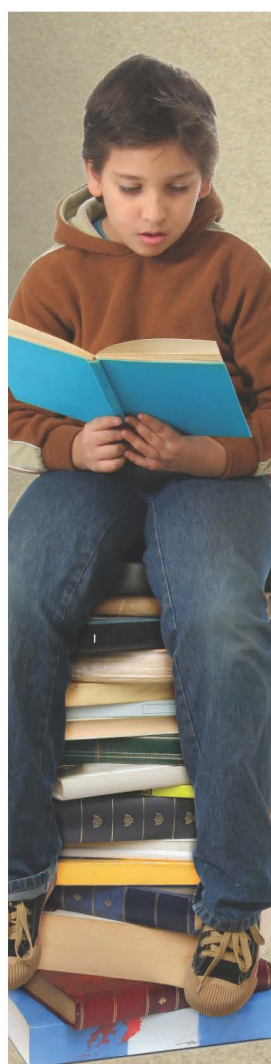


DIRECÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS INTERNAS
DEPARTAMENTO TEMÁTICO B
POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE COESÃO



Agricultura e Desenvolvimento Rural

Cultura e Educação

Pescas

Desenvolvimento Regional

Transportes e Turismo

**ENSINAR OS PROFESSORES:
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO NA EUROPA
– SITUAÇÃO E PERSPETIVAS**

ESTUDO





DIREÇÃO-GERAL DAS POLÍTICAS INTERNAS
DEPARTAMENTO TEMÁTICO B: POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE
COESÃO

CULTURA E EDUCAÇÃO

ENSINAR OS PROFESSORES:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO NA EUROPA
– SITUAÇÃO E PERSPETIVAS

ESTUDO

O presente documento foi solicitado pela Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.

AUTORES

Panteia: Johan Bokdam, Inge van den Ende
Ockham IPS: Simon Broek

ADMINISTRADOR RESPONSÁVEL

Ana Maria Nogueira
Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de Coesão
Parlamento Europeu
B-1047 Bruxelas
Correio eletrónico: poldep-cohesion@europarl.europa.eu

ASSISTÊNCIA EDITORIAL

Lyna Pärt

VERSÕES LINGUÍSTICAS

Original: EN
Tradução: DE, FR

SOBRE O EDITOR

Para contactar o Departamento Temático, ou para assinar o respetivo boletim informativo mensal, escrever, por favor, para: poldep-cohesion@europarl.europa.eu

Original concluído em julho de 2014
© European Union, 2014

O presente documento está disponível na Internet em:
<http://www.europarl.europa.eu/studies>

DISCLAIMER

As opiniões expressas no presente documento são da exclusiva responsabilidade dos seus autores e não refletem necessariamente a posição oficial do Parlamento Europeu.

A reprodução e a tradução para fins não comerciais estão autorizadas, mediante menção da fonte e aviso prévio ao editor, a quem deve ser enviada uma cópia.



DIREÇÃO-GERAL DAS POLÍTICAS INTERNAS
DEPARTAMENTO TEMÁTICO B: POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE
COESÃO

CULTURA E EDUCAÇÃO

ENSINAR OS PROFESSORES:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO NA EUROPA
– SITUAÇÃO E PERSPETIVAS

ESTUDO

Resumo

Este estudo propõe-se fornecer à Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu informações sobre a qualidade da docência no ensino básico na Europa e avaliar a situação da formação inicial de professores, do apoio concedido no início de carreira e da formação profissional contínua, tanto na perspetiva dos próprios docentes, como dos respetivos formadores. Avalia igualmente em que medida estes subsistemas no percurso global dos docentes os ajudam a enfrentar os desafios nas salas de aula, bem como ao nível das escolas e do próprio sistema. O estudo faz o ponto da situação das reformas levadas a cabo no setor em resposta a recomendações anteriores. À guisa de conclusão, apresenta recomendações estratégicas sobre as formas de melhorar a qualidade do ensino através da formação dos docentes.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	5
LISTA DE QUADROS	6
LISTA DE FIGURAS	6
SUMÁRIO EXECUTIVO	7
1. ANTECEDENTES E OBJETIVO DO ESTUDO	11
1.1. Objetivo do estudo	11
1.2. Quadro conceptual e questões de fundo	12
1.3. Metodologia e estrutura do estudo	18
2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES OS DESENVOLVIMENTOS AO NÍVEL EUROPEU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	21
2.1. Cooperação ao nível europeu na formação de professores do ensino básico	22
2.2. Temas e tópicos atuais (emergentes)	25
2.3. Em conclusão: a formação de professores é objeto de amplos debates, mas existem ações concretas?	27
3. OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE	29
3.1. Desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula	29
3.2. Organização escolar e professores	31
3.3. Desafios enfrentados pelos docentes ao nível do sistema	33
3.4. Em conclusão: experiências práticas e debate político	34
4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	37
4.1. Introdução: desafios e programas de FIP	38
4.2. Alteração do nível académico e da duração do programa de FIP	39
4.3. Alteração dos procedimentos de admissão no curso de FIP	43
4.4. Alteração dos conteúdos programáticos da FIP (reforma curricular)	47
4.5. Alteração do equilíbrio entre teoria e prática	50
4.6. Em conclusão	53

5. APOIO EM INÍCIO DE CARREIRA	55
5.1. Introdução: obstáculos encontrados pelos professores e apoio em início de carreira	55
5.2. Visão geral – formas de apoio em início de carreira	56
5.3. Desafios em relação ao AIC e condições para sistemas de AIC de qualidade	63
5.4. Em conclusão: apoio em início de carreira e desenvolvimento escolar	64
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO	65
6.1. Introdução: desafios enfrentados pelos professores e DPC	66
6.2. DPC enquanto direito ou dever profissional	67
6.3. Organização do DPC	69
6.4. Desafios em relação ao DPC e condições para sistemas de DPC de qualidade	78
6.5. Em conclusão: apelo para uma cultura institucional de aprendizagem	80
7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	81
7.1. Conclusões	81
7.2. Recomendações	85
ANEXO 1: METODOLOGIA E SELEÇÃO DOS PAÍSES	89
ANEXO 2: REFERÊNCIAS	94
ANEXO 3: LISTA DE PARTICIPANTES	100

LISTA DE ABREVIATURAS

AT	Áustria
AAP	Atividade de aprendizagem pelos pares
AIC	Apoio em início de carreira
ATEE	Associação Europeia de Formação de Professores
CITE	Classificação Internacional do Tipo da Educação
CSEE	Comité Sindical Europeu da Educação
EM	Estado-Membro
FCP	Formação contínua de professores
FI	Finlândia
FIP	Formação inicial de professores
FR	França
GTT	Grupo temático de trabalho
IE	Irlanda
IT	Itália
LT	Lituânia
NL	Países Baixos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PRF	Professor recém-formado
TIMMS	Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências
UE	União Europeia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	
Características associadas a um ensino eficaz	13
QUADRO 2	
Reformas relativas ao nível e à duração dos programas de FIP	42
QUADRO 3	
Recentes alterações nos processos de seleção para os cursos de FIP	47
QUADRO 4	
Recentes reformas nos programas de FIP dos sete países selecionados	50
QUADRO 5	
Reformas recentes para uma formação mais prática	53
QUADRO 6	
Aspetos jurídicos relativos ao DPC	68
QUADRO 7	
Síntese dos desafios e dos domínios de reforma (FIP, AIC e DPC)	82

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	
Perspetiva esquemática do quadro conceptual	12

SUMÁRIO EXECUTIVO

Objetivo do estudo

Os professores constituem o fator que mais influencia nas escolas a qualidade da aprendizagem dos alunos. O presente estudo adota uma abordagem multiníveis relativamente à qualidade dos docentes no âmbito da qual a formação e o desenvolvimento profissional dos mesmos são considerados um instrumento fundamental para a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.

Os docentes veem-se confrontados com inúmeros desafios ligados ao ensino e à eficácia do ensino e devem enfrentar as pressões crescentes da sociedade em matéria de eficácia da educação. Esta situação requer alterações sistémicas na profissão de docente, mas também uma ênfase acrescida na educação e na formação de professores.

As principais questões objeto de análise no presente estudo são as seguintes: **(1)** em que medida os sistemas europeus de formação de professores estão adaptados aos fins e **(2)** de que forma o aperfeiçoamento da formação inicial e contínua dos professores os pode ajudar a enfrentar os desafios atuais e futuros.

O estudo explora a relação entre as estratégias nacionais aplicadas com o objetivo de melhorar a qualidade dos professores e as diferentes etapas da carreira dos professores e o caráter contínuo da sua formação. Pode considerar-se que a formação de professores inclui três etapas: a formação inicial de professores (FIP), o apoio em início de carreira (AIC) e o desenvolvimento profissional contínuo (DPC).

O estudo baseia-se numa análise da literatura e dos documentos estratégicos disponíveis, em entrevistas com partes interessadas ao nível da UE e em análises aprofundadas por país assentes em entrevistas com professores, formadores de professores, gestores de programas de FIP, estudantes e decisores políticos em sete Estados-Membros (Áustria, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Lituânia e Países Baixos).

Conclusões

As conclusões subdividem-se em três categorias. A primeira categoria agrupa as conclusões que dizem respeito à evolução ao nível da UE:

- ao nível europeu, a formação de professores é considerada uma prioridade, existindo, para o efeito, muitos estudos e manuais úteis. Todavia, é difícil discernir os efeitos práticos imediatos,
- as reformas nacionais são, de modo geral, consentâneas com as recomendações formuladas nos documentos da UE. A formação de professores é considerada uma prioridade política em inúmeros países e as reformas são geralmente levadas a cabo no intuito de superar as dificuldades encontradas.

As conclusões da segunda categoria dizem respeito aos desafios e às reformas:

- os desafios ao nível da sala de aula são abordados por todas as estruturas em causa (FIP, AIC e DPC). Não obstante, as reformas políticas concentram-se na FIP e, em menor grau, no DPC e no AIC,
- as políticas de formação de professores abordam de forma superficial as dificuldades ao nível das escolas. Estas podem ser ultrapassadas de forma mais eficaz através de outras reformas políticas relativas às condições de trabalho e à organização das escolas (recursos),

- as reformas da FIP permitem dar resposta aos problemas sistémicos, embora estes se reportem também a outros domínios políticos (condições de trabalho, enquadramento financeiro, imagem da profissão de docente).

A terceira categoria agrupa as conclusões relativas às estruturas de formação dos professores e às estratégias de reforma:

- as reformas incidem essencialmente na FIP (formação inicial de professores). De modo geral, as outras partes do percurso de formação merecem mais atenção a partir do momento em que se considera que a FIP se encontra em marcha. A formação de professores é raramente entendida como um conjunto que engloba a FIP, o AIC e o DPC. Em consequência, observa-se uma falta de coordenação entre as estruturas (que estrutura para que tipo de problema),
- os programas de FIP variam consideravelmente entre os diferentes países estudados em função das conceções nacionais do que se entende por «bom professor». Neste contexto, qualquer reforma da FIP dará lugar a um importante debate político e social,
- o apoio em início de carreira ganhou importância na agenda política. Todavia, em muitos países, as abordagens nesta matéria estão ainda numa fase incipiente,
- o desenvolvimento profissional contínuo é assegurado na maior parte dos países. Verifica-se, porém, a inexistência de medidas de incentivo à participação em programas de DPC (relacionadas com a progressão na carreira), em conjugação com uma reticência pessoal em relação à participação nessas medidas.

Recomendações

Podem ser formuladas diversas recomendações para assegurar a criação de estruturas de formação de professores que permitam ajudá-los a enfrentar os desafios com que se veem confrontados.

Recomendação 1 (dirigida às partes interessadas ao nível europeu, nacional e local, às escolas e aos professores): **encarar a formação de professores como um conjunto no qual a FIP, o AIC e o DPC contribuem para enfrentar os desafios práticos da profissão de docente.** Nesta perspetiva, recomenda-se a adoção das seguintes medidas:

- estruturar os serviços propostos ao nível do AIC e do DPC sob a forma de vias de aprendizagem contínuas que assentem nas etapas precedentes do percurso,
- assegurar a transparência tanto do AIC como do DPC, a fim de criar as melhores ligações entre os serviços propostos,
- assegurar a transparência das expectativas dos empregadores em matéria de desenvolvimento contínuo dos professores.

Recomendação 2 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional, às escolas e aos professores): **na elaboração e na execução de reformas, ter em consideração os resultados já obtidos ao nível europeu em matéria de formação de professores.** Recomenda-se:

- a utilização da documentação pertinente da UE para inscrever determinadas questões na agenda nacional (AIC e DPC),
- o recurso a documentos pertinentes para desenvolver estruturas de AIC e DPC ao nível nacional, local ou da escola.

Recomendação 3 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional e local/das escolas): **as reformas em matéria de formação de professores deveriam ser acompanhadas de reformas na organização das escolas e nas condições de trabalho. Além disso, convém consagrar os meios financeiros disponíveis para levar a cabo estas reformas.** Nesta perspetiva, recomenda-se a adoção das seguintes medidas:

- facilitar a aprendizagem dos professores, organizando opções de formação atrativas,
- criar incentivos à aprendizagem, reforçando a gestão dos recursos humanos nas escolas e estabelecendo um elo entre a formação contínua e a carreira docente,
- adaptar as condições de trabalho, a organização das escolas e as culturas das escolas, a fim de estabelecer percursos profissionais mais diferenciados, encorajar a aprendizagem em regime de colaboração no seio das escolas e dar mais tempo aos professores para se consagrarem às tarefas de desenvolvimento das escolas.

Velar por que, no contexto da execução destas reformas, os meios financeiros colocados à disposição sejam suficientes para prosseguir os objetivos políticos almejados.

1. ANTECEDENTES E OBJETIVO DO ESTUDO

1.1. Objetivo do estudo

A fim de proporcionar aos jovens o melhor ponto de partida para o seu futuro, a qualidade dos professores do ensino básico deve ser elevada. Há correlações significativas entre a qualidade dos professores e o desempenho dos alunos¹. Os professores constituem o fator que mais influencia nas escolas a qualidade da aprendizagem dos alunos: os efeitos dos professores podem explicar até três quartos dos efeitos escolares nos resultados dos alunos².

A importância da qualidade dos professores relativamente aos resultados dos alunos é secundada pelos decisores políticos a todos os níveis, nomeadamente ao nível europeu³. Simultaneamente, a qualidade dos professores está sob pressão, tal como sublinham os documentos da Comissão Europeia. Desde logo, a docência está a tornar-se uma profissão cada vez mais complexa; por outro lado, as exigências colocadas aos docentes são cada vez maiores; finalmente, os ambientes em que trabalham apresentam-lhes cada vez mais desafios⁴.

O presente estudo fornecerá à Comissão da Cultura e da Educação (CULT) do Parlamento Europeu informações sobre a qualidade da docência no ensino básico na Europa (nível CITE 1⁵). Para tal, analisará a situação da formação de professores do ensino básico na Europa e formulará recomendações detalhadas sobre a forma de garantir uma elevada qualidade do ensino, com vista a preparar os docentes para dar resposta aos desafios colocados aos sistemas educativos e formativos na UE hoje e no futuro. Assim, o estudo compreende os seguintes elementos:

- uma descrição da formação de professores do ensino básico na Europa em termos de estruturas, organização, níveis de participação e políticas. A formação de professores consiste num processo contínuo de formação inicial de professores (FIP), apoio em início de carreira (AIC) e desenvolvimento profissional contínuo (DPC) (descrição),
- a identificação dos desafios colocados aos sistemas educativos e formativos na UE hoje e no futuro, aos níveis geral, intermédio e específico, e dos desafios relativos aos docentes e à docência (avaliação),
- a elaboração de recomendações estratégicas que visam preparar melhor os professores, através da FIP, do AIC e do DPC, para enfrentar os desafios em causa (recomendação).

¹ Ver: Barber, M. e Mourshed, M. (2007), *How the world's best-performing schools come out on top*. Londres: McKinsey; Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge; Snoek, Marco, Swennen, Anja, van der Klink, Marcel (2011), *The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators*, in: *Professional Development in Education*, 37:5, pp. 651-664.

² Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric A., Kain, John F, *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, in: *Econometrica*, vol. 73, n.º 2, (março de 2005), pp. 417-458.

³ Ver capítulo 2.

⁴ Comissão Europeia, Comunicação ao Conselho e ao Parlamento Europeu – Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes, Bruxelas, 3 de agosto de 2007, COM(2007) 392.

