*", foi pedido à consultora Deloitte pelo Ministério da Educação. (relatório não divulgado e indisponível no sítio do MEC; bibliografia inexistente).

Bolivar, António. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona, Málaga: Aljibe

Dubar, C. (2003). *Formação, trabalho e identidades profissionais*. In: Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 43-52

- Dye, Thomas R. (2011). *Understanding Public Policy*, New York: Longman. (13rd edition)
- Easton, David. 1965. *A Systems Analysis of Political Life*. New York: John Wiley
- Eggleton, P.J. (1992). *Motivation: A Key to Effective Teaching*. TME Online: The Mathematics Educator, 3(2). Mathematics Education Student Association at University of Georgia, Athens, GA.
- Elam, S. (1971). *Performance Based Teacher Education — What Is the State of the Art?* Washington, DC: AACTE.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's Approach*. Research Report, Aga Khan Foundation: Lisbon.
- Gardner, Howard. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the Twenty-first Century*. New York: Basic Books.
- Goggin, M.L., Bowman, A., Lester, J., & O'Toole, Laurence. (1990). *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*. Glenview: Scott Foresman/Little Browne.
- Goggin, Malcolm L. et al. (1990). *Implementation theory and practice: toward a third generation*. New York: HarperCollins.
- Gore, Albert. (1996). (direção). *Da burocracia à eficácia: reinventar a administração pública para governar melhor e poupar milhões*. Relatório sobre o estado da administração pública americana e as opções fundamentais para a sua reforma elaborado sob a direção do vice-presidente. Lisboa: Quetzal Editores.
- Hargraves, David H. (1998). *Creative professionalism: the knowledge of teachers in the knowledge society*. London: Demos
- Hargrove, Erwin C. (1975) *The missing link : the study of the implementation of social policy*. Washington : Urban Institute.
- Hill, Michael., & Hupe, Peter. (2002). *Implementing Public Policy: Governance in Theory and in Practice*. London: Gage Publications Ltd.

- Hill, Michael. & Hupe, Peter. (2008). *Implementing Public Policy: An Introduction to the Study of Operational Governance*. (2nd edition). Trowbrige, Wiltshire: The Cromwell Press Ltd.
- Hogwood, Brian W., & Gunn, Lewis. (1984). *Policy analysis for the real world*. Oxford: University Press.
- Hogwood, Brian W.; Peters, B. Guy. 1983. *Policy Dynamics*. St. Martin's Press. London
- Hood, Christofer. (1976). *The limits of administration: A Response to Christopher Hood*. London: Wiley
- Howlett, Michael., & Ramesh, M, (1995). *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*. Toronto: Oxford Univ. Press.
- Huberman, Micheal. (1987). *How well does educational research really travel?* Educational Research, 16 (1), pp. 5-16.
- Hunt, Gilbert H., Wiseman, Dennis G., & Touzel, Timothy J. (2009). *Effective Teaching: Preparation and Implementation*, (4th ed.). Springfield: Charles c. Thomas.
- Ingram, Helen. 1990. *Water Politics: Continuity and Change*. Albuquerque: University Of New Mexico Press, May. Updated version of *The Patterns of Politics on Water Resources: The Case of New Mexico's Role in the Colorado River Basin Bill*. 1969.
- Josso, M. Christine. (2002). *Experiências de Vida e Formação de Marie-Christine Josso*. Lisboa: Educa.
- Kingdon, John W. (1984) 2003. *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (2nd. Ed.). New York: Longman.
- Knox, J. D. E. (1983). Teaching in general practice. Medical Education. Blackwell. Vol. 17, Issue 3: 198–201
- Kottler, Jeffrey A., Zehm, Stanley J., Kottler, Ellen. (2005). (3rd edition). *On being a teacher : the human dimension*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Lasswell, H. D., & Lerner, Daniel., et al. (1951). *The policy sciences: recent developments in scope and method*. (1987 edition). Stanford: Stanford University Press. cap. 18, p. 121-154.

Lasswell, H.D. (1956). *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*. College Park: University of Maryland Press.

Lewis, P. S., Goodman, S. H., & Fandt, P. M. (1995). *Management: Challenges in the 21st Century*. New York. West Publishing Company.

Linder, S. H., & Peters, B.G. (1987). *Relativism, contingency and the definition of success in implementation research*. *Policy Studies Review*. Urbana, vol. 7, n. 1: 116-127.

