



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



RELATÓRIO DE POLÍTICAS *SOBRE O* *PANORAMA ATUAL DOS SISTEMAS EDUCATIVOS:* *DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA NOVA* *ABORDAGEM À CARREIRA DOCENTE*

WP4 — PROPOR RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS A
PARTIR DAS ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO |
RESULTADO 4.2 — RELATÓRIO DE POLÍTICAS 1

<https://empowering-teachers.eu/>

A criação desta publicação foi cofinanciada pelo programa de subvenções da União Europeia com o número de subvenção 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Esta publicação reflete unicamente o ponto de vista dos autores. A Comissão Europeia e a agência nacional de financiamento não são responsáveis pelo conteúdo nem por quaisquer perdas ou danos resultantes da utilização desta publicação.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



© Copyright 2021 Consórcio do LOOP

Este documento não pode ser copiado, reproduzido ou modificado, no todo ou em parte, para qualquer finalidade, sem permissão por escrito do consórcio do LOOP. Adicionalmente, tem de se referir claramente um reconhecimento da parte dos autores do documento e de todas as partes aplicáveis da declaração de direitos de autor.

Todos os direitos reservados.

Este documento pode ser alterado sem aviso.



ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	ENQUADRAMENTO DO RELATÓRIO DE POLÍTICAS	3
2.1.	CONTEXTO E OBJETIVOS	3
2.2.	GRUPO DE TRABALHO	4
3.	METODOLOGIA.....	6
4.	CONCEITOS PRINCIPAIS	8
5.	DESAFIOS	9
6.	DIMENSÕES DO RELATÓRIO DE POLÍTICAS	10
6.1.	DIMENSÃO 1: CARREIRA DOCENTE	10
A.	ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE PARA UM PROFESSOR EM INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL	10
B.	VALORIZAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES	11
C.	INCENTIVOS NO INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE.....	12
D.	MOTIVAÇÃO E ESTABILIDADE NA CARREIRA DOCENTE	13
E.	DESAFIOS PROFISSIONAIS E COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS	14
F.	MEDIDAS DE APOIO AOS PROFESSORES	16
G.	PERCEÇÃO SOBRE AS FUNÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES	17
6.1.1.	CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE A CARREIRA DOCENTE	19
6.2.	DIMENSÃO 2: PROGRAMAS DE INDUÇÃO	21
A.	NECESSIDADES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	22
B.	OPORTUNIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ACOMPANHADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	24
C.	APOIO AOS PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL	26
D.	PROFESSORES E PROGRAMAS DE INDUÇÃO	27
E.	PROGRAMAS DE INDUÇÃO, ACESSIBILIDADE, ESTRUTURA, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS	30
F.	PAPEL DOS DIRETORES DE ESCOLA NA INTEGRAÇÃO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL	31
6.2.1.	CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE OS PROGRAMAS DE INDUÇÃO	32
6.3.	DIMENSÃO 3: PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES.....	35
A.	COMPETÊNCIAS E NECESSIDADES DOS MENTORES	36
B.	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
C.	PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES.....	39
D.	ACREDITAÇÃO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES	41
6.3.1.	CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES	41
7.	RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS	44
7.1.	CARREIRA DOCENTE	44
7.2.	PROGRAMAS DE INDUÇÃO	44
7.3.	PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES.....	45



1. INTRODUÇÃO

Este documento, *Relatório de Políticas 1 do LOOP sobre o panorama atual dos sistemas educativos: desafios e oportunidades para uma nova abordagem à carreira docente*, é um resultado do *work package 4 — Propor recomendações políticas a partir das atividades de investigação* do projeto LOOP — *Empowering Teachers*.

O projeto LOOP pretende melhorar a carreira docente, especificamente ao repensar a estrutura e a gestão da carreira, capacitando os professores para melhor compreenderem o sistema profissional, criando oportunidades de promoção da excelência do ensino, a todos os níveis, através do apoio ao seu desenvolvimento profissional, e consequentemente, propiciando um aumento da qualidade do exercício da profissão docente e do seu grau de atratividade, tendo em vista criar condições para que estes profissionais se mantenham na carreira.

A investigação garante que, entre todas as fases da carreira docente, os primeiros anos são aqueles em que é necessário prestar maior apoio e atenção aos professores, para garantir a sua eficácia e o bem-estar. Assim, no *Relatório de Políticas 1 do LOOP*, analisa-se o panorama dos vários países do consórcio (Portugal, Espanha, Croácia, Itália, Alemanha, Grécia e Eslovénia) e os seus reflexos no sistema educativo, no que diz respeito à implementação de programas formais de indução de professores e práticas informais de indução (a nível macro e micro), bem como de programas de capacitação de mentores.

A investigação mostra que a Europa enfrenta atualmente o desafio de atrair um maior número de novos professores e de apoiar continuamente aqueles que já estão integrados na carreira e lutam contra a desmotivação, embora ainda possam contribuir para o sistema educativo, uma vez que possuem um elevado nível de conhecimentos em várias áreas, incluindo expertise didático-pedagógica, que levou anos a desenvolver, pelo que a sua saída precoce da carreira constituiria uma perda irreparável.

De um modo geral, a situação dos professores nos países europeus é semelhante. Os professores sentem uma grande instabilidade profissional, devido aos contextos cada vez mais desafiantes com que têm de lidar, à falta de recursos e de reconhecimento, bem como à fadiga, gerada, em parte, pelo envelhecimento da classe docente (a média da OCDE é de 44 anos).

De acordo com o relatório TALIS 2018, nos países e nas economias da OCDE, 39% dos professores pretende deixar o ensino nos próximos anos. Isto pode ser explicado, até certo ponto, pelo envelhecimento da classe docente, anteriormente referido, que se aproxima da idade da reforma em alguns países, sendo que apenas 14% dos professores tem uma idade igual ou inferior a 50 anos.

Por outro lado, existem relativamente poucos professores jovens (com menos de 30 anos de idade), e esta percentagem diminui com o nível de ensino. Os professores jovens constituem 10% da população de ensino, em média, nos países da OCDE (OCDE, *Education at a Glance*, 2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Neste contexto, o Relatório de Políticas inclui a análise das opções que se colocam aos docentes e das suas potenciais consequências para os sistemas educativos e para os diferentes atores, assente numa abordagem participativa e da experiência adquirida no terreno, resultante da aplicação das ferramentas ao longo da primeira fase de investigação do projeto LOOP, com foco em três contextos, identificados neste documento como dimensões.

O Relatório de Políticas contém uma breve descrição do panorama atual nos vários países do consórcio, bem como um conjunto de recomendações que se acredita poderem ter um impacto positivo, em relação às dimensões: carreira docente, programas de indução e programas de capacitação de mentores. As recomendações incluem, ainda, um roteiro e uma estrutura que se pretende que sejam utilizados como referência para formular novas políticas.



2. ENQUADRAMENTO DO RELATÓRIO DE POLÍTICAS

2.1. CONTEXTO E OBJETIVOS

O projeto LOOP pretende conceber medidas de política educativa que sustentem o desenvolvimento de programas formais de mentoria e indução, com vista ao desenvolvimento profissional dos professores, apoiando:

Processos de aprendizagem entre pares

Partilha e aquisição de conhecimento dentro do grupo profissional

Motivação e paixão dos professores pela sua profissão

Retenção de professores no sistema, garantindo a sua integração social e cultural

O objetivo principal do Relatório de Políticas é indicar formas de apoiar os professores que se encontram em diferentes fases da sua carreira profissional, facilitando a sua progressão, através da implementação de programas de indução e mentoria, tendo por base os dados e conclusões resultantes do trabalho de campo realizado, no âmbito do projeto LOOP, considerando:

- i) As informações recolhidas (resultados validados no terreno);
- ii) Os objetivos que se pretendem alcançar com as recomendações políticas, tendo por base as diferentes condições do sistema educativo (resultados de interesse);
- iii) Os riscos e fontes de incerteza (forças externas, vulnerabilidades, incluindo condições sociais dos diferentes países).

Este Relatório de Políticas pretende propor um conjunto de ações com o intuito de melhorar o estado atual dos sistemas educativos nos vários países do consórcio, nas seguintes dimensões:

- ▶ **Dimensão 1 — carreira docente:** a intenção é melhorar a carreira docente, prestando apoio aos professores no início da sua atividade profissional, através da disponibilização de um programa formal de indução. Esta ação pretende que poderá gerar novos índices de motivação nos professores e evitar que estes desistam da profissão precocemente. Por outro lado, pretende criar mecanismos de diversificação de oportunidades de carreira, permitindo que os professores experientes assumam novas funções, e que estas permitam uma progressão diferenciada, através de uma aposta na sua reestruturação,
- ▶ **Dimensão 2 — programas de indução:** visa a implementação de um programa de imersão na atividade docente para professores no início da sua atividade profissional, cujo foco abrange diferentes áreas, como a didático-pedagógica, a administrativa/burocrática e também a sociocultural e emocional, recorrendo à mentoria entre pares,
- ▶ **Dimensão 3 — programas de capacitação de mentores:** o objetivo recai sobre a necessidade de implementar programas formais, certificados e/ou acreditados de mentoria para professores, de forma a apoiar a implementação de programas de indução. Estes programas de capacitação de



mentores podem refletir-se em melhorias na implementação dos programas de indução, e podem ainda traduzir-se em novas oportunidades de diversificação de carreira para os profissionais docentes.

O intuito é intervir nas dimensões referidas anteriormente, através da constituição de instrumentos de políticas baseados em evidências, tais como esta publicação, cujos objetivos são:

- ▶ atrair e aumentar a motivação de novos professores, contribuindo para a sua inclusão social e cultural, aumentando a capacidade das escolas para os integrar, oferecendo apoio com recurso a professores experientes na implementação de novas ações;
- ▶ lançar ou pôr em prática programas de indução já definidos pela legislação nacional dos países parceiros;
- ▶ reforçar e inovar as ofertas formativas nacionais para o desenvolvimento profissional docente;
- ▶ integrar os princípios da aprendizagem entre pares e da formação baseada em evidências nos programas de desenvolvimento profissional docente, como uma estratégia para garantir a gestão de conhecimento e a aprendizagem intergeracional nas escolas;
- ▶ promover programas de indução e mentoria de professores como atividades de desenvolvimento profissional de grande impacto;
- ▶ estabelecer e fortalecer a carreira e as oportunidades oferecidas aos professores através do desenvolvimento de programas formais de indução de professores, com base em atividades de mentoria;
- ▶ dar a conhecer oportunidades de diversificação da carreira docente e analisar as características da implementação (normas e acesso), bem como os atores educativos a envolver, aumentando o acesso e a qualidade de oferta;
- ▶ recomendar formas de apoiar professores que se encontram em diferentes fases da carreira, facilitando a sua transição e chamando a atenção para a urgente necessidade de tomada de decisão relativa à implementação de programas de indução e mentoria para professores;
- ▶ alinhar os objetivos nacionais e os resultados alcançados com as metas europeias;
- ▶ estender o projeto LOOP a outros territórios.

2.2. GRUPO DE TRABALHO

O grupo de trabalho, criado no âmbito do projeto LOOP, é um corpo que garante o ajuste permanente dos resultados do projeto LOOP aos interesses dos respetivos grupos-alvo, permitindo a transferência de conhecimento, através da implementação de metodologias, espaços e estruturas colaborativas.

Para garantir que os resultados do LOOP se traduzem na (re)formulação/atualização de políticas a nível nacional, o consórcio integra:

- ▶ autoridades públicas, com competências para assumir a liderança estratégica da proposta e dos tópicos do projeto;



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- ▶ investigadores, nos países da parceria, que realizam pesquisas/ensaios de campo independentes e aprofundados, atuando como ponto de contacto entre a coordenação e as autoridades públicas;
- ▶ um parceiro com conhecimento especializado na realização de testes e avaliações, que atua como «consultor externo», embora seja um parceiro integral do consórcio e que lidera a formulação de recomendações políticas a partir das atividades de campo do projeto LOOP.

Este grupo de trabalho fomenta a cooperação estreita entre os organismos de investigação e as autoridades públicas (ministérios ou representantes de ministérios), tendo por objetivo refletir sobre os contextos nacionais, as experiências levadas a cabo, traduzindo os resultados do projeto em (re)formulações políticas.



3. METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma metodologia de trabalho sobre fenómenos educativos comporta sempre risco, pois estes encontram-se imbuídos de uma grande especificidade. A realidade do ensino é complexa, dinâmica e interativa, e uma vez que o fenómeno educativo está localizado num contexto social e na sua realidade histórica, integrando na sua matriz crenças, valores e significados que não são diretamente observáveis, esta é, por conseguinte, difícil de analisar. Por estes motivos, optou-se pela aplicação de uma metodologia qualitativa.

A metodologia, que permite assim a estruturação do Relatório de Políticas 1 do LOOP, foca-se nos seguintes documentos, tendo em consideração os respetivos objetivos e conteúdo:

- ▶ sete relatórios de investigação nacionais sobre o estado da arte, no que diz respeito a:
 - contextos nacionais sobre os programas de indução;
 - contextos nacionais sobre os programas de capacitação de mentores;
 - sugestões de atualização de políticas que permitam/facilitem o acesso a programas de indução e de mentoria em contexto escolar;
- ▶ um catálogo de boas-práticas para (re)construir os programas de indução e de capacitação de mentores:
 - exemplos de boas-práticas dos programas de indução e de mentoria, com a finalidade de melhorar a estrutura, assim como a qualidade e a oferta dos instrumentos;
 - um relatório de investigação comparativo que faça o enquadramento dos programas de indução entre pares e inclua uma análise comparativa dos resultados nacionais, a identificação de características e lacunas existentes nos respetivos programas e, ainda, recomendações para a (re)estruturação dos instrumentos.

