

**Políticas públicas para a melhoria do ensino médio:
socialização científica, tradução e transferência de resultados**

Relatório de projeto Meta 1 - Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Políticas educativas e profissão docente em Portugal
(2008-2018)**

Coordenação Geral: Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Equipe do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.)
Autores do relatório: Sofia Viseu e Rute Amadeu
Abril de 2019

D636

Viseu, Sofia.

Políticas educativas e profissão docente em Portugal (2008-2018) [recurso eletrônico] / Sofia Viseu e Rute Amadeu. -- Belo Horizonte : UFMG/FaE/Gestrado ; Lisboa (Portugal) : IE-ULisboa, 2023.

33 p. : il., color. -- (Docência na educação básica).

Coordenação Geral: Prof.(a) Dra. Dalila Andrade Oliveira (UFMG).
Equipa do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.).

[Acima do título: " Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados : Relatório de projeto Meta1- Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento".

[Cutter de acordo com o título da série. Catalogação pelo conjunto da obra].

Bibliografia: p. 28-33.

1. Educação. 2. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Portugal -- Relatórios. 3. Professores -- Carreiras e oportunidades -- Políticas públicas -- Portugal -- Relatórios. 4. Educação -- Políticas públicas -- Portugal -- Relatórios. 5. Relatórios educacionais -- Portugal. 6. Portugal -- Educação -- Relatórios.

I. Título. II. Amadeu, Rute. III. Oliveira, Dalila Andrade. IV. Carvalho, Luís Miguel.

CDD- 379

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Distribuição dos docentes por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino em 2016/17.....	7
Figura 2 – Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário.....	7
Figura 3 – Evolução do número de docentes do quadro e contratados no ensino público entre 2007/08 e 2016/17.....	15

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das principais medidas sobre o recrutamento e o ingresso na carreira docente na.....	10
Quadro 2 – Qualificações para o desempenho de funções docentes (1990-2013)	11
Quadro 3 – Síntese das medidas legislativas sobre a avaliação dos professores e a progressão na carreira.....	17
Quadro 4 – Funções do pessoal docente conforme Estatuto da Carreira Docente de 2007....	22

SUMÁRIO

Introdução.....	5
1 Aspectos metodológicos	5
2 Alguns indicadores de caracterização da população docente em Portugal	6
3 Medidas políticas que visam a carreira e a avaliação de desempenho dos professores	9
3.1 Recrutamento e o ingresso na carreira.....	9
3.2 Avaliação de desempenho e progressão na carreira.....	17
3.3 Outras medidas.....	21
4 Efeitos e sentidos da evolução das políticas públicas que visam a profissão docente.....	23
Referências	28
Fontes	31

INTRODUÇÃO

O presente relatório inscreve-se nos produtos de investigação previstos no Projeto “Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados” (meta 1, ação 1.2 - Estado da arte e produção do conhecimento). Tem como propósito proceder a uma síntese interpretativa sobre os principais marcos da intervenção do Estado na definição da carreira e da avaliação dos professores do ensino básico e secundário em Portugal, nas últimas duas décadas. Mais precisamente, o relatório visa descrever as políticas que incidem sobre a carreira e a avaliação dos professores e interpretar a sua evolução à luz das mudanças na regulação política e social da educação.

O relatório está organizado em quatro pontos. No primeiro ponto esclarecemos os principais procedimentos metodológicos seguidos para a concretização deste relatório. No segundo ponto daremos conta de alguns indicadores de caracterização da evolução da população docente em Portugal. No terceiro ponto, de natureza descritiva e diacrónica, faremos a apresentação da evolução das políticas educativas dos últimos anos que visam a carreira e a avaliação dos professores, olhando em concreto para: os processos de recrutamento e o ingresso na carreira docente; a avaliação de desempenho e a progressão na carreira dos professores. No quarto ponto apresentaremos uma visão compreensiva e interpretativa sobre as principais mudanças nas políticas que visam a profissão docente. Procuraremos, assim, atender aos possíveis efeitos e sentidos desta evolução no quadro das alterações dos modos de regulação do sistema educativo e das políticas educativas.

1 ASPETOS METODOLÓGICOS

Este relatório centra-se primordialmente nas iniciativas legislativas levadas a cabo pelas autoridades públicas portuguesas no que se refere aos professores durante a última década. No entanto, a propósito de determinadas medidas, houve a necessidade de recuar até ao início dos anos 1990, que coincidiu com o período de aprovação do primeiro Estatuto da Carreira Docente em Portugal após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

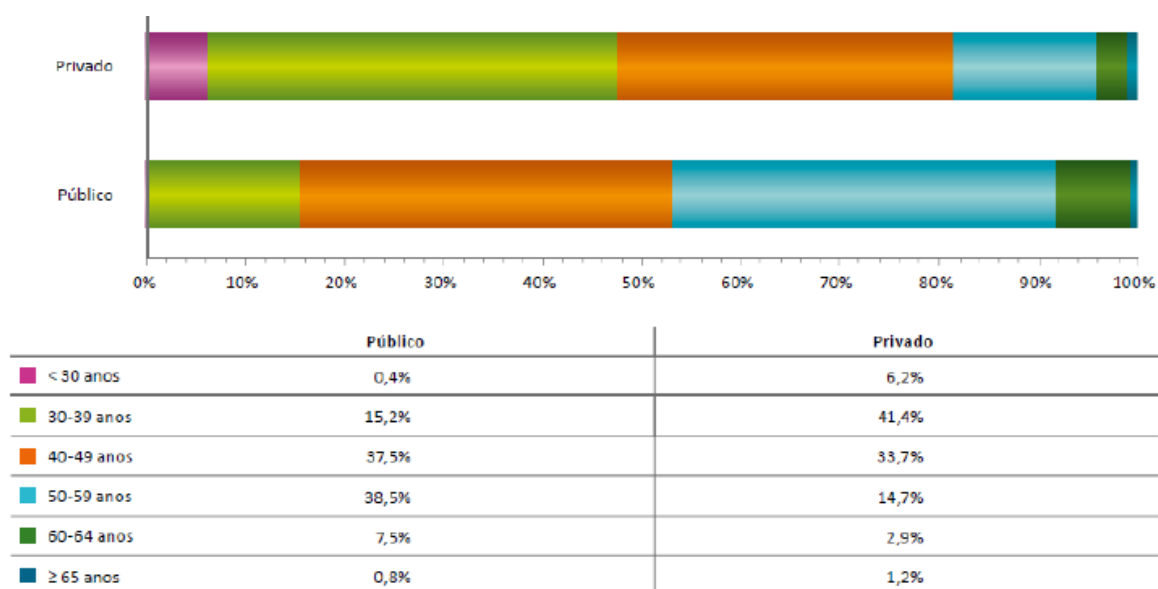
Recorremos à pesquisa arquivística, através da consulta e análise de documentos oficiais do Estado e da administração educacional (incluindo Diário da República e Diário da Assembleia da República, despachos, pareceres, relatórios do Conselho Nacional de Educação, registo estatísticos do Ministério da Educação). A pesquisa centrou-se nos professores do segundo e terceiros ciclos do ensino básico e ensino secundário, excluindo docentes com grupos de recrutamento específicos, como o caso dos docentes de Educação Especial. Mobilizámos ainda a investigação produzida em Portugal sobre as políticas públicas e a profissão docente, designadamente através de publicações e teses de doutorado que se tem dedicado ao tema nos últimos anos. Houve também a consulta a algumas fontes da comunicação social para esclarecer alguns modos de produção e receção das medidas políticas em análise.

2 ALGUNS INDICADORES DE CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DOCENTE EM PORTUGAL

Nos últimos anos temos assistido a um duplo fenómeno de diminuição e de acentuado envelhecimento dos docentes do ensino público em Portugal. De facto, de acordo com o *Education at a Glance 2018*, a idade média os professores portugueses tem aumentado ao longo da última década, sendo atualmente umas das populações docentes mais envelhecidas do conjunto dos países da OCDE: 1% dos professores têm menos de 30 anos e 38% tem mais de 50 anos, sendo esta tendência transversal quanto aos níveis e graus do ensino público (OCDE, 2018). Porventura, fruto dessa circunstância, a população docente em Portugal é atualmente a mais habilitada de sempre. De facto, o nível habilitacional dos docentes da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário tem crescido de forma sustentada e constante desde 2007, com mais docentes detentores de graus académicos, nomeadamente de mestrado e doutoramento (DGEC e DSEE, 2017).