⁵ Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), edição de 2011: o nível 1 (ensino básico) inicia-se entre os cinco e os sete anos, marcando o princípio do ensino obrigatório nos casos em que existe, e abrange geralmente seis anos de escolaridade a tempo inteiro.

Delimitações

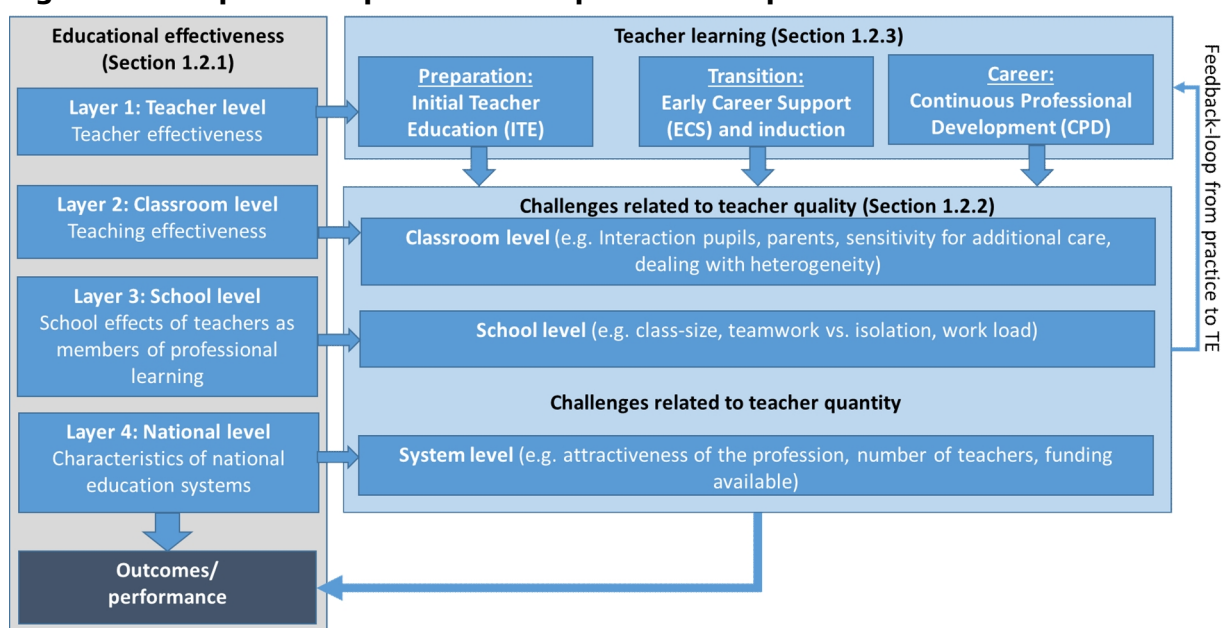
Ao cingir o seu âmbito ao ensino *básico* – enquanto fase particular com as suas próprias características e os seus sistemas específicos de formação de professores –, o presente estudo consegue clareza analítica e utilidade prática por meio de descrições e avaliações mais incisivas. No entanto, os problemas e desafios em causa não são exclusivos do ensino básico, podendo as conclusões e recomendações do estudo ser igualmente pertinentes para outras fases da escolaridade.

Além disso, apesar de o estudo reconhecer a importância das diferenças que as fronteiras nacionais e linguísticas suscitam no ensino básico em termos de culturas, tradições, valores e escolhas pedagógicas, não realçará essas dimensões na abordagem dos desafios colocados aos docentes e das soluções encontradas⁶.

1.2. Quadro conceptual e questões de fundo

O quadro conceptual descreve a forma como os diferentes conceitos estão interligados e determina o quadro analítico do objeto de estudo, estruturando, neste sentido, as informações recolhidas durante o estudo com vista a extrair conclusões. A figura abaixo fornece uma panorâmica concisa do quadro conceptual. Os seus elementos são analisados nas secções que se seguem.

Figura 1: Perspetiva esquemática do quadro conceptual



Fonte: Autores

1.2.1 Eficácia da educação: qualidade e desempenho dos sistemas

Tal como já foi referido, a qualidade da docência constitui o fator que mais influencia nas escolas os resultados dos alunos e, como tal, o desempenho do sistema educativo na sua globalidade. A qualidade da docência e, por conseguinte, a sua eficácia – ou seja uma qualidade de docência que produz resultados (no desempenho dos alunos) – dependem da figura do professor, do ambiente na sala de aula, da organização escolar e do contexto programático. Esta conceção da qualidade da docência vê no desenvolvimento profissional

⁶ Sobre esta matéria, há que referir obras importantes de outros autores, por exemplo, a extensa literatura atinente aos reformadores dos sistemas educativos (Froebel, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Montessori e outros) e os estudos comparativos internacionais sobre culturas e pedagogias [ver, por exemplo, Alexander, R.J. (2000), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*].

dos professores um instrumento fundamental para a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos⁷ e descreve a qualidade do sistema educativo com base em quatro níveis/patamares, conduzindo, por fim, à obtenção de resultados⁸:

Patamar 1: características de cada professor (competências, convicções e atitudes). Este patamar refere-se à qualidade da docência em relação ao desenvolvimento das competências e atitudes pessoais dos professores, que devem ter as atitudes apropriadas ao educarem os mais jovens. Em termos de desenvolvimento profissional, o sistema de formação inicial de professores e os sistemas de recrutamento devem poder incluir e selecionar professores com as competências e atitudes apropriadas. Para uma ideia mais clara das características associadas a educadores eficazes, atente-se no resumo apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: características associadas a um ensino eficaz

Agrupamento de competência	Característica	Descrição
Profissionalismo	Empenho	Empenhar-se em fazer todos os possíveis por cada aluno e permitir o êxito de todos os alunos
	Confiança	Acreditar que se é capaz de ser eficiente e de aceitar desafios
	Fiabilidade	Ser coerente e justo; cumprir a palavra
	Respeito	Acreditar que todas as pessoas merecem interesse e respeito
Reflexão/raciocínio	Pensamento analítico	Capacidade para pensar de forma lógica, esmiuçar um assunto e reconhecer causas e efeitos
	Pensamento conceptual	Capacidade para observar padrões e relações, incluindo nos casos mais minuciosos
Expectativas	Propensão para a melhoria	Determinação incessante em definir e cumprir metas ambiciosas e relativas aos alunos e às escolas
	Procura de informações	Propensão para a descoberta e a pesquisa até ao cerne das questões; curiosidade intelectual
	Iniciativa	Propensão para agir no momento, antevendo e impedindo acontecimentos
Liderança	Flexibilidade	Capacidade e disposição para se adaptar às necessidades de uma situação e alterar a estratégia
	Responsabilidade	Propensão e capacidade para estabelecer expectativas e parâmetros claros e para pedir contas a terceiros em questões de desempenho
	Paixão pela aprendizagem	Propensão e capacidade para apoiar os alunos na sua aprendizagem e para os ajudar a tornar-se confiantes e independentes

Fonte: Comissão Europeia (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*, ed. Jaap Scheerens. Luxemburgo, 2010⁹.

⁷ Na linha de Scheerens, J. (ed.) (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Comissão Europeia, Luxemburgo, 2010.

⁸ Clarke, D.J. e Hollingsworth, H. (2002), *Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 947-967.

Patamar 2: eficácia do ensino na sala de aula. Este patamar incide nos conhecimentos, aptidões e competências dos professores em termos de recursos educativos, didáticos e pedagógicos, numa ótica de eficiência do ambiente escolar. Em termos de desenvolvimento profissional, os professores devem, portanto, ser capazes de atualizar e melhorar os seus conhecimentos e competências em relação aos recursos mencionados.

Patamar 3: cooperação dos professores em contextos escolares. Este patamar incide na posição dos professores num contexto escolar mais amplo, em termos de trabalho em equipa e de contribuição para estruturas e climas de ensino eficazes.

Patamar 4: políticas nacionais e características organizacionais. Este patamar prende-se essencialmente com as estruturas a nível mais geral (nacional) que influenciam a qualidade da docência, por exemplo, questões de autonomia, responsabilização e avaliação no âmbito dos sistemas educativos.

Resultados do sistema: os resultados dos alunos estão ligados aos objetivos do sistema escolar nacional, variando entre resultados mais orientados para o plano humanístico e não tão quantitativos e indicadores de desempenho quantitativos relativos a aptidões mensuráveis específicas (por exemplo, matemática ou literacia)¹⁰. Esta última abordagem, podendo ser cotejada à escala internacional, tem assumido maior importância enquanto variável da qualidade dos sistemas¹¹.

1.2.2 Desafios colocados à qualidade da docência

Para cada um dos patamares supramencionados, é possível identificar desafios que afetam a eficiência do sistema em geral e, mais particularmente, dos professores no contexto da sala de aula e no ambiente escolar. O presente estudo centra-se nos desafios operacionais e de ordem prática aos níveis das salas de aula e das escolas (segundo e terceiro patamares), embora esses estejam, como é óbvio, intimamente ligados às características pessoais de cada docente (primeiro patamar) e às características do sistema, nomeadamente a eventualidade de faltarem professores ou, pelo contrário, de serem excedentários (quarto patamar). Por conseguinte, os desafios aos níveis das salas de aula e das escolas são examinados sob um quadro mais amplo (predominantemente, características do sistema).

As pesquisas demonstram que são vários os **desafios colocados ao professor e à eficácia do ensino**. A título de exemplo, a rede Eurydice apresentou, em 2009, quatro grupos de situações¹²:

- **problemas de natureza pessoal** relativos, em particular, a esgotamento e *stress* marcados por uma exaustão física e nervosa. Os professores sujeitos a *stress* têm dificuldades em executar adequada e eficazmente as suas funções,
- **conflitos interpessoais** que envolvem alunos, pais e/ou colegas, principalmente conflitos de natureza disciplinar com alunos (comportamentos disruptivos na sala de aula, ofensas verbais e/ou à integridade física dos professores, etc.),

⁹ Scheerens, J. (ed.) (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Comissão Europeia, Luxemburgo, 2010.

¹⁰ Para uma análise das tensões subjacentes entre educação «eficaz» e «boa» educação, ver: Biesta (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado, Estados Unidos: Paradigm Publishers.

¹¹ Ver: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2012); Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) (2011).

¹² Eurydice (2009), *Key Data on Education in Europe*, p. 165.

- **problemas de ensino** referentes a problemas que os professores podem ter com a adaptação a novos métodos pedagógicos ou recursos didáticos,
- **o trabalho junto de alunos com necessidades adicionais**, ou seja, alunos oriundos de famílias imigrantes, com problemas sociais (antecedentes desfavorecidos) e/ou com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, muitas das dificuldades encontradas pelos professores dizem respeito a desenvolvimentos exteriores à sala de aula (**organização da escola**). Os aspetos do ambiente escolar que influenciam a eficácia dos docentes incluem, por exemplo, as condições de trabalho (p. ex., os níveis salariais), as dimensões das turmas, o número de horas de ensino, as questões de trabalho em equipa, o isolamento dos professores, o impacto da nova cultura de avaliação dos resultados escolares, o *stress* dos professores e o risco de esgotamento¹³. Estes elementos são sustentados por um inquérito levado a cabo pelo Comité Sindical Europeu da Educação (CSEE), que salienta o facto de o *stress* sentido pelos professores se dever não tanto a problemas pessoais, mas antes a fatores ligados à organização das suas atividades pedagógicas. Os seus autores concluem que o *stress* resulta de um crescente volume de trabalho para os professores¹⁴.

No que tange aos **desafios gerais ao nível do sistema** para a qualidade da docência, a literatura nesta matéria sublinha a relação entre a qualidade do sistema e a atratividade da profissão de docente. Um estudo sobre a atratividade da profissão assinala quatro principais fatores negativos: a deterioração das condições de trabalho, as dificuldades de adaptação às frequentes mudanças no sistema educativo, a perda de autonomia e uma imagem enfraquecida dos docentes junto do grande público¹⁵. Nos países em que a atratividade da profissão é elevada, a qualidade, medida com base no sucesso escolar, tende também ela a ser mais elevada¹⁶. A situação socioeconómica em termos gerais, a quantidade de professores e os recursos financeiros disponíveis para o desenvolvimento profissional são outros fatores de nível geral com influência na qualidade do ensino.

O que está em causa respeita não apenas aos atuais desafios à profissão de docente, mas também aos **desafios futuros**. O relatório de 2009 da OCDE constata que as missões dos docentes e das escolas estão a mudar, assim como as expectativas em si depositadas: pede-se aos professores para lecionar em salas de aula cada vez mais multiculturais, integrar alunos com necessidades educativas especiais, recorrer às TIC para ensinar eficazmente, participar nos processos de avaliação e responsabilização e envolver os pais nas escolas¹⁷. Adicionalmente, a Cimeira Internacional sobre a Profissão Docente concluiu que os professores devem ajudar os alunos não só a adquirir as competências mais fáceis de ensinar e testar, mas também, e sobretudo: formas de reflexão (criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões e aprendizagem); métodos de trabalho (comunicação e colaboração); ferramentas de trabalho (incluindo as TIC); e competências de cidadania, vida e carreira, bem como responsabilidade pessoal e social, com vista ao sucesso nas democracias modernas¹⁸.

¹³ IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, p. 71.

¹⁴ EI/CSEE (2001), *Study on Stress: the causes of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it*.

¹⁵ IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, p. 67.

¹⁶ Tal como indica o estudo da IBF (2013), volume 1, nas páginas 59 e 60, a exigência aos professores de um mestrado com uma componente significativa de formação prática teria um impacto positivo na imagem da profissão de docente.

¹⁷ OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, TALIS, Paris.

¹⁸ OCDE (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World*.

Concluindo, a sociedade atual pede aos docentes que sejam trabalhadores com conhecimentos avançados que procurem constantemente desenvolver tanto os seus conhecimentos individuais como os da sua classe profissional. É necessário que os professores sejam agentes de inovação, até porque a inovação tem carácter decisivo na geração de novas fontes de crescimento através da melhoria da eficiência e da produtividade¹⁹. Verifica-se em muitos países uma mudança de paradigma relativamente à profissão de docente (ver caixa de texto)²⁰.

Os quatro estádios do profissionalismo e da aprendizagem profissional

Uma conceptualização de Andy Hargreaves indica que o desenvolvimento da carreira docente atravessa quatro fases cronológicas em muitos países:

- o estádio pré-profissional, no qual um «bom professor» é um «professor autêntico», que demonstra lealdade e obtém reconhecimento pessoal através do seu empenho, «seja qual for o custo»,
- o estádio do profissional autónomo, em que os professores têm o direito de escolher os métodos que julgam mais adequados para os respetivos alunos,
- o estádio do profissional colegial, caracterizado por um aumento dos esforços de construção de culturas profissionais de colaboração, por forma a definir um propósito comum, responder com eficácia às rápidas mudanças e reformas e criar um cultura de aprendizagem profissional constante para os professores, cabendo aos últimos substituir os padrões anteriores de desenvolvimento dos quadros, considerados demasiado individualizados, efémeros e pouco relacionados com as prioridades da escola,
- o estádio do pós-profissional, ou da pós-modernidade, marcado por uma luta entre, por um lado, os intentos de movimentos e grupos para desprofissionalizar o ofício de docente e, por outro, as tentativas de movimentos e grupos de redefinir a carreira docente e a aprendizagem profissional numa perspetiva pós-moderna mais positiva e assente em princípios, de forma inerentemente flexível, abrangente e inclusiva.

Muitos países desenvolvem os seus sistemas tendo em atenção o profissional colegial, embora também possam surgir elementos de sistemas de profissionais autónomos e, inclusive, do estádio pré-profissional.

1.2.3 Desenvolvimento da qualidade da docência

Atendendo aos desafios e à crescente exigência de eficácia na educação por parte da sociedade, alguns estudos e relatórios concluem que o ensino deve ser reinventado. Um desses estudos afirma que chegou a altura de promover novas abordagens. O isolamento tradicional dos professores nas suas salas de aula deve dar lugar ao trabalho em equipa, assente na reflexão coletiva e na autonomia individual, bem como mais autonomia para as escolas²¹. Esta situação requer alterações sistémicas não só na profissão de docente, mas também uma ênfase acrescida no seu desenvolvimento.

O estudo em apreço procura essencialmente saber em que medida os sistemas de formação de professores na UE estão adaptados aos fins e de que forma um

¹⁹ Schleicher, A. (2012), *Preparing Teachers and Developing School-Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*. OCDE, Paris.