A metodologia aplicada foi desenvolvida em várias fases, a seguir descritas:

- ▶ **fase 1:** identificação de categorias e respetiva descrição;
- ▶ **fase 2:** definição dos indicadores de cada categoria;
- ▶ **fase 3:** análise de documentos, permitindo a identificação das unidades de registo a partir das quais são extraídas unidades de sentido que corroboram, ou não, os indicadores;
- ▶ **fase 4:** produção de inferências.

A fase 1, relativa à constituição das categorias de análise, resultou nas seguintes definições:

A. A carreira docente é atrativa para os professores:

Esta é a categoria que inclui todas as referências à carreira docente e à forma como os vários países apoiam o acesso e a progressão dos seus profissionais, não apenas em termos regulamentares, mas também operacionais, procurando melhorar a implementação e a acessibilidade às medidas nas várias fases da carreira e ao longo do exercício das atividades docentes.



B. Os programas de formação inicial preparam os professores para o exercício das suas funções nas várias dimensões da sua ação (são atuais, de qualidade e adequados às realidades profissionais):

Esta categoria pretende inferir, com base nos registos, se a formação inicial de professores é suficiente para o exercício das funções dos professores e se estes reconhecem a existência de fragilidades, na tentativa de verificar a natureza do apoio que deve ser garantido e identificar quem o pode facultar.

C. No início da atividade profissional, os professores têm acesso a programas de indução suportados numa supervisão adequada:

Esta categoria fornece informações sobre o apoio prestado aos professores no início da sua atividade profissional, de que forma este apoio é prestado e por quem, numa tentativa de melhorar os programas de indução (indicando atividades, metodologias e práticas), demonstrando a sua importância e urgência.

D. Os programas de formação contínua preparam os professores para o exercício das suas funções nas várias dimensões (são atuais, de qualidade e adequados às realidades profissionais):

Esta categoria tem por objetivo analisar os programas de formação contínua, a sua adequação aos desafios emergentes, se incluem a colaboração e se são um apoio real para os professores. Nesta análise reflete-se sobre a sua qualidade, a necessidade da sua monitorização, a sua acessibilidade, reconhecendo-se a importância dos diferentes atores no seu desenvolvimento e implementação.

E. Os programas de formação são adequados:

Esta categoria tem por objetivo analisar os programas de capacitação de mentores existentes, o perfil dos respetivos participantes e formadores, bem como as práticas integradas, procurando-se apresentar sugestões de melhoria para a sua implementação.

As categorias definidas são consistentes com os objetivos do trabalho e permitiram a incorporação de um conjunto de indicadores que ajudaram a compreender melhor o significado da própria categoria, nos vários documentos.

Assim, finalizadas as fases 1 e 2, seguiu-se a análise da presença dos indicadores, fase 3 da metodologia.

Na fase 4, de produção de inferências e compreendida como a fase de procura de respostas, foram feitas interpretações à luz da literatura sobre o assunto e do trabalho de campo realizado no LOOP. O enquadramento conceptual foi muito importante nesta fase, permitindo compreender, de forma mais abrangente, o que significam os resultados. Dessa forma, os resultados ganharam validade, uma vez que corresponderam aos objetivos, sendo, assim, relevantes e produtivos, garantindo a legitimidade do conteúdo produzido.



4. CONCEITOS PRINCIPAIS

- ▶ **Programas de indução:** permitem que os professores, em todas as fases da carreira, observem os seus pares, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentem a reflexão e a aprendizagem conjuntas, assente na garantia da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional, como sendo de responsabilidade coletiva e não apenas individual.
- ▶ **Mentoria:** relação profissional através da qual um/a profissional experiente (mentor/a) apoia outro/a (em início de atividade profissional) no desenvolvimento de competências que irão aumentar o crescimento profissional e pessoal do/a professor/a menos experiente.
- ▶ **Professores em início de atividade profissional:** professores que possuem até cinco anos de experiência no exercício de funções docentes e, pelo menos, 35 anos de idade.
- ▶ **Professores experientes:** professores com mais de 20 anos de experiência e mais de 45 anos de idade.
- ▶ **Formação inicial de professores:** formação académica obtida numa instituição de ensino superior.
- ▶ **Formação contínua de professores:** formação que ocorre após a formação inicial de professores, que tem por objetivo a melhoria profissional, tendo em vista o aumento dos níveis de eficácia e de eficiência da atividade docente.



5. DESAFIOS

Os desafios expectáveis, no decurso da ação e previstos neste documento, *Propor recomendações políticas a partir das atividades de investigação do Projeto LOOP*, obrigaram a que se procurasse antecipadamente soluções. Assim, assume-se que os desafios podem ser ultrapassados, se for planeado e adotado um conjunto de estratégias que permitam mitigar os incidentes que poderiam colocar em causa a qualidade do produto final e o seu impacto, assegurando que:

- ▶ **o grupo de trabalho possui conhecimento sobre a ação em questão:** desafio ultrapassado, ao garantir que os elementos do grupo de trabalho possuem o perfil, o conhecimento e a experiência adequados e encontram suporte na rede de parceiros;
- ▶ **os resultados do LOOP podem ser relevantes e estar alinhados com as políticas e estratégias europeias:** desafio ultrapassado, ao investir numa estratégia de atualização constante que permite o alinhamento das ações com as necessidades dos diferentes contextos, bem como a melhoria explícita do enquadramento educativo europeu internacional, tendo em consideração, entre outros aspetos, o estado da arte;
- ▶ **os grupos-alvo mostram motivação e interesse e participam nas atividades:** ao longo do projeto, planearam-se iniciativas de sensibilização e pretende-se que a rede de contactos que apoia o LOOP se expanda continuamente, atraindo *stakeholders* que manifestem interesse sobre os resultados do projeto. Da mesma forma, é possível garantir a motivação dos diferentes intervenientes, demonstrando a pertinência dos tópicos tratados ao longo das ações, relacionando-os com a melhoria das condições da carreira docente (mais estabilidade, mais reconhecimento, etc.) e assim perseguindo o sucesso educativo e uma transição suave ao longo da carreira;
- ▶ **os documentos produzidos permitem encontrar um número suficiente de professores interessados para que as recomendações façam sentido:** este desafio foi ultrapassado, aumentando a área geográfica da ação, e alterando as características dos professores-alvo, nomeadamente revendo a sua idade e/ou anos de experiência e/ou posição na carreira;
- ▶ **o trabalho produzido permite encontrar os melhores interlocutores, pois reconhecem a validade da ação e estão interessados na sua implementação:** desafio ultrapassado garantindo que a ação comporta um conjunto de apoios e recursos, bem como a certificação das ações e dos respetivos atores;
- ▶ **os ministérios encontram o apoio necessário e conseguem implementar as ações:** desafio ultrapassado garantindo ações significativas, relevantes e pertinentes.



6. DIMENSÕES DO RELATÓRIO DE POLÍTICAS

6.1. DIMENSÃO 1: CARREIRA DOCENTE

Uma carreira, ao ser considerada prestigante, recompensadora e gratificante, influencia o tipo e o número de candidatos interessados na profissão e a satisfação de todos os profissionais-que já se encontram no exercício da mesma. Esta dimensão tem a pretensão de caracterizar a carreira docente, com recurso aos seguintes parâmetros, extraídos dos países do consórcio do LOOP, tendo por base a análise dos dados recolhidos:

- A. Atratividade da carreira docente para um professor em início da atividade profissional;
- B. Valorização social dos professores;
- C. Incentivos no início da atividade docente;
- D. Motivação e estabilidade na carreira docente;
- E. Desafios profissionais e colaboração entre os profissionais;
- F. Medidas de apoio aos professores;
- G. Perceção sobre as funções e as responsabilidades do trabalho dos professores.

A. ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE PARA UM PROFESSOR EM INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

Os professores em início de atividade profissional, na sua maioria, em Portugal, sentem-se capazes (90%) e empenhados com o seu trabalho, uma vez que têm vontade de aprender mais e de pôr em prática o que aprenderam na formação inicial.

No entanto, relativamente à motivação, os professores têm uma postura menos consensual, uma vez que 79% dizem-se motivados e 5% expressam falta de motivação. Muito embora se trate de uma baixa percentagem, esta deve ser tida em conta e analisada, procurando-se os motivos da sua expressão. Estes encontram-se associados às dificuldades sentidas na progressão na carreira e falta de apoio quando necessitam¹. Os professores eslovenos revelam elevados níveis de compromisso e dedicação com o trabalho. A profissão é vista como sendo confortável, com direito a tempo livre longo, salário compensatório e «férias» extensas². Por outro lado, a falta de percursos de diferenciação na carreira, uma vez que esta é única, a falta de reconhecimento do esforço profissional investido na progressão, a parca oferta de formação profissional, associada à assunção de responsabilidades e/ou funções exigentes, são razões que explicam a desmotivação dos professores perante a sua atividade profissional³. Na Grécia, as condições de trabalho e a estabilidade oferecida pela carreira docente

¹ Relatório nacional português do LOOP.

² O relatório nacional esloveno do LOOP mencionou que três quartos dos inquiridos concorda plenamente com a afirmação de que estão empenhados/dedicados com o seu trabalho. Menos de 1% refere que não se encontra nem empenhado e nem motivado.

³ Relatório nacional espanhol do LOOP, secção 1.1.4 & OCDE (2021), Education at a Glance 2021, Paris, publicação da OCDE.



continuam a ser atrativos para a profissão, uma vez que os professores desfrutam do estatuto de funcionário público⁴. Quase todos os participantes, na Croácia, concordam que a carreira docente não é atrativa para os cidadãos e que esta poderia ser melhorada. No entanto, há muitos jovens que estudam para serem professores. Em Itália, a carreira docente não é atrativa para os cidadãos, em grande parte porque se espera, no início da atividade profissional, um longo período de insegurança e baixos rendimentos. Adicionalmente, reconhece-se que os professores estão sobrecarregados com tarefas burocráticas e que estas quase se sobrepõem às tarefas letivas, deixando muito pouco tempo para tarefas mais desafiantes, gratificantes e estimulantes. A carreira docente é atrativa na Alemanha, uma vez que os professores conseguem encontrar emprego facilmente. A título de exemplo, um estudo realizado pela fundação Bertelsmann estimou que será necessário contratar 105 000 professores até 2025, com vista a suprir as necessidades das escolas primárias alemãs, prevendo-se, neste momento, que apenas 70 000 novos diplomados deem resposta às necessidades do sistema educativo⁵. Por outro lado, os estudos mostram que os salários dos professores, na Alemanha, se encontram no terço superior dos salários na Europa⁶.

B. VALORIZAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES

Apenas 9% dos professores, em Portugal, revelaram perceber a sua profissão como socialmente valorizada, e 65% indicaram que, se lhes fosse dada uma nova oportunidade de abraçar uma outra carreira, continuariam a preferir ser professor/a, comparativamente com as médias da OCDE que, respetivamente, indicam que 26% de professores sentem a profissão valorizada e 76% voltariam a optar por ser professores, se eventualmente lhes fosse dada essa oportunidade⁷. Em Espanha, regista-se uma clara clivagem entre os professores, relativamente à perceção que possuem sobre o reconhecimento do papel que desempenham na sociedade. No entanto, os dados existentes, não incluídos no relatório nacional do LOOP, mostram que a docência está entre as profissões mais valorizadas. Apesar dos salários relativamente baixos usufruídos pelos professores gregos, inúmeros estudos mostraram que os professores estão muito satisfeitos com o seu trabalho, quando refletem sobre a natureza do trabalho, as suas capacidades e as possibilidades com que se deparam de poder ajudar os alunos, mas menos satisfeitos com as suas condições de trabalho⁸. Por esta razão, reconhecem que a sua profissão é socialmente bem vista. Embora a maioria dos inquiridos croatas acredite que a profissão docente não é socialmente relevante, os estudos mostram que a carreira continua a ser atrativa para os jovens, que manifestam o desejo de voltarem às escolas como professores/as. Uma das razões que se encontra na base deste desejo está relacionada com o salário

⁴ Relatório nacional grego do LOOP.

⁵ BertelsmannStiftung, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/home/> e em Germany is desperate for teachers, <https://www.dw.com/en/germany-is-desperate-for-teachers/a-45246978>.

⁶ Em: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/career/teachers-salaries-teacher-educator-remuneration>.

⁷ Relatório nacional português do LOOP e Education Policy Outlook, 2020.

⁸ Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Koutrouba & Michala, 2017; Anastasiou & Belios, 2020, p. 25.



usufruído pelos professores, que é ligeiramente superior à média salarial croata. Em Itália, ser docente não é socialmente prestigiante ou, pelo menos, não como antes era. De acordo com um inquérito recente, realizado pelos sindicatos italianos, 40% dos professores mudariam de profissão, se lhe fosse dada essa oportunidade, resultado dos baixos índices salariais de que usufruem. Ser professor é socialmente significativo e é uma profissão respeitada na Alemanha. Os professores são funcionários públicos e, como tal, usufruem de um estatuto alto: salários elevados, um futuro assegurado e um horário de trabalho normalizado — frequentemente, os alemães preferem entrar na função pública, em detrimento do setor privado.

C. INCENTIVOS NO INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE

Em termos gerais, em Portugal, a maioria dos diretores e dos professores em início de atividade profissional reconhece que não recebeu apoio suficiente nos primeiros anos, confirmando que as escolas onde iniciaram a sua prática profissional não disponibilizavam nenhum tipo de apoio planeado (comparável a programas de indução). Assim, o único apoio que tiveram possuía um caráter informal e era prestado, de forma voluntária, por outros professores, considerados mais experientes. Uma grande maioria (72%) teria apreciado a oportunidade de participar num programa formal de indução, com apoio de um/a mentor/a. Os professores portugueses revelaram ainda que, quando iniciaram a sua atividade profissional, sentiram falta de estabilidade, uma vez que foram, durante muitos anos, colocados em escolas diferentes, e o trabalho disponível dependia das vagas e/ou substituições que surgiam ocasionalmente, com implicações financeiras danosas para os seus agregados familiares. O mesmo é corroborado pelos professores gregos.