Lipsky, Micheall. (2010). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation, (30^a ed.)

Majone, Giandomenico & Wildavsky, Aaron (1979), in Pressman, J. L., and A. B. Wildavsky. 1984. 3rd ed. *Implementation. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley, CA and London: University of California Press.

Maloney, W., Smith, G. & Stoker, G. (2000). *Social Capital and Urban Governance: Adding a More Contextualised Top-down Perspective*, *Political Studies*, vol 48, pp 802-20.

Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row. [Orig. ed., 1954.]

Mazmanian, D.A. & Sabatier, P.A. (1983) *Implementation and Public Policy: With a New Postscript*. Glenview, IL: Scott,

Mazmanian, Daniel A., & Sabatier, P. A. (1989). *Implementation and public policy*. (2nd ed.). Lahm, MD: University of America.

McCay, ElizaBeth. (2000). *Supply and Demand: Virginia Teachers and Administrators*. Virginia: Commonwelath Educational Policy Institute.

Medina Rivilla, A. & Villar Angulo, L. M. (Coords), (1995). *Evaluation de Programas educativos*. Centros e Profesores. Madrid: Universitas.

Moita, M. da C. (1992). *Percursos de formação e de trans-formação*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p.111–127.

Moreira, A. F. B., e Macedo, E. F. (2002). *Currículo, identidade e diferença*. In António Flávio Barbosa Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

Mota, Luís. (2010). *Implementação de Políticas Públicas em Quadros de Public Governance – Colaboração Inter-Organizacional enquanto Factor-Chave* [Dissertação de Mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho]. Lisboa: ISCSP.

Mozzicafreddo, Juan et al. (2003). *Ética e Administração – Como modernizar os serviços públicos?*. Oeiras: Celta Editora.

Nagel, Stuart S. (1980). *Improving policy analysis*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

Nagel, Stuart S. (2002). *Handbook of Public Policy Evaluation*. California: Sage Publication.

Najan, A. (1995). *Learnin from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective*. (Working Papers). Inertnational Institute for Applied Systems Analysis. Luxwenburg, Austria: IIASA.

Nathan, Marilyn. (1995). *The new teacher's survival guide*, London: Kogan Page limite.

Neves, José Luís. (1996). *Pesquisa Qualitativa - Características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, V.1, nº 3 2º semestre, São Paulo.

Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos. Lisboa.

Nóvoa, A. (1991). *O Passado e o Presente dos Professores, Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, Lda.

Nóvoa, A. (1992). *Nota de Apresentação*. In Nóvoa, A. et al. (coord.), *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.

Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. 2009. *Professores Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação. Lisboa: Educa.

O'Toole, Laurence. (1997). *Treating network seriously: practical and research-based agendas in public administration*. Public Administration Review. v.57, n. 1, p. 45-52

O'Toole, L. J. (2004). *The Theory Practice Issue in Policy Implementation Research*. Public Administration, 82.

OCDE. (1998) *Education Policy Analysis*. Cener for international recherche and development. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

OCDE. 2005. *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

OCDE (2005). *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

OCDE. (2010). *Improving Schools Strategies for Action in Mexico*. Mexico: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Padgett, John F. (1980). *The American Political Science Review, Published by: American Political Science Association*. Vol. 74, No. 2. pp. 354-372

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa : Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000a). *Construindo competências*. Nova escola, 19-31.

Perrenoud, P. (2000b). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Peters, B. Guy. 1986;___; 2010. *American Public Policy: Promise and Performance*. (8th edition). Washington DC: CQ Press.

Pope, Catherine., & Mays, Nick. (1995). *Researching the parts other methods cannot reach: an interoduction to qualitive methods in health and health servisse research*. British Medical Journal, nº 311, 1995. pp.42-45.

Pulzl, Helga. & Trieb, Oliver. (2006). *Citation Information, Handbook of Public Policy Analysis, Theory, Politics, and Methods*. Edited by Fischer, Frank., Miller, Gerald J., & Mara S. Sidney, CRC Press.

Rodrigues, Mª de Lurdes. (2012). *Políticas Públicas em Portugal*. Lisboa: INCM, ISCTE.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: developing involvement and understanding*. Milton Keynes: Open University Press.