²⁰ Hargreaves, Andy (2000), *Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching*, 6:2, pp. 151-182.

²¹ IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1.

aperfeiçoamento da formação inicial e contínua de professores pode preparar melhor os professores do ensino básico para enfrentar os respetivos desafios²².

O presente estudo explora em profundidade as várias estratégias nacionais aplicadas com o objetivo de melhorar a qualidade dos professores relativamente às diferentes etapas da carreira docente, assentes num processo contínuo de formação de professores. Este processo contínuo representa as atividades formais e informais de educação e desenvolvimento em que participam os professores enquanto aprendizes ao longo da vida durante a sua carreira docente²³. Pode considerar-se que essa carreira inclui três etapas²⁴:

- A) A formação inicial de professores**, que diz respeito à formação de professores, por norma, antes de qualquer tipo de habilitação ou certificação. Em muitos países, essa formação dura 3-4 anos para professores do ensino básico²⁵.
- B) O início de carreira**, ou período de formação em serviço, para professores recém-formados (PRF). Nessa fase, um professor em início de carreira é pela primeira vez responsável por uma turma (mesmo que em regime parcial).
- C) O desenvolvimento profissional contínuo (DPC)**, que se refere à aprendizagem ao longo da vida dos professores durante a sua carreira²⁶.

1.2.4. Questões de fundo

Tendo por base o quadro conceptual, foram definidas várias questões práticas de fundo, sintetizadas na caixa seguinte.

Caixa 1: questões de fundo

Debates políticos sobre o assunto e futuras ações políticas (capítulos 1 e 2)

- Que desafios, problemas e futuros cenários constam dos atuais debates políticos quer ao nível dos Estados-Membros quer ao nível da UE?
- Que iniciativas foram adotadas ao nível europeu em relação à formação de professores?

Desafios relacionados com a carreira de professor do ensino básico (capítulo 3)

- Quais as principais dificuldades comuns relacionadas com o ensino em escolas básicas?
 - Ao nível da sala de aula (específico): desafios pedagógicos e didáticos (crianças, pais, tecnologias).
 - Ao nível da escola (intermédio): organização do trabalho, autonomia do professor, evolução dos contextos institucionais.
 - Ao nível do sistema (geral): evolução do contexto socioeconómico, falta de professores, envelhecimento, redução do número de candidatos à formação de professores.

²² O estudo não analisa exaustivamente outros fatores cruciais para a eficácia das escolas e dos sistemas, por exemplo, a organização e o financiamento das escolas. Esses sistemas serão abordados somente no que respeita à formação de professores.

²³ Conselho Irlandês do Ensino (2011), *Policy on the Continuum of Teacher Education*. Há muito que o caráter contínuo da sua formação é referido internacionalmente como «os três Is», das designações inglesas para: formação inicial de professores («initial teacher education»), formação em serviço («induction») e aperfeiçoamento ao longo da carreira («in-career development»).

²⁴ IBF (2013), vol. 2.

²⁵ Eurydice (2012), *Números-Chave da Educação na Europa*.

²⁶ O presente estudo centra-se nas etapas inseridas na profissão de docente, pelo que ficam excluídas as mudanças de carreira para cargos de gestão.

Organização da formação de professores do ensino básico

- De que modo se organizam a FIP, o AIC e o DPC na Europa? O que difere entre Estados-Membros em termos de requisitos, estruturas, entidades formadoras, políticas e estratégias, bem como resultados (níveis académicos)?

Conclusões e recomendações

- De que forma a FIP, o AIC e o DPC dão parcialmente resposta a desafios de natureza diversificada em Estados-Membros diferentes?
- Que recomendações políticas podem ser formuladas ao nível dos Estados-Membros e da UE para ajudar os decisores políticos, as escolas, os professores e os formadores de professores a superar os desafios identificados?

1.3. Metodologia e estrutura do estudo

O estudo proporciona uma visão geral das três diferentes fases da formação de professores na UE. Simultaneamente, centra-se em mais pormenor nas estratégias de reforma ao nível nacional em pelo menos sete Estados-Membros. A metodologia aplicada no estudo consistiu, em primeiro lugar, num exame da literatura e dos documentos estratégicos disponíveis ao nível da UE, complementado com entrevistas junto de partes interessadas também ao nível da UE. Em segundo lugar, foram recolhidas novas informações através de visitas aos países, nas quais se incluem entrevistas com docentes, formadores de professores, professores em formação e decisores políticos em sete Estados-Membros, em conjunto com a análise de documentos estratégicos nacionais.

Os países objeto de análise aprofundada foram selecionados de acordo com uma abordagem bifásica. Na primeira fase da seleção, foi utilizado um conjunto de critérios para estabelecer uma seleção equilibrada, com vista a atender à diversidade dos sistemas, tradições e zonas geográficas na Europa:

- equilíbrio geográfico em conformidade com os tipos de Estado-Providência,
- a dimensão do país,
- o modelo da FIP,
- o nível de habilitações exigido,
- os modelos de recrutamento,
- o vínculo contratual dos professores,
- os resultados do sistema.

A segunda fase consistiu numa avaliação das características, desenvolvimentos e práticas do sistema que se considerou merecerem uma atenção mais detalhada:

- a existência de programas nacionais de formação em serviço (AIC),
- a existência de DPC e a importância que lhe é dada,
- as medidas sistémicas destinadas a tornar a profissão mais atrativa.

Com base nos indicadores e nos desenvolvimentos e práticas identificados, os países selecionados foram: **Áustria, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Lituânia e Países Baixos**. O anexo 1 descreve de forma mais elaborada a metodologia, o processo de seleção e o raciocínio que subjazeram à seleção.

Os estudos aprofundados consistiram em entrevistas e numa análise da documentação sobre políticas nacionais. As entrevistas foram feitas a professores, formadores de professores, professores em formação e decisores políticos. Dependendo do contexto e da orientação nacional, entre 5 e 13 pessoas foram inquiridas em cada Estado-Membro

através de entrevistas semiestruturadas no local. As entrevistas serviram para detetar os problemas fundamentais sentidos individualmente pelos professores do ensino básico, bem como os pontos fortes e pontos fracos perceptíveis dos sistemas de formação de professores. Estas entrevistas constituem a principal base qualitativa do capítulo 3.

Foram examinados documentos estratégicos nacionais, tais como estudos panorâmicos e académicos, posições escritas e sítios *Web*, no sentido de compreender plenamente o ensino básico, o sistema de formação de professores, a posição dos mesmos e as políticas nacionais.

As informações extraídas da análise documental, das entrevistas e das visitas aprofundadas aos países foram examinadas, formando a base do presente estudo. O relatório é constituído pelos seguintes capítulos:

- Os desenvolvimentos ao nível europeu na formação de professores do ensino básico (que fornece informações sobre o contexto político)
- Os desafios da profissão de docente
- A formação inicial de professores
- O apoio em início de carreira
- O desenvolvimento profissional contínuo

2. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES OS DESENVOLVIMENTOS AO NÍVEL EUROPEU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

- A **Comissão Europeia assiste** os Estados-Membros na elaboração de políticas de educação e formação – através de grupos temáticos de trabalho (GTT), de atividades de aprendizagem pelos pares (AAP) e do financiamento de projetos.
- A formação dos professores do ensino básico tem sido **presença constante na agenda política europeia** desde a Declaração de Lisboa.
- Ao avaliar os temas e tópicos abordados ao nível europeu ao longo dos anos, é possível, por um lado, observar uma linha de **continuidade** nas recomendações:
 - definir as competências e qualidades profissionais exigidas aos professores num quadro assente nos resultados da aprendizagem dos professores,
 - redesenhar os sistemas de recrutamento, de modo que sejam recrutados os melhores pedagogos,
 - apoiar uma formação em serviço sistemática dos novos professores,
 - apoiar o desenvolvimento profissional contínuo do pessoal docente.
- Por outro lado, vários **novos temas e tópicos da formação de professores** estão doravante no centro das políticas. Nos últimos anos, recomendou-se a adoção das seguintes novas medidas de apoio aos professores e formadores ao nível dos Estados-Membros:
 - promover a profissão através da melhoria da qualidade e da natureza cooperativa dos formadores de professores,
 - incentivar uma cultura de reflexão, partilha de opiniões e investigação na profissão,
 - rever a oferta de aprendizagem em serviço, para garantir que os professores participem numa aprendizagem profissional *colaborativa* ao longo da carreira,
 - financiar uma educação de qualidade e o aperfeiçoamento dos professores num período de crise e de restrições orçamentais,
 - dar ênfase a valores de referência internacionais e resultados mensuráveis.
- As alterações e recomendações propostas são profundas; a sua maioria exigiria reformas a longo prazo na educação, tanto no ensino básico como no superior. Além disso, as metas declaradas não são acompanhadas por recursos financeiros equivalentes. Ainda assim, tal não impede que estejam a verificar-se desenvolvimentos nos Estados-Membros, nas escolas e nos institutos de formação inicial de professores, com o apoio dos GTT no que toca à orientação e aos resultados das políticas.

Os atuais desenvolvimentos políticos ao nível europeu são descritos num primeiro tempo, antes de o estudo prosseguir com uma análise da FIP, do AIC e do DPC ao nível dos Estados-Membros. Neste particular, as principais questões consistem nos desafios, problemas, recomendações e cenários futuros tratados nos atuais debates políticos ao nível da UE, bem como a natureza das iniciativas tomadas ao nível europeu em relação à FIP e ao DPC.

2.1. Cooperação ao nível europeu na formação de professores do ensino básico

De acordo com o princípio da subsidiariedade, os Estados-Membros são responsáveis pelos seus sistemas educativos e formativos. Todavia, cooperam no quadro da UE a fim de atingir metas comuns. Após o Tratado de Maastricht (1992), a União Europeia passou a ser competente para apoiar os Estados-Membros na elaboração de políticas gerais de educação e formação. Com a adoção da estratégia de Lisboa e a sua continuação na estratégia «Educação e formação 2020» (EF 2020), os Estados-Membros concordaram em privilegiar quatro objetivos estratégicos²⁷:

- tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade,
- melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação,
- promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa,
- incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

Em relação aos objetivos comuns, foram estabelecidos valores de referência, sendo o progresso acompanhado de perto²⁸. Adicionalmente, a Comissão Europeia organiza atividades de aprendizagem pelos pares (AAP) entre os Estados-Membros interessados na partilha de boas práticas e no desenvolvimento conjunto de políticas e sistemas nacionais. Foram criados grupos de trabalho por vagas sucessivas a partir da reunião de Lisboa, a fim de apoiar a execução dos objetivos comuns. De resto, as iniciativas recebem o apoio de programas da UE, tais como o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, os seus antecessores e o seu sucessor, o programa Erasmus+, lançado em 2014²⁹.

Na última década, a formação dos professores do ensino básico foi levada em consideração em documentos políticos essenciais (da Comissão, do Conselho e do Parlamento) e em trabalhos conjuntos no quadro do método aberto de coordenação (MAC) ao nível europeu. Antes de mais, o estudo incidirá nos desenvolvimentos respeitantes aos documentos políticos essenciais e analisará o trabalho levado a cabo por intermédio do MAC.

2.1.1. Documentos políticos essenciais sobre a formação de professores do ensino básico

Há muito que a formação de professores do ensino básico figura na agenda política europeia. Em 2004, o relatório conjunto do Conselho e da Comissão sobre os progressos realizados para cumprir os objetivos de Lisboa nos domínios da educação e da formação pedia a elaboração de referências e princípios europeus comuns relativamente às competências e habilitações requeridas a professores e formadores para estimular reformas nacionais³⁰. Esse relatório colocou a motivação e a qualidade do ensino e do pessoal docente no centro de qualquer reforma da educação. Realçou a importância de aplicar medidas destinadas a tornar a profissão de docente mais atrativa e a consolidar a formação contínua do pessoal docente, dando-lhes assim a possibilidade de responder aos desafios decorrentes de uma mudança das suas funções numa sociedade de conhecimento e da transformação dos sistemas educativos e formativos³¹.

²⁷ Conselho Europeu (2009), conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), JO C 119 de 28.5.2009, p. 2.

²⁸ Ver Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>

²⁹ Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2013).

³⁰ Conselho Europeu (2004), Ensino e formação 2010: o êxito da estratégia de Lisboa depende de reformas urgentes, Conselho, C 6905/04, Bruxelas, 3 de março de 2004.

³¹ *Ibidem*.

A relação entre o problema da «mudança das funções numa sociedade de conhecimento» e a formação contínua dos docentes manteve uma forte presença na agenda política após 2004. Em 2007, a comunicação intitulada «Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes» propôs orientações para os Estados-Membros, entre as quais: melhorar os mecanismos de formação inicial e contínua de professores; trabalhar no domínio da área específica e nas competências pedagógicas dos professores, em resposta aos desafios que devem enfrentar; promover o estatuto da profissão; e incentivar uma cultura de reflexão e investigação na profissão³².

Estas metas foram amplamente reafirmadas em 2008 pelos ministros da Educação³³. Em 2009, o quadro estratégico EF 2020 (referido *supra*) frisou a necessidade de uma cooperação continuada para garantir um ensino de elevada qualidade, de uma formação inicial dos docentes adequada e de um desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e formadores³⁴.

Em 2012, a Comissão apresentou a iniciativa «Repensar a Educação», que visava encorajar os Estados-Membros a assegurar o desenvolvimento pelos jovens de aptidões e competências correspondentes às necessidades do mercado de trabalho. Esta agenda reforçou a ligação entre as reformas educativas e a perspetiva (económica) de lutar contra o desemprego juvenil e estimular a oferta de competências³⁵.

Além de reiterar o objetivo de reforçar o perfil profissional de toda a carreira docente, a comunicação identificou um novo desafio: melhorar as competências digitais dos professores. A esta comunicação subjazia um documento de trabalho dos serviços da Comissão, sobre o apoio às carreiras docentes para a melhoria dos resultados de aprendizagem³⁶, no qual são formuladas recomendações («indicadores para políticas») atinentes à conceção de sistemas coerentes e abrangentes de recrutamento, seleção, educação, formação em serviço e desenvolvimento profissional ao longo da carreira e individualizado de professores. São recomendadas cinco ações-chave para apoiar os professores e formadores ao nível dos Estados-Membros, que, essencialmente, desenvolvem recomendações anteriores:

- definir as competências e qualidades profissionais exigidas aos professores num quadro assente nos resultados da aprendizagem dos professores. O documento já esboçou formas possíveis de descrever os domínios centrais, designadamente um quadro de competências do pessoal docente,

³² Comissão Europeia (2007), Melhorar a qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes, COM(2007) 392.

³³ Conselho Europeu (2008), conclusões do Conselho de 21 de novembro de 2008 — Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar (2008/C 319/08), JO C 319 de 13.12.2008, p. 20. Em 2008, os ministros concordaram em centrar a cooperação no seguinte: 1) caráter atrativo da profissão docente; 2) apoio estruturado no início de carreira; 3) oferta e qualidade dos programas de formação contínua dos docentes, bem como maior participação dos docentes nesses programas; 4) revisão das políticas de recrutamento, de colocação, de estímulo à permanência na carreira e de mobilidade dos professores, a fim de maximizar o seu impacto na qualidade do ensino básico e secundário; 5) alargamento das oportunidades de os professores passarem um determinado período noutro Estado-Membro.

³⁴ Conselho Europeu (2009), conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»), JO C 119 de 28.5.2009, p. 2.

³⁵ Comissão Europeia (2012a), Repensar a Educação – Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos, comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, COM(2012)0669.

³⁶ Comissão Europeia (2012b), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD(2012)0374, 20 de dezembro de 2012.

- redesenhar os sistemas de recrutamento, de modo que sejam recrutados os melhores pedagogos,
- apoiar uma formação em serviço sistemática dos novos professores,
- rever a oferta de aprendizagem em serviço, para garantir que os professores participem numa aprendizagem profissional colaborativa ao longo da carreira, e
- basear o desenvolvimento dos professores em apreciações regulares do seu desempenho.

Além disso, foram recomendadas duas ações-chave para apoiar os *formadores de professores*: primeiro, o desenvolvimento de um perfil explícito das competências requeridas aos formadores de professores; segundo, o reforço da cooperação entre todos os principais agentes da formação de professores e em todas as fases.