Os professores gregos acrescentaram que, além destas dificuldades, lidam com horários desequilibrados e desajustados que não permitem sustentar financeiramente as suas famílias, nem prestar um apoio diário adequado. As tarefas que desempenham são muito exigentes, pois frequentemente lidam com as turmas mais desafiantes, e como não possuem conhecimento efetivo sobre o contexto escolar, a função torna-se verdadeiramente terrífica.

Os professores, na Eslovénia, entram na profissão de duas formas: através de programas de indução ou candidatando-se a lugares de emprego de recrutamento aberto, publicados pelas escolas. O programa de indução não é obrigatório e as escolas podem, se tiverem vagas, contratar professores que apenas tenham concluído a formação inicial, e que ainda precisem de realizar o exame profissional para serem profissionalmente qualificados como professores.⁹ Existem dois *programas de indução implementados formalmente* pelo Ministério e cofinanciados pelo Fundo Social Europeu. Em parte, estes programas assentam num programa de estágios¹⁰, mas não têm sido realizados desde 2014.

⁹ As escolas têm de contratar professores que já possuam a certificação profissional e só podem contratar candidatos que não estão nestas condições se não se tiverem esgotado os candidatos qualificados profissionalmente.

¹⁰ Descrito na lei sobre a organização e o financiamento da educação.



Neste mesmo período, os programas *First employment* e *Learning to be a teacher* têm sido o ponto de entrada na profissão, para cerca de 10% dos professores em início de atividade profissional.

Durante alguns anos, os professores espanhóis usufruíram de salários superiores aos seus colegas dos países da OCDE (OCDE, 2021). Faz-se notar que os salários dos professores no topo dos escalões salariais são, em média, entre 86% e 91%, superiores aos dos professores em início de atividade profissional, mas estes, no entanto, apenas são 42% a 50% superiores ao salário mínimo¹¹.

As horas letivas, asseguradas pelos professores gregos, variam entre 18 e 25 horas por semana. Este intervalo encontra-se dependente do escalão que os professores ocupam na carreira e do tempo de serviço que possuem (professores mais experientes têm menos horas de serviço letivo). Por outro lado, a cultura, na maioria das escolas gregas, dita que os professores em início da sua atividade profissional desempenhem tarefas mais exigentes e intensas. Estas tarefas incluem, por exemplo, a organização de atividades extracurriculares, a preparação de eventos, a execução de trabalho burocrático/administrativo e até a gestão do *site* e das redes sociais da escola¹². O desenvolvimento profissional contínuo é obrigatório para todos os professores na Croácia (incluindo os diretores e respetivos representantes) e em todos os níveis de ensino. O objetivo das ações formativas está relacionado com o aperfeiçoamento do processo educativo bem como com a melhoria dos resultados escolares dos alunos. No que aos programas de indução diz respeito, os objetivos formativos encontram-se descritos e estão previstos no programa nacional. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, ao frequentarem esta tipologia de programas, têm que demonstrar as suas competências e conhecimentos, pois o programa termina com um exame do Estado para acesso à carreira. Os professores não se encontram satisfeitos com a forma como este programa de indução se encontra implementado e indicam que o seu sucesso se encontra dependente do mentor/a que lhes é atribuído.

Não existem incentivos especiais no início da atividade profissional docente na Alemanha.

D. MOTIVAÇÃO E ESTABILIDADE NA CARREIRA DOCENTE

Em Portugal, os professores inquiridos, na sua maioria, sentem-se capazes (97%), motivados (79%) e empenhados (92%) no seu trabalho, bem como integrados e apoiados pelos seus pares, quando procuram suporte na tomada de decisões difíceis (73%). De acordo com os dados recolhidos, 54% dos participantes, quando olham para o futuro, sentem-se felizes com o facto de poderem fazer carreira como professores. Por outro lado, 64% dos professores gostariam de ter tido a oportunidade de diversificar as suas opções de carreira, abraçando outras funções, para além das que se encontram relacionadas com o ensino, e apenas 15% partilham de uma opinião contrária.

¹¹ Relatório nacional espanhol do LOOP, secção 1.1.4 & OCDE (2021), *Education at a Glance 2021*, Paris, publicação da OCDE.

¹² Relatório nacional grego do LOOP, p. 37.



Na Eslovénia, quando se convidam os professores a olhar para o futuro, dois terços concordam ou concordam plenamente com a possibilidade de poderem fazer carreira, durante toda a sua vida profissional, como professores. Cerca de 70% dos professores gostariam, ainda, de ter a oportunidade de ser mentores de professores que se encontram em início de atividade profissional.

A carreira docente em Espanha é estanque¹³ e, dessa forma, não é encorajador assumir mais responsabilidades nas escolas, uma vez que estas não são devidamente reconhecidas e compensadas.

A Grécia também tem uma estrutura de carreira simples, horizontal, e os professores não progredem na carreira. A única forma de diversificação e ascensão é através da assunção de funções semelhantes às de diretor/a, consultor/a educativo/a (cujas oportunidades são muito reduzidas) ou de diretor/a regional/local (cujos postos de trabalho são cerca de cem em todo o país). Desta forma, os salários dos professores estão essencialmente dependentes dos anos de serviço que vão acumulando¹⁴.

Na Croácia, a primeira motivação para se ser professor/a está relacionada com os benefícios financeiros da profissão. Assim, os professores participam em formações contínuas para desenvolverem competências que garantam o sucesso dos alunos, uma vez que a frequência nestas ações está muitas vezes relacionada com propostas de promoção na carreira. Apenas os professores que participam regularmente em programas e eventos de desenvolvimento profissional contínuo podem ser promovidos a professor/a-mentor/a e orientador/a de professores. Também é interessante registar que a motivação associada a ser mentor, para mais de metade dos professores experientes croatas (54%), está relacionada com o facto de lhes ser dada a possibilidade de partilhar conhecimento e experiência. Dos inquiridos, professores experientes, 15%, revelaram que já tiveram a oportunidade de diversificar a sua carreira, assumindo a função de mentor e mantendo parcialmente as suas responsabilidades no ensino, e usufruindo de benefícios financeiros.

Em Itália, quando os professores entram no sistema de ensino, permanecem sempre na mesma carreira, que é igual para os professores contratados e permanentes.

Os professores alemães têm uma profissão muito estável. Em relação à sua motivação para a profissão, poder-se-á dizer que esta está mais relacionada com as características pessoais do que com as organizacionais. No entanto, os professores têm suporte, concedido através do acesso a oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional contínuo.

E. DESAFIOS PROFISSIONAIS E COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS

Vários autores referem a necessidade de fortalecer as dinâmicas colaborativas nas escolas. Estas podem ser asseguradas através da oferta de *workshops* ou projetos, assentes na investigação e na pesquisa de soluções para desenvolver o trabalho colaborativo. Estes momentos deveriam ser

¹³ Relatório nacional espanhol do LOOP, secção 1.1.3.

¹⁴ Relatório nacional grego do LOOP, p. 25.



oferecidos de modo formal e consistente, pelo que importaria que estivessem previstos no horário dos professores — algo que não se verifica em Portugal. Os professores em início de atividade profissional, na sua maioria, gostariam de ter recebido apoio e/ou colaborado com outros professores. Os professores experientes¹⁵ demonstraram motivações diferentes para apoiar os colegas mais novos. Assim, neste estudo, 42% dos professores gostaria de ter a possibilidade de partilhar conhecimento e experiências com professores em início de atividade profissional. Esta função, para 29% dos inquiridos, está associada à oportunidade de poderem diversificar a sua carreira docente, mantendo, ainda que parcialmente, as responsabilidades de ensino. Adicionalmente, 15% afirmaram que teriam interesse em reduzir o horário de trabalho semanal para poderem apoiar outros professores.

Na Eslovénia, o trabalho colaborativo não está incluído no horário dos professores. No relatório do LOOP, cerca de dois terços dos professores experientes participantes, tiveram a oportunidade de ser mentores de colegas mais jovens e praticamente todos, continuam a ter interesse em fazê-lo. A motivação para se ser mentor é, predominantemente, intrínseca. Esta está associada à satisfação que obtêm quando partilham conhecimento e experiência com colegas mais jovens, mas também ao reconhecimento que é atribuído pelos colegas, que se sentem gratos. Importa também referir que a satisfação advém ainda da possibilidade de poderem diversificar as oportunidades de carreira. Outros benefícios, como a redução do trabalho letivo ou a possibilidade de aumento dos seus rendimentos parece ter pouca relevância sobre a tomada de decisão para serem mentores.

Apoiar e desenvolver trabalho colaborativo, em Espanha, não é uma função que seja alvo de reconhecimento e de critério de promoção nos normativos atuais vigentes. Nas entrevistas realizadas¹⁶, os professores referem comumente que estas atividades são apenas pessoalmente recompensadoras e reconhecem a sua enorme utilidade, embora admitam que são extremamente difíceis de pôr em prática, tendo em conta o pouco tempo que lhes é atribuído ou a inexistência de qualquer outro tipo de apoio para as levar avante.

Na Grécia, ser-se mentor é um papel reconhecido normativamente, quando, por exemplo, os professores entram num processo de seleção para cargos na hierarquia da administração da educação¹⁷. Na legislação grega, prevê-se, ainda, que a prestação de apoio aos colegas deve ser traduzida numa recompensa. No entanto, esta disposição ainda não se encontra implementada.

Oficialmente, o trabalho colaborativo não se encontra formalmente incluído nas atividades dos professores na Croácia. No entanto, este tipo de atividades existe, mas está mais frequentemente relacionada com a definição de normas que sejam comuns nos processos de avaliação do progresso dos alunos. Lamentavelmente, a prestação de apoio a colegas não tem prevista qualquer retribuição e /ou compensação na Croácia. Mais de dois terços dos professores experientes, participantes no projeto LOOP, já tiveram a oportunidade de serem mentores de colegas mais jovens. Um total de 71% dos

¹⁵ Relatório nacional português do LOOP.

¹⁶ Relatório nacional espanhol do LOOP.

¹⁷ Relatório nacional grego do LOOP, p. 17.



professores experientes indicaram que se sentem capazes de ser mentores de professores em início de atividade profissional. No entanto, 19% confirmaram que só se sentiriam capazes, se recebessem formação. Quanto aos restantes 10%, estes professores duvidam da sua capacidade para assumirem esta função.

Em Itália, as relações que os professores estabelecem nas escolas, com os seus pares, nomeadamente na prestação de suporte aos que se encontram no início da sua atividade profissional, são recompensadas.

O trabalho colaborativo também é encorajado na Alemanha, mas não se encontra, necessariamente, incluído no horário dos professores e também não é recompensado oficialmente. No entanto, cabe à direção das escolas reconhecer a importância destas ações e incentivar os professores a continuar a desenvolvê-las.

F. MEDIDAS DE APOIO AOS PROFESSORES

A investigação, em Portugal, mostrou que os programas de indução, entendidos como ações de apoio a professores no início da carreira possuem um carácter administrativo. O foco do programa devia (segundo os entrevistados), centrar-se numa perspetiva mais pedagógica, que visasse a promoção da excelência entre os professores, não só em início de atividade profissional, mas também entre aqueles que são experientes, ao longo das respetivas carreiras.

Em Portugal, os programas de indução têm lugar no período probatório, ano em que os docentes têm, pela primeira vez, acesso a um lugar de quadro de escola. Esta ação de apoio pode ser revogada pelos professores que já possuem muitos anos de serviço, enquanto professores contratados, uma vez que muitos deles já possuem muitos anos de experiência profissional, quando encontram uma vaga no sistema. Assim, para os participantes na investigação LOOP, os programas de indução também devem ser percecionados como programas de desenvolvimento profissional que devem ser começados no início da prática profissional, garantindo que a sua ação benéfica seja o mais prematura possível¹⁸.

O programa de indução na Eslovénia inclui a familiarização com os processos de ensino específicos de cada disciplina, as questões organizacionais das escolas, bem como com os vários métodos pedagógicos e didáticos. Os professores em início de atividade profissional devem ter a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos e melhorar as suas competências. Durante este período, aprendem a estruturar planos de aulas, a preparar aulas e a operacionalizá-las, enquanto também têm a oportunidade de observar as aulas dos seus mentores e as de outros professores. Concomitantemente, cooperam na gestão de turmas e na liderança da escola, organizando reuniões de pais e oferecendo apoio a toda a comunidade educativa. Adicionalmente, frequentam outras ações, adquirindo conhecimento e desenvolvendo capacidades, fora das suas instituições de ensino, particularmente em áreas de

¹⁸ Manso, J. e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores]. *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



conhecimento incluídas no exame do Estado de acesso à profissão e para o qual a escola e os seus programas não oferecem qualquer preparação.

Espanha dispõe de um grande número de formas de suporte a professores, mas apresenta falta de medidas coerentes e holísticas de apoio a professores em início de atividade profissional ou de criação de oportunidades de progressão na carreira. Adicionalmente, as poucas ações de apoio oficiais que existem para professores em início de atividade profissional encontram-se parcamente implementadas e avaliadas. Não existem práticas de mentoria formal na Grécia. Apenas recentemente, em julho de 2021, o governo aprovou uma nova lei (Lei n.º 4823/21) que reintroduz o papel do mentor/a no sistema grego¹⁹; no entanto, este normativo ainda não se encontra implementado.