No entanto, e em resultado de medidas que desenvolveremos mais à frente, a tendência de envelhecimento do corpo docente no ensino público é praticamente inversa no ensino privado, onde, de acordo com os dados do CNE, aproximadamente 48 % dos docentes têm menos de 39 anos (CNE, 2018).

Figura 1 – Distribuição dos docentes por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino em 2016/17.

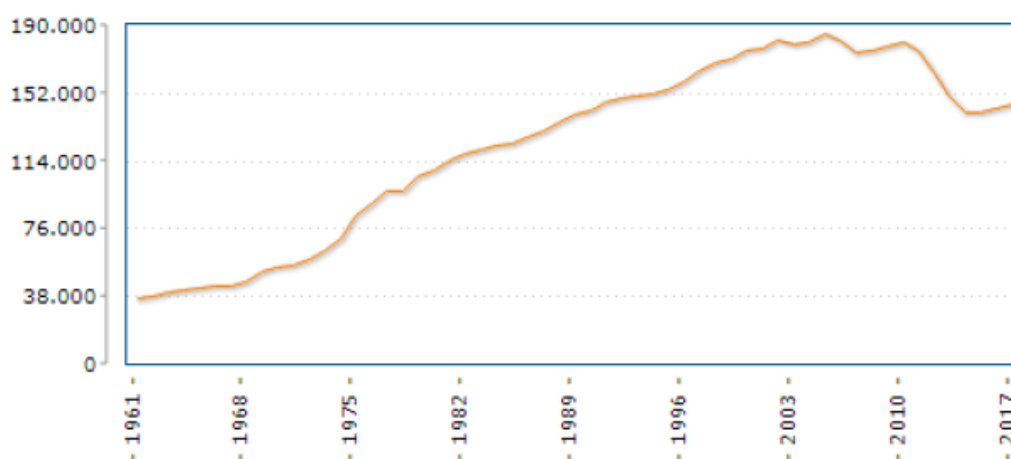


Nota: inclui docentes/formadores em exercício de funções em escolas profissionais.

Fonte: CNE, 2018.

Em paralelo com este fenómeno de envelhecimento dos docentes no ensino público, verificamos uma redução significativa do número de docentes na última década: até 2010 houve um aumento progressivo do número de educadores e professores e a partir de 2010/11 registou-se um decréscimo acentuado de docentes em exercício¹. Atualmente, o número de educadores e docentes em Portugal é de cerca de 145 500 (CNE, 2018).

Figura 2 – Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário.



Fonte: PRODATA, 2019

¹ No último ano letivo houve uma ligeira subida do número de professores, relacionada com uma integração nos quadros de professores, conforme será explicado mais adiante no ponto 0. deste relatório.

Este fenómeno justifica-se por múltiplos e complexos fatores, mais ou menos ligados entre si, sendo de destacar alguns dos que mais frequentemente são apontados como estando na sua origem.

Um primeiro fator está associado à tendência global de decréscimo populacional em Portugal, muito em particular na população jovem (INE, 2018). Como consequência, observamos a diminuição da população escolar: entre 2007/2008 e 2016/2017 o ensino básico perdeu 174 464 alunos (CNE, 2018)².

Um segundo fator que justifica a recente e acentuada diminuição do número de professores ocorrida a partir de 2011 (ver Figura 2) é de natureza económica. Em 2011 Portugal assinou um memorando de entendimento com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional (conhecida como “Troika”) que estabeleceu as condições para a concessão de um empréstimo financeiro. Para cumprir as condições estabelecidas para o empréstimo, em apenas três anos, Portugal concretizou medidas de ajuste estrutural, com assinaláveis cortes na despesa pública, incluindo a educação entre outras áreas sociais (ver, por exemplo, EPRS, 2013; REIS, 2014). Durante esse período, foram implementadas medidas que, de forma mais ou menos direta, contribuíram para a diminuição de docentes nas escolas públicas: a) redução de novos contratos e/ou de não renovações de contratos com docentes que não eram dos quadros, a que se juntaram aposentações de professores em exercício sem que fossem abertas novas posições para a sua substituição; b) aumento do limite máximo de alunos por turma, o que diminuiu a necessidade de novas contratações; c) reordenamento da rede escolar, que implicou o encerramento de escolas do 1º ciclo com menos de 21 alunos, bem como a associação das escolas em agrupamentos³, obrigando a uma nova distribuição dos recursos entre escolas de diferentes níveis de ensino; d) extinção de algumas áreas curriculares não disciplinares e de apoio aos alunos (CNE, 2018).

Como resultado, durante este período, houve um aumento do número de professores

² Considerando que a taxa de escolarização das crianças e jovens entre os 5 e os 14 anos em Portugal é atualmente de 98%, estando em linha com a média dos países da OCDE e da UE28 (CNE, 2018) concluímos que estamos a assistir a uma redução efetiva do número de crianças e jovens em idade escolar.

³ Em 1998 a constituição dos agrupamentos de escolas foi prevista pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio enquanto uma ação voluntária; a partir de em 2010 foi aplicada coercivamente, promovida e consolidada no âmbito do processo de reordenamento da rede escolar, determinada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010. Entre 2005 e 2015 houve uma redução de 48,9% do número de estabelecimentos de educação e ensino não superior público decorrentes deste processo de reordenamento e requalificação da rede escolar (CNE, 2017). Atualmente existem 811 unidades orgânicas em Portugal continental.

desempregados (DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS E ENSINO SUPERIOR, 2011). Como se compreende, o reordenamento da rede, a redução das contratações, o aumento do número de alunos por turma, a diminuição da população em idade escolar e, enfim, as imposições orçamentais, têm contribuído para o decréscimo do número de docentes no ensino público, sobretudo de docentes mais jovens.

Apesar de mais recentemente, o atual XXI Governo Constitucional, ter procedido a uma revisão do teto máximo do número de alunos por turma, no sentido da sua redução, e terem aumentado as contratações de docentes (nomeadamente de professores para os quadros), parece certo que não se têm mostrado suficientes para reverter as rápidas mudanças que se fizeram sentir em termos da população docente. De resto, o envelhecimento e a diminuição da população docente são tanto mais preocupantes considerando que não se parece acautelar o facto de em 10 anos uma grande parte dos professores do ensino público estará prestes a entrar na idade da reforma, sem que haja possibilidade de passar às novas gerações de profissionais os seus saberes pedagógicos e científico (FLORES, 2017).

3 MEDIDAS POLÍTICAS QUE VISAM A CARREIRA E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Neste ponto apresentamos as medidas políticas que visam a profissão docente nas dimensões consideradas centrais para este relatório, a saber: a) os processos de recrutamento e o ingresso na carreira docente; b) a avaliação de desempenho e progressão na carreira. De modo mais sucinto, iremos ainda mencionar outras medidas das autoridades públicas relativas à profissão docente que nos parecem merecer menção atendendo aos efeitos que produziram.