2.1.2. Trabalho conjunto no contexto do método aberto de coordenação

Conforme indicado acima, a Comissão Europeia assiste os Estados-Membros na elaboração de políticas nos domínios da educação e da formação. Essa assistência relativamente à formação de professores do ensino básico é prestada por intermédio de um GTT numa primeira fase, sendo posteriormente materializada em atividades de aprendizagem pelos pares, que têm sido organizadas nos últimos anos. O GTT referente ao desenvolvimento profissional dos professores tem assumido diversas formas ao longo dos anos e surgirá com uma nova configuração em 2014³⁷. Dos trabalhos do GTT surgiram as realizações apresentadas a seguir³⁸.

Orientação para os decisores políticos:

- *Supporting Teacher Competence Development* (apoio ao desenvolvimento de competências dos professores) (2013);
- *Supporting Teacher Educators* (apoio aos formadores de professores) (2013);
- *Support for new teachers (Induction)* [apoio aos novos professores (formação em serviço)] (2010).

Exame da literatura:

- *Teachers' core competences: requirements and development* (competências centrais dos professores: requisitos e desenvolvimento) (2011);
- *Quality in Teachers' continuing professional development* (qualidade no desenvolvimento profissional contínuo dos professores) (2011).

Relatórios sobre as atividades de aprendizagem pelos pares:

- *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems* [políticas de desenvolvimento profissional contínuo dos professores (DPC): equilíbrio da oferta com as necessidades de cada professor, escola e sistema educativo] (2013);
- *Supporting the acquisition and continuous development of teacher competences* (apoio à aquisição e ao desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas) (2011);
- *Defining and describing teachers' competences* (definição e descrição das competências dos professores) (2011);
- *School Leadership for Learning* (liderança escolar para aprendizagem) (2010);
- *The professional development of Teacher Educators* (desenvolvimento profissional dos formadores de professores) (2010).

³⁷ Comissão Europeia (2013), *OMC thematic working groups in education and training*.

³⁸ Ver: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools.

Por outro lado, a Comissão presta ajuda financeira a projetos ligados à formação de professores mediante o programa Comenius (no âmbito mais geral do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida ou, desde início de 2014, do programa Erasmus+). Através deste programa, a UE investe todos os anos milhões de euros em projetos que promovem, entre outros, intercâmbios entre escolas, o desenvolvimento escolar, a formação de professores e bolsas. Assim, apoia-se a elaboração de novos métodos pedagógicos, ajudando os professores a desenvolver as suas competências e aptidões por meio de experiências além-fronteiras.

2.1.3. Efeitos ou impacto da atenção política

Existe um amplo consenso na Europa quanto à importância de um ensino básico de qualidade e, como tal, à necessidade de professores de qualidade. Este pressuposto é evidente na proliferação de documentos estratégicos, no grande número de prioridades definidas e objetivos comuns fixados e no volume significativo de trabalho analítico pormenorizado que tem sido realizado. Ademais, o trabalho do GTT viria a ser bem recebido pelas partes interessadas entrevistadas aos níveis europeu e nacional. Nos Estados-Membros, os trabalhos produzidos pelo GTT são utilizados para desenvolver sistemas e estruturas. A título de exemplo, o Manual sobre a Formação em Serviço é encarado como uma fonte muito útil para a criação de programas de formação em serviço, enquanto as AAP proporcionam aos decisores políticos de vários Estados-Membros novas ideias e boas práticas para prosseguir outros desenvolvimentos nos seus países. Esses desenvolvimentos são frequentemente norteados pela evolução das políticas ao nível europeu.

Por outro lado, dado que pouco mudou nas prioridades políticas relativas à formação dos professores do ensino básico, os desafios mantêm-se aparentemente inalterados ao longo dos anos e, apesar da atenção política, os mesmos não têm sido devidamente resolvidos.

As alterações e recomendações propostas nos documentos estratégicos são profundas. A sua maioria exigiria reformas de fundo a longo prazo na educação, tanto no ensino básico como no superior (entidades de formação inicial de professores). As metas em causa não são acompanhadas por recursos financeiros equivalentes, o que tem vindo a verificar-se cada vez mais desde 2009, devido às crises financeiras e orçamentais. Os orçamentos afetados à educação, e concretamente à formação de professores, sofrem agora uma forte pressão em muitos Estados-Membros³⁹.

2.2. Temas e tópicos atuais (emergentes)

Ao avaliar os temas e tópicos abordados ao nível europeu ao longo dos anos, é possível, por um lado, observar uma linha de continuidade, mas, por outro, há indícios claros de uma nova atenção política prestada a novos temas e tópicos. Ao passo que em 2004, a qualidade e motivação dos professores constituíam uma condição essencial para melhorar os resultados escolares dos estudantes europeus, em 2012, o destaque transitou para aqueles que formam os professores, a sua seleção e o desenvolvimento profissional: os formadores de professores orientam o pessoal docente em todas as fases da carreira, moldam boas práticas e efetuam as principais pesquisas que desenvolvem o nosso conceito de ensino e aprendizagem⁴⁰.

³⁹ Ver: CSEE (2012), *Analysis of a mini-survey on the impact of the economic crisis on teacher education in the European Union*.

⁴⁰ Comissão Europeia (2012), documento de trabalho dos serviços da Comissão, *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (COM(2012)0669), p. 64.

Os temas e tópicos atuais e emergentes incidem no seguinte.

- **Qualidade dos formadores de professores:** cada vez mais ênfase é dada à qualidade dos programas de FIP e ao papel dos formadores de professores no contexto desses programas⁴¹. Em muitos Estados-Membros, os formadores de professores têm uma orientação mais académica do que didática.
- **Programas de formação em serviço e processos de recrutamento de docentes:** há alguns anos a esta parte que é dado relevo à questão da transição da FIP para o mercado de trabalho (escolas). Nesse sentido, um novo ímpeto foi dado ao nível dos Estados-Membros com a publicação do manual destinado aos decisores políticos⁴².
- **Novo perfil do professor enquanto aprendiz ao longo da vida:** a aprendizagem ao longo da vida é um conceito essencial nas políticas de educação europeias; os cidadãos precisam dela para manter competências atualizadas e participar plenamente na sociedade e na economia. O mesmo se verifica no caso dos professores; para manter as suas competências num ambiente cujas evoluções são cada vez mais rápidas, os professores devem prosseguir a sua aprendizagem ao longo da vida.
- **Financiar uma educação de qualidade e o aperfeiçoamento dos professores num período de crise e de restrições orçamentais:** os estudos indicam que a imagem e a atratividade da profissão saem reforçadas com maiores níveis salariais e melhores condições de trabalho. Outro aspeto a ter em conta é que a atratividade tem impacto na qualidade dos docentes⁴³. Tal como revela o inquérito de 2012 do CSEE, o abrandamento económico tem repercussões nas verbas que os decisores políticos podem afetar à educação⁴⁴, pelo que continuará a ser difícil aumentar a qualidade da educação no atual contexto económico.
- **Ênfase dada aos valores de referência internacionais e resultados mensuráveis:** a ênfase dada a valores de referência internacionais é crescente, designadamente as TIMMS e as classificações do PISA enquanto variáveis de uma educação de qualidade. Apesar de esses valores de referência internacionais serem avaliáveis para fins de comparação entre países, apenas aferem em parte os resultados (mensuráveis) da educação. Os países tendem cada vez mais a procurar aumentar o seu desempenho com base nesses indicadores mensuráveis, descuidando outros aspetos educacionais importantes para o desenvolvimento da criança. Essa tendência poderá traduzir-se em alterações na seleção de materiais dos programas de FIP.

⁴¹ Ver: Comissão Europeia (2013), *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*.

⁴² Comissão Europeia (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* – Documento de trabalho dos serviços da Comissão (SEC(2010)0538).

⁴³ IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (2 volumes).

⁴⁴ CSEE (2012), *Analysis of a mini-survey on the impact of the economic crisis on teacher education in the European Union*.

2.3. Em conclusão: a formação de professores é objeto de amplos debates, mas existem ações concretas?

A qualidade do ensino básico, o papel dos professores em relação a uma educação de qualidade e o contributo dos programas de formação de professores constituem fatores cuja importância é amplamente reconhecida no que toca a proporcionar às gerações mais jovens um bom começo de vida. Ainda que estas questões figurem na agenda política europeia, é, por ora, difícil identificar reformas ou mudanças concretas ocorridas nos últimos anos ao nível dos Estados-Membros e destinadas a dotar os respetivos professores de uma panóplia adequada de conhecimentos, competências e atitudes, por forma a responder aos desafios que enfrentam atualmente. A fim de aclarar esta questão, os próximos capítulos descrevem e avaliam os desenvolvimentos e reformas políticos nos Estados-Membros em relação à FIP, ao AIC e ao DPC. Esta avaliação permitirá fundamentar as conclusões do capítulo 7 e as recomendações relativas a futuras medidas políticas ao nível da UE e dos Estados-Membros.

3. OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

- É ao nível da sala de aula que se estabelece uma relação direta entre o professor e a eficácia do ensino. Concorrem nessa relação tanto as características pessoais dos professores como os recursos educativos e didáticos à sua disposição para gerir com eficácia o processo de aprendizagem. Os professores do ensino básico centram-se acima de tudo no ambiente de trabalho imediato da sua sala de aula. A sua principal preocupação é lidar com os alunos e os pais, bem como encontrar métodos de ensino eficazes para turmas heterogéneas.
- Os aspetos da organização escolar que, de acordo com os professores, influenciam a eficácia do seu ensino incluem as condições de trabalho (níveis salariais, dimensões das turmas, horas de ensino), a proliferação de tarefas e expectativas, a burocracia, a falta de apoio na continuação da aprendizagem e a falta de infraestruturas de TIC.
- Os desafios em termos do sistema com influência na qualidade do ensino segundo uma perspetiva operacional são o estatuto e a atratividade da profissão de docente, as tendências demográficas que afetam a população discente e o envelhecimento da classe docente.
- Aparentemente, os debates políticos à escala nacional e internacional respeitantes ao futuro do ensino básico não encontram reflexo na sala de aula ou não estão suficientemente ligados aos problemas que, hoje, mais afetam os professores. Simultaneamente, os professores mostram-se muito críticos em relação às reformas e políticas (nacionais) que fixam objetivos ambiciosos sem prever verbas para a sua concretização no dia a dia.

O presente estudo procura analisar estratégias destinadas a melhorar a qualidade do ensino através da formação dos docentes. Conforme salientado no quadro analítico do capítulo 1, a qualidade dos professores depende da figura do professor, do ambiente na sala de aula, da situação escolar e do contexto programático. Esta abordagem multiníveis da qualidade da docência vê no desenvolvimento profissional dos professores um instrumento fundamental para a aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. O presente capítulo lança as bases da avaliação necessária ao abordar as metas das estratégias em causa na ótica de professores e formadores de professores em sete Estados-Membros, através da seguinte pergunta: *Quais os principais desafios colocados à eficácia dos professores aos níveis das salas de aula, das escolas e dos Estados?*

A seguir, a primeira secção incide nos desafios operacionais ou verificados na sala de aula. A segunda e terceira secções examinam os entraves existentes no âmbito das escolas, bem como os entraves associados às características dos sistemas educativos e formativos. As secções finais apresentam a forma como os diferentes problemas foram resolvidos pelas políticas recentes relativamente às fases distintas do processo contínuo de formação de professores.

3.1. Desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula

É ao nível da sala de aula que se estabelece uma relação direta entre o professor e a eficácia do ensino. Essa relação engloba as características pessoais dos professores em termos de eficácia e os recursos educativos e didáticos à sua disposição para gerir eficazmente o processo de aprendizagem.

À escala europeia, as perspetivas gerais dos problemas encontrados na sala de aula pelos professores apontam para fatores como o *stress*, o esgotamento, a ocorrência de conflitos com os alunos, pais e colegas, bem como problemas na adaptação a novos métodos ou formas de ensino⁴⁵. Ao longo das entrevistas nos sete países selecionados, os professores indicaram esses problemas e acrescentaram outros. Os professores do ensino básico dão primazia ao ambiente de trabalho imediato da sua sala de aula. A sua principal preocupação é lidar com os pais e encontrar métodos de ensino eficazes para turmas heterogéneas. Os obstáculos em questão são abordados nas próximas secções.

Comportamento e diversidade dos alunos

Em quatro dos sete Estados-Membros examinados (AT, FR, LT, NL), os professores entrevistados indicaram sentir dificuldade em lidar com **comportamentos disruptivos dos alunos na sala de aula**. É igualmente frequente os professores do ensino básico referirem que os alunos têm mais problemas disciplinares do que no passado, sentindo que não estão devidamente preparados para solucionar esses problemas.

Num plano mais geral, os docentes observam uma maior **heterogeneidade** das suas turmas no que respeita aos níveis de competências, origens culturais, expectativas e condutas. Várias formas de diversidade podem ser encontradas entre as regiões ou, inclusivamente, entre bairros específicos. Os professores referem, por vezes, as crianças oriundas de minorias ou de famílias imigrantes, enquanto outros relevam o fosso entre alunos provenientes de camadas privilegiadas ou desfavorecidas. Além disso, indicam que lhes é pedido para ajustar os seus métodos às diferenças na rapidez e capacidade de aprendizagem entre os alunos.

Um desafio específico consiste em lecionar turmas que integram cada vez mais alunos com **necessidades educativas especiais** (NEE). Vários Estados-Membros aplicaram recentemente políticas tendentes a uma educação mais inclusiva, integrando alunos com necessidades educativas especiais no ensino geral. Estas necessidades educativas especiais podem incluir dificuldades de aprendizagem, deficiências de comunicação, perturbações emocionais e comportamentais, deficiências físicas e problemas de desenvolvimento⁴⁶. Colocam-se desta forma desafios particulares aos professores para, por exemplo, repartir eficazmente o tempo disponível entre os alunos com NEE e os restantes alunos, conseguir diagnosticar dificuldades de aprendizagem e prestar cuidados e assistência suplementares. É necessário que os professores disponham de tempo, formação e margem para substituir uma abordagem centrada nas «necessidades especiais» pela criação de oportunidades de aprendizagem para todos⁴⁷. Assim, não obstante os benefícios psicológicos e de desenvolvimento da educação inclusiva para os alunos com NEE, a mesma foi considerada um desafio por professores nos sete Estados-Membros analisados.

«Alterou-se a política relativa às crianças com necessidades educativas especiais, com o objetivo de reforçar a sua integração nas "turmas de origem". É uma boa ideia, mas deveria haver mais assistência, já que os professores do ensino básico não têm formação para atender a crianças com necessidades educativas especiais» (docente, FI).

⁴⁵ Eurydice (2009), *Key data on Education in Europa*, p. 165.

⁴⁶ A sobredotação intelectual também pode constituir uma necessidade educativa especial, mas não se trata de um termo geralmente associado ao grupo em causa.

⁴⁷ Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2013), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education: a literature review*.

Didática

Em termos gerais, os professores revelam que gostariam de mais formação em **gestão da sala de aula**, com vista a satisfazer eficazmente as exigências de um ensino mais diversificado ou personalizado que abrange uma população discente cada vez mais heterogénea. Concretamente, os professores principiantes sentem dificuldade em fixar metas ou objetivos para as suas aulas. Como tal, é-lhes difícil explicar o que os seus alunos aprenderam durante essas aulas. Em certos sistemas educativos, os professores indicaram que os programas curriculares da sua formação inicial incidiam demasiado na teoria e muito pouco na prática em ambiente de sala de aula.

«Os programas de FIP têm falta de abordagens interativas à formação de professores e, em geral, têm uma orientação teórica» (docente, IT).

O capítulo 4 expõe a forma como alguns Estados-Membros responderam a esses desafios aumentando o tempo dedicado a estágios práticos. Certos Estados-Membros estão igualmente a reformar os seus programas de curriculares de FIP, prevendo mais formação em aspetos como a gestão dos pais e da heterogeneidade.

Por outro lado, muitos professores frisam que há limites àquilo que se pode aprender num quadro de FIP. É preconizada uma maior atenção a períodos práticos de ensino e à formação prática, sendo igualmente referido que, efetivamente, a gestão da sala de aula é uma das competências que saem reforçadas com a **experiência**. Nesta perspetiva, o programa de FIP deveria garantir ao professor uma qualidade de base a ser desenvolvida ao longo da sua carreira.

Papel dos pais

Nos sete países objeto do estudo, os professores identificaram a **participação positiva dos pais** no seu trabalho como um dos principais desafios, apesar das diferentes visões daquilo que os pais devem fazer, podem fazer e farão na sua relação com a escola⁴⁸.