Ao abrigo da «Estratégia para a educação, ciência e tecnologia»²⁰, estabelecida pelo governo croata em 2014, a carreira docente é definida pelo objetivo estratégico n.º 4: melhorar o sistema e o desenvolvimento profissional contínuo e a formação dos funcionários educativos. De acordo com esta estratégia, o governo reconhece que os educadores, professores, consultores, diretores e profissionais associados enfrentam novos desafios e, assim sendo, espera-se que possuam competências suficientes e atualizadas para que os possam ultrapassar. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo é imperativo para todos os professores e atores educativos, pois proporciona um conjunto de processos que permitem o reconhecimento, a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, de capacidades e competências dos profissionais. Os professores croatas em início de atividade são obrigados a realizar um estágio, com a duração de um ano, sob supervisão de um/a mentor/a e, se passarem no exame, tornam-se professores qualificados. No contexto croata, é importante realçar que os professores têm o direito, mas também a obrigação formal, de receber mentoria, durante o período de um ano, para serem integrados/as na profissão.

Em Itália, o trabalho colaborativo, como medida de apoio aos professores, encontra-se totalmente previsto no horário dos professores. Existe um programa de indução oficial para professores em início de atividade, na Alemanha, com a duração de um ano e meio. Depois deste período ter terminado, os professores recebem apoio dos seus colegas e da direção das escolas.

G. PERCEÇÃO SOBRE AS FUNÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DOS PROFESSORES

Os professores em Portugal, para além dos seus deveres de ensino, são sobrecarregados com outras tarefas, como reuniões e atividades de natureza burocrática e, por esse motivo, qualquer atividade adicional, como a de desempenhar o papel de mentor, pode ser percebida negativamente, mesmo que se relacione com a prestação de apoio a colegas, pois implica mais trabalho.

¹⁹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 17.

²⁰ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html



Na Eslovénia, é consensual entre os professores²¹ que a mentoria é fundamental nos processos de indução, pois trata-se de uma forma de apoio aos professores. Igual número de inquiridos concorda que a mentoria deve ser realizada em ligação direta com a prática e não deve exceder as horas de trabalho obrigatórias dos professores. Assim, os professores inquiridos concordam que os mentores devem manter parcialmente o seu trabalho com os alunos e que a mentoria deve ser desenvolvida concomitantemente, pelo que a carreira de professor não deve ser substituída pela carreira de mentor.

O desafio que é colocado, a esta data, aos professores em Espanha²² é que as ações de apoio e suporte dado a outros professores sejam reconhecidas, embora não se encontrem implementadas na carreira docente²³.

As horas de ensino semanais obrigatórias para os professores gregos varia entre as 18 e 25 (como já foi referido neste relatório) e estas dependem do nível de ensino e dos seus anos de serviço (os professores mais experientes têm menos serviço letivo). Ainda assim, os professores têm de permanecer na escola durante 35 horas por semana para realizar, além dos seus deveres de ensino, outras tarefas, como as administrativas, realizar reuniões de pais, preparar aulas, etc. Esta gestão demonstra o quão difícil é incluir outra tarefa no seu horário.

Os professores croatas assumem estar sobrecarregados. Os professores em início de atividade profissional não estão preparados para assumir tarefas administrativas e os professores experientes também reclamam do fardo administrativo. Tanto os professores experientes como os em início de atividade profissional necessitam de mais tempo para se poderem focar nas atividades letivas e não nas tarefas administrativas. Na realidade, os professores não se encontram sobrecarregados com o trabalho de ensinar os alunos e até o de realizar outras atividades com as turmas; estão, sim, sobrecarregados com atividades escolares não letivas, como as de natureza burocrática, as ações de planeamento e reuniões, nomeadamente com a administração da escola. Em Itália, será difícil incluir mais tarefas para os professores desempenharem no seu horário de trabalho, uma vez que se dizem sobrecarregados com atividades cooperativas, reuniões e trabalho burocrático.

A atividade docente está bastante sobrecarregada na Alemanha. Os professores, normalmente, são sobrecarregados com tarefas administrativas e deveres não relacionados com o ensino. Como prova um estudo encomendado²⁴ por um sindicato de professores, na Alemanha, os professores trabalham semanalmente uma hora e 40 minutos a mais do que os outros funcionários públicos. Como resultado, entre 14% e 19% dos professores têm um horário de trabalho excessivamente longo, trabalhando mais de 48 horas por semana.

²¹ Relatório nacional esloveno do LOOP.

²² Relatório nacional Espanhol do LOOP.

²³ Manso, J. e J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [A profissão do ensino em Espanha]. Madrid: REDE e ANELE.

²⁴ Em: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>



6.1.1. CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE A CARREIRA DOCENTE

Vivemos atualmente num ambiente político, económico, social e cultural que não motiva a escolha pela profissão docente, na maioria dos países europeus e, como resultado, alguns países sentem, atualmente, dificuldades em renovar e manter uma força de trabalho estável e motivada no ensino.

Os professores não se sentem acompanhados, reconhecidos socialmente pelo trabalho que fazem, nem preparados de forma adequada e suficiente para assumirem as responsabilidades com que se deparam nos primeiros anos da profissão.

A maioria dos professores nos vários países, quando escolhe ser professor/a, sabe que terá de lidar com **instabilidade profissional nos primeiros anos de atividade profissional, salários baixos e tarefas administrativas aborrecidas e prolongadas**, mas tentam não desistir com a perspetiva de poder vir, no futuro, a desfrutar de estabilidade, a usufruir de outros benefícios e a desempenhar funções mais gratificantes. Isto porque, na maioria dos países, existe uma grande diferença de direitos entre os professores em início de atividade profissional e os professores experientes. Por outro lado, na maioria dos países a carreira docente não é atrativa, uma vez que **a progressão é muito difícil**, impedindo, muitas vezes os professores que desempenham um excelente trabalho de progredirem como forma de reconhecimento. Por outro lado, é uma carreira muito competitiva, uma vez que se pauta por um sistema de quotas; porém, em alguns países não existe carreira docente. Verificou-se que em alguns países europeus **a carreira é toda muito semelhante, ao longo dos anos, sendo, portanto, desencorajador assumir outras funções e realizar outras atividades, uma vez que o trabalho, o esforço e a dedicação não são recompensados.**

De acordo com vários autores e relatórios nacionais, os professores sofrem de **solidão profissional**, que resulta frequentemente do facto de serem colocados em condições difíceis que os levam a viver fases perigosas de desânimo, desilusão e desmotivação profissional.

Por outro lado, **o apoio dado no início da atividade docente é reduzido**, difícil de aceder ou inexistente, o que força os professores em início de atividade profissional a procurarem apoio voluntário junto de colegas que, por sua vez, estão sobrecarregados com trabalho, pois acumulam outras tarefas, sendo vistos como líderes e como muito capazes. Estes professores também não possuem formação específica para poderem oferecer apoio e orientação a colegas mais jovens de forma planeada, consistente e sistemática.

Os professores experientes e os diretores de escolas concordam que todos os professores em início de atividade profissional beneficiariam com o apoio e o tempo dos colegas mais experientes, que, por sua vez, se sentem motivados para o fazer de forma colaborativa. No entanto, o trabalho colaborativo existente não está definido, nem se encontra previsto formalmente, pelo que pode haver o risco de ser percecionado como desencorajador e não compensatório. Os professores, na sua maioria, sentem-se sobrecarregados porque desempenham muitas tarefas, que vão além do ensinar e, embora



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



reconheçam que o trabalho colaborativo poderia ajudá-los a desenvolver as suas atividades profissionais e que **beneficiariam caso este fosse planeado, consideram que seria importante criar outras condições e apoio, para que este seja implementado de forma eficaz e para que os professores sejam capazes de o desenvolver formalmente.**



6.2. DIMENSÃO 2: PROGRAMAS DE INDUÇÃO

O ensino implica a aquisição de um conjunto de competências e qualificações para os quais é necessária formação superior, enquadrando-se, também, no conceito da aprendizagem ao longo da vida, pois inclui mobilidade e baseia-se em parcerias. As competências essenciais para o seu exercício são as que permitem trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento, pessoas (alunos, outros professores e outros parceiros) e com a sociedade, a nível local, regional, nacional, europeu e global (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2010)²⁵.

Ao longo dos anos, realizaram-se diversos estudos, com âmbitos diferentes, sobre a importância da formação, dos seus modelos e da sua organização. Este campo continua a ser alvo de muitas investigações, uma vez que, as novas realidades trazem consigo novas exigências para a profissão, que requerem competências mais complexas e diversificadas, às quais a formação de professores não pode ficar indiferente.

No relatório da OCDE (TALIS, 2018), na análise dos sistemas educativos mais evoluídos, compreendendo a maioria dos países que pertence ao consórcio do LOOP, descobriu-se que existe um período de prática letiva, após a formação inicial, que inclui um programa de indução obrigatório. Os resultados dos dois últimos ciclos do TALIS (2013 e 2018) mostram que esta formação, que se diz integrada, não se encontra implementada ou é quase inacessível nos diferentes países.

A indução pressupõe o apoio prestado aos professores, nomeadamente para a realização das suas funções e cumprimento das suas responsabilidades, e pode ser vista como a forma de melhorar a sua eficácia, contribuindo, assim, para o sucesso dos alunos (LYNCS, 2015). O termo indução é utilizado na referência a vários processos, através dos quais os professores são induzidos na sua profissão e encontra-se, por isso, associado aos primeiros anos de exercício de funções docentes, aplicado logo após a conclusão de um programa de formação inicial. O conceito de indução de professores mais consensual, entre os seis dos sete países participantes, nos três grupos-alvo envolvidos na investigação LOOP (professores em início de atividade profissional, professores experientes e diretores), está associado a «um programa de desenvolvimento profissional que inclui mentoria, estruturado para oferecer apoio e orientação a novos professores, na transição para o seu primeiro emprego no ensino».

Apenas os professores da Grécia e da Alemanha entenderam que a indução é um processo sistemático e duradouro de desenvolvimento profissional, de natureza colaborativa, que envolve uma rede de professores e especialistas e encontra-se localizado no contexto escolar, com vista à promoção da aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento do sistema educativo.

Ainda sobre esta clarificação conceptual, alguns parceiros comentaram que a «indução» e a «mentoria» se encontram associadas, uma vez que os programas de indução incluem ações de

²⁵ Disponível em: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (acedido a 25/05/2021).



mentoria. Os professores experientes também apreciaram o facto de estes programas serem entendidos como experiências de aprendizagem mútua.

Assim, nesta dimensão, os programas de indução foram caracterizados recorrendo aos seguintes parâmetros:

- A. Necessidades dos professores no início da atividade profissional;
- B. Oportunidades de prática pedagógica acompanhada na formação inicial de professores;
- C. Apoio aos professores no início da atividade profissional;
- D. Professores e programas de indução;
- E. Programas de indução, acessibilidade, estrutura, diferenças e semelhanças;
- F. Função dos diretores de escola na integração de professores em início de atividade profissional.

A. NECESSIDADES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Num estudo recente realizado por Kokkaliari, em 2017, sobre as condições de trabalho dos professores em início de atividade profissional,²⁶ com um a quatro anos de experiência, nas escolas primárias gregas, descobriu-se que, entre outros fatores, para além da formação inicial de professores, a integração e a inclusão dos novos profissionais, também é afetada por:

- ▶ fatores pessoais (baixa autoeficácia, *stress* profissional);
- ▶ fatores escolares (ambiente escolar, falta de colaboração e compreensão da parte dos outros profissionais);
- ▶ desafios do ensino (implementação de novos processos de melhoria, novas abordagens para lidar com as necessidades dos alunos e com as dificuldades de aprendizagem).

Os professores que participaram nesta investigação sentem que, na generalidade, precisam de apoio, e é consensual entre os diretores de escola que a entrada para o exercício da profissão e o cumprimento dos respetivos deveres profissionais constitui um grande desafio profissional²⁷.

Nas últimas décadas, em Itália, novas regras estabeleceram como requisito mínimo, para o ingresso na profissão docente, o bacharelato, uma vez que, no passado, o acesso às escolas primárias era possível se o candidato tivesse o diploma do ensino secundário.

Os professores em início de atividade profissional, na Grécia, quando necessitam de apoio, recorrem habitualmente a professores mais experientes (70%), a professores na mesma situação profissional (65,1%), aos diretores de escola (47,7%) e, ainda, mas numa percentagem inferior, a consultores

²⁶ A maioria possui um mestrado (54%) ou um segundo bacharelato (5%).

²⁷ Manso, J. e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. e Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [apoiar professores em início de atividade profissional em escolas de baixo rendimento através da mentoria]. *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040. Manso, J., e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



educativos (11,6%). Este apoio tem a forma de um aconselhamento profissional, sobretudo amigável (84,9%), e em raras situações inclui a observação de aulas de outros profissionais (17,4%). Os professores em início de atividade profissional procuram também apoio externo à escola, realizando pesquisas na *Internet* (73,3%), consultando bibliografia (51,2%), recorrendo a conselhos de amigos (48,8%) ou participando em cursos de formação contínua (45,3%)²⁸. Independentemente da definição de «indução», a maioria dos professores acredita fortemente no valor dos programas de indução, especialmente quando estes são aplicados como estratégias para reforçar as competências profissionais, e também para aumentar os índices de motivação dos professores no início da sua atividade profissional²⁹.

O relatório nacional da Eslovénia indica que 60% dos professores inquiridos concordam com o facto de a formação inicial lhes ter dado uma boa preparação para desempenharem o seu papel. No entanto, 20% discorda deste facto, quando as questões se referem ao domínio da didática e da pedagogia específicas de uma determinada área científica, o número de inquiridos discorda (40%) do facto de sentir-se bem preparado. No entanto, a maior lacuna da formação inicial parece ser o domínio burocrático do exercício da profissão. Apenas 10% dos professores sentem que possuem uma boa preparação dada pela formação inicial, neste domínio, enquanto 70% discorda.