Sabatier, Paul. (1986). *Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis*. *Journal of Public Policy*. 6:21–28.

Sabatier, P. A. (ed.) (1999b). *Theories of the policy process*. Boulder: Westview Press.

Sabatier, Paul A., and Hank C. Jenkins-Smith, eds. 1993. *Policy change and learning: An advocacy coalition approach*. Boulder: Westview Press.

Sabatier, Paul A., & Weible, Christopher M. (2005). *Innovations in the advocacy coalition framework*. Paper presented at the annual meeting of the American Society for Public Administration, Milwaukee, WI

Sacristán, Gimeno J. (2000). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. In: _____.; Pérez, Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. (4. ed.). Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 61-69.

Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher motivation and professional development: A Guide to Resources. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program*. University of Michigan: Ann Arbor, MI.

Schon, Donald. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. (2. ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. AERA Monograph series on curriculum evaluation*, No. 1. Rand McNally, Chicago IL.

Scriven, M. *Summative teacher evaluation*. In J. Millman, *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1981.

Selltiz, Claire et al. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU.

Simon, Herbert A., (1965). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. Volume 92893, Free Press paperback.

Simões, Gonçalo. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

Snellen, T. M., & van de Donk, Wim B. H. J. 1998. *Public administration in an information age: A handbook*. Amsterdam: IOS Press.

Stoer, S. R. (1983). *The april revolution and the contribution of education to changing «portuguese realities*. Tese de Doutoramento em Sociologia da Educação. London: The Open University.

Tavares, J., e Isabel Alarcão (1985,___, 99). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tyler, Ralph W. (1949). Publishes *Basic Principles of Curriculum and Instruction*; University of Chicago. USA:

UNESCO. 2007. Torrecilla, Javier Murillo (Coord.). Torrecilla, Javier, Alba, Verónica G., Moreno, Hector H. (Invest.) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: 2007. Un estudio comparado entre 50 países de américa y europa*. Santiago: Unesco.

Van Meter, Donald S., & Van Horn, Carl. E. (1975). *The policy implementation process: a conceptual framework*. Administration and Society, 6: 445-488.

Villega-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco. International Institute for Educational Planning.

Wargborn, Carmen. (2008). *Managing motivation in organizations - why employee relationship management matters*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: ISCTE.

Warwick, Donald P., 1982. Bitter pills: *Population policys and their implementation in eight developing countries*. Westview Press.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale*. Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202.

Wildavsky, Aaron. (1964). *The politics of the budjetary process*. Boston: Little Brown.

Wildavsky, Aaron. (1966). The political economy of eficiente. Public Admin. Review.

YIN, Robert K. *Case Study Resaerch – design and methods*, second edition. USA Sage Publications, 1994.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:..

Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Edições ASA

Zahariadis, Nikolaos. 2007. "The Multiple Streams Framework." Em *Teorias do processo político*, 2ª ed. Paul A. Sabatier, ed. Capítulo 3. Boulder, Colorado: Westview Press.

Zohar, Danah. e Marchall, Ian. 2001, *Espiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Webgrafia

Berliner, David. (2000), *Journal of Teacher Education*. Vol. 51, No. 5. Consultado em fevereiro de 2013, em <http://jite.sagepub.com/cgi/content/abstract/51/5/358>

Bolivar, Antonio. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*, Universidad de Granada. Consultado em novembro de 2012, em http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_10/material_m10/sabermas_1.pdf

Brewer, Garry D.. 1974. *The policy sciences emerge: to nurture and structure a discipline. Policy sciences*. Vol. 5. Consultado em janeiro de 2013, em <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5206.pdf>

Cochran-Smith, M., Lytle, S.L (1999). *Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. review of research in education*. vol. 24: pp. 249-305. Consultado em fevereiro de 2013, em <http://rre.sagepub.com/cgi/content/short/24/1/249>

Davis, Otto A., Dempster, Mah e Wildavsky, Aaron. (1966). *The american political science, revisão*. vol. 60, No. 3, pp 529-547. American Political Science Association. Consultado em abril de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/1952969>