3.1 Recrutamento e o ingresso na carreira docente

Ao longo das últimas décadas, e em particular desde a aprovação do Decreto-Lei nº 139A de 28 de abril de 1990, o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) após o 25 de abril de 1974⁴,

⁴ Este estatuto foi aprovado como uma peça legislativa complementar à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), num contexto de reforma educativa, que assumiu uma “conceção determinista da mudança”, comum a outros processos em curso durante as décadas de 1970 e 1980, planeada e definida por uma autoridade formal e com base em intenções claras e cientificamente fundamentadas (Barroso, 2011, p. 686). De facto, no seu preâmbulo, o ECD foi apresentado como uma resposta à inexistência de uma “linha condutora coerente e uniforme” na legislação em vigor, visando incluir “disposições relativas a toda a vida profissional do docente”, modernizar a gestão dos recursos humanos, esperando-se, assim uma consequente “melhoria da produtividade do pessoal docente” (Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril de 1990).

a produção normativa sobre o recrutamento foi sofrendo várias alterações, conforme se pode ler no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das principais medidas sobre o recrutamento e o ingresso na carreira docente na legislação (1990-2013)

<p>1990</p> <p>Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> · O ingresso na carreira docente é condicionado à posse de qualificação profissional para a docência. · Os docentes não portadores de qualificação profissional permanecem em situação de pré carreira até à respetiva aquisição. <p>O processo de seleção e recrutamento faz-se através de um concurso que pode revestir a natureza de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Concurso interno (aberto ao pessoal docente pertencente aos quadros de escolas (QE) ou aos quadros de zona pedagógica (QZP)). · Concurso externo (aberto aos indivíduos portadores de habilitação profissional para a docência e destina-se a suprir as necessidades residuais). · Concurso de provimento (visa o preenchimento de lugares de QE ou QZP). · Concurso de afetação (visa a colocação de docentes dos QZP em escolas dessa zona, para ocorrer a necessidades cuja duração se preveja anual). <p>O concurso nacional desenrola-se em duas partes: a primeira consiste no provimento dos lugares do quadro e a transferência entre esses lugares (ocorre, em regra, entre janeiro e maio), a segunda destina-se à mobilidade, destacamento, afetação a escolas dos docentes pertencentes aos QZP e à colocação dos professores com contrato a termo certo. Para além dos concursos anuais que ocorrem a nível nacional, existem os concursos regionais, vulgarmente designados por “miniconcursos”, que se destinam ao preenchimento dos horários completos e incompletos que não tenham sido pedidos à data do concurso nacional.</p>
<p>2003</p> <p>Decreto-Lei n.º35/2003, de 27 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Extingue os “miniconcursos”. · O concurso nacional passa a desenrolar-se numa única fase. · Cessa a obrigatoriedade dos docentes efetivos em QZP se apresentarem, anualmente, a concurso para QE. · Reformula as regras de acesso aos QZP e aos QE, deixando de ser exigido aos docentes, tempo mínimo de serviço, para serem opositores aos concursos de QE ou a QZP. · Faculta a possibilidade de recondução, por um período máximo de três anos, da afetação dos docentes dos QZP à escola que tenham lecionado no ano anterior. · Estabelece prioridades no concurso externo passando a ocupar a primeira prioridade os indivíduos com qualificação profissional que tenham prestado num dos dois anos letivos imediatamente anteriores ao concurso funções em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos.
<p>2007</p> <p>Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro</p>	<p>Altera as condições de ingresso na carreira.</p> <ul style="list-style-type: none"> · É obrigatório ter aprovação na prova de avaliação de conhecimentos e competências para ingressar na carreira. · O ingresso na carreira docente dos portadores de habilitação profissional faz-se no escalão da categoria de professor, correspondente ao tempo de serviço prestado em funções docentes, desde que o docente obtenha a menção qualitativa mínima de Bom, mediante concurso destinado ao provimento de lugar do quadro.
<p>2013</p> <p>Decreto-Lei n.º146/2013, de 22 de outubro</p>	<p>O ingresso na carreira docente faz-se no 1.º escalão da carreira independentemente do tempo de serviço prestado pelos candidatos em funções docentes.</p>

No âmbito deste relatório, importa sinalizar três aspetos que marcam a evolução dos processos de recrutamento e ingresso na carreira docente: o aumento das qualificações exigidas para o ingresso na carreira; a permanência de um processo centralizado de recrutamento dos docentes; a subsistência, durante a última década, de um valor médio de 20% de professores contratados.

Um primeiro aspeto está relacionado com a progressiva e maior exigência no que toca às qualificações para ingressar na carreira docente (ver Quadro 2). A Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estabeleceu que a qualificação para a docência era diferenciada quanto ao grau de ensino: para educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico bastava o bacharelato (3 anos) e os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário deviam ser detentores de licenciatura (5 anos). No início dos anos 1990, o primeiro ECD, estabeleceu duas categorias na carreira docente a que chamou *professores* e *docentes*. Os *professores* possuíam apenas habilitação própria ou habilitação suficiente⁵, ou seja, eram detentores uma licenciatura ou bacharelato, sem que tivessem formação pedagógica específica (Portaria n.º 1141 – D/95, de 15 de setembro); os *docentes* eram detentores de habilitação profissional ou, dito de outro modo, a habilitação incluía componentes de formação científica, tecnológica, técnica ou artística adequada com a formação pedagógica (estágio profissional) (idem).

Quadro 2 – Qualificações para o desempenho de funções docentes (1990-2013)

Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril	<p><i>Docentes</i> – professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário profissionalizados ou a aguardar profissionalização.</p> <p><i>Professores</i> – docentes certificados para a docência nos ensinos básico e secundário. <i>Pessoal docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Indivíduo portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação. · Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados nos termos legais. · Docentes do 2.º ciclo do ensino básico portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados nos termos legais, enquanto a satisfação das necessidades do sistema educativo o exigir.
Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro	<i>Pessoal docente</i> - aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências.
Decreto-Lei n.º146/2013, de 22 de outubro	<i>Pessoal docente</i> - aquele é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

⁵ De acordo com o fixado na Portaria n.º 1141 – D/95, de 15 de setembro “entende-se por habilitação própria aquela que é adquirida através da titularidade de uma licenciatura ou da combinação de um bacharelato com um diploma de estudos superiores especializados que integre uma componente de formação científica, tecnológica, técnica ou artística adequada.” Ainda de acordo com a mesma portaria, “a habilitação própria pode ainda ser adquirida através de uma licenciatura e de um outro curso superior completo que, em conjunto, integrem uma componente de formação científica, tecnologia, técnica ou artística adequada ao conjunto das disciplinas que constituem o grupo.” Por “habilitação suficiente (...) entende-se aquela que é adquirida através da titularidade de um bacharelato ou licenciatura que satisfaça parcialmente os requisitos fixados para as habilitações próprias para esse grupo.”

Em 1997, uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo definiu que os educadores e infância e os professores dos ensinos básico e secundário deveriam possuir uma qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro). Esta opção, que apontava para a universalização do grau de licenciatura, justificou-se pelo objetivo de assegurar igual estatuto e reconhecimento profissional para os docentes de todos os níveis de ensino.

Atualmente, o ingresso na carreira tem como principal requisito a obtenção do grau de mestre, em diferentes especialidades e conforme o nível de ensino, sendo a habilitação profissional para a docência entendida como “condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio)⁶. Esta condição foi defendida no preâmbulo do Decreto -Lei que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência⁷ atendendo aos seguintes fundamentos:

Múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos (...). Importa pois, numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

O aumento da exigência das qualificações para a docência obtidas através de um grau académico parece ter sido relativamente consensual⁸. Contudo, a propósito da habilitação para a docência, importa registar que, em 2007, quando foi aprovado um novo ECD (Decreto-Lei

⁶ À licenciatura «cabe assegurar a formação de base na área da docência» e «ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo (...). Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

⁷ A publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio coincidiu com a aplicação do processo de Bolonha que implicou alterações substanciais nos currículos de formação inicial de professores, alargando a sua duração e grau de qualificação profissional para a docência (Mouraz *et al.*, 2014).

⁸ Vale a pena referir que, desde finais dos anos 1900 até meados dos anos 2000 foram reforçados os processos de certificação de qualificação profissional dos professores e que incluíram a definição do grau de licenciatura como habilitação mínima de aquisição da habilitação profissional em todos os níveis de ensino; a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (que estabeleceu os princípios do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior; foi aprovada a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entidade responsável por garantir a qualidade dos cursos de formação inicial de professores (entretanto extinta em 2002).

n.º15/2007, de 19 de janeiro), as autoridades públicas alteraram as condições de ingresso na carreira docente, fazendo depender do ingresso, para além da abertura de vagas, a aprovação numa prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC). Esta prova visava que o candidato ao ingresso na carreira demonstrasse “domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respetiva área de docência” e estaria “organizada segundo as exigências da lecionação dos programas e orientações curriculares da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (idem).