Os professores croatas destacaram que o apoio recebido nos primeiros anos de atividade profissional implica também uma grande responsabilidade pela qualidade e pelos resultados do trabalho desenvolvido. Os professores croatas confessam que recebem uma boa preparação, aquando da formação inicial, no que ao conhecimento científico diz respeito, assim como no respeitante a competências pedagógicas e didáticas. Por outro lado, referem que não recebem preparação suficiente nas dimensões emocional, psicológica e social. Os professores alemães, na sua maioria, também sentem não estar adequadamente preparados para lidar com a globalidade dos aspetos profissionais, especialmente em relação aos de natureza burocrática e administrativa³⁰.

Os professores eslovenos³¹ enumeraram um conjunto de desafios relacionados com as lacunas dos programas de formação inicial:

- ▶ ensinar crianças com necessidades especiais, adequar o ensino aos diferentes estilos de aprendizagem e compreender a estrutura psicológica dos alunos para ultrapassar os desafios;
- ▶ a autorreflexão, a gestão de emoções e questões relacionadas com a saúde também foram referidas frequentemente como não abordadas;
- ▶ competências de gestão da sala de aula, como atuar perante situações de conflito e abordagens de trabalho com outros profissionais, pais e alunos;
- ▶ abordagens e métodos de ensino mais atualizados.

²⁸ Relatório nacional grego do LOOP, p. 38.

²⁹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 14.

³⁰ Relatório nacional alemão do LOOP, p. 66.

³¹ Relatório nacional esloveno do LOOP.



B. OPORTUNIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA ACOMPANHADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No contexto da formação inicial de professores, o período de formação prática supervisionada, compreendido como um elemento central na formação de professores e como um espaço privilegiado para ultrapassar a falta de articulação entre a teoria e a prática, é um processo de formação guiado por uma abordagem investigativa e uma forma de reconhecer o quão importante é a prática letiva na formação de novos profissionais. No entanto, a finalidade da prática supervisionada não é percebida da mesma forma nos vários estudos publicados. A visão sobre a educação e a formação profissional subjacente, as estratégias de formação, as competências profissionais desenvolvidas, as condições de acesso, as responsabilidades dos diferentes intervenientes, a relação estabelecida entre a prática e outras componentes do programa curricular da formação ou a duração da mesma não são consensuais entre os vários investigadores. Os resultados demonstram que há um claro e contínuo debate entre os investigadores sobre as componentes teórica e prática dos programas de formação inicial³².

Os inquiridos croatas, professores experientes, professores em início de atividade profissional e diretores de escola, indicam que é necessário que os futuros professores tenham acesso a um período de prática mais direto nas escolas, durante a sua formação inicial. No entanto, há uma exceção no universo de professores das escolas do 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), que consideram ter tido prática suficiente, mas também concordam que o aumento do período de prática pode ser benéfico na sua formação.

Na Eslovénia, os programas de formação inicial de professores incluem conhecimento pedagógico e específico das disciplinas científicas, bem como, pelo menos, 15 ECTS (*European Credit Transfer System*) de prática pedagógica em contexto escolar. No entanto, a opinião predominante é que esta não é suficientemente orientada para o exercício da prática. Esta ilação pode considerar-se como uma conclusão muito importante resultante da investigação realizada através de inquérito e entrevista no projeto LOOP. Os inquiridos acrescentam que apenas adquiriram conhecimento profissional quando iniciaram a sua atividade profissional, pois, anteriormente, quase não tiveram oportunidades de natureza prática.

Na Grécia, a maioria das instituições de ensino superior ligadas à educação oferece aos seus alunos a possibilidade de obterem um certificado de proficiência pedagógica, após a conclusão com sucesso de um conjunto de cursos, que no seu total possuem 40 a 60 ECTS. Os cursos que relevam para esta

³² Donaire, C. 2020. Relación entre el prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia [Os candidatos a professores e a indução. Um estudo comparativo na Alemanha, Chile, Espanha e Finlândia]. Em *La Docencia en la Enseñanza Superior [A docência no ensino superior.]*, editado por R. Roig-Vila, 1375-1388. Escudero Muñoz, J. M., M. Campillo Díaz, M. e J. Sáez Carreras. 2019. El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora [O novo mestrado para a docência em escolas secundárias: revisão], *Profesorado*, 23(3): 165-188.



certificação enquadram-se nas seguintes três categorias: a) pedagogia e educação, b) ensino e prática e c) didática e *practicum* do ensino³³.

Os professores alemães estão satisfeitos com a forma como as oportunidades práticas são incluídas nos programas de formação inicial.

O número de trabalhos de investigação sobre as primeiras experiências de ensino dos professores é baixo. No entanto, considera-se seguro afirmar, tendo em consideração o trabalho realizado nos países do consórcio, que as dificuldades sentidas no processo de transição de aluno/a para professor/a se manifestam em várias dimensões, existindo, apenas, pequenas diferenças entre os contextos nacionais.

Na investigação levada a cabo identificaram-se cinco domínios de competências que registam expressamente o que o professor deve ser capaz de realizar, para exercer a sua atividade enquanto professor, e as dificuldades sentidas pela falta de preparação:

- ▶ domínio didático/científico-pedagógico: inclui competências de gestão do ensino e da aprendizagem e de gestão das turmas, associadas ao domínio de estratégias para lidar com a falta de motivação dos alunos, a necessária diferenciação pedagógica, perante ritmos de aprendizagem distintos, a gestão de do currículo e a avaliação. Os professores participantes gregos, croatas, italianos e eslovenos referiram que não possuem conhecimentos e competências para trabalhar com segurança estas áreas nas suas disciplinas;
- ▶ domínio burocrático/administrativo: encontra-se relacionado com os conhecimentos que se possuem relativamente à legislação, aos normativos, aos procedimentos instituídos, nomeadamente os procedimentos administrativos associados à direção de turmas. Este domínio foi mencionado pelos professores na Alemanha, Itália e Portugal como sendo onde sentem mais lacunas da sua formação inicial;
- ▶ domínio emocional: inclui competências, tais como o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança, bem como as relacionadas com a gestão do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, que podem conduzir, se não forem adquiridas, ao isolamento e à ansiedade. Este domínio foi referido como sendo muito relevante para os participantes alemães, gregos, croatas, italianos, portugueses, eslovenos e espanhóis, pois sentem lacunas na sua formação profissional. Isto pode estar relacionado com o facto de os contextos escolares serem cada vez mais complexos e desafiantes (resultante dos desafios impostos pela diversidade cultural e/ou linguística, a urgência da inclusão e a integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem);
- ▶ domínio social: inclui a identidade e o reconhecimento do papel dos diferentes profissionais, as relações entre os professores e os mentores, e o conhecimento dos códigos de conduta associados. Os professores espanhóis e portugueses consideram que necessitam de adquirir mais conhecimento e desenvolver competências emocionais e sociais/culturais, com o objetivo de facilitar a

³³ Relatório nacional grego do LOOP, p. 32.



comunicação com os alunos e os respetivos pais, tarefa que se tem demonstrado cada vez mais desafiante, nos últimos anos, uma vez que estes atores adquiriram um papel mais ativo na estrutura educativa;

- ▶ domínio disciplinar: relacionado com o conhecimento científico adquirido na formação inicial. Regista-se, surpreendentemente, que os professores em início da sua atividade profissional mencionam que possuem um conhecimento pouco aprofundado sobre o conteúdo científico das disciplinas que irão assegurar³⁴.

C. APOIO AOS PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

A prática profissional permite a construção e a consolidação de um conjunto de competências, atitudes e, principalmente, a aquisição de conhecimento. Neste sentido, importa analisar a primeira experiência profissional, como um importante ponto de partida, identificando os apoios mais eficazes, através do reconhecimento que o conhecimento dos professores é adquirido principalmente através da prática (Carter, 1990), uma vez que é especializado, organizado e tácito.

A maioria dos diretores de escola e dos professores em início de atividade profissional acredita que não recebeu apoio suficiente nos primeiros anos de atividade profissional, confirmando, assim, que não teve acesso a programas formais de indução e que o único apoio que diz ter recebido foi oferecido, informalmente, através de outros professores, mais experientes. Esta constatação permite perceber que, de facto, os professores parecem ter pouco apoio para se familiarizarem e integrarem face aos contextos educativos.

Na Eslovénia, para que se tornem professores qualificados, é exigida a submissão a um exame. Os professores só são considerados elegíveis para este exame de acesso à profissão, se tiverem cumprido um conjunto de requisitos. O cumprimento de um programa de indução formal não é um requisito obrigatório. Os futuros professores precisam de ter uma educação formal adequada sobre uma determinada área científica, incluindo formação pedagógica (obtida através de uma licenciatura de natureza pedagógica ou participando num programa de estudos não universitário complementar). Adicionalmente, têm de ter acumulado um determinado número de horas de experiência de trabalho (prática letiva). Na Eslovénia, os professores em início de atividade profissional gostariam de desenvolver um conjunto de tarefas em colaboração com professores experientes, tendo-os como mentores, usufruindo da sua orientação, recebendo *feedback* e apoio conforme as suas necessidades, durante este período de prática.

De acordo com os resultados das entrevistas em Espanha, os «professores coadjuvantes» — professores que ensinam o mesmo nível escolar — são um recurso fundamental para os professores em início de atividade profissional. Este apoio possui um caráter informal e encontra-se totalmente desregulado.

³⁴ Relatório nacional grego do LOOP, pp. 14-15.



Um estudo de Kokkaliari (2017) mostrou que não existe um programa estruturado de indução para professores em início de atividade profissional. Assim, quando os professores iniciam a sua atividade profissional e entram ao serviço pela primeira vez, sentem-se frequentemente perdidos e só conseguem confiar em si próprios, acreditando que têm de fazer todo o esforço sozinhos (Ingersoll e Strong, 2011). Como forma de ultrapassar estes desafios, os seus únicos recursos são o aconselhamento informal dos professores mais experientes, em quem confiam, e as fontes externas, que identificam sozinhos ou com o apoio do seu seio pessoal³⁵.

Parece haver um consenso entre os diretores de escola e os professores experientes sobre o facto de os professores em início de atividade profissional (normalmente são professores em substituição e contratados) precisarem de receber apoio quando colocados pela primeira vez numa escola³⁶. Este apoio tem a forma de um programa de indução contextualizado na escola, e pretende responder às necessidades dos professores, através da definição clara de quem são os responsáveis pela operacionalização destes programas.

Os professores recebem apoio por parte de organizações educativas em colaboração com instituições de ensino superior e o Ministério da Educação e da Ciência. Este organismo croata capacita e qualifica um conjunto de organizações, tais como a Agência de Formação da Educação e Ensino, a Agência de Formação e Ensino Profissional e de Educação de Adultos, para que sejam capazes de organizar e implementar formação que apoie os professores.

Os professores na Croácia, Alemanha e Itália recebem apoio dos seus pares, mas de forma não oficial e respeitando a capacidade voluntariosa de um conjunto de professores. No entanto, também recebem apoio formal de um/a mentor/a nomeado oficialmente.

D. PROFESSORES E PROGRAMAS DE INDUÇÃO

Atualmente, os professores portugueses têm de passar por um período probatório, com a duração de um ano letivo, para demonstrarem que possuem um perfil profissional adequado para a docência, quando encontram um lugar de provimento que lhes permite o ingresso na carreira docente. O período probatório não é uma prática de indução, mas os professores recebem apoio e orientação nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor que se encontra no 4.º escalão da carreira, ou superior, e sempre que possível, que pertença ao mesmo grupo de recrutamento e tenha obtido uma avaliação igual ou superior a Bom, na última avaliação de desempenho docente. A componente não letiva do professor em ano probatório é destinada à participação em sessões de formação, assistência de aulas dadas por outros professores ou à realização de trabalhos colaborativos, conforme aconselhado pelos seus professores supervisores.

³⁵ Relatório nacional grego do LOOP, p. 38.

³⁶ Relatório nacional grego do LOOP, p. 18.



Em Portugal, independentemente da organização que deve, por regulamento, oferecer acesso e acompanhamento e monitorizar o processo de imersão do professor durante o seu período probatório, essa responsabilidade é do Ministério da Educação, a qual se encontra delegada nos Centros de Formação de Associações de Escolas públicas. Noutros países do consórcio, a responsabilidade também se encontra delegada em organismos que oferecem formação contínua, uma vez que este tipo de programas é implementado após a formação inicial. Esta cedência não define o papel das universidades no processo, no entanto, estas são muitas vezes chamadas a participar³⁷.

Na Eslovénia, os professores entram na profissão de duas formas: através de programas de indução ou candidatando-se a posições de emprego de recrutamento aberto, publicadas pelas escolas. O sistema de indução não é obrigatório e as escolas podem, se tiverem vagas, contratar professores em início de atividade profissional (que tenham concluído uma formação inicial de professores adequada), que ainda não se encontrem qualificados para a docência, uma vez que ainda não realizaram o exame de acesso à profissão.

Aproximadamente 10% dos professores eslovenos frequentam programas formais de indução para acederem à profissão. Programas conhecidos como *First Employment* e *Learning to be a teacher* oferecem mentoria e apoio aos professores em início de atividade profissional. As escolas gostam destes programas, uma vez que, durante este período (10 meses para os professores dos ensinos básico e secundário e cinco meses para os educadores dos jardins de infância), o trabalho do/a professor/a em formação é suportado financeiramente pelo Ministério da Educação e Ciência. Por outro lado, regista-se que 30% dos professores inquiridos afirmaram que as escolas onde iniciaram a sua atividade profissional tinham disponíveis programas de indução.

O nível de competência dos professores, o qual permite o exercício das suas funções e responsabilidades, é avaliado por um exame, da responsabilidade do Ministério, aplicado após o período de indução, durante um determinado número de horas. Os candidatos têm de possuir qualificação e experiência prática em educação, e têm também de obter uma avaliação positiva por parte dos mentores e dos diretores de escola, relativamente a um conjunto de atividades que realizaram antes de se poderem candidatar ao exame de acesso à qualificação. Esta avaliação permite que os professores possam exercer a sua prática letiva de forma independente. Durante o programa de indução, os professores têm contacto com conteúdos programáticos e científicos, e preparam-se para o exame, apoiados pelo/a mentor/a.