Os professores enfrentam duas problemáticas distintas. Surge, por um lado, o problema da resposta às exigências mais explícitas e diretas feitas pelos pais aos professores, que devem manter um *profissionalismo pedagógico*. Por outro, os professores indicam que têm de gerir um grupo de pais cuja participação na escola e na educação dos filhos é manifestamente insuficiente. As razões para esta insuficiente participação vão da falta de tempo – ambos os pais trabalham – às diferenças nas expectativas. Alguns pais esperam que a escola resolva todos os **problemas pedagógicos** das suas crianças.

3.2. Organização escolar e professores

Além dos problemas diretamente enfrentados pelos professores ao trabalhar com os alunos (desafios ao nível da sala de aula), há vários problemas relacionados com a **organização escolar**, por exemplo: a forma como a escola está estruturada, a repartição de responsabilidades, as instalações disponibilizadas e o quadro geral estrutural e financeiro em que os docentes exercem a sua profissão. Segundo a literatura, os aspetos da organização escolar que influenciam a eficácia dos professores incluem as condições de trabalho (níveis salariais, dimensões das turmas, horas de ensino), a atenção prestada ao trabalho em equipa e ao problema do isolamento dos professores, o impacto da nova cultura de avaliação em termos de desempenho dos alunos e o problema

⁴⁸ Ver: Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M. e Waniganayake, M. (2009), *Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries*. *Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), pp. 57-76.

do *stress* dos professores e do risco de esgotamento⁴⁹. A análise aprofundada levada a cabo nos sete Estados-Membros revela uma recorrência dos mesmos problemas, ainda que não tenham necessariamente a mesma expressão.

Condições de trabalho e proliferação de tarefas

Os professores sentem que, com o passar dos anos, as escolas ficaram **sobrecarregadas com uma multitude de tarefas** que não eram da sua responsabilidade. Nas entrevistas, os professores associaram esta tendência a maiores expectativas pelos pais no que se refere à função pedagógica das escolas e ao papel que os professores deveriam desempenhar no desenvolvimento social e pessoal da criança. Os professores sentem que, de certo modo, as escolas passaram a ser a resposta para todos os problemas sociais que careciam de atenção pública e de enquadramento político. Esta questão foi destacada pelos docentes em quatro dos sete países (FR, FI, IE, NL).

«O principal problema é que devemos ensinar aos alunos demasiadas coisas num período de tempo limitado: a comportarem-se, a utilizarem as TIC, a nadarem e, claro, a matéria» (docente, FR).

Esta multitude de tarefas e expectativas dá origem a maiores exigências nos programas curriculares e, por vezes, requer horários letivos mais extensos (mais horas de ensino efetivo). Em termos mais fundamentais, alguns professores estão, assim, perante uma mudança na sua identidade profissional.

«Atualmente, a questão essencial é saber se o professor é responsável por lecionar uma matéria ou por educar as crianças em termos de conduta na sociedade, algo que, no passado, competia sobretudo aos pais. Nos últimos anos, os professores têm sido cada vez mais responsáveis por educar os alunos nestas questões» (docente, FI).

Paralelamente, o destaque dado à obtenção de resultados e à responsabilização do sistema educativo gerou mais **burocracia**, uma vez que é pedido aos professores de alguns Estados-Membros que planifiquem e ajustem a sua docência consoante as necessidades de cada aluno e que registem os progressos individuais.

«Dado que temos agora de registar tudo o que fazemos para cada aluno da nossa turma, o volume de trabalho aumentou. Em resultado disso, muitos professores do ensino básico queixam-se da falta de tempo que, na prática, sobra para a nossa atividade principal, i.e., "ensinar"» (docente, NL).

Entretanto, os professores de quatro dos sete Estados-Membros enfrentam (ou receiam vir a enfrentar) **restrições orçamentais** (NL, IE, LT e FI), na sequência das pressões gerais impostas à despesa pública num período de estagnação económica, associadas a uma supervisão rigorosa (à escala europeia) dos défices orçamentais. Em determinados Estados-Membros, os cortes orçamentais deram ou darão origem a **turmas maiores, rácios alunos/professores mais elevados, um prolongamento das horas de trabalho ou um menor número de assistentes nas escolas**. Em Itália, França e Áustria, o assunto não foi mencionado; as escolas italianas têm um limite de alunos por turma.

⁴⁹ IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, p. 71.

Escolas para aprender?

Um segundo desafio colocado aos professores em termos de organização escolar prende-se com a **ausência de apoio a uma aprendizagem suplementar**. Alguns docentes italianos, neerlandeses e lituanos indicam que as escolas carecem de recursos para apoiar um desenvolvimento suplementar dos professores. Por conseguinte, os professores dispõem de um tempo limitado e de meios financeiros limitados ou inexistentes para participar num desenvolvimento profissional contínuo. Na Lituânia, os professores principiantes realçam que, apesar de terem frequentado uma FIP para se tornarem aprendizes ao longo da vida, as escolas em que lecionam não estão, muitas vezes, em condições de responder aos seus pedidos de desenvolvimento profissional.

Por último, em três Estados-Membros, os professores indicam que uma **falta de infraestruturas de TIC** nas escolas impede uma utilização eficiente de TIC por parte dos professores. Simultaneamente, a falta de competências de TIC – sobretudo no caso dos mais antigos – é igualmente uma questão preocupante para muitos professores. Acima de tudo, é necessário que os professores possuam competências de TIC e sejam capazes de as transmitir aos respetivos alunos. Com competências mais avançadas, os alunos podem utilizar as TIC para aprender de forma mais eficiente e adquirir conhecimentos aprofundados das suas matérias escolares⁵⁰.

3.3. Desafios enfrentados pelos docentes ao nível do sistema

O terceiro patamar do quadro analítico sobre a eficácia da educação engloba as políticas nacionais e as características organizacionais. Este patamar diz respeito a estruturas de nível mais geral, sistémico ou nacional com repercussões na qualidade da docência.

Os desafios a estes níveis presentes na literatura sublinham a relação entre a qualidade do sistema e a atratividade da profissão de docente (ver capítulo 1). A situação socioeconómica em termos gerais, a quantidade de professores e os recursos financeiros disponíveis para o desenvolvimento profissional são outros fatores de nível geral com influência na qualidade do ensino. Ainda que centradas nos obstáculos enfrentados pelos professores a níveis inferiores, as análises aprofundadas nos países constataram uma série de obstáculos importantes ao nível sistémico.

Estatuto da profissão

A perceção do estatuto dos professores varia consideravelmente entre os Estados-Membros. Na Finlândia e Irlanda, os professores do ensino básico são respeitados e gozam de um estatuto elevado. Em quatro Estados-Membros (FR, AT, LT e NL), o estatuto menos elevado ou em declínio da profissão é tido como um obstáculo à melhoria da qualidade das escolas. Nesses países, os formadores de professores, à semelhança dos professores mais experientes, explicam que têm de lidar com um círculo vicioso em que, devido ao estatuto menos elevado da profissão de docente, os programas de formação inicial de professores cativam, por norma, estudantes mais fracos. Resulta daí uma menor qualidade na FIP, que compromete o aumento do grau de competência dos professores principiantes.

O salário é um aspeto decisivo para o estatuto de uma profissão. Muitas recomendações à escala europeia declaram que os níveis salariais dos professores do ensino básico são demasiado baixos. Os professores entrevistados tendem a considerar que o problema não

⁵⁰ Para informações mais detalhadas, ver os Padrões de Competências TIC para Professores da UNESCO (<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>).

reside no nível salarial em si (ainda que fosse o caso nalguns dos Estados-Membros examinados), mas antes na incapacidade de os professores influenciarem **aumentos salariais** subsequentes através de habilitações ou de uma experiência mais consolidadas. As relações entre o desenvolvimento profissional contínuo e as oportunidades de progressão na carreira são abordadas no capítulo 6.

Um aspeto **suscetível** de ser influenciado pela formação de professores é a **autonomia profissional**. Tal como referido acima, muitos professores salientaram a falta de autonomia no seu desenvolvimento profissional (DPC). Instados a identificar os problemas, vários docentes sentiam estar a perder o controlo ou a autonomia no aspeto central da sua profissão, nomeadamente nas decisões respeitantes aos conteúdos ensinados e aos métodos utilizados.

«Os professores não têm o devido reconhecimento social, são confrontados com desprezo e com perda de autonomia e carecem de perspetivas de carreira, formação contínua e recursos humanos que os poderiam ajudar a progredir em termos profissionais» (docente, FR).

O controlo sobre o trabalho é um fator importante na satisfação profissional. Por exemplo, os professores dos Países Baixos apresentam a maior taxa de satisfação profissional no conjunto dos trabalhadores (do setor público). Tal se deve principalmente ao nível de independência relativamente elevado no seu trabalho diário⁵¹.

Demografia e efeitos no mercado de trabalho

Em determinados Estados-Membros, devido a evoluções demográficas como o envelhecimento da população e a migração, as escolas enfrentam o problema da **redução do número de alunos**. Embora seja uma realidade que, geralmente, afeta mais as zonas rurais, vários sistemas escolares têm de lidar com uma queda global do número de alunos. Esta diminuição resulta em fracas **perspetivas de emprego** para as jovens gerações de professores, que têm dificuldades em conseguir postos a tempo inteiro e permanentes.

O **envelhecimento da atual classe docente** é outro problema de cariz demográfico para a profissão em diversos Estados-Membros. Ainda que amplamente referido na elaboração de políticas aos níveis nacional e europeu, nenhum professor entrevistado identificou este problema como um dos mais prementes.

3.4. Em conclusão: experiências práticas e debate político

Amiúde, as recomendações e conclusões de relatórios internacionais abordam num plano mais analítico aspetos como o trabalho em equipa, as competências futuras, as culturas de avaliação e os processos de avaliação e responsabilização⁵². Uma das constatações gerais deste estudo é que os próprios professores do ensino básico quase não referiram estas questões; os poucos comentários sobre as mesmas foram tecidos pelos formadores de professores. É algo que importa analisar, pois o estudo tentou precisamente organizar entrevistas com professores «comuns». Aparentemente, os debates políticos à escala nacional e internacional respeitantes ao ensino básico («o quê, como e porquê») não

⁵¹ Ver: Ploeg, J. van der (2003), *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten*, in *Pedagogiek* 23(4), pp. 276-290.

⁵² Ver a análise no capítulo 1, bem como os seguintes relatórios: Schleicher, A. (2012), *Preparing Teachers and Developing School-Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*, OCDE, Paris; ou: Hargreaves, A. (2000), *Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching*, 6:2, pp. 151-182.

encontram reflexo na sala de aula ou não estão suficientemente ligados aos problemas que, hoje, mais afetam os professores.

Algumas observações podem ajudar-nos a compreender este fosso entre a «realidade da sala de aula» e os debates políticos. Desde logo, em muitos países, os professores poderão não estar habituados a refletir sobre as condições globais que afetam o seu trabalho ou a ter em conta problemas que poderão surgir no futuro. A juntar a isso, observa-se que a maioria dos professores do ensino básico não participa ativamente nos debates políticos nacionais sobre a organização escolar, os programas curriculares, os valores educacionais ou a didática.

Levanta-se assim uma questão, que consiste em saber se os sistemas de formação de professores conseguiram ao longo dos anos dotar os professores das competências, dos hábitos e da sensibilidade necessários para examinar de modo crítico a sua docência, bem como adaptá-la.

Um segundo conjunto de desafios destacados nas entrevistas com professores do ensino básico em toda a Europa diz respeito a uma série de condições consideradas essenciais para a eficácia da educação, nomeadamente o volume de trabalho, a ampliação das turmas e a burocracia. Os professores mostram-se muito críticos em relação às reformas e políticas (nacionais) que fixam objetivos ambiciosos sem disponibilizar as verbas que permitiriam de facto a sua concretização no dia a dia. Determinados instrumentos e políticas com benefícios potenciais para o apoio em início de carreira e o desenvolvimento profissional contínuo têm tido uma aplicação muito limitada, devido à falta de tempo ou de recursos financeiros; os três próximos capítulos incluem exemplos pormenorizados desta situação.

4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

- As reformas nos programas de FIP e nos processos de seleção podem ajudar a superar os seguintes problemas enfrentados pelos professores na sala de aula: 1) gestão de grupos heterogêneos e de alunos com necessidades educativas especiais; 2) gestão dos pais; 3) melhoria de competências e aptidões específicas, por exemplo, em TIC e línguas estrangeiras. Além disso, estas reformas podem contribuir para criar uma cultura de aprendizagem mais estimulante na escola. Ao nível do sistema, a política de seleção aplicável à FIP pode ser orientada para a captação dos «melhores» estudantes, através de uma melhoria da imagem da profissão e de uma normalização das perspetivas de emprego.
- Relativamente às reformas destinadas a elevar o nível académico dos cursos de FIP, cinco dos Estados-Membros analisados não as tinham realizado (NL, IE, LT, IT e FI). França elevou o nível de licenciatura para mestrado e Áustria planeia igualmente elevar o nível académico.
- A duração dos cursos de FIP foi alterada em dois dos sete Estados-Membros (IT e IE). Também a Áustria prolongará a duração do curso no ano letivo de 2015/2016.
- As condições de acesso mais comuns para os professores em formação são: 1) um certificado de conclusão do ensino secundário; e 2) uma prova de acesso. As provas incidem em conhecimentos específicos (NL), em competências motivacionais e práticas (LT) ou ambos (AT, IT, FI, e FR). Quatro dos sete países selecionados (NL, FI, FR e LT) reformularam recentemente as suas provas de acesso, estando a Áustria a planear fazer o mesmo no futuro próximo.
- Em geral, os programas de FIP dos sete Estados-Membros selecionados abrangem, no mínimo, as matérias lecionadas nas escolas básicas (literacia, numeracia, história, etc.), a pedagogia, as competências tecnológicas e de TIC para fins de ensino e aprendizagem, a didática, domínios relativos à heterogeneidade na sala de aula, uma componente de formação prática e uma tese de licenciatura ou de mestrado. Na maioria dos Estados-Membros selecionados, os programas preveem ainda «competências de investigação».
- Seis dos sete países selecionados reformularam recentemente os seus programas de FIP. Alteraram o equilíbrio entre o domínio das matérias e a forma de aplicar esse conhecimento (NL, IE, FR, AT e IT) e acrescentaram competências específicas necessárias na sociedade atual (LT, IE, NL, FR e IT).
- Quatro países (LT, IT, IE e FR) reforçaram a componente de formação prática; Áustria planeia fazê-lo a partir de 2015/2016. Constatou-se que a componente de formação prática nos anteriores programas de FIP não preparava suficientemente os professores em formação para o alcance do ofício que queriam seguir.
- Os professores do básico (em formação) associam os desafios dos programas de FIP quer à organização quer aos conteúdos. A maioria das reformulações incidiu mais nos conteúdos programáticos e menos na organização. França e Irlanda apresentam exemplos positivos de reformulações centradas nos conteúdos.

4.1. Introdução: desafios e programas de FIP

Na ótica de muitos professores, a carreira arranca durante a fase da FIP. Deste modo, a FIP é vista como um campo fulcral para as políticas destinadas a melhorar a qualidade da docência. As reformas tendentes a melhorar a qualidade da docência mediante a alteração dos programas de FIP centram-se predominantemente em duas vertentes, a saber, a implantação de sistemas para atrair ou selecionar os «melhores» estudantes para os cursos de FIP e o aperfeiçoamento dos objetivos, da orientação, dos conteúdos e da organização dos programas.