A PACC foi proposta pelo XVII Governo Constitucional, apoiado na Assembleia da República por uma maioria parlamentar do Partido Socialista, e justificada como um elemento de “credibilização do sistema educativo” (idem). No entanto, só foi efetivamente regulamentada em 2013 (cf. Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro e o Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro) pelo XIX Governo Constitucional, que resultou de uma aliança entre o Partido Social Democrata e o Partido Popular.

Se inicialmente a prova deveria ser feita por todos os professores contratados, como condição para concorrerem ao concurso nacional de professores, acabou por ser apenas aplicada durante dois anos aos docentes com menos de cinco anos de serviço, tendo sido suspensa em 2015 (Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro). Este recuo das autoridades públicas na aplicação da PACC resultou de uma onda de contestações dos professores, mas sobretudo por ter sido declarada inconstitucional pelos tribunais, após pedido de fiscalização por parte dos sindicatos de professores (Acórdão n.º 509/2015 do Tribunal Constitucional). Sobre a PACC, podemos ler no Acórdão do Tribunal:

“O Estado atua de forma contraditória, agindo em abuso de direito (...) quando, por um lado, reconhece competências para as instituições de ensino superior formarem cabalmente os futuros docentes e, por outro lado, os sujeita a um exame para os inserir no quadro” (Acórdão n.º 509/2015 do Tribunal Constitucional)

Do exposto, é possível concluir que um dos fundamentos do Tribunal incluía o pressuposto de que a certificação das instituições do ensino superior devia ser considerada suficiente para assegurar a preparação dos professores, dispensando-se assim a necessidade de proceder a uma outra avaliação das suas capacidades. O facto da PACC não ter sido posta em prática foi lamentado pelos ex-ministros da educação do centro esquerda e centro direita; a este propósito vale a pena evocar uma conferência promovida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos

onde estiveram presentes cinco ex-ministros da educação que convergiram na ideia que de a avaliação seria necessária para “recrutar melhores professores para as escolas públicas” (RTP, 2017).

O segundo aspeto que importa realçar sobre a evolução do recrutamento e ingresso na carreira está relacionado com a centralização desse processo. De facto, o processo de ingresso na carreira docente no ensino público em Portugal concretiza-se, essencial e principalmente, através de um concurso nacional anual⁹, promovido pelos serviços do Ministério da Educação. A definição da esmagadora maioria das vagas para a colocação de professores em Portugal cabe à administração central, através de concursos públicos, para os chamados “quadros de escola”, destinados a cobrir necessidades permanentes das escolas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Nesse processo, cabem aos serviços do Ministério praticamente todos os procedimentos para a concretização do concurso, incluindo: “a fixação de vagas dos quadros e das necessidades transitórias, a abertura do concurso, a conceção de formulários para o concurso, a validação, em ligação com outros serviços, de dados dos candidatos, a realização do concurso, a ordenação e colocação dos candidatos, a decisão sobre as reclamações, entre outras” (MORAIS, 2016, p. 126-127).

Atualmente, a colocação de professores está organizada num concurso anual De duas fases: um concurso externo, no qual podem concorrer todos os professores, a nível nacional, com vista à integração nos quadros (no caso de professores que já se encontrem efetivos¹⁰, este concurso serve para aqueles que desejam mudar de escola); e um concurso interno, destinado à mobilidade dos que ficaram colocados no concurso externo. Os principais critérios para a colocação consistem, prioritariamente, no tempo de serviço docente, a classificação do grau académico e a menção da avaliação de desempenho docente.

Ainda assim, durante a década de 1990, foram existindo outras modalidades de recrutamento e ingresso na carreira docente mais desconcentradas; a título de exemplo, evocam-se os concursos de provimento e afetação, os “mini concursos” e concursos de âmbito regional. Atualmente existem modalidades concursais onde as escolas desempenham um papel mais

⁹ O XVII Governo Constitucional determinou a realização de concursos de três em três anos (2006) e a partir de 2009 de quatro em quatro, de forma a garantir a estabilidade do corpo docente. Contudo, foi apenas concretizado um concurso por três anos em 2007, tendo a voltado a ser anual na legislatura seguinte.

¹⁰ «Docentes do quadro” são docentes com um contrato por tempo indeterminado e que são, para todos, os efeitos funcionários públicos); os “contratados” são docentes que têm contratos de trabalho durante um ano.

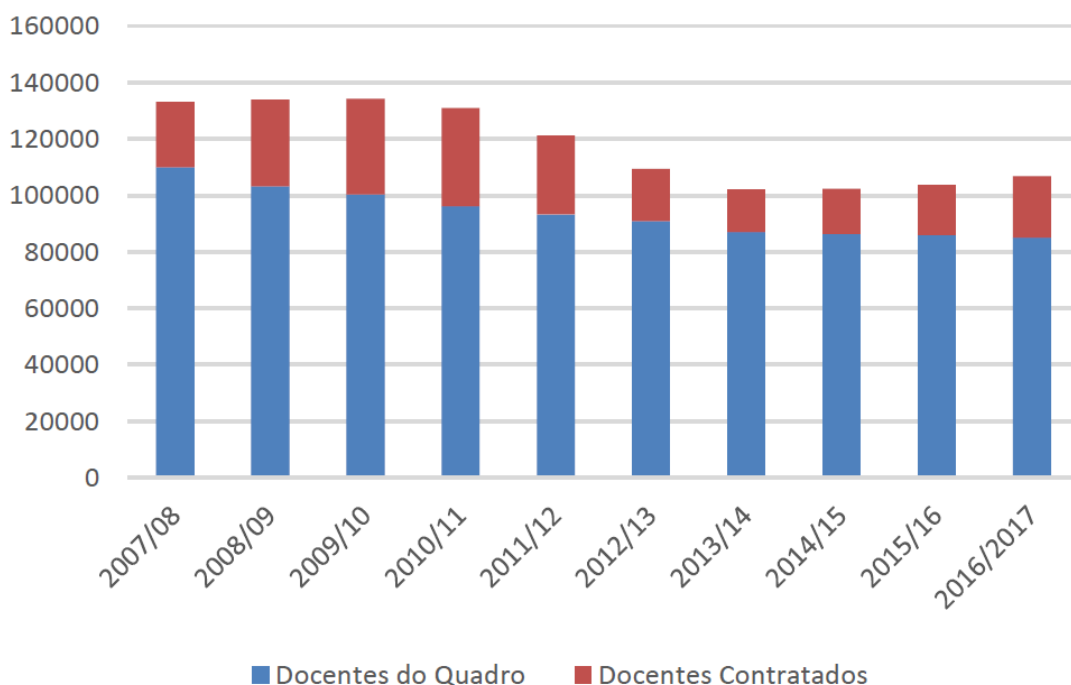
ativo na seleção e recrutamento dos candidatos, nomeadamente: em escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, escolas com contratos de autonomia ou em escolas cuja oferta escolar inclui Cursos de Educação e Formação para Adultos (Cursos EFA) ou Cursos de Educação e Formação (CEF)¹¹. Nestes casos, são as escolas que abrem concursos para determinados contingentes que respondam a necessidades específicas das suas ofertas e projetos, recrutando e seriando diretamente os professores. Contudo, e excetuando estes casos, desde 2003, os concursos de professores “mais desconcentrados” foram extintos, com o argumento da desburocratização dos processos e pelo desejo em conferir aos processos de recrutamento uma transparência acrescida (Decreto-Lei n.º35/2003, de 27 de fevereiro).

A opção por um processo de recrutamento predominantemente centralizado tanto tem sido defendida pela administração central, por entender que é a mais capacitada para garantir maior objetividade e rigor nos procedimentos, como pelos sindicatos por considerarem que assim se garante maior transparência nos processos e condições de igualdade no acesso (MORAIS, 2016). De facto, esta opção pela centralização do recrutamento poderá explicar-se na ótica da administração do Estado pela maior capacidade em controlar o processo e na perspectiva dos sindicatos por facilitar a sua capacidade de negociação. Vale a pena referir que esta opção contraria a tendência dominante na generalidade dos países europeus onde vigoram sistemas de recrutamento aberto, i.e., processos de recrutamento descentralizados ou nas escolas ou noutras autoridades regionais ou locais (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013A).