³⁷ Manso, J. e J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [A profissão de ensino em Espanha]. Madrid: REDE e ANELE.

Manso, J., e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

Programa per a la millora de la formació docent (MIF). 2018. Accions Estratègiques [Ações estratégicas]. Barcelona: MIF.

Martínez, M. e A. Marín. 2018. De la formación inicial a la profesión docente: la inducción a la docencia [Da formação inicial de professores ao ensino: indução e preparação]. Em *Els reptes de l'educació a Catalunya [Desafios educativos na Catalunha]*, editado por J. Riera, 491-536. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



A grande maioria dos participantes gregos afirmou que não lhes foi dada a oportunidade de participar em programas formais de indução, durante os primeiros anos da atividade profissional³⁸. De acordo com a legislação grega, os professores recém-chegados ao ensino primário e secundário trabalham dois anos como estagiários, o que corresponde ao período probatório. Durante estes anos, os professores têm de frequentar uma formação obrigatória de 100 horas, que condiz com o «programa formal de indução». No entanto, desde 2012/2013 em que a colocação de novos professores permanentes foi interrompida, devido à crise financeira vivida, pelo que estes programas foram descontinuados³⁹.

De acordo com as mais recentes declarações do governo grego, o programa de indução será retomado no próximo ano letivo de 2022/2023, com a intenção de formar 11 500 professores, os quais serão os primeiros a encontrar um lugar permanente na carreira, após quase 10 anos de ausência de celebração de vínculos com o sistema de educação público. O novo programa de indução será assegurado pelo Instituto de Políticas Educativas (IEP) e será desenvolvido a distância, com uma duração total de 96 horas (24 horas na modalidade síncrona e 72 horas na modalidade assíncrona).

O programa de indução, conforme definido pelo Ministério da Ciência e da Educação croata, tem início com o primeiro ano de prática profissional, nas escolas. No primeiro ano de trabalho em contexto escolar, os professores em formação recebem um/a mentor/a para os apoiar no trabalho, mas também para os preparar para o exame do Estado, para que possam receber a sua licença de ensino.

O exame do Estado é composto por três partes:

- ▶ redação de dissertação/teste de literacia;
- ▶ preparação e realização de uma aula perante a comissão;
- ▶ realização de exame para verificar os conhecimentos sobre a Constituição, leis e regulamentos do sistema educativo da República da Croácia.

Os programas de indução têm uma natureza formativa/avaliativa, resultam numa tomada de decisão sobre a entrada do professor no sistema educativo e são aplicados em colaboração com as universidades, constituindo-se como o requisito de conclusão dos estudos.

Em Itália, para se tornarem professores efetivos, têm de realizar um período probatório de um ano sob orientação de um/a mentor/a.

Os programas de indução na Alemanha são obrigatórios, uma vez que fazem parte do processo de conclusão da formação de professores e de obtenção da qualificação para a docência. Esta formação compreende duas fases: a participação num curso de ensino superior, com períodos de formação prática, e também uma formação prática em contexto de escola. Os cursos de formação de professores são disponibilizados pelas universidades, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen (faculdades de Educação), e por faculdades de arte e música. A formação prática de professores na forma de *Vorbereitungsdienst* (período preparatório) ocorre nos institutos

³⁸ Relatório nacional grego do LOOP, p. 14.

³⁹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 36.



de formação de professores (*Studienseminare*) ou em instituições e escolas de formação equiparáveis. A formação de professores em todos os estabelecimentos de ensino é regulada pela legislação alemã dos estados federados. As disposições estatutárias relevantes incluem leis (R110–119) e regulamentos para a formação de professores, *Studienordnungen* (regulamentos sobre os estudos) para cursos de formação de professores, e *Prüfungsordnungen* (regulamentos sobre exames) para o *Erste Staatsprüfung* (primeiro exame de Estado) ou exames de bacharelato e mestrado. Incluem-se também *Ausbildungsordnungen* (regulamentos sobre formações) para *Vorbereitungsdienst* (serviço preparatório) e regulamentos sobre exames para o (segundo) exame de Estado.

E. PROGRAMAS DE INDUÇÃO, ACESSIBILIDADE, ESTRUTURA, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

A indução existe em Portugal e em Espanha, mas é apenas ocasionalmente implementada em contextos escolares e com um conceito diferente do deste relatório⁴⁰.

Em 2009/2010, o Ministério da Educação português, em colaboração com um conjunto de investigadores, realizou uma ação experimental com um pequeno grupo de professores em início de carreira e durante o ano probatório, implementando um programa de indução. A ação tinha, entre outros, o objetivo de poder contribuir para a alteração da natureza do período probatório, conferindo-lhe uma natureza mais pedagógica e formativa, orientada para a promoção da excelência entre os professores, e menos avaliativa. Os resultados deste trabalho não foram efetivamente implementados e a situação permanece tal como estava.

Para serem professores qualificados, os estudantes eslovenos têm de passar um exame, considerado organicamente decisivo, e obter um determinado número de horas de formação (prática). Este requisito poderia ganhar sentido se fosse incluído num programa formal de indução.

O inquérito mais recente e relevante realizado aos professores eslovenos (TALIS 2018) aborda a forma como os programas de indução são implementados. Destaca-se neste relatório que 48% dos professores, em comparação com 58% da OCDE, não participaram em nenhuma prática formal ou informal de indução nas escolas onde agora se encontram a exercer funções. Cerca de 80% dos professores inquiridos participaram num programa de indução, com carácter informal, no início da sua atividade profissional. Uma percentagem maior, 90%, teve apoio de colegas experientes nos seus primeiros anos na profissão. Apenas 10% dos professores participam, atualmente, num programa de indução.

⁴⁰ Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [Apoiar professores em início de atividade profissional em escolas de baixo rendimento através da mentoria]. ETHIKA+, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.



Os programas de indução na Eslovénia incluem a familiarização com as didáticas específicas, estruturação de planos de aulas e respetiva operacionalização, observação de aulas de mentores e de outros professores, colaboração na gestão das turmas e na liderança da escola.

Desde 2012/2013, na Grécia, nenhum professor consegue obter um lugar definitivo na carreira docente, pelo que, desde esse ano nenhum professor acedeu a um programa de indução. Desde então, responde-se à necessidade de novos professores através de professores substitutos com contratos temporários, que são colocados nas escolas sem frequentarem nenhum tipo de programa formal de indução⁴¹. O programa de indução, na Grécia, é constituído por um conjunto de módulos de natureza mais pedagógica, com informações de carácter mais teórico e módulos de natureza prática, cuja vertente é a da prática letiva. Incluem estudos de caso sobre cenários de ensino, estratégias de sala de aula invertida, aprendizagem sustentada na investigação, resolução de problemas, colaboração e estratégias de aprendizagem baseada em projetos, enquadrados nas comunidades de aprendizagem⁴².

Os programas de indução têm uma estrutura formal na Croácia, Itália e Alemanha. No entanto, na Croácia e em Itália, estes programas são iguais em todo o território. Na Alemanha, o programa varia entre os vários estados federados. Nestes países, os professores têm acesso aos programas de indução antes de iniciarem a sua carreira, como fazendo parte de uma fase intermédia, de transição entre os estudos iniciais, completados aquando da formação inicial e início da atividade profissional. Na Croácia, um dos objetivos do programa de indução é a familiarização com os programas curriculares.

F. PAPEL DOS DIRETORES DE ESCOLA NA INTEGRAÇÃO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Os diretores de escola procuram melhorar a integração dos professores em início de atividade profissional nas escolas na Alemanha, Itália e Croácia. Os diretores de escola participantes no inquérito e nas entrevistas procuraram melhorar a integração dos professores em início de atividade profissional nas suas escolas, mas asseguram que os seus líderes homólogos não o façam, uma vez que lhes faltam recursos e meios para o fazerem adequadamente e, por esse motivo, preferem não correr o risco de implementar um conjunto de apoios que podem acarretar resultados contrários. Importa salientar o paradoxo espanhol sobre o facto de os professores em início de atividade profissional assumirem «estar bem preparados» e simultaneamente reconhecerem que precisam de mais apoio. Esta realidade dicotómica, prevalente, parece definir-se na natureza dos «apoios» ou na tipologia de apoio necessários, que são identificados, essencialmente, na necessidade de superação dos desafios colocados com a gestão de turmas⁴³.

⁴¹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 36.

⁴² Relatório nacional grego do LOOP, p. 36

⁴³ Manso, J. e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



Os programas de indução na fase inicial da atividade profissional permitem o desenvolvimento de competências profissionais e o estabelecimento de relações frutíferas com a comunidade escolar. Infelizmente, a indução baseada na escola é rara: apenas 20% dos diretores de escola disponibilizam atividades de indução formal nas suas escolas e apenas 6% garantiram o seu acesso. Importa destacar que cerca de 90% dos diretores de escola encaram como benéfica a possibilidade de desenvolver um programa de indução e um programa de capacitação de mentores na sua escola, para os seus professores. O ponto mais forte desta tipologia de programas, na sua opinião, é a possibilidade de aumentar o nível de profissionalismo dos seus docentes e o seu nível de implicação sobre a escola e as suas comunidades. Um segundo ponto forte é a transformação dos contextos de escola, para contextos onde predomine a colaboração, assente na inter-relação.

Algumas escolas eslovenas que participaram no inquérito, representadas pelos seus diretores, implementaram programas de indução específicos. No entanto, a maioria dos programas implementados continha, parcialmente, partes de dois grandes programas nacionais eslovenos de indução de professores⁴⁴. O facto de os programas nacionais não se encontrarem bem definidos e deixarem vários aspetos do seu conteúdo à decisão autónoma das escolas conduz, necessariamente, a estratégias de implementação diferentes e, conseqüentemente, a resultados diferentes. A nomeação do/a mentor/a recai sobre os diretores de escola e a sua ação tem a duração de 10 meses. O denominador comum identificado entre todos os atores envolvidos, independentemente das funções que desempenham nas comunidades educativas, é a sua implicação na supressão das especificidades relacionadas com o desenvolvimento das atividades de mentoria. Assim, para que todos as necessidades sejam colmatadas através dos programas de indução específicos, por vezes há a nomeação de vários mentores, cujas responsabilidades se encontram muito bem identificadas no programa de indução.

6.2.1. CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE OS PROGRAMAS DE INDUÇÃO

«A educação de qualidade, as reformas educativas e a inovação pedagógica não existem sem a formação adequada dos professores.» (Nóvoa, 1992.)⁴⁵

A evolução tecnológica e a complexidade da sociedade de hoje, bem como as respetivas dinâmicas políticas e organizacionais, fazem com que a formação inicial seja insuficiente para garantir um bom desempenho na vida profissional. Do mesmo modo, as funções dos professores nas escolas são atualmente muito diferentes, é sendo necessário acompanhar permanentemente as mudanças sociais, económicas e científicas, pelo que é urgente **articular ações entre as instituições de ensino profissional (escolas) e as instituições de ensino superior, garantindo a colaboração entre supervisores e**

⁴⁴ Descrito em maior detalhe na secção 1 do relatório nacional esloveno do LOOP.

⁴⁵ Nóvoa, A. (1992). Nota de apresentação. Em A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua formação (pp. 9-12). Lisboa: Publicações Don Quixote.



professores e a relação entre conhecimento e competências práticas adquiridas no contexto da formação académica.

A articulação entre teoria e prática (ou a ausência desta) no contexto da formação inicial de professores é uma das preocupações mais recorrentes na literatura e na investigação nesta área. De acordo com vários autores, esta preocupação deve-se a várias razões, entre as quais se destaca a socialização profissional dos professores, a qual está relacionada com os processos de integração no universo complexo do ensino e da aprendizagem. Adicionalmente, registam-se alguns desafios **relacionados com as condições inerentes à realização das práticas pedagógicas, nomeadamente aquelas que permitem o desenvolvimento da intervenção e o desenvolvimento da prática pedagógica no final do programa de formação de professores.**

Assim, para além de possuírem qualidades éticas, morais, intelectuais e científicas, de forma concertada e equilibrada, os professores também devem possuir **competências pessoais, interpessoais e afetivas para que, numa sociedade em constante transformação, possam intervir, de forma adequada, nas dinâmicas sociais da comunidade escolar.** Devido às alterações frequentes nas políticas educativas, os professores também são responsáveis por **assegurar um conjunto de procedimentos burocráticos e administrativos, atualizar programas curriculares e preparar os alunos para enfrentarem desafios globais.** Apoiar os professores em início de atividade profissional é de suma importância para a reforma da educação.

Esta ação implica **repensar a prática letiva supervisionada nas escolas, sabendo que a formação inicial não pode ser concluída sem a integração efetiva dos futuros professores numa determinada realidade.**

Em todos os países do consórcio, os professores sentem que, globalmente, **precisam de apoio**, e parece ser consensual entre os diretores de escola que a entrada na profissão e as exigências do cumprimento dos respetivos deveres profissionais constitui-se como um grande desafio para a profissão docente⁴⁶.

Assim, a monitorização da qualidade do ensino é essencial para melhorar o ensino e a aprendizagem, o que implica a exigente reestruturação dos programas de formação de professores. Os cursos de formação inicial apresentam uma grande diversidade de conteúdo e de forma, o que, inevitavelmente, conduz à constituição de perfis de professores diferentes, que poderão não ser os mais adequados para assumir as inerentes tarefas profissionais e, conseqüentemente, virem a precisar de apoio em várias dimensões. **É importante expandir a aprendizagem, garantindo apoio nas intervenções, com uma clara aposta na intervenção de proximidade nos contextos (entidades de formação inicial — escolas),**

⁴⁶ Manso, J., e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. e Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada e M.J. Corral. 2021. El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [Apoiar professores em início de atividade em escolas de baixo rendimento através da mentoria]. *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.