Esteves, Manuela (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 37-48. Consultado em abril de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Gonçalves, José Alberto (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36. Consultado em abril de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Marcelo, Carlos. 2009. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. Consultado em fevereiro de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Michael D. Cohen, James G. March , Johan P. Olsen . *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. Administrative Science Quarterly. Johnson Graduate School of Management, Cornell University, vol. 17, No. 1. (Mar. 1972), pp 1-25., consultado em fevereiro de 2013, em <http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392%28197203%2917%3A1%3C1%3AAGCMOO%3E2.0.CO%3B2-9>

http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Rel_1_ciclo_ADD.pdf

Nóvoa, António. *Formação de professores e profissão docente*. António Nóvoa. Consultado em fevereiro de 2013 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

O'Toole, L. J. 1997. *Lecture on policy implementation. Article News. Center for Clean Technology and Environmental Policy*. Consultada em abril de 2013, em <http://purl.utwente.nl/publications/8325>

Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM. Consultado em abril de 2013, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>

Rocha, J. A. Oliveira (2005). *Quadro geral da evolução de recursos humanos na administração pública. NEAPP - Comunicações em conferências*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa. Consultado em abril de 2013, em <http://hdl.handle.net/1822/2902>.

Sabatier, Paul. (1986). *Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: a Critical Analysis and Suggested Synthesis*. Journal of Public Policy, Vol.6, Issue 01. pp 21-48. Cambridge University Press, consultado em fevereiro de 2013, em <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2747728>

Simão, Veiga e Costa, Almeida. (2000). *O ensino politécnico em Portugal - descrição evolutiva e prospectiva do sub-sistema de ensino superior politécnico elaborado para o CCISP*.

Consultado em janeiro de 2013, em <http://www.ccisp.pt/doc/pt/estudos/O%20Ensino%20Polit%C3%A9cnico%20em%20Portugal.pdf>

Sítio da Pordata. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em abril de 2013 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-433>

Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources. Math and Science Partnership – Motivation Assessment*. Consultado em janeiro de 2013, em http://mspmap.org/wp-content/uploads/2011/10/TeachMotivPD_Guide.pdf

Cuseo, Joe (2012). Student Success: Definition, Outcomes, Principles and Practices. Excerpted from “The Big Picture,” a column appearing in *Esource for College Transitions* (Electronic Newsletter), published by the National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina. Consultado em abril de 2013, em http://www.fye.uconn.edu/12F_Wk_Digest/September/Weekly_2012_09_24/PDF's/Cuseo_Student_Success.pdf

Thurler, Mónica G. (2002). *O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas*. Consultado em abril de 2013, em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.adidatica.com.br%2Farquivos%2FPERRENOU2.doc&ei=BOHUarZBHT7Aaa7oCoAQ&usq=AFQjCNE-sQH899pInSMvNZ90B7CTidPfgw&sig2=DRhAY0W9GdxMpVJr3DNr6g&cad=rit>

Tude, João (...). *Conceitos Gerais de Políticas Públicas: As políticas públicas e o seu estudo*. Consultado em dezembro 2012, em <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24132.pdf>,

Documentos específicos

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

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

Decreto Lei nº 270/2009, de 30 de setembro. Aprova no Estatuto da Carreira Docentes (ECD) o ingresso na carreira docente.

Decreto Lei nº 132/2012, de 27 de Junho. Regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e prevê os procedimentos necessários à operacionalização da mobilidade de docentes colocados nos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro. Estabelece um regime excecional para a seleção e o recrutamento do pessoal docente dos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência. 2 - A seleção e o recrutamento previsto no número anterior realiza-se mediante concurso externo extraordinário, nos termos estabelecidos no presente diploma.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008 de 21 de Janeiro. Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, abreviadamente designada por prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro. Visa identificar os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial.

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. Aplica-se ao ensino secundário, incluindo as áreas profissionais, vocacionais e artísticas, e ao 3.º ciclo do ensino básico, relativamente às habilitações literárias.

Portaria n.º 156-A/2013, de 19 de abril. Fixa o número de vagas de cada um dos quadros de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, a preencher pelo concurso externo e interno, no ano escolar de 2013/2014.

Aviso nº 1340-A/2013, de 28 de janeiro. Abertura do concurso extraordinário com vista ao acesso à carreira docente, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro.

Aviso nº 5499-A/2012. Concurso anual de contratação com vista ao suprimento das necessidades transitórias de pessoal docente, para o ano escolar de 2012 -2013 13 de abril de 2012.

Aviso nº 5466-A/2013, de 13 de abril. Abertura do concurso interno e externo de docentes de duração plurianual.