O terceiro aspeto sobre o recrutamento e ingresso na carreira diz respeito à subsistência, durante a última década, de um valor médio de 20% de professores contratados, i.e., professores com contratos individuais de trabalho renováveis, ou não, a cada ano, em função da sua posição no concurso externo. A figura 3 dá conta da variação de docentes do quadro e contratados no ensino públicos na última década.

Figura 3 – Evolução do número de docentes do quadro e contratados no ensino público entre 2007/08 e 2016/17

¹¹ Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) “são uma oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, apenas de habilitação escolar”. Os Cursos de Educação e Formação (CEF) “permitem adquirir competências profissionais, através de soluções flexíveis, de acordo com os interesses dos formandos e as necessidades do mercado de trabalho local”. São preferencialmente destinados a alunos com idade igual ou superior a 15 anos ou com habilitações escolares inferiores aos 6.º, 9.º ou 12.º anos” (ANQEF, 2018).



Fonte: DGEC e DSEE

Apesar de verificarmos algumas oscilações (com um maior número de professores contratados entre 2010 e 2012 que coincidiu com o período de intervenção da *troika*), o que parece ser mais relevante registar é que a relação entre o número de professores do quadro e os professores contratados se tem mantido mais ou menos constante.

Mais recentemente, em 2014, para cumprir uma diretiva europeia (Diretiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Julho) foi criada uma norma (designada “norma-travão”) que impede a utilização abusiva dos contratos a prazo e obrigando a que sejam abertas vagas para os professores que tenham três anos de contratos sucessivos¹². Como resultado, houve um aumento do número de professores que entraram para os quadros de escola. Contudo, vale a pena referir que foram observados “um conjunto de bloqueios capazes de lhe retirar efeito prático” (Meira, 2017, p. 101). Este fenómeno esteve associado ao uso de plataformas eletrónicas, através das quais se processava a contratação, que continham “dispositivo[s] redutor[es]” e que, na prática, dificultavam a admissão ao concurso de professores que reuniam as condições previstas na norma (idem).

¹² Desde que esses contratos tenham sido relativos a horários anuais e completos.

3.2 Avaliação de desempenho e progressão na carreira

Nas duas últimas décadas o processo de avaliação de desempenho docente e de progressão na carreira tem sofrido várias alterações: quando analisado em detalhe, encontramos uma considerável complexidade, com avanços e recuos nos normativos legais e com uma assinável contestação social a que se seguiram momentos de intensa negociação; desde 1990 que foram publicadas 16 revisões do ECD, a peça legislativa onde se consagram aspetos relativos à avaliação do desempenho e progressão na carreira docente. No Quadro 3, apresentam-se algumas das principais medidas produzidas pelas autoridades públicas relativas à avaliação de desempenho e progressão na carreira nas duas últimas décadas.

Quadro 3 – Síntese das medidas legislativas sobre a avaliação dos professores e a progressão na carreira

<p>1990</p> <p>Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> · A avaliação do desempenho do pessoal docente pode ser ordinária ou extraordinária (quando requerida pelo docente). · A avaliação ordinária exprime-se pelas menções qualitativas de Satisfaz e Não satisfaz e realiza-se no ano anterior à mudança de escalão. · A avaliação extraordinária exprime-se pela menção de Excelente. · A atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz determina que não haja seja considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão na carreira. · A atribuição de duas avaliações consecutivas de Não Satisfaz, ou de três interpoladas, implica a instauração de um processo disciplinar por incompetência profissional.
<p>1998</p> <p>Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de janeiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Mantém a avaliação ordinária e extraordinária. · A avaliação ordinária exprime-se pelas menções qualitativas de Não Satisfaz e Satisfaz e realiza-se no ano anterior à mudança de escalão. A avaliação extraordinária exprime-se pelas menções qualitativas de Bom e Muito Bom. · A atribuição da menção qualitativa de Não satisfaz determina que não seja considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão na carreira. · A primeira atribuição da menção qualitativa de Não Satisfaz determina a permanência do docente no escalão em que se encontra. A atribuição de uma segunda menção qualitativa de Não Satisfaz determina a cessação de serviço letivo ao docente. · Estabelece a obrigatoriedade de entrega, por parte dos docentes, de um relatório de reflexão crítica que será, posteriormente, objeto de apreciação por parte do órgão de gestão do estabelecimento de ensino.

<p>2007</p> <p>Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> · A carreira estrutura-se em duas categorias hierarquizadas: professor e professor titular. · A avaliação de desempenho realiza-se no final de cada período de dois anos escolares. · O sistema de classificações é expresso através das seguintes menções qualitativas: Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente. · A atribuição de Muito Bom e Excelente está condicionada ao número de quotas que dependem dos resultados obtidos na avaliação externa da escola. · A atribuição de Excelente durante dois períodos consecutivos de avaliação determina a redução de quatro anos no tempo de serviço exigido ao acesso à categoria de professor titular. A atribuição de Excelente e Muito Bom determina a redução em três anos e a atribuição de Muito Bom durante dois períodos consecutivos, determina a redução em dois anos. · A atribuição de Bom permite que seja considerado o período a que respeita a avaliação para efeitos de progressão, e a atribuição de Regular ou Insuficiente implica a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão. · A atribuição de duas avaliações consecutivas de Insuficiente, ou de três interpoladas, determina a não distribuição de serviço letivo ao docente no ano subsequente, e a sujeição do mesmo ao regime de reclassificação ou reconversão profissional.
<p>2010</p> <p>Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho</p>	<ul style="list-style-type: none"> · A carreira estrutura-se na categoria única de professor. · Obrigatoriedade de observação de aulas nos casos de progressão aos 3.º e 5.º escalões. · As bonificações da avaliação são: um ano para progressão na carreira para os docentes que obtenham duas menções qualitativas de Excelente ou duas menções qualitativas de Muito Bom e Excelente (independentemente da ordem); seis meses aos docentes que obtenham duas menções qualitativas consecutivas de Muito Bom. · A atribuição de Regular ou Insuficiente implica a não contagem do período a que respeita a avaliação para efeitos de progressão.
<p>2012</p> <p>Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> · A avaliação dos docentes realiza-se no período correspondente à duração dos escalões. · A menção de Excelente num ciclo avaliativo determina a bonificação de um ano na progressão na carreira docente, e a menção de Muito Bom determina a bonificação de seis meses. · A menção de Excelente ou de Muito Bom nos 4.º e 6.º escalões permite a progressão ao escalão seguinte, independentemente do número de vagas. · A menção de Regular determina que o período a que respeita a avaliação só seja contabilizado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão, com sucesso, de um plano de formação com a duração de um ano. · A menção de Insuficiente determina que o período a que respeita a avaliação não seja contabilizado para efeitos de progressão, obriga ao reinício do ciclo avaliativo e à conclusão, com sucesso, de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas. · A atribuição de duas menções consecutivas de Insuficiente determina a instauração de um processo de averiguações.

No âmbito deste relatório, e analisando este processo na sua globalidade, importa sinalizar que, apesar das alterações frequentes, temos vindo a assistir a uma crescente complexificação e exigência dos procedimentos relativos à avaliação de desempenho docente, assim como a uma crescente conexão e interdependência da avaliação com a progressão na carreira.

De facto, sobre este fenómeno, parece importante começar por realçar que, desde o início da década de 1990 a progressão na carreira docente está condicionada pela avaliação de desempenho (Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril), fazendo depender a primeira os resultados da segunda. Conforme se pode ler no preâmbulo do decreto que regulamentou esta medida,

[Uma] inovação de fundo [desta legislação] consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respetiva atividade profissional e à sua valorização aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira (Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril).

Durante a década de 1990 e meados dos anos 2000, a progressão na carreira docente baseou-se, essencialmente, na contagem do tempo de serviço e na obtenção de créditos de formação contínua e num relatório de autoavaliação. Tratava-se de uma “carreira única” e, cumprindo os requisitos definidos, seria possível atingir o topo da carreira remuneratória. No final da década de 1990, a publicação do Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de janeiro, introduziu alterações no processo de avaliação do desempenho, complexificando os processos de avaliação, muito em particular, no que se refere às menções qualitativas de avaliação e à introdução de um sistema de bonificações para os docentes que possuam melhor avaliação de desempenho.