Manso, J., e R. Garrido. 2021. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Os que iniciam: o desafio de acompanhar novos professores], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



um quadro de formadores de qualidade e um conjunto de ações relevantes para o desempenho dos seus deveres. Os programas de indução são necessários, não só para preencher as lacunas da educação inicial de professores, bem como para melhorar a relação entre a teoria e a prática e ser uma via de acesso à profissão.

Os professores devem receber apoio para atualizarem as suas competências profissionais, para aprenderem a lidar emocionalmente com as pressões que surgem em ambiente escolar e com as relações entre os diferentes atores, para comunicarem e cooperarem com outros professores e diretores de escola e, conjuntamente, assumirem tarefas administrativas e respetivos procedimentos legais e, quando necessário, receber apoio no domínio didático/científico-pedagógico.

Um programa de indução eficaz, disponível para todos os professores em todas as fases da atividade docente, deve possibilitar a observação de pares, ser observado/a e participar em comunidades de aprendizagem que promovam a reflexão e a aprendizagem conjuntas, abordem a qualidade e a excelência do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva e não apenas individual.

Os programas de indução de professores devem, portanto, ser compreendidos como um processo de desenvolvimento profissional sistemático, planeado e prolongado, de natureza colaborativa e formativa, com suporte de uma rede de professores e especialistas de diferentes setores e que se foca no contexto escolar, na promoção da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do sistema educativo.

Para garantir o sucesso destes programas, **a função dos professores que implementam o programa de indução e a função dos diretores de escola também deve ser considerada, planeada e estruturada.**



6.3. DIMENSÃO 3: PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES

Para os participantes na investigação do LOOP, o conceito de mentoria e o que implica este tipo de prática na escola varia entre os países. A mentoria para os diretores de escola e os professores em início de atividade profissional da DE, EL, ES, IT, PT e SI é «definida como uma relação profissional na qual uma pessoa experiente (mentor/a) apoia outra pessoa (mentorando/a) no desenvolvimento de competências e na aquisição de conhecimentos específicos, os quais contribuem para o crescimento profissional e pessoal dos profissionais com menos experiência». Por outro lado, os professores experientes de PT e ES consideram que a mentoria é «a associação deliberada de uma pessoa com mais competência ou experiência com outra pessoa com menos competência ou experiência, com o objetivo de aumentar e desenvolver as competências específicas do profissional com menos experiência». Os três grupos de participantes da HR entendem a «mentoria como uma relação entre dois colegas, na qual um/a colega apoia o desenvolvimento de competências e conhecimento do/a outro/a colega, orientando-o com base nas suas experiências e na compreensão que possui sobre o que são boas-práticas».

Assim, quando os professores experientes são questionados sobre a sua capacidade de oferecer mentoria a professores em início de atividade profissional, assumindo a implementação dos programas de indução, a maioria indica que precisa de receber formação. Deste modo, os participantes no LOOP concordam com a urgência de se criar um programa de capacitação de mentores, permitindo que os professores experientes apoiem de forma eficiente os professores em início de atividade profissional. Por outro lado, os mentores devem incluir de forma equilibrada a tarefa de ser mentor, com a sua função docente, não estando exclusivamente dedicados aos mentorandos. Os futuros professores mentores estão dispostos a aprender mais sobre a prática intrínseca a este papel, a conhecer que estratégias podem utilizar e que atividades devem desenvolver para apoiar e serem bons mentores.

A formação contínua demonstra que a transferência de conhecimento não é automática. O conhecimento é adquirido através do exercício e da prática de reflexão, em situações que permitem a mobilização, a transposição e a combinação de conhecimento, o que potencializa a criação de estratégias e de novos métodos. Por este motivo, a formação contínua é uma ação que deve ser usada para apoiar professores na aquisição de novas competências, e inclui sistemas de apoio de indução de professores em início de atividade profissional, a aprendizagem profissional colaborativa e a formação de diretores de escolas.

O programa de capacitação de mentores destina-se a um grupo de professores experientes, profissionalmente empenhados e reconhecidos pelos seus pares como profissionais responsáveis e competentes.

A formação destina-se a explorar e a aprofundar as competências prévias dos mentores, destacando os benefícios da natureza da aprendizagem profissional e fomentando o envolvimento pessoal e



coletivo dos mesmos em todo processo. Ao mesmo tempo, os processos de mentoria e de supervisão associados constituem um novo desafio para os professores, pelo que a formação deve ser assumida como uma resposta a novas situações, a partir da perspectiva de resolução de problemas, relacionando o desenvolvimento profissional, a supervisão e o ato de ensinar.

Assim, esta dimensão sobre os **programas de capacitação de mentores** é caracterizada recorrendo aos seguintes parâmetros:

- A. Competências e necessidades dos mentores;
- B. Programas de formação de professores;
- C. Programas de capacitação de mentores;
- D. Acreditação de programas de formação de mentores.

A. COMPETÊNCIAS E NECESSIDADES DOS MENTORES

Os auscultados no âmbito do projeto LOOP consideram que a mentoria deve ser uma ação integrada no conjunto das tarefas que os professores devem desenvolver. Para os professores experientes, as atividades letivas devem ser combinadas, de forma equilibrada, com as atividades de mentoria, uma vez que o contacto com os alunos permite manter a motivação dos mentores, a sua realização e promove a sua atualização, uma vez que são constantemente desafiados a procurarem novas estratégias para poderem responder aos desafios.

Por outro lado, com o objetivo de concertar as atividades de mentoria com o ensino, os professores experientes precisam de incentivos/apoios para se tornarem mentores, para além da motivação que resulta da oportunidade de se apoiar um/a professor/a no início da sua atividade profissional. Nesta reflexão refere-se que é importante que aos mentores seja dada a possibilidade de:

- ▶ diversificar a sua carreira docente, referido pela ES, IT, EL e PT;
- ▶ progredir mais rapidamente na carreira, através da valorização positiva de funções relacionadas com a avaliação do desempenho, referido pela DE, SI e PT;
- ▶ reduzir o horário de trabalho semanal, referido pela DE, ES, HR, PT, SI e EL;
- ▶ garantir oficialmente o seu reconhecimento, através da certificação formal das suas competências, referido pela ES;
- ▶ desfrutar da possibilidade de poderem flexibilizar os horários, referido pela ES;
- ▶ receber uma compensação salarial, referido pela ES, PT e SI;
- ▶ redefinir a natureza das suas responsabilidades, com a necessária atualização da lei, através da alocação de tempo à mentoria, nas atividades letivas e não letivas, como referido por PT;
- ▶ pertencer a uma comunidade de prática, como sugerido pela IT.

Os participantes da investigação do LOOP revelaram que os professores têm de possuir certas competências para poderem desempenhar as funções de mentoria com sucesso e ultrapassar os desafios. Assim, os professores têm de estar preparados para:



- ▶ lidar com diferenças geracionais e com a falta de motivação dos professores em início de atividade profissional;
- ▶ se ajustar e responder a diferentes contextos, realidades e desafios pedagógicos;
- ▶ procurar permanentemente formação que garanta a sua preparação para responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança;
- ▶ se ajustar às necessidades dos mentorandos, das escolas e dos contextos educativos (comunidade em geral).

Neste sentido, os professores têm de ter um determinado perfil, que deve ser suportado com recurso a programas de formação, do qual fazem parte:

- ▶ o domínio de estratégias e práticas didático-pedagógicas (DE, EL, ES, HR, PT, SI);
- ▶ o conhecimento sobre a disciplina em relação à qual é oferecida mentoria (DE, EL, PT, SI);
- ▶ as experiências profissionais nas áreas de ensino e aprendizagem (DE, ES, EL, SI);
- ▶ a vontade de investir tempo para apoiar mentorandos (DE, ES, IT, SI);
- ▶ o grande interesse em tornar-se mentor/a e apoiar os mentorandos (DE, EL, IT, SI);
- ▶ as competências interpessoais (EL, IT e PT), tais como:
 - capacidade de escutar ativamente e comunicar eficazmente (DE, EL, ES, SI);
 - capacidade de partilhar experiência e conhecimento especializado (EL, ES, HR, IT);
 - capacidade de oferecer *feedback* construtivo (DE, EL, IT, PT).

B. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política de formação do contexto português responde às necessidades gerais do sistema educativo e garante a equidade entre os professores, oferecendo-lhes acesso aberto a conhecimento científico e pedagógico atualizado, relacionado com os programas curriculares e as diretrizes nacionais.

As ofertas formativas predominantes assentam numa base prática-pedagógica, mas também incluem a formação em ética e deontologia e nas tecnologias de informação e comunicação, em linha com a agenda educativa em vigor, regulada pelo Ministério da Educação. Na gestão da oferta de formação é notório o papel das entidades de formação, particularmente dos Centros de Formação das Associações de Escolas, institutos politécnicos, universidades e associações profissionais de professores, na implementação das políticas educativas nacionais e locais, tendo por objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e educadores, no contexto de aprendizagem permanente⁴⁷.

Na Grécia, atualmente, há falta de cursos de formação contínua para professores. Existem, no entanto, alguns cursos oferecidos à escala nacional, numa base *ad hoc*, mas cujo o acesso é limitado a apenas algumas centenas de professores. Estes cursos são curtos, com menos de 100 horas e, habitualmente,

⁴⁷ Relatório sobre formação contínua, 2018-2019. Direção da gestão de Recursos Humanos e Gestão de Serviços de Formação, Equipa de Avaliação e Formação.



respondem às necessidades dos professores, concordantes com as prioridades das políticas educativas em vigor⁴⁸.

Uma vez que as oportunidades de formação contínua dos professores (INSET) se cingem a alguns seminários organizados por consultores educativos das escolas⁴⁹ e, segundo Papadopoulos & Bagakis, (2015) esta configuração fez com que a tutela se retire do seu papel ativo, deixando um hiato perigoso, este vazio foi gradualmente descentralizado e preenchido por outros *stakeholders*, com as universidades a liderarem esta ação⁵⁰. Neste sentido, é muito provável que a formação de professores; «se volte para os organismos de formação do setor privado, reduzindo a participação do setor público, levando o sistema a funcionar numa base de concorrência...» (Karalis & Vergidis, 2003, p. 408)⁵¹.

Em Espanha, a formação contínua de professores foca-se nas competências digitais dos docentes, na pluralidade e na garantia da igualdade, em metodologias específicas de ensino e também noutras competências transversais e pessoais. Por outro lado, os percursos formativos não oferecem nenhuma oportunidade de progresso e diversificação da carreira docente, excetuando-se os casos das nomeações de diretor/a de escola ou de acesso a postos de trabalho com as autoridades regionais. Assim, existem muitas oportunidades para os professores espanhóis participarem em programas de formação, no entanto a sua participação é muito irregular. Por exemplo, enquanto 72% dos professores participam em cursos e *workshops*, esta participação cai para 19% quando os tópicos da formação abordam a aprendizagem entre pares e o *coaching*, revelando-se inferior à média da OCDE (44%) e considerando-se como uma das menores percentagens entre os participantes do TALIS⁵².

O Instituto da Educação Nacional e a Agência da Educação da Eslovénia, bem como o Ministério da Ciência e da Educação da Croácia oferecem várias formas de apoio aos professores e às escolas, com vista ao desenvolvimento das competências profissionais, como: seminários, grupos de estudo, redes de mentoria, consultoria e trabalho de projeto, conferências temáticas, simpósios e conferências profissionais, formação de multiplicação de boas práticas e publicações profissionais.

Os professores eslovenos podem progredir na carreira e receber notas específicas pela sua proficiência, relacionada com as qualificações obtidas. Existem três títulos que os professores podem obter, que estão relacionados com os anos de experiência profissional, as avaliações dos seus superiores, a participação em formação contínua e pontos de crédito por participar em atividades profissionais adicionais (como a mentoria de professores em início de atividade profissional). O Ministério da Educação organiza e financia a formação contínua com o objetivo de criar oportunidades de desenvolvimento dos recursos humanos afetos às escolas e das próprias escolas, bem como do sistema entendido como um todo, melhorando, assim, a qualidade e a eficiência das suas ações. As escolas

⁴⁸ Relatório nacional grego do LOOP, p. 34.

⁴⁹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 36.

⁵⁰ Relatório nacional grego do LOOP, p. 36.

⁵¹ Relatório nacional grego do LOOP, p. 36.

⁵² OCDE (2019b) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.



planeiam a formação contínua de professores através de um plano de trabalho anual. Os organismos que oferecem estes programas são estabelecimentos de ensino superior que desenvolveram e implementaram os programas tendo por base as regras do ensino superior.

Algumas formações contínuas de professores focam-se na mentoria ou no *coaching*, e encontram-se inseridas no catálogo nacional. A progressão na carreira dos professores está segmentada em três escalões, relacionados com títulos profissionais específicos. O primeiro título que os professores obtêm na carreira é o título de mentor/a. Os professores com este título podem ser nomeados como supervisores de professores em início de atividade profissional (que ainda realizarão os exames profissionais). Ser mentor/a é considerada uma ação pouco valorizada, uma vez que apenas confere um número reduzido de pontos para a progressão dos professores/mentores na carreira.

As competências profissionais, incluindo as competências dos mentores, são sistematicamente desenvolvidas com recurso à formação contínua de professores. Os consultores da Agência na Croácia oferecem apoio aos educadores, na respetiva área disciplinar e interdisciplinar, e à rede de diretores de escola dos conselhos profissionais e aos atores educativos, o que se configura como uma estratégia de grande impacto nos sistemas educativos. Cada consultor/a é especialista numa área disciplinar e é responsável por organizar a formação contínua para aproximadamente 800 a 1200 professores da sua área científica. Assim, a formação contínua de professores é organizada em concordância com a disciplina científica, mas possui um caráter interdisciplinar e é acessível, apenas, àqueles que já concluíram a formação que confere a habilitação profissional para a docência.