Tal como referido no capítulo anterior, os docentes veem-se confrontados com inúmeros desafios aos níveis das salas de aula, das escolas e dos sistemas. É possível acautelar alguns desses desafios através de programas de FIP de qualidade. Os seguintes obstáculos podem ser (parcialmente) removidos por meio de alterações aos programas de FIP de vários tipos:

- ao nível das salas de aula, a FIP pode preparar os futuros professores do ensino básico para lidar com **grupos heterogéneos e alunos com necessidades educativas especiais** (NEE). Por outras palavras, pode ensiná-los a desenvolver competências em questões de apoio, estratégias personalizadas de aprendizagem para crianças com NEE, competências de diagnóstico de eventuais casos de NEE, bem como competências mais avançadas de gestão e organização da sala de aula. Por outro lado, os programas de FIP podem dotar os professores de competências de **gestão dos pais**. Entende-se por estas competências uma capacidade para gerir, por um lado, pais particularmente exigentes ou desejosos de interferir nas atividades letivas e, por outro, pais cuja falta de interesse sobrecarrega os professores com tarefas de apoio. Os programas de FIP podem ainda formar os estudantes num domínio de competências que tem ganhado importância, incluindo **competências de utilização de TIC ou de tecnologias** nas suas aulas e competências de ensino de uma **língua estrangeira moderna**,
- ao nível das escolas, os programas de FIP pode estimular uma **cultura de aprendizagem**, ensinando os futuros professores a refletir sobre o seu desempenho e a articular essa reflexão com as ciências da educação para melhorar o seu desempenho,
- ao nível dos sistemas, os critérios de seleção dos discentes de FIP podem, se for tornado mais difícil o cumprimento dos requisitos ou a conclusão do(s) processo(s) de seleção e limitado o número de estudantes colocados em FIP, assegurar que apenas **os «melhores» estudantes têm acesso**, melhorar a **imagem da profissão** e evitar **perspetivas de emprego** negativas.

O presente capítulo analisa as diferentes estratégias de reformulação dos programas de FIP observadas nos sete países selecionados e destinadas a resolver os problemas com que os professores se confrontam. Assim, proporciona uma visão geral das estratégias implantadas, apresentando os aspetos considerados tendencialmente prioritários nos países selecionados e os tópicos menos importantes da agenda política.

Nos países objeto de exame aprofundado, foram instituídas políticas destinadas a melhorar a qualidade global da FIP. Trata-se de estratégias de reforma com incidência, entre outros aspetos:

- na alteração do nível académico e da duração do programa de FIP, promovendo, por exemplo, a sua mudança de licenciatura para mestrado e ampliando a sua duração de quatro para cinco anos,
- na reforma do acesso ao curso, estabelecendo, por exemplo, procedimentos de seleção,

- na alteração dos conteúdos programáticos, abordando, por exemplo, mais temáticas de apoio,
- na alteração do equilíbrio entre teoria e prática, aumentando o tempo dedicado à prática pedagógica em ambiente escolar.

As próximas secções esmiúçam as reformas instauradas nos sete Estados-Membros selecionados nos últimos dez anos e que concerniram aos programas de FIP, em cada um dos domínios referidos *supra*. Também foram tidas em conta as reformas atualmente em fase de preparação.

4.2. Alteração do nível académico e da duração do programa de FIP

A estruturação dos programas de FIP para professores do ensino básico diverge entre os Estados-Membros e reflete as diferenças nos sistemas educativos. De modo geral, os programas de formação inicial de professores são ministrados em instituições de ensino superior – tanto por universidades como por escolas superiores mais vocacionadas para a formação profissional. Em três países, os programas de FIP são ministrados exclusivamente em universidades (FR, FI e IT); noutros três, são uma prerrogativa das escolas superiores de formação profissional (IE, NL e AT); apenas um (LT) dos sete países permite a sua organização nos dois tipos de instituição. Os cursos de FIP podem ser uma exclusividade das instituições públicas (por exemplo, FI) ou ser propostos por instituições tanto públicas como privadas (por exemplo, AT e IE).

Nos Estados-Membros examinados, a responsabilidade pelos programas curriculares da FIP é partilhada pelas autoridades públicas e pelas entidades de FIP:

- as **autoridades públicas** (por norma, o Ministério da Educação e da Ciência) da maioria dos países seguem uma mesma linha orientadora quanto aos programas curriculares da FIP. Apenas a Irlanda constitui uma exceção, competindo, não ao Ministério, mas sim ao Conselho do Ensino (Teaching Council)⁵³, um organismo oficial, elaborar as políticas relativas à formação de professores,
- as **entidades de FIP** são responsáveis pelos programas curriculares, regendo-se pelas orientações centrais definidas pelas autoridades públicas. Em determinados países (por exemplo, nos Países Baixos), estas orientações centrais são muito gerais e conferem grande autonomia às entidades de FIP. Noutros, como a Irlanda, as orientações (formuladas pelo Conselho do Ensino no caso irlandês) descrevem de forma mais pormenorizada os resultados de aprendizagem dos programas de FIP, deixando menos autonomia às entidades de FIP.

4.2.1. Nível académico dos programas de FIP

Em 2007, a Comissão Europeia e o Conselho salientaram na comunicação «Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes» que, para garantir a qualidade da docência, a FIP deve ser ministrada ao nível do ensino superior. De resto, os documentos estratégicos europeus têm recomendado, de forma congruente, a oferta de cursos de formação de professores conducentes aos três graus académicos: licenciatura, mestrado e doutoramento⁵⁴.

Presentemente, os cursos de FIP para professores do ensino básico nos países selecionados consistem em licenciaturas (NL, IE, LT e AT) ou em mestrados (FR, FI e IT). No que respeita à reforma do nível académico nos países selecionados, é possível

⁵³ <http://www.teachingcouncil.ie/about-us/introduction.767.html>

⁵⁴ Para mais informações, ver capítulo 2.

distinguir três situações: 1) não houve recentemente alterações no grau dos cursos de FIP; 2) o grau desses cursos passou de licenciatura para mestrado; e 3) existem planos para elevar a grau de mestrado a FIP. Estes três cenários distintos nos países em causa são desenvolvidos a seguir.

Não houve recentemente alterações no grau dos cursos de FIP

Cinco países não procederam a reformas para elevar o grau da FIP (**LT, IT, NL, FI e IE**). Destes, três propõem cursos de FIP de nível de licenciatura (LT, NL e IE), enquanto os restantes dois (IT e FI) ministram cursos de nível de mestrado. O principal motivo para não reformar o nível académico da FIP parece ser uma perspetiva divergente quanto à forma de melhorar a qualidade dos professores do ensino básico. Por exemplo, na **Irlanda e Itália**, o método adotado passa por prolongar a duração dos programas de FIP (ver mais adiante na presente secção). Já nos **Países Baixos**, foi aplicada uma medida política para incentivar os atuais professores a elevar o seu grau académico (ver capítulo 6). Na **Lituânia**, vigora um regulamento relativo à formação de professores, o qual estabelece as respetivas modalidades, os requisitos aplicáveis aos cursos pedagógicos e aos seus conteúdos, bem como os requisitos que regem as entidades que ministram esses cursos. Por último, na **Finlândia**, a qualidade da docência não faz parte dos debates relativos à qualidade do ensino básico e secundário, uma vez que há uma satisfação generalizada com esta vertente.

O grau dos cursos de FIP passou de licenciatura para mestrado

Em **França**, antes da reforma da FIP para os professores do ensino básico, em 2010, o nível académico do programa de FIP era a licenciatura. Com a reforma, corresponde doravante ao grau de mestrado. A somar a isto, tanto os conteúdos como a estruturação dos cursos foram alterados a partir do ano letivo de 2013/2014 (ver caixa de texto).

Introdução dos novos mestrados em França

Em julho de 2013, o ministro francês da Educação apresentou as novas escolas superiores de educação («Écoles supérieures du professorat et de l'éducation», ou ESPE)⁵⁵. As ESPE estão a funcionar desde setembro de 2013, disponibilizando cursos de formação inicial de professores nos vários níveis académicos do sistema educativo e formação contínua de professores. Antes da criação das ESPE, os institutos universitários de formação de professores («Instituts universitaires de formation des maîtres», ou IUFM) eram as principais entidades de formação de professores. Uma das diferenças fundamentais entre as duas estruturas consiste no facto de as ESPE serem projetadas como «instituições especiais» consagradas à FIP e estarem inseridas no sistema universitário, ao passo que os IUFM funcionavam em estreita ligação com as universidades. Por outro lado, as ESPE formam professores de todos os ciclos de ensino, enquanto os IUFM formavam apenas professores do ensino básico e secundário.

Acrescente-se que as ESPE instituíram um novo tipo de mestrado em profissões nas áreas da educação e da formação («Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation» – MEEF) a partir do ano letivo de 2013-2014. Estes novos mestrados realçam a importância de um bom equilíbrio entre o domínio das matérias e a formação prática. Os cursos incluem tanto módulos específicos do ciclo de ensino para o qual o professor é formado como módulos destinados a todos os estudantes para que possam aprender a ensinar numa cultura profissional partilhada. O programa transmite aos estudantes conhecimentos sobre matérias específicas, conhecimentos e competências didáticos e pedagógicos e conhecimentos gerais sobre ciências da educação. Ensina igualmente aos estudantes como utilizar ferramentas digitais nas suas aulas. Por outro lado, o programa dá mais ênfase às competências de investigação e a práticas pedagógicas inovadoras.

⁵⁵ Ministère de l'éducation nationale (2013), *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.

A reforma foi iniciada como resposta a uma lacuna detetada no sistema de formação de professores, nomeadamente a falta de um equilíbrio adequado entre teoria e prática. Tendo o anterior Governo suprimido um programa específico de FIP em 2010, os diplomados tinham menos experiência prática de ensino. Com os novos programas de mestrado, são restabelecidos os programas específicos de FIP com um equilíbrio entre as componentes teórica e prática, destinados a professores de diferentes ciclos de ensino⁵⁶.

Existem planos para elevar a grau de mestrado a FIP.

Na **Áustria**, após a introdução de um quadro legislativo federal para um novo sistema de formação de professores («Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen»)⁵⁷, em 2013, existem agora bases jurídicas para a implantação de uma nova FIP. Graças a esta reforma, o programa de FIP para professores do ensino básico abrangerá um programa de licenciatura e um programa de mestrado, prevendo-se que entre em vigor no ano letivo de 2015/2016. Atualmente, a FIP para professores do ensino básico corresponde apenas ao grau de licenciatura. A necessidade de um novo programa de FIP teve orig

em no facto de as exigências e responsabilidades incumbidas aos professores terem mudado. Também se teve em conta o facto de os professores serem tendencialmente orientados para o conhecimento teórico e menos para as competências práticas, não sendo devidamente preparados para lidar com a heterogeneidade dos seus alunos. Assim, um novo programa de FIP deverá prever as novas competências necessárias aos professores e atualizar todas as suas competências⁵⁸.

4.2.2. Duração do programa de FIP

A duração dos diversos programas de FIP tende a variar em função do grau correspondente. Os três países em que o programa de FIP equivale ao grau de mestrado (FR, FI e IT) dispõem de um curso de cinco anos. A duração dos cursos nos quatro restantes países, com nível de licenciatura, é de três (AT e IE) ou quatro anos (NL e LT). As reformas relativas à duração dos cursos de FIP consistem essencialmente em alterações ao grau académico dos professores do ensino básico. Três dos sete países (IT, AT e IE) iniciaram reformas relativas à duração dos cursos de FIP nos últimos anos ou fá-lo-ão brevemente.

Em **Itália**, os cursos de FIP foram alargados de quatro para cinco anos numa reforma instaurada pelo Ministério (Decreto Ministerial n.º 249/2010) em 2010. Tal como já foi mencionado, está prevista na **Áustria** uma reforma respeitante ao curso de FIP em 2015/2016, com o aumento da duração do curso de FIP. O curso atual de FIP consiste numa licenciatura de três anos, que dará lugar a uma licenciatura de quatro anos, com mais um ano equivalente ao grau de mestrado (ou seja um programa de cinco anos em vez de três). Na **Irlanda**, a duração do curso aumentou um ano (ver caixa de texto).

⁵⁶ Ministère de l'éducation nationale: http://multimedia.education.gouv.fr/2013_espe_lancement/#/2/.

⁵⁷ Ver: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>.

⁵⁸ Ver: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml> para a argumentação subjacente à reforma.

Duração da licenciatura de FIP na Irlanda

Na Irlanda, o Conselho do Ensino é o organismo oficial responsável por elaborar e atualizar as condições de acesso à carreira docente. A revisão e acreditação de programas é uma das vias em que o Conselho do Ensino cumpre a sua missão⁵⁹. Com vista a garantir que os programas de FIP preenchessem os requisitos de acreditação, o respetivo conselho publicou, em 2011, os critérios e diretrizes aplicáveis às entidades que criam os programas⁶⁰. O documento produzido era inequívoco quanto ao facto de o programa de FIP correspondente ao nível de licenciatura ter de ser ampliado, passando de três para quatro anos a tempo inteiro. Paralelamente, os conteúdos deviam ser revistos, a fim de integrar mais elementos académicos e práticos. O novo curso de FIP arrancou em 2012.

As alterações efetuadas nos programas de FIP foram enquadradas por uma política sobre o processo contínuo da formação de professores («Policy on the Continuum of Teacher Education»), definida pelo Conselho do Ensino⁶¹. Esta política sublinha o carácter evolutivo e dinâmico da profissão de docente e a sua crescente complexidade. Além disso, os professores devem ser incitados a refletir sobre o seu desempenho pedagógico e estar preparados para «aprender ao longo da vida». Por este motivo, o Conselho do Ensino julgou necessário reciclar os programas de FIP, velando por uma boa preparação dos professores principiantes para enfrentar os desafios que hão de surgir.

À guisa de conclusão, o seguinte quadro sintetiza a forma como os países reformaram o nível académico e a duração dos cursos de FIP, caso o tenham feito.

Quadro 2: reformas relativas ao nível e à duração dos programas de FIP

EM	Nível	Duração
NL	Sem alterações	Sem alterações
IE	Sem alterações	Mudança de 3 para 4 anos
FR	FIP ao nível de mestrado (desde 2010)	Sem alterações
LT	Sem alterações	Sem alterações
AT	Nível de mestrado em 2015/2016	Mudança de 3 para 5 anos em 2015/2016
FI	Sem alterações	Sem alterações
IT	FIP ao nível de mestrado (desde 1997/1998)	Mudança de 4 para 5 anos

⁵⁹ Ver: <http://www.teachingcouncil.ie/initial-teacher-education-ite/review-and-professional-accreditation-of-existing-programmes-of-ite.460.html>.

⁶⁰ Conselho Irlandês do Ensino (2011), *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*.

⁶¹ Conselho Irlandês do Ensino (2011), *Policy on the Continuum of Teacher Education*.

4.3. Alteração dos procedimentos de admissão no curso de FIP

No sentido de melhorar a qualidade dos futuros professores, as autoridades competentes podem fixar requisitos mais elevados para a admissão nos cursos e alterar os processos de recrutamento e seleção relativamente à FIP⁶².

Na maioria dos Estados-Membros, a condição essencial de acesso aos cursos de FIP é o certificado de conclusão do ensino secundário, que permite ingressar no ensino superior. Além disso, é frequente os Estados-Membros terem em conta os resultados escolares dos candidatos e utilizarem métodos de seleção específicos⁶³. No que se refere aos métodos utilizados nos Estados-Membros selecionados, o principal requisito de admissão consiste numa prova. Adicionalmente, determinados países limitam igualmente a quantidade de vagas dos cursos de FIP, com vista a manter o controlo do número de professores.

Restrição das vagas nos cursos de FIP

Três dos sete Estados-Membros selecionados (**IE**, **IT** e **FI**) fixaram limites à quantidade de vagas abertas nos cursos de FIP. Nos países referidos, as autoridades competentes baseiam o número de vagas nas necessidades das escolas em termos de professores do ensino básico. É determinado um número máximo de vagas para cada entidade de FIP (universidades ou outras instituições de ensino superior). Com esta limitação pretende-se exercer controlo sobre o número de professores que ingressam na carreira docente. Dado que o ensino é uma carreira bastante estática (a maioria dos docentes abraçam a profissão durante um curso de FIP e retiram-se quando se aposentam), é possível prever a quantidade de professores necessários no futuro e definir um determinado número de vagas nos cursos de FIP.

Estes limites nem sempre são aplicáveis a todas as entidades que ministram cursos de FIP. A título de exemplo, na **Irlanda**, o Departamento de Educação e Competências define o número de vagas apenas para as entidades de FIP públicas. As entidades privadas que também oferecem cursos de FIP não são sujeitas a restrições no número de vagas. Esta situação está atualmente a causar uma oferta excessiva de professores do ensino básico no mercado de trabalho. Vários inquiridos mencionaram a probabilidade de este cenário fazer com que os estudantes mais capazes optem por outras áreas com melhores perspetivas de emprego.

Na **Finlândia**, a limitação das vagas gerou situações de falta de professores em certas zonas (por exemplo, em Helsínquia), embora tal abra aos estudantes a possibilidade de trabalhar durante a sua formação. Consequentemente, alguns estudantes demoram mais tempo para concluir o seu curso e, em especial, a respetiva tese.