Porém, o processo de avaliação do desempenho dos professores e, conseqüentemente, as condições de progressão da carreira, foram substancialmente alteradas em 2007 com a publicação de um novo ECD, sendo de salientar: a criação de categorias hierarquizadas (“professores titulares” e “professores”¹³), condicionando o acesso ao topo da carreira; a implementação de um sistema de avaliação dos professores cuja classificação estaria condicionada a uma quota que dependeria dos resultados obtidos na avaliação externa da escola; a introdução de novas dimensões na avaliação que, para além do relatório de autoavaliação, passou a incluir a observação de aulas; a criação de novas e mais precisas menções da avaliação de desempenho (Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro).

Estas opções, propostas pelo XVII Governo Constitucional, apoiado na Assembleia da

¹³ A categoria de professor titular ficou reservada a professores que desempenhassem funções de coordenação de anos, ciclos, cursos, departamentos ou funções de direção em centros de formação das associações de escolas, incluindo ainda funções de elaboração e correção de provas nacionais de acesso à carreira.

República por uma maioria parlamentar do Partido Socialista, foram justificadas pelas autoridades públicas como forma de tornar a avaliação de desempenho como “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira”, no sentido de “promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro). Visava-se, assim, romper com o modelo de avaliação e progressão em vigor, considerando-se que “com raras exceções” se havia convertido “num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (idem).

É importante assinalar que esta alteração do modelo de avaliação dos professores foi justificada por parte das autoridades públicas como decorrente de um processo mais amplo de Reforma da Administração Pública. Nesse contexto, em 2004 foi definido um novo Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (Lei nº10/2004, de 22 de Março) que, embora prevendo a existência de carreira especiais onde se incluíam os professores, se assumia como um “sistema transversal a todos os serviços” e visava orientar os serviços públicos “para resultados, promovendo a excelência e a qualidade”, diferenciando “níveis de desempenho, fomentando uma cultura de exigência, motivação e reconhecimento do mérito” (idem).

As alterações introduzidas no modelo de avaliação dos professores provocaram uma significativa contestação e, em março de 2008 assistimos àquela que foi considerada por muitos órgãos de comunicação social a maior manifestação de professores até à data em Portugal¹⁴. As estimativas apontaram para a participação de 80 a 100 mil professores que se concentraram em Lisboa. Apesar disso, o novo Estatuto foi aprovado e iniciaram-se dois ciclos avaliativos de professores (2007 -2009; 2009 -2011).

Porém, em 2010, durante o XVIII Governo Constitucional, que continuava a ser apoiado pelo Partido Socialista, o Estatuto foi novamente alterado. Estas alterações decorreram de um processo negocial entre a administração educativa e os sindicatos de professores, através do qual, foram revertidas algumas das opções introduzidas anteriormente, nomeadamente a menção à carreira de professor titular e a associação entre resultados escolares dos alunos e a

¹⁴ Ver, por exemplo, as notícias publicadas online a 8 de março de 2008 no Jornal Público em <https://www.publico.pt/2008/03/08/portugal/noticia/maior-manifestacao-de-sempre-na-educacao-pintou-lisboa-de-negro-1322010>; no semanário Expresso em https://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_crise_educacao/100-mil-professores-na-rua=f262140#gs.twPYRso; na revista Visão em <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/maior-manifestacao-de-sempre=f521190>.

avaliação de desempenho dos docentes (cf. Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância de 2010).

De facto, após este processo negocial, foi publicado um novo ECD (Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho) que reviu alguns dos artigos anteriores, mas manteve como “objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito” (idem). E a legislação que se seguiu, e que está atualmente em vigor, não trouxe alterações substanciais quando à estabilização de um modelo de avaliação baseado em múltiplas fontes de evidência (para além dos relatórios de autoavaliação) e restritivo quando à possibilidade de obter as classificações máximas no processo de avaliação (em virtude da adoção de quotas). Na realidade, este modelo de avaliação tornou mais lenta e restringiu a progressão na carreira (NUNES; RODRIGUES, 2011). Ainda assim, após esta fase inicial de “resistência à avaliação”, temos assistido a uma progressiva aceitação e normalização do processo de avaliação do desempenho (JACINTO, 2013).

É preciso ainda notar que desde 2005 (entre 2005 e 2007 e desde o período de intervenção da “*troika*”), que as carreiras docentes estiveram “congeladas”, i.e., mesmo tendo condições para progredir na carreira, não se concretizaram aumentos nos salários dos professores (assim como em praticamente todos os servidores públicos). Para 2019 o governo anunciou que pela primeira vez desde 2009, irá contemplar no orçamento de estado aumentos salariais na função pública (GOVERNO DE PORTUGAL, 2019). Aproveitando este anúncio, voltou à agenda política e mediática um movimento de contestação de professores – popularmente conhecido por 9-4-2, para designar a exigência dos sindicatos da recuperação do tempo de serviço, necessária para assegurar a progressão na carreira que esteve suspensa 9 anos, 4 meses e 2 dias. Na preparação do Orçamento de Estado para 2019, o governo propôs a recuperação de cerca de dois anos e nove meses de tempo de serviço, o que foi considerado insuficiente por parte dos sindicatos e vetado pelo Presidente da República que recomendava a continuação das negociações; no momento em que escrevemos este relatório ainda há um acordo estabelecido.

3.3 Outras medidas

Para além das medidas relativas às condições de recrutamento, ingresso, avaliação e progressão

na carreira, importa ainda assinalar outras medidas que visaram a profissão docente recentemente, ambas estabelecidas no ECD de 2007.

O primeiro conjunto de medidas está relacionado com o aumento das funções docentes consagradas na legislação desde a aprovação do primeiro ECD.

Quadro 4 – Funções do pessoal docente conforme Estatuto da Carreira Docente de 2007

3 - São funções do pessoal docente em geral:

- a) Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
- b) Planear, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
- c) Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
- d) Elaborar recursos e materiais didático-pedagógicos e participar na respetiva avaliação;
- e) Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar; f) Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos; g) Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem; h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação;
- i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
- j) Participar nas atividades de avaliação da escola;
- l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;
- m) Participar em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; n) Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada; o) Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivas dos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.

Conforme assinalado por Piovezan e Ri (2019), temos vindo a assistir a um alargamento das funções docentes no plano jurídico-normativo, que passou a incluir progressivamente funções para além do trabalho relacionado com a “sala de aula”, nomeadamente em tarefas de avaliação de alunos, colegas e da escola.

O segundo conjunto de medidas está relacionado com o aumento do tempo efetivo de permanência da escola e da componente letiva. É preciso notar que os professores devem trabalhar 35 horas semanais, tal como os servidores públicos. Contudo, foram sendo registadas

alterações sobre o entendimento da componente letiva e não letiva dos professores; com o ECD de 2007 estas componentes foram equiparadas e passaram a corresponder a 22 horas semanais e houve um aumento do limite máximo de horas letivas consecutivas, que passou de 5 para 6 horas. Simultaneamente, houve uma alteração da duração dos tempos de aula (para blocos 45 ou 90 minutos) significou a ampliação do tempo letivo (Decreto-lei 18, de 2 de fevereiro de 2011) e foi reduzido número de dispensas para os professores realizarem as ações de formação contínua.

4 EFEITOS E SENTIDOS DA EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VISAM A PROFISSÃO DOCENTE

Este ponto do relatório tem como objetivo apresentar uma visão compreensiva e interpretativa sobre as principais mudanças nas políticas que dirigidas à profissão docente descritas no ponto anterior. Mais precisamente procuraremos atender aos possíveis efeitos e sentidos desta evolução no quadro das alterações dos modos de regulação do sistema educativo e das políticas educativas. Para tal, parece-nos importante assinalar duas linhas interpretativas.