Neste momento, a formação contínua de professores em Itália não é suficiente para apoiar todos professores e para promover as melhores competências profissionais.

A percentagem de formação prática na escola e nos cursos de ensino superior aumentou substancialmente nos últimos anos na Alemanha. Em todas as instituições dos estados federados (como os centros de formação de professores), afetaram-se estudos às universidades para coordenar a formação de professores entre as faculdades, garantindo uma relação profícua entre a teoria e a prática letiva.

C. PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES

Não existem práticas de mentoria formal em Portugal, Espanha e Grécia.

Em Espanha, foi aprovada uma nova lei relativa à educação, em 2021, a LOMLOE, que ambiciona apresentar, no prazo de um ano, uma proposta para transformar o ITE, o CPD e o acesso à carreira docente. Trata-se de uma janela de oportunidade histórica para responder ao difícil isolamento dos professores em início de atividade profissional. Esta nova lei tem sido recebida com entusiasmo e receio, considerando as dificuldades inerentes a converter leis educativas em programas e práticas concretas, lidando com as contingências de um sistema dual de governação. Em suma, a nova lei inclui,



explicitamente, recomendações e propostas de melhoria que nos últimos anos se tem aclamado (REDE, 2019), uma vez que a sua implementação pretende:

- ▶ melhorar o acesso e seleção para o ITE;
- ▶ aumentar a qualidade da oferta dos programas de ITE;
- ▶ aprofundar a natureza prática dos programas de ITE e a inovação;
- ▶ alinhar os programas dos professores e o desenvolvimento de um sistema de ITP verdadeiramente holístico;
- ▶ criar circuitos de *feedback* entre as autoridades educativas e de apoio, no sentido de uma maior colaboração entre as diferentes agências;
- ▶ implementar um modelo de residência fortemente inspirado pelo modelo de residência médica, que será o recurso de indução central para professores em início de atividade profissional.

Até ao momento, os relatórios internacionais⁵³ e as entrevistas realizadas em Espanha no âmbito do projeto LOOP indicam que a colaboração não é uma ação promovida na atual formação de professores.

Na Eslovénia, o programa de capacitação de mentores existe, mas ainda não está implementado.

Entre inquéritos, entrevistas e *focus groups*, a maioria dos professores croatas indica que recebeu um grande apoio dos colegas no início da sua atividade profissional. Na Croácia, para serem mentores os professores têm de obter um determinado número de pontos de crédito. Os pontos têm de ser conseguidos ao longo de cinco anos e implicam a realização de um conjunto de atividades adicionais, que envolvem a participação dos seus alunos, em concursos nacionais e internacionais, a participação em conferências relacionadas com a pedagogia, a didática e publicação de artigos.

O trabalho colaborativo é incentivado pela Alemanha, mas não está formalmente definido e não tem oficialmente atribuída nenhuma medida de suporte à sua implementação.

Na Alemanha, os programas de capacitação de mentores são normalmente oferecidos em cursos realizados paralelamente aos deveres profissionais dos docentes. A sua duração pode ir até às 115 horas por curso. No entanto, a participação nestes cursos é facultativa e é possível assumir a função de mentor/a sem a realização dos mesmos. O processo de mentoria na Alemanha e em Itália está acessível a todos os professores interessados, no início da sua atividade profissional.

Apenas recentemente, ou seja, em julho de 2021, o governo grego aprovou uma nova lei (Lei n.º 4823/21) que volta a introduzir a função de mentor/a no sistema educativo.

Na Grécia, os programas de mentoria possuem um carácter individual e, por isso, encontram-se dependentes do/a mentor/a e do/a mentorando/a, pelo que o âmbito da sua ação é sempre único. É percebido que é necessário melhorar o processo de integração dos professores em início de atividade profissional, bem como os programas de capacitação de mentores. Esta reconfiguração deve incluir modificações estruturais, garantindo condições adequadas para que os mentores se possam dedicar

⁵³ Education at a Glance 2021, Paris, publicação da OCDE



efetivamente aos mentorandos, estabelecendo uma relação próxima, positiva e construtiva, com uma definição clara das responsabilidades de todos os envolvidos.

D. ACREDITAÇÃO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES

Não existem cursos acreditados para mentores em nenhum dos países do consórcio do LOOP.

Na Croácia, os professores exercem o papel de mentores, submetendo-se a um processo avaliativo assente em três áreas específicas: trabalho realizado com os alunos, dinamização de atividades extracurriculares e frequência de ações de desenvolvimento profissional. A avaliação do desempenho do professor está imputada aos diretores de escola e aos consultores da Agência de Formação e Educação de Professores. O processo avaliativo é abrangente e é realizado tendo por base dois critérios: o sucesso obtido em determinadas áreas identificadas pela tutela como relevantes e pelos anos de serviço do professor/a, sendo que a decisão final sobre a atribuição, que poderá levar à promoção do professor, tem que ser iterada pela tutela, o Ministério.

O enquadramento legal que regula o processo de formação de mentores define as condições de acesso ao papel de mentor, tais como:

- ▶ ter sucesso no exame profissional;
- ▶ ter, pelo menos, cinco anos de serviço numa escola onde tenha desempenhado funções de docência;
- ▶ participar em programas de formação de professores com uma duração de pelo menos, 100 horas, nos últimos cinco anos.

Para além das condições gerais acima referidas, os profissionais que queiram obter o título de mentor/a têm, também, de satisfazer as seguintes condições de alto nível de realização:

- ▶ adotar e implementar os resultados da aprendizagem no desenvolvimento didático-pedagógico;
- ▶ ter obtido o mínimo de 20 pontos em pelo menos três categorias, entre as quais a categoria «melhorar o trabalho da escola».

6.3.1. CONCLUSÕES PRINCIPAIS SOBRE OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES

Os mentores devem possuir um determinado conjunto de conhecimentos e competências que lhes permita ultrapassar os desafios de ser mentor/a, possibilitando e apoiando a total integração dos professores em início de atividade profissional na cultura da escola. Neste processo importa destacar que a relação de mentoria se baseia em ações colaborativas e, por isso, as competências dos mentores devem também prever esta compleição. A este respeito, é importante, também, referir que o trabalho colaborativo faz parte de inúmeras expressões do discurso pedagógico e investigativo.



O risco de uma utilização apenas discursiva e a crença partilhada no bem do princípio subjacente ao conceito do trabalho colaborativo é evidente. O primeiro indicador deste risco é a facilidade em gerar uma concordância generalizada. A concordância silenciosa leva à sobreposição da colaboração como uma atitude benevolente e ao princípio sobre a colaboração enquanto matriz de trabalho. Assim, é importante tornar **os princípios da colaboração verdadeiramente conhecidos e operacionalizados nos programas de formação de professores.**

A formação contínua, enquanto programa de formação de professores que tem por objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, é concetualmente oposto à formação inicial e, assim, «a formação contínua destina-se a aperfeiçoar quem já possui os saberes, saber fazer e saber ser, básicos para o exercício da profissão, [podendo] ser certificada ou não certificada, [...] visando a preparação para cargos e tarefas específicos no sistema educativo (formação especializada) ou de caráter mais generalista»⁵⁴.

Esta caracterização destaca que **é importante que a formação contínua de professores se afaste da finalidade egocêntrica para a qual é frequentemente procurada, relacionada com a progressão de carreira**, e avance para uma intenção desinteressada, próxima das estruturas de administração e gestão (superiores e intermédias) e da comunidade educativa.

É, assim, essencial o envolvimento de todos **na definição de um plano de formação institucional que inclua não só o seu objetivo, mas que também identifique parcerias e uma visão estratégica**, com base nas necessidades reconhecidas, de acordo com o panorama nacional e internacional e resultante da reflexão e identificação de necessidades, devendo ser acessível a todos os professores. Ao mesmo tempo, os professores devem ser encorajados e apoiados para participarem na formação contínua de professores.

A formação de mentores não existe nos vários países do consórcio. Uma vez que o desempenho do seu papel vem do conhecimento teórico adquirido e da sua boa-vontade e desejo de ajudar os colegas em início de atividade profissional. É urgente a organização de cursos de formação certificados e/ou acreditados, que sejam oferecidos como programas de formação contínua, para formar professores experientes para se tornarem mentores.

Assim, o sistema educativo deve adotar programas de capacitação de mentores como ações prioritárias para produzir as mudanças tão necessárias e como forma de aumentar as ofertas de apoio aos professores, implementando práticas verdadeiramente colaborativas e transformando a carreira docente, uma vez que estes programas podem melhorar o desempenho dos professores e o seu bem-estar. Entende-se que, para exercer o papel de mentor, o docente tenha possibilidade de usufruir de uma carga semanal reduzida de trabalho letivo, uma maior flexibilidade de horário, uma compensação salarial, o acesso a uma rede de mentores e reconhecimento, com a possibilidade de progressão mais

⁵⁴ Recomendação n.º 4/2013, publicada no Diário da República em Portugal n.º 95, 2.ª Série, maio de 2017.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



rápida na carreira. Adicionalmente, importa reconhecer que esta configuração poderá afetar positivamente a motivação dos professores experientes, retendo por mais tempo profissionais valiosos, evitando a sua reforma antecipada ou abandono e promovendo a transferência de saber adquirido para as gerações mais novas de professores.



7. RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS

À luz das conclusões indicadas neste documento para cada uma das três dimensões que constituem o âmbito deste Relatório de Políticas, considera-se pertinente que os decisores avaliem a importância de implementar as seguintes recomendações.

7.1. CARREIRA DOCENTE

A revisão da carreira docente, com uma aposta clara na sua valorização, aumentando o seu grau de atratividade para professores em diferentes fases da carreira profissional, garantindo:

- ▶ estabilidade da carreira docente, alterando as regras da colocação de professores, em particular para que haja menos mobilidade geográfica;
- ▶ a definição de um único percurso de carreira ou um dividido em etapas de progressão;
- ▶ progressão baseada em critérios objetivos de avaliação do mérito e do desempenho nas formações;
- ▶ a atribuição de responsabilidade de coordenação pedagógica, de orientação e supervisão a professores com qualificações/experiência adequada;
- ▶ inclusão de tempo para trabalho colaborativo e de pares;
- ▶ valorização das funções pedagógicas de especial importância, incluindo as de mentor, com benefícios ao nível da progressão na carreira;
- ▶ apoio efetivo aos professores no início da sua atividade profissional através da implementação de:
 - um programa de indução estruturado e otimizado por pares experientes e diretores de escola,
 - um horário reduzido para mentores e professores em início de atividade profissional,
 - um horário de trabalho flexível para mentores para que possam combinar as suas atividades letivas com as atividades de mentoria.

7.2. PROGRAMAS DE INDUÇÃO

Melhorar as práticas de supervisão, nomeadamente através da implementação de indução em várias fases da carreira docente, alargando a formação inicial de professores e dando continuidade ao seu desenvolvimento profissional através das seguintes ações:

- ▶ reforçar a cooperação entre instituições de ensino superior e escolas para assegurar uma combinação equilibrada de teoria e prática e ajustar a formação tanto quanto possível à realidade;



- ▶ promover uma cultura de investigação sobre e na formação, para se compreender melhor o que é feito (ou não) e porquê, analisando os seus fundamentos epistemológicos, os objetivos da formação e as implicações da própria ação em espaços de coformação e reflexão sobre modelos, processos e práticas de formação;
- ▶ melhorar as práticas de indução, ajudando não só os professores em início de atividade profissional a fazerem face aos desafios dos primeiros anos no ensino, mas também os professores em mobilidade e/ou contratos temporários;
- ▶ enfoque na perspetiva formativa dos programas de indução, sustentada na supervisão pedagógica, preocupada em promover a excelência dos professores;
- ▶ apoiar os programas de indução assentes na mentoria oferecida por professores experientes da mesma escola ou grupo disciplinar, formados para agir como mentores e capazes de adotar uma atitude colaborativa e construtiva;
- ▶ criar oportunidades de carreira novas e motivadoras para professores experientes, tornando-se mentores dos seus pares, contribuindo para a melhoria dos sistemas educativos.

7.3. PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DE MENTORES

- ▶ Constituição de equipas de professores-mentores, definindo um perfil que inclua não apenas o domínio de estratégias e práticas a nível didático-pedagógico e a experiência no ensino, mas também a vontade de apoiar outros professores no desenvolvimento das suas competências profissionais;
- ▶ Reconhecimento da relevância do papel dos mentores através da sua certificação e da valorização profissional deste estatuto;
- ▶ Criação de um programa de formação para mentores, orientado para o planeamento e a implementação de ações que apoiem efetivamente a imersão de professores na profissão, assegurando o desenvolvimento de certas competências, tais como:
 - capacidade de oferecer *feedback* concreto e construtivo;
 - abertura para estabelecer uma relação de proximidade e confiança;
 - vontade de partilhar experiências, conhecimentos, e adaptar-se e responder aos desafios;
- ▶ Elaboração de um sistema de avaliação do impacto dos programas de capacitação de mentores na integração dos professores no ensino e o papel desempenhado pelos diferentes intervenientes.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministério da Educação e da
Ciência de Portugal



Ministério da Educação, da Ciência
e do Desporto, República da
Eslováquia



Instituto Ekpedefitikis Politikis (Ins-
tituto de Políticas Educativas)



Casa do Professor



Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa



Universidade de Liubiana



Universidade de Peloponeso



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

CAPACITAR O DESENVOLVIMENTO PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL CONTÍNUO
DOS PROFESSORES ATRAVÉS DE PROGRAMAS INOVADORES DE INDUÇÃO ENTRE
PARES

<https://empowering-teachers.eu/>