Condições de acesso

A definição de limites à abertura de vagas está intimamente ligada à definição das condições de acesso aos cursos de FIP, que visa selecionar estudantes motivados e competentes, aumentando assim a qualidade dos futuros professores. Distinguem-se entre as condições de acesso baseadas nas notas finais do secundário dos alunos e as condições baseadas nos resultados de um exame de acesso. Em relação ao primeiro método, a **Irlanda** é o único dos sete países em causa a organizar um processo de seleção baseado nas classificações obtidas pelos estudantes nas provas finais do

⁶² Musset, P. (2010), *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective*, OCDE, Paris.

⁶³ Eurydice (2013), *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*, Edição de 2013, Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia

secundário. O ministro da Educação e das Qualificações Profissionais, em consulta com o Conselho do Ensino, fixou em relação a este processo notas mínimas em seis áreas⁶⁴. As notas mínimas aplicam-se às disciplinas de Irlandês, Inglês e Matemática, devendo os alunos escolher outras três em que a classificação deve igualmente ser superior a um limiar específico. Estas notas são convertidas em pontos, que servem para selecionar os «melhores» candidatos. A quantidade de pontos necessários para poder ingressar num determinado curso de FIP depende das quotas atribuídas à entidade de FIP em causa (ver *supra* nesta secção). Além disso, algumas vagas são reservadas a estudantes oriundos das regiões *Gaeltacht* (onde se fala irlandês).

Os restantes países selecionados recorrem a provas de acesso, o requisito mais comum para os candidatos aos cursos de FIP. Em geral, esta prova é realizada antes ou no início do ano letivo (**Lituânia, Áustria e Itália**). Nos **Países Baixos**, todavia, os alunos dispõem de três oportunidades para passar o exame antes do final do primeiro ano académico. Em **França**, os alunos só podem participar no exame de candidatura no final do primeiro ano de mestrado. Neste sentido, não se trata de um exame de acesso propriamente dito, mas sim de uma espécie de exame intermédio destinado a verificar se os progressos dos estudantes são suficientes.

O teor destas provas é variável. Podem incidir em conhecimentos específicos (**NL**), em competências motivacionais e práticas (**LT**) e em ambos os domínios (**AT, IT, FI e FR**). A título ilustrativo, a caixa de texto *infra* descreve a prova **lituana**, que avalia a motivação do aluno e a sua aptidão para a profissão de docente.

Exame de motivação na Lituânia

A prova de acesso visa avaliar a determinação consciente do candidato em seguir um programa de estudos no domínio da educação e do desenvolvimento, conducente a um diploma de professor, no contexto de uma carreira profissional que exige esse diploma. Trata-se, além disso, de uma avaliação preliminar da aptidão do candidato para cumprir as suas missões.

Os níveis exigidos divergem em relação ao ingresso num programa de estudo ou à obtenção de uma bolsa. A classificação exigida para o ingresso é de pelo menos 16 valores (em 20) para as universidades e de 11 valores para os restantes institutos superiores. Os alunos que não atinjam estes valores podem ainda assim ser admitidos, mas terão de suportar as propinas. Assim, verifica-se uma clara diferença entre os candidatos às universidades e aos restantes institutos superiores.

A nota de ingresso tem diversos elementos, entre os quais o «exame de motivação», recentemente reinstaurado (como projeto experimental que prosseguirá nos anos seguintes). O teste inclui uma parte escrita e outra oral, aferindo a motivação do candidato para trabalhar com crianças.

Esta avaliação motivacional consiste em duas partes: um questionário estruturado e não normalizado por escrito; e uma entrevista semiestruturada conduzida por um júri.⁶⁵ Todos os candidatos são convidados a fundamentar – **por escrito** – a escolha do domínio para a carreira profissional que planeiam, a descrever uma situação em que estiveram com várias pessoas distintas (com diferenças individuais) e a falar sobre

⁶⁴ Ver: <http://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/-Initial-Teacher-Education-ITE-Primary.html>.

⁶⁵ A avaliação motivacional é efetuada pelos membros do júri nomeados pela Associação Lituana dos Institutos Superiores para a Organização do Ingresso Conjunto (sigla lituana: LAMA BPO). Dois membros do júri avaliam as respostas ao questionário por escrito e realizam as entrevistas. Um deles é titular de um diploma de psicologia e o outro professor em qualquer instituto superior; os dois devem ser oriundos de instituições diferentes.

as suas atividades na escola e/ou na comunidade. Essencialmente, a avaliação verifica se os candidatos justificam nas respostas a sua escolha com base na própria experiência, realçando as suas qualidades pessoais e valores morais, evidenciando o seu entendimento da dignidade inalienável de todas as pessoas e a sua abertura para a diversidade, refletindo sobre a sua atividade social e respetiva importância e demonstrando uma sensibilidade e utilização adequadas da língua.

Durante as **entrevistas individuais** com os membros do júri, são feitas entre cinco a sete perguntas aos candidatos sobre questões como a escolha do seu projeto de carreira, a sua experiência no ensino e estratégias para superar dificuldades de aprendizagem, as suas experiências de cooperação e a sua visão a longo prazo das atividades profissionais. A avaliação verifica se os candidatos, ao responder, conseguem estabelecer uma ligação entre as questões debatidas e as atividades pedagógicas, revelando uma disposição para a resolução de problemas, refletindo sobre as condições de uma cooperação eficaz e da responsabilidade pessoal e demonstrando competências de comunicação adequadas.

Na sequência do teste, os candidatos considerados mais motivados ingressam no curso universitário.

Em **Itália**, os estudantes devem realizar uma prova de acesso organizada no âmbito universitário. Trata-se de uma prova geralmente considerada muito formal, não baseando a seleção nas capacidades e motivações adequadas para a frequência de um curso de FIP. De acordo com os alunos, é uma prova fácil que não avalia devidamente as aptidões e competências necessárias para o programa de FIP; a prova não afere as capacidades e motivações relacionadas com a profissão de docente.

Reformas políticas relativas ao ingresso nos cursos de FIP

Quatro dos sete países selecionados (**NL, FI, FR e LT**) reformaram recentemente as suas provas de ingresso, estando a **Áustria** a prever num futuro próximo uma reforma do acesso ao curso de FIP. Em **França**, além da introdução dos novos mestrados, também se renovaram os conteúdos do exame de candidatura. A principal alteração é a avaliação pelo novo exame tanto dos conhecimentos teóricos dos estudantes como das suas aptidões para lecionar. Na **Áustria**, as condições de acesso à formação de professores do ensino básico também serão alteradas, no âmbito da reforma prevista da FIP. A redação do novo despacho dispõe que essa prova deve avaliar o domínio das matérias, as competências pedagógicas e as competências psicológicas e pessoais (trabalho sob pressão, capacidade de comunicação, etc.). Os institutos superiores serão responsáveis pela prova. Podem optar por adicionar tópicos e uma componente de autoavaliação ou organizar entrevistas como segunda ou terceira condição de acesso. Nos **Países Baixos**, foi criado um teste de literacia e numeracia, a fim de garantir um certo grau de competência. Os alunos devem passar o teste para prosseguir os estudos.

Teste de literacia e numeracia nos Países Baixos

O teste de literacia e numeracia é obrigatório para os estudantes de FIP poderem passar para o segundo ano. Considerou-se necessário criar este teste para garantir mais capacidades literárias e numéricas entre os estudantes de FIP.

Esta avaliação tem por base normas nacionais, sendo realizado pelos alunos no início do programa de FIP. Os estudantes que reprovem no teste podem repeti-lo. Os estudantes que não tenham sido aprovados no teste até ao final do primeiro ano não poderão prosseguir⁶⁶.

De acordo com um formador de professores entrevistado, muitos alunos que ingressam no curso de FIP por intermédio de um diploma secundário de formação profissional reprovam no teste, tendo assim de abandonar o curso. Apesar da elevada taxa de reprovação inicial, o teste de literacia e numeracia não é encarado como uma evolução negativa, mas sim como um contributo para a melhoria da qualidade e da imagem do professor do ensino básico nos Países Baixos. O Ministério neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência considera que o teste é eficaz, constituindo uma das medidas que propiciam uma maior adesão à FIP pelos estudantes oriundos do secundário⁶⁷; por conseguinte, ingressam agora nos cursos de FIP estudantes mais aptos.

A reforma relativa à prova de acesso na **Finlândia** foi uma iniciativa das universidades destinada a simplificar os procedimentos de ingresso nos cursos de FIP e a criar condições equitativas entre universidades em termos de qualidade. Em 2006, as universidades decidiram cooperar na definição das condições de acesso, o que resultou na criação de uma prova de acesso nacional (ver caixa de texto *infra*) Esta prova compõe atualmente a primeira fase dos procedimentos de ingresso, ficando à discrição das universidades a conceção da segunda fase.

Prova de acesso nacional e outros métodos de seleção para a FIP na Finlândia

A cooperação na seleção de alunos para os programas de formação de professores nas diferentes universidades foi intensificada a partir de 2006. Foi criada uma rede, denominada VAKAVA (uma rede nacional de cooperação no ingresso em programas de formação de professores, composta por sete universidades)⁶⁸, para simplificar os procedimentos de ingresso e reforçar a cooperação entre as universidades. Outro objetivo era simplificar o processo de seleção para os candidatos.

Em resultado do projeto VAKAVA, existe desde 2011 uma prova de acesso à escala nacional, conhecida como «exame VAKAVA», para ingressar num curso de formação de professores de quase todos os níveis (incluindo professores do ensino especial). A prova de acesso nacional assegura a aplicação das mesmas exigências a todos os candidatos, independentemente da universidade. Para esta prova, os estudantes devem ler um manual criado especificamente para o efeito, que consiste num amplo conjunto de artigos de investigação sobre a educação. O manual é disponibilizado um mês antes da prova. A prova é constituída por perguntas de escolha múltipla, que visam determinar se o aluno compreendeu devidamente os artigos. Os alunos que reprovem no teste podem repeti-lo um ano depois. Apenas aqueles que obtenham

⁶⁶ Ver: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/taal-en-rekenen-op-lerarenopleidingen>.

⁶⁷ Ministério neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência (2012), *Nota werken in het onderwijs 2012*.

⁶⁸ Ver: <http://www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm>.

melhores resultados acedem à segunda fase do processo de seleção. Esta fase varia consoante a universidade. A Universidade de Helsínquia admite 316 candidaturas na segunda fase, em que o respetivo teste consiste nas seguintes etapas:

- distribuídos em grupos de quatro, os candidatos dispõem de 15 minutos para ler um texto sucinto. Durante este tempo, cada aluno deve preparar uma afirmação para debate em grupo,
- o debate em grupo faz-se entre os quatro candidatos e demora cerca de 15 minutos. É observado e avaliado por três formadores de professores,
- após o debate em grupo, os três formadores entrevistam individualmente os quatro candidatos.

Todo o processo prolonga-se por três dias. No final, a Universidade de Helsínquia seleciona 120 alunos; o número de candidatos aprovados corresponde à quota de vagas disponíveis.

Para concluir, o seguinte quadro apresenta uma visão geral das recentes reformas políticas relativas à seleção dos alunos para os cursos de FIP.

Quadro 3: recentes alterações nos processos de seleção para os cursos de FIP

EM	Seleção de candidatos
NL	Teste de literacia e numeracia
IE	Ideias tendentes ao aumento das exigências mínimas
FR	Alterações nos conteúdos do exame de candidatura
LT	Reintrodução do exame de motivação
AT	Prova de aptidão em vez da prova de adequação; conceção da segunda fase à discrição das universidades (2015-2016)
FI	Prova de acesso nacional; segunda fase variável consoante a universidade
IT	Sem alterações

4.4. Alteração dos conteúdos programáticos da FIP (reforma curricular)

A qualidade do ensino básico depende em grande parte dos conteúdos programáticos da FIP. Os programas determinam os conhecimentos, as competências e a experiência que os professores em formação devem adquirir antes de iniciar a sua carreira. Por outro lado, permitem que um país assegure que todos os professores estudam os mesmos conteúdos e acabam por possuir níveis de competência semelhantes⁶⁹. Por norma, os programas de FIP incluem uma componente geral e outra profissional. A componente geral abrange as matérias que compõem o programa curricular do ensino básico (domínio das matérias) e a componente profissional abrange as competências práticas e teóricas e a formação prática

⁶⁹ Musset, P. (2010), *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective*, OCDE.

(competências pedagógicas e didáticas)⁷⁰. Em geral, os Estados-Membros aplicam dois modelos, a saber⁷¹:

- o modelo integrado, em que a componente geral e a parte profissional são lecionadas em simultâneo,
- o modelo sequencial, em que os alunos de FIP estudam em primeiro lugar a vertente dos conhecimentos, prosseguindo depois com a vertente profissional.

Com a introdução dos novos programas de mestrado em França (ver caixa de texto mais acima), todos os Estados-Membros selecionados passaram a utilizar o modelo integrado nos seus principais cursos de FIP para professores do ensino básico.

Conteúdo dos programas de FIP

Já analisados no primeiro capítulo, os estudos e documentos estratégicos salientam que os professores devem ter sentido crítico e de reflexão, com vista a lidar com as alterações nas técnicas, as rápidas evoluções no ambiente social e as mudanças nos programas curriculares (do ensino básico). Devem ser «agentes de inovação», com competências de investigação que lhes permita seguir e interpretar as mais recentes conclusões da investigação, no sentido de melhorar a sua eficácia e refletir sobre o seu próprio desempenho⁷². Globalmente, os programas curriculares da FIP dos sete países selecionados integram os seguintes elementos:

- matérias lecionadas no ensino básico (literacia, numeracia, história, etc.),
- ciências da educação e/ou estudos pedagógicos,
- tecnologias/TIC no ensino e na aprendizagem,
- competências didáticas,
- matérias relativas à heterogeneidade na sala de aula,
- formação prática e período de estágio numa escola,
- tese de licenciatura/mestrado.

Quatro dos países selecionados concedem uma atenção especial às ciências da educação ou às teorias pedagógicas (**NL, FI, AT e LT**). São cada vez mais os países em que se ensina os professores a refletir sobre o seu próprio desempenho e sobre o desempenho quer de outros estudantes quer de professores do ensino básico durante os estágios práticos. A próxima secção desenvolve as questões da formação prática.

Além destes elementos principais dos programas curriculares, há outros aspetos menos citados como elementos principais da FIP. Por exemplo, nos **Países Baixos** e na **Irlanda**, o «desenvolvimento profissional» é uma parte do programa em que os alunos aprendem a traduzir na prática os seus ensinamentos (por exemplo, teorias ou métodos), no intuito de lançar as bases de um diálogo colaborativo sobre o ensino. Outro elemento especificamente referido nestes três países (**NL, FR e IE**) prende-se com a gestão dos pais ou, numa perspetiva mais alargada, as «competências de comunicação» (p. ex., **FI**).

⁷⁰ Eurydice (2013), *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*, Edição de 2013, Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia

⁷¹ Snoek, M. e Zogla, I. (2013), *Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments*.

⁷² Ver por exemplo: Schleiger (2012), *Preparing Teachers and Developing School-Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*, Paris, OCDE.

Reformas ou alterações aos programas de FIP

Relativamente às recentes reformas curriculares nos sete Estados-Membros selecionados, é possível distinguir as seguintes situações:

- um novo equilíbrio entre o conhecimento das matérias e a aprendizagem da forma de aplicar esse conhecimento através da formação prática e da investigação,
- a adição de competências particulares necessárias na sociedade atual.

À luz das recentes reformas dos programas curriculares, cinco dos sete Estados-Membros selecionados (**NL, IE, FR, AT e IT**) estão a renovar o equilíbrio entre o conhecimento das matérias e as questões de aprendizagem da forma de aplicar esse conhecimento. Por conseguinte, em quatro destes países (**IE, FR, AT e IT**), é atribuída maior importância aos estágios e às competências de investigação (ver secção 4.5). Nos **Países Baixos**, o equilíbrio nos programas de FIP foi renovado pela introdução de «bases de conhecimento» (*kennisbases*).

Bases de conhecimento e provas nos Países Baixos

Em 2008, o Ministério neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência apresentou uma nova agenda de qualidade para a formação de professores⁷³. As entidades de FIP iniciaram a aplicação da agenda nos últimos anos. Um dos pontos da agenda era o desenvolvimento das «bases de conhecimento» e de provas assentes em normas de qualidade nacionais. As bases de conhecimento consistem num conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que os estudantes precisam de possuir, sendo fixadas por grupos de professores e peritos.