Uma primeira linha interpretativa está relacionada a existência de uma certa “desvalorização social da profissão” docente, conforme é designado num recente relatório do Conselho Nacional da Educação (CNE, 2016). É preciso notar que o tema da desvalorização social da profissão docente tem estado presente na agenda social, política e científica (nacional e internacional) de forma mais ou menos recorrente nos últimos anos (ver, por exemplo, BARROSO, 2003; NÓVOA, 2009; 2017). Olhando para o atual cenário português dois dados confirmam esta tendência: a) em 2009 os candidatos ao concurso de professores foi de cerca de 50000 professores e em 2018 o valor não ultrapassou os 29000; considerando que não tem havido um aumento do número de docentes efetivos do quadro das escolas, este dado significa uma acentuada quebra na procura da profissão; b) “apenas 2% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (...), sendo que esses são também os que têm baixas classificações em literacia e matemática” (CNE, 2016, p. 4), o que mostra a reduzida atratividade da profissão, em particular junto dos alunos com melhores performances nesses testes.

Estes dados podem sinalizar possíveis resultados das medidas que visam a profissão docente em Portugal nos últimos anos. Em primeiro lugar, poderão ser um dos efeitos das modalidades

de recrutamento em curso, que se tem mostrado incapaz de captar novos docentes, sobretudo os mais novos, assim como de aumentar os professores com contrato definitivo nos quadros das escolas (BODIÃO; FORMOSINHO, 2010; ESTEVES *et al*, 2015).

Em segundo lugar, esta desvalorização social e a menor atratividade da profissão poderá decorrer das condições efetivas e da perceção das condições do trabalho docente. Para tal, contribuiu certamente a intensificação do trabalho docente, resultante do aumento do número de alunos por turma, do alargamento do seu horário de trabalho e da concretização de um leque progressivamente mais alargado de tarefas não pedagógicas, nomeadamente administrativas e de avaliação. Num estudo recente em que se realizou um inquérito por questionário a cerca de 3000 professores, 98,8% dos docentes considerou que nos últimos anos da sua atividade profissional o volume de trabalho aumentou, sendo que praticamente 60% dos inquiridos considerou que aumentou muito (AZEVEDO *et al*, 2016). O mesmo estudo relevou ainda que 98,2% dos docentes considerou que houve um aumento do volume das tarefas burocráticas e administrativas (*idem*). Para além desta intensificação do trabalho docente, a questão da sua avaliação de desempenho merece uma menção especial. Conforme assinala Flores (2009), houve uma crescente aproximação dos seus propósitos sumativos “baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira” e não tanto em “propósitos formativos (orientados para o desenvolvimento profissional)” (FLORES, 2009, p. 242). E apesar da aceitação das alterações que decorreram nos processos de avaliação de desempenho dos professores, mantiveram-se “atitudes de resistência ativa e passiva”, visíveis também à escala micro organizacional (JACINTO, 2013, p. 417).

A perceção da intensificação do trabalho docente está em linha com resultados obtidos noutras geografias (DAY, 2007; COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013b; HARGREAVES, 2004; MAROY, 2006). E tal como tem vindo a ser reportado noutros países (ver, por exemplo, MONTGOMERY; RUPP, 2005; MALET, 2009; ÁVILA; OLIVEIRA, 2009; LIU; ONWUEGBUZIE, 2012; SKAALVIK; SKAALVIK, 2016; WORTH; VAN DEN BRANDE, 2019), a investigação tem vindo a dar conta da existência de fenómenos de stress, desmotivação e de *burnout* junto da população docente portuguesa (ver, por exemplo, RUIVO *et al*, 2008; POCINHO; CAPELO, 2009; GOMES *et al*, 2012).

Enfim, as modalidades de recrutamento e de ingresso na carreira, assim como a intensificação do trabalho docente parecem ter como possíveis efeitos a desvalorização social da profissão. Contudo, as medidas que visam a profissão docente, e que foram objeto deste relatório, devem ser compreendidas num plano mais amplo que não se esgota nas políticas educativas, o que nos conduz à segunda linha interpretativa.

De facto, *uma segunda linha interpretativa* prende-se com a produção de uma necessária e mais cautelosa apreciação das mudanças que se produziram na profissão docente. É certo que se analisarmos em detalhe e ao pormenor a evolução das medidas que visam a profissão docente, vemos diferentes tendências, conceções, tensões, avanços e recuos a diversos tempos. No entanto, numa perspetiva mais ampla, é importante sublinhar que estas medidas foram desencadeadas em cenários de contenção orçamental e no quadro de processos de reforma da administração pública portuguesa, que têm vindo a ganhar forma sob o signo da Nova Gestão Pública (NGP) (VERGER; NORMAND, 2015). Neste ponto vale a pena sublinhar a crescente exigência e complexificação avaliação de desempenho como um bom exemplo de um sinal da regulação transnacional e da influência que NGP nas políticas educativas (COSTA, 2007; PEREIRA, 2009). Mas é preciso notar que embora dirigidas aos professores as mudanças em curso foram na verdade dirigidas a todos os servidores públicos. Simultaneamente, se atendermos ao que sucedeu com os diretores escolares onde houve mudanças rápidas e profundas seja no plano das responsabilidades, seja no plano das funções seja ainda no plano dos papéis auto percebidos (VISEU; CARVALHO, 2018), podemos tender a relativizar a profundidade das mudanças introduzidas na profissão docente.

Em parte, esta relativização justifica-se também pela considerável capacidade de mobilização e de intervenção dos sindicatos dos professores que se tem mostrado suficiente para implicar a criação de movimentos de reivindicação e negociação. Esta capacidade de mobilização tem sido particularmente visível, nomeadamente na comunicação social, pela contestação sobre a implementação de medidas políticas que afetam de forma direta a sua carreira docente (STOLEROFF; PEREIRA, 2008). De facto, nas últimas décadas, o campo em que se jogam as políticas que visam a profissão docente em Portugal tem sido marcado por polémicas e momento de tensão entre a administração educativa e os sindicatos de professores. Este fenómeno sinaliza a persistência de um modo de regulação burocrático-profissional, que resulta da “combinação da componente burocrática (que privilegiava a racionalidade administrativa,

própria à intervenção do Estado), com a componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica) (...) e corporativa» (BARROSO, 2013, p. 15-16).

Ainda assim, o que nos parece importante sublinhar é que as medidas que visam a profissão docente em Portugal nos últimos tempos e que foram objeto de análise neste relatório (relacionadas com o recrutamento e ingresso na carreira e a avaliação de desempenho e de progressão) não parecem suficientes para explicar os sentidos atribuídos à profissão ou à sua desvalorização social.

Estas medidas constituem instrumentos típicos dos modos de regulação burocrático profissional já aqui mencionados. Todavia, sabemos hoje da emergência e crescente importância de outros modos de regulação do sistema educativo que, embora não tenham ligação direta e objetiva com a profissão docente ou não sejam postos em prática com esse objetivo explícito, assumem-se, cada vez mais, como *drivers* das políticas educativas. São modos de regulação que acentuam a controlo *a posteriori* como modos preferenciais de orientação da ação e que incluem, entre outros, o acréscimo da avaliação externa e da autonomia das escolas (BARROSO, 2005; MAROY, 2008).

No caso português, podemos apontar, a título de exemplo, a divulgação dos resultados das avaliações das escolas e dos resultados dos alunos nos exames de avaliação; o novo reforço da descentralização de competências em matéria de educação para as autarquias; normativos e orientações das autoridades públicas que muito recentemente foram publicados e que apontam para uma crescente flexibilidade curricular e autonomia pedagógica das escolas. Acrescentam-se ainda o desenvolvimento de novos mecanismos de controlo, baseados na avaliação das performances das escolas e da prestação de contas, muitas vezes suportados por complexas e sofisticadas plataformas informáticas (AFONSO, 2009; MEIRA, 2017); a emergência e crescente importância de entrada em cena de novos atores (não estatais), nacionais e supranacionais, que difundem mensagens e discursos sobre como os sistemas educativos devem ser governados (CARVALHO; VISEU; GONÇALVES, 2018).

No seu conjunto, estas medidas tornam o trabalho docente consideravelmente mais exposto ao escrutínio público, incluindo quer as autoridades do Estado, quer das comunidades educativas que servem. Conforme já assinalado por outros autores, este fenómeno tem conduzido a uma

crescente responsabilização pelos resultados escolares dos alunos (MAROY, 2012; AUGUSTO, 2013; LESSARD; CARPENTIER, 2015).

Efetivamente, o controlo sobre a profissão docente parece agora concretizar-se através de outras e variadas modalidades que não se esgotam nos dispositivos tradicionais como a recrutamento e ingresso na carreira e a avaliação de desempenho e de progressão. Este fenómeno é sinal da progressiva erosão de modo de regulação burocrático-profissional, baseado na “aliança” tácita entre o Estado e os de professores (BARROSO, 2005) e à emergência de novos modos de regulação baseados em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase-mercado” (MAROY, 2012), no quadro da difusão mundial da nova gestão pública (VERGER; NORMAND, 2015).

Nesse sentido, podemos afirmar que as condições de recrutamento, progressão da carreira e a avaliação de desempenho, mesmo que negociadas em concertação social por meio dos sindicatos e da administração educativa, já não constituem as peças centrais sobre as quais se vai construindo um novo discurso sobre o profissionalismo docente que é, cada vez mais, exteriormente imposto (CARVALHO; NORMAND, 2018).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 1, n. 2, p. 150-169.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 349–372, 1 ago. 2009.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200003>
- AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1269–1285, dez. 2013.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302013000400013>
- AZEVEDO, J.; VEIGA, J. J.; RIBEIRO, D. (2016). As motivações a preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, n. 12 -13, p.13-25, 2013.
- BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In.: FERREIRA, N.(org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117-144.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725–751, out. 2005.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>
- BARROSO, J. Reformas educativas. In: VAN ZANTEN, A. (dir.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p.685-688.
- BODIÃO, I. S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 403-418, abr. 2010.
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000100014>
- CARVALHO, L. M.; NORMAND, R. Introduction. In: NORMAND, R.; LIU, M.; CARVALHO, L. M.; OLIVEIRA, D. A.; LEVASSEUR, L. (Eds.). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*, Springer, 2018, p. 1-12.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- CARVALHO, L. M.; VISEU, S.; GONÇALVES, C. Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 53, p. 30-42, 2018.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p30-42>
- COSTA, E. Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n.4, p. 49-58, out./dez. 2007.

- DAY, C. A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: FLORES, M.; VIANA, I. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 2007, p. 48-63.
- ESTEVES, M.; RODRIGUES, A.; SILVA, M. L.; CARITA, A. Para pensar a educação em Portugal: a formação dos professores. *Pensar a Educação Portugal*, Grupo Economia e Sociedade 2015, p.1-33.
- FLORES, I. Professores: uma profissão sem renovação à vista. *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 348-357.
- FLORES, M. A. Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.2, n.1, p. 239-256, 2009.
- GOMES, A. R., PEIXOTO, A., PACHECO, R.; SILVA, M. Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, n. 38, v. 2, p. 357-371, 2012. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000008>
- HARGREAVES, A. A profissão de ensinar, hoje. IN: A. ADÃO, A; MARTINS, E. *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p. 13-36.
- JACINTO, M. *Esferas de influência na avaliação de professores: Das políticas avaliativas às conceções e práticas de avaliação numa escola básica e secundária*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013.
- LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Politiques éducatives: la mise en œuvre*. Paris: Puf, 2015.
- LIU, S.; ONWUEGBUZIE, A. J. Chinese Teachers' Work Stress and Their Turnover Intention. *International Journal of Educational Research*, n. 53, p. 160-170, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- MALET, R. Former, réformer, transformer la main d'oeuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, n. 21, p. 91-122, 2009. <https://doi.org/10.3917/es.023.0091>
- MAROY, C. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistance dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 155, p. 111-142, 2006a. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- MAROY, C. Towards post-bureaucratic modes of governance: A European perspective. In: WALDOW, F.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). *Policy Borrowing and Lending in Education*. London: Routledge, p. 62-79, 2012. <https://doi.org/10.4324/9780203137628>

MEIRA, M. *A burocracia eletrónica: Um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, 2017.

MONTGOMERY, C.; RUPP, A. A. Meta-Analysis for Exploring the Diversity Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, n. 28, p. 458-486, 2005.
<http://dx.doi.org/10.2307/4126479>

MORAIS, J. *Políticas públicas de recrutamento de professores: Desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2016.

MOURAZ, A., LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p.189-209, 2014.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, 1106-1133, 2017.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, C.; RODRIGUES, P. A (in) evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios 1. *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011, p. 167-184.

PEREIRA, I. B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: CIES e-Working Papers, 2009. ISSN 1647-0893.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educação & Realidade*, v. 44, 4 abr. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623681355>

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, v. 35, p. 351-367, 2009.
<https://doi.org/10.1590/s1517-97022009000200009>

REIS, J. (coord). *A Economia Política do Retrocesso. Crise, Causas e Objectivos*. Coimbra: Almedina/CES, 2014.

RUIVO, J. et al. *Ser professor: satisfação profissional e papel das organizações de docentes. Um estudo nacional*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2006.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, v. 07, n. 13, p. 1785–1799, 2016.
<https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

STOLEROFF, A.; PEREIRA, I. Teachers' unions and the transformation of employment relations in public education in Portugal. *Transfer European Review of Labour and Research*, v.14, n. 2, p. 313-331, 2008.

<https://doi.org/10.1177/102425890801400210>

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599–622, set. 2015.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>

WISEU, S.; CARVALHO, L. M. Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. In: CARVALHO, L. M.; LIU, M.; NORMAND, R.; OLIVEIRA, D. (ed). *Education policies and the restructuring of the educational profession*. Global and comparative perspectives. Singapore: Springer Verlag, p. 57-69, 2018.

https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_5

WORTH, J.; VAN DEN BRANDE, J. *Teacher Labour Market in England - Annual Report 2019*. Berkshire: National Foundation for Educational Research, 2019.

FONTES

Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância de 2010.

ANQEF. *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, 2018*.

< <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1> >

CNE. *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2016.

CNE. *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

CNE. *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2018.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*. Edição de 2013. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2013a.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. *Funding of education in Europe 2000-2012: the impact of the economics crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013b.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto de 2012.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro de 2003.

Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro de 2015.

DGEC e DSEE (2008). *Perfil do Docente 2007/2008*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2008.

DGEC e DSEE (2009). *Perfil do Docente 2008/2009*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2009.

DGEC e DSEE (2010). *Perfil do Docente 2009/2010*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2010.

DGEC e DSEE (2011). *Perfil do Docente 2010/2011*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2011.

DGEC e DSEE (2012). *Perfil do Docente 2011/2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2012.

DGEC e DSEE (2013). *Perfil do Docente 2012/2013*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2013.

DGEC e DSEE (2014). *Perfil do Docente 2013/2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2014.

DGEC e DSEE (2015). *Perfil do Docente 2014/2015*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015.

DGEC e DSEE (2016). *Perfil do Docente 2015/2016*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016.

DGEC e DSEE (2017). *Perfil do Docente 2016/2017*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017.

Direção Geral de Estatísticas e Ensino Superior (2011). *Desemprego dos diplomandos*.

Lisboa: Direção Geral de Estatísticas e Ensino Superior, 2011.

<http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/>

Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Julho.

EPRS, European Parliamentary Research Service. *Social dimension of austerity measures*. Cases of four EU countries in receipt of financial assistance. Briefing European Parliamentary Research Service, 10 dez. 2013.

Available at: <http://epthinktank.eu/tag/eprs-briefings/page/6/>

GOVERNO DE PORTUGAL. *Governo reduz efeitos do congelamento nas carreiras da Administração Pública*. República Portuguesa, Notícias, 5 de abril de 2019. Disponível em:

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=governo-reduce-efeitos-do-congelamento-nas-carreiras-da-administracao-publica>

INE. *Estatísticas demográficas 2017*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

Lei n.º 10/2004, de 22 de Março de 2004.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009.

OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010.

RTP. Maria de Lurdes Rodrigues: o tema da avaliação de professores terminou. RTP Notícias, 10 de fevereiro de 2017. Disponível em:
<https://www.rtp.pt/noticias/pais/maria-de-lurdes-rodrigues-o-tema-da-avaliacao-de-professores-terminou_n982156#>>