Há bases de conhecimento para as matemáticas, as competências linguísticas e a «orientação pessoal e no mundo» (ou seja, matérias como a geografia, a história, etc.). Os programas de FIP assentam nestas normas nacionais desde 2010. O objetivo é que todas as bases de conhecimento e respetivos instrumentos de avaliação sejam aplicados antes de 2016.

De acordo com um estudante e um coordenador curricular entrevistado, a introdução das bases de conhecimento e das provas elevou o nível do programa de FIP. Os estudantes têm o sentimento que o programa é mais exigente, sobretudo no que toca aos seguintes aspetos:

- o maior número de tarefas por cada matéria,
- o volume acrescido de matérias a aprender,
- a introdução das «provas de conhecimento»,
- a criação de tarefas em que os estudantes devem articular a prática com o conhecimento das matérias,
- a obrigatoriedade de os estudantes receberem formação em competências de investigação e realizarem uma missão de investigação.

Outra tendência nas atuais alterações aos programas de FIP é **a adição de competências particulares necessárias na sociedade atual**. Observam-se três desenvolvimentos: primeiro, a introdução de questões relativas às NEE (**LT, AT e NL**); segundo, a introdução das TIC e das áreas de tecnologias de aprendizagem (**LT e IE**); e, finalmente, a introdução de um requisito de língua estrangeira (**FR e IT**).

⁷³ Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência (2008), *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011* – <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2008/10/10/kwaliteitsagenda-voor-het-opleiden-van-leraren-2008-2011.html>.

Atualmente, os programas de FIP de seis países (**LT, NL, IE, IT, FR e FI**) abrangem uma disciplina relativa às crianças com necessidades educativas especiais e à heterogeneidade na sala de aula. Em determinados países, deve constar obrigatoriamente do programa, noutros é facultativo. Na **Áustria**, as escolas de ensino especial deixarão de existir, passando as crianças em causa a ser integradas em escolas do ensino geral. Assim, no futuro, os programas de FIP darão aos alunos formação sobre as crianças com necessidades educativas especiais, dado que todos os professores terão a seu cargo alunos com NEE.

A exigência de conhecimentos da língua inglesa em **Itália** tem gerado vários problemas práticos de aplicação nas universidades. Em muitos casos, os docentes universitários não têm os conhecimentos linguísticos necessários e o nível dos alunos quando ingressam no ensino superior é baixo.

Para concluir, o seguinte quadro apresenta uma visão geral das recentes alterações aos programas de FIP na sequência do alargamento das suas exigências:

Quadro 4: recentes reformas nos programas de FIP dos sete países selecionados

EM	Mais exigências nos programas curriculares da FIP
NL	Introdução das bases de conhecimentos e das provas à escala nacional. Além disso, são adicionados alguns elementos em resultado de iniciativas políticas ou da evolução das necessidades dos professores.
IE	Foram adicionadas algumas disciplinas obrigatórias, por exemplo, as TIC no Ensino e na Aprendizagem.
FR	Equilíbrio entre a formação prática e o domínio das matérias.
LT	Maior ênfase nas NEE; psicologia das crianças de grupos em risco; utilização e inclusão da informática na didática; recurso à plataforma Moodle, a quadros interativos, etc.
AT	As mudanças incidirão em aspetos básicos que todos os professores devem dominar (2015/2016).
FI	Sem alterações.
IT	O Decreto Ministerial n.º 249/2010 institui o programa do curso de mestrado em FIP de cinco anos. As universidades dispõem de autonomia para desenvolver outros conteúdos programáticos.

4.5. Alteração do equilíbrio entre teoria e prática

Uma das principais alterações relativamente aos programas de FIP nos últimos anos prende-se com o equilíbrio entre teoria e prática. Na maioria dos países selecionados, os programas de FIP privilegiam a experiência prática.

A este respeito, importa salientar que a distinção entre teoria e prática não é nítida. Trata-se, antes de mais, da diferença entre um ambiente de aprendizagem académico em que é lecionada aos alunos uma matéria específica e um ambiente de aprendizagem no local de trabalho em que os alunos têm de utilizar os conhecimentos, aptidões e competências que adquiriram num ambiente escolar prático. Tal não implica, porém, que

a componente prática seja totalmente desprovida de teoria ou que a componente teórica seja totalmente desprovida de prática: o ambiente académico permite dar um relevo significativo à experiência prática, através da representação de papéis, de simulações, etc.

A proporção da experiência prática em ambiente de trabalho da formação de professores varia à medida que o programa avança, aumentando gradualmente as responsabilidades dos estudantes quanto à formação prática. No primeiro ano, limitam-se a observar o trabalho um professor do ensino básico; no segundo ano, preparam algumas aulas sob a supervisão de um professor; e, no terceiro, são responsáveis por lecionar uma turma durante um período de tempo determinado. A observação de professores do ensino básico por parte dos estudantes integra frequentemente a formação prática.

Reforma

A **Finlândia** e os **Países Baixos** são dois países que não modificaram significativamente a proporção da formação prática nos programas de FIP, recorrendo ambos a «escolas de formação» para organizar essa formação prática. Nos **Países Baixos**, os alunos seguem um programa elaborado conjuntamente pela entidade de FIP e pela escola de formação com base num acordo de parceria. Um professor da escola é designado tutor, recebendo formação adicional para o efeito. As parcerias podem candidatar-se a subvenções por intermédio do Ministério neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência⁷⁴. Na **Finlândia**, cada entidade de FIP dispõe da sua própria escola de formação.

Escolas de formação associadas a universidades na Finlândia

Na Finlândia, cada entidade de FIP agrega uma ou duas escolas de formação. As últimas podem assegurar aulas do ensino básico, preparatório e secundário. A universidade coopera com os docentes da escola de formação na organização da componente de formação prática dos cursos de FIP para professores do ensino básico. A escola de formação associada à Universidade de Helsínquia é conhecida como «Escola de Formação Viikki»⁷⁵. No âmbito do curso de FIP da Universidade de Helsínquia, os alunos frequentam três seminários de formação prática nesta escola:

1. **Prática pedagógica de orientação** (3 ECTS): decorre no primeiro ano e inclui aulas de didática e de «métodos para conhecer o aluno». Os formandos observam atuações práticas e redigem um relatório sobre um aluno específico na escola. No final do primeiro ano, os formandos voltam à mesma turma para lecionar 18 horas das disciplinas de Finlandês e de Teatro;
2. **Prática pedagógica de uma matéria não essencial** (9 ECTS): os formandos lecionam cinco matérias na escola durante o seu terceiro ano;
3. **Prática pedagógica de uma matéria essencial** (8 ECTS): no quinto ano, os formandos seguem a sua «Formação Prática de Mestrado» numa escola do ensino geral que não tenha ligações específicas a uma universidade.

Os professores do ensino básico da Escola de Formação Viikki supervisionam os estudantes durante as suas sessões de formação prática. Além disso, um funcionário da universidade observa o desempenho dos estudantes.

Em quatro dos países selecionados (**IE**, **FR**, **LT** e **IT**), a componente de formação prática foi alargada. Na **Áustria**, será alargada no âmbito da reforma do curso de FIP prevista para 2015. Esta alteração visa principalmente garantir aos estudantes uma melhor preparação para o trabalho em situações reais na sala de aula. O alargamento da

⁷⁴ Regioplan (2013), *Inventarisatie opleiding in de school*, ver também: <http://www.leraar24.nl/dossier/724/opleiden-in-de-school>.

⁷⁵ Ver: <http://www.vink.helsinki.fi/index.php?del=0&id=820>.

formação prática permite aos estudantes uma perspetiva mais geral da profissão; além do que acontece na sala de aula, abordam-se a gestão dos pais, a observação de melhorias e o debate com colegas.

Apesar de a componente de formação prática do curso de FIP ter ganhado importância em **Itália**, os estudantes indicam que a qualidade da experiência prática depende demasiado do tutor (um professor do ensino básico) designado para o aluno. Por outro lado, os estudantes gostariam de passar mais tempo em ambiente escolar. Atualmente, o curso mistura as partes teóricas e práticas, pelo que, por exemplo, um estudante pode estar duas ou três horas a lecionar numa escola de formação e, posteriormente, assistir a uma aula. Os estudantes prefeririam desenvolver atividades a tempo inteiro em ambiente escolar, no sentido de ter uma melhor perceção do funcionamento real das escolas. Em **França**, além do recente alargamento da componente prática, importa referir que os estudantes de FIP são remunerados durante os períodos de formação prática, a partir do segundo ano do curso de licenciatura. Os professores em formação no segundo ano de mestrado recebem igualmente um salário (integral).

Novos programas de mestrado e formação prática em França

No âmbito dos novos programas de mestrado instituídos em 2013, os alunos inscrevem-se num *programa integrado*. No primeiro ano do mestrado, a formação prática prolonga-se por seis semanas, repartidas pelo primeiro e segundo semestres. No segundo ano de mestrado, os alunos passam metade do seu tempo na respetiva ESPE e outra metade em formação prática, ou seja 12 horas semanais (dois dias de escola) de formação prática num período de 36 semanas. Os estudantes recebem um salário integral durante a formação prática do segundo ano de mestrado, desde que tenham sido aprovados no exame de candidatura⁷⁶.

Outro elemento importante da reforma francesa é a medida de «empregos de futuro na educação» («Emplois d'avenir professeur» – EAP)⁷⁷, que visa, através de incentivos financeiros, atrair para os cursos de FIP estudantes com poucos recursos.

Para concluir, o seguinte quadro apresenta uma visão geral das recentes alterações ao equilíbrio entre teoria e prática nos programas de FIP.

⁷⁶ Ministère de l'éducation nationale (2013), *La refondation de l'école fait sa rentrée* (http://multimedia.education.gouv.fr/2013_DP_rentree/files/assets/downloads/publication.pdf).

⁷⁷ Ver: <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html>.

Quadro 5: Reformas recentes para uma formação mais prática

EM	Mais formação prática?
NL	Sem alterações.
IE	O período de estágio foi alargado para 30 semanas.
FR	Maior importância dada à formação prática, para obter um equilíbrio adequado com o conhecimento das matérias.
LT	O período prático alargado no quarto ano é agora de seis semanas em vez de quatro.
AT	O novo programa abrangerá mais formação prática.
FI	Sem alterações.
IT	O Decreto Ministerial n.º 249/2010 determinou que os cursos devem prever formação prática e estágios.

4.6. Em conclusão

A formação inicial de professores prepara os estudantes para ser bons professores, capazes de lidar com os desafios e as dificuldades associadas à sua profissão. As alterações efetuadas na última década aos cursos de FIP nos sete Estados-Membros objeto de exame aprofundado prendem-se com as responsabilidades acrescidas dos professores na sociedade atual e com as exigências a que devem responder atualmente. A fim de dotar os professores do futuro das competências apropriadas, os cursos de FIP estão a mudar, ainda que num ritmo diferente consoante o país. Alguns adotaram reformas de grande alcance, alterando, em certos casos, o nível académico e/ou a duração dos cursos. Outros apenas procederam a ligeiras modificações nos seus cursos de FIP, adicionando alguns elementos ao programa curricular centrados em aspetos que têm ganhado relevo, tais como a gestão de crianças com NEE ou a utilização de TIC na sala de aula.

No cômputo geral, as reformas curriculares incidem nos principais problemas colocados aos professores ao nível da sala de aula (por exemplo, aspetos de NEE, falta de competências de TIC, nível baixo de línguas estrangeiras). De resto, pela ênfase dada à reflexão dos professores, dotando-os de competências de investigação baseadas na ação, a reforma da FIP tende a resultar no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem nas escolas (suprindo uma lacuna ao nível das escolas). Por último, o método aplicado para selecionar os candidatos aos cursos de FIP pode ter um impacto na imagem da profissão, dado que um processo mais exigente pode suscitar a inscrição de estudantes mais aptos (tal como se comprovou nos **Países Baixos**). Pode concluir-se que, globalmente, **as reformas na FIP respondem aos principais desafios enfrentados pelos professores.**

Os estudos aprofundados nos países revelaram muitas realizações interessantes no âmbito das reformas. Relativamente aos desafios no âmbito dos programas curriculares, a **Lituânia** é um exemplo positivo de um país onde, nos últimos anos, o curso de FIP prestou maior atenção às crianças com necessidades educativas especiais. Relativamente às tecnologias, as universidades da **Finlândia** decidiram incorporar mais conteúdos de TIC no curso. Tratou-se de uma resposta aos pareceres de que as competências de TIC dos professores principiantes podiam ser melhoradas. Outras alterações referem-se a um

aumento da formação prática e à introdução das competências de investigação, com vista a preparar melhor os professores em formação para as dificuldades da profissão. São disso exemplos positivos os novos programas de mestrado em **França** e a nova estratégia traçada para o programa de FIP na **Irlanda**, que estabeleceram um novo equilíbrio entre as aprendizagens teórica e prática (ver as caixas de texto das secções anteriores). Estes exemplos respeitam à superação dos desafios em ambiente escolar e à promoção de uma cultura de aprendizagem.

Apesar de muitas reformas terem incidido nos principais desafios enfrentados pelos docentes, os professores em formação ainda detetam pontos de possível melhoria nos programas de FIP:

- 1) Ligação insuficiente entre os conhecimentos das matérias e a formação prática (IE e FI);
- 2) Falta de aulas interativas no curso de FIP (AT e IT);
- 3) Falta de competências por parte dos formadores de professores que permita a integração de TIC nas suas aulas (FR e FI).

No primeiro caso, os professores em formação desejam observar na prática os métodos que aprendem na FIP. O segundo ponto consiste em garantir mais variedade nos recursos didáticos dos formadores de professores, bem como mais espaço para debate e reflexão crítica sobre o que é lecionado aos professores em formação. O desafio curricular indicado por professores do básico (em formação) é que a FIP deve ensiná-los a incorporar os mais recentes métodos de aprendizagem e tecnologias disponíveis, recorrendo, por exemplo, a tablets, ao ensino semipresencial ou à «sala de aula invertida». Concluindo, os programas de FIP ainda não cumprem na íntegra os seus objetivos declarados em termos de aulas interativas ou de aprendizagem integrada e apoiada na tecnologia.

Não obstante as reformas e modificações na última década, a qualidade dos cursos de FIP continua a ser objeto de debate institucional, social e político entre professores e estudantes, dando origem a ideias para melhorar esses cursos (modernização dos programas curriculares, maior interação, ligação da teoria à prática, etc.).

5. APOIO EM INÍCIO DE CARREIRA

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

- O apoio em início de carreira pode, a título complementar, ajudar os professores principiantes a superar grande parte dos desafios que surgem na sala de aula, tais como: a gestão da diversidade e da heterogeneidade na população discente; a gestão global da sala de aula (manutenção da ordem, gestão do tempo, cuidado de não deixar alunos para trás em relação ao programa); a promoção da aprendizagem nos alunos; e a gestão diária dos pais.
- Poucos países disponibilizam programas de formação em serviço coerentes e aplicáveis a todo o sistema, apesar de a maioria oferecer aos professores principiantes acesso a certas formas de medidas de apoio, principalmente a tutoria.
- A questão figura na agenda de todos os Estados-Membros objeto de exame aprofundado, mas há grandes diferenças na conceção e execução dos programas.
- Em determinados Estados-Membros, como a Itália e a Irlanda, a formação em serviço insere-se no período experimental que precede a obtenção de um vínculo permanente ou de uma autorização. Em França, a formação em serviço tem início no último ano da FIP, que inclui uma grande proporção de formação prática. Lituânia, Finlândia e Países Baixos não dispõem de um programa nacional de formação em serviço, já que as escolas são responsáveis pelo AIC. Nestes países, bem como na Áustria, têm sido tomadas iniciativas para desenvolver os mecanismos de apoio aos professores principiantes.
- Foram identificados certos desafios essenciais. Nenhum dos países objeto de exame aprofundado prevê nas suas políticas nacionais ou nos vínculos laborais um volume de trabalho mais reduzido para os professores principiantes. A combinação do apoio e da avaliação formal provoca *stress* nos professores principiantes, sendo suscetível de criar conflitos dentro das escolas por motivos de lealdade.
- Os eventuais apoios relacionados com vínculos definitivos não são adequadamente orientados, dado que muitos professores principiantes iniciam as suas carreiras ocupando postos temporários ou a tempo parcial.
- Atualmente, os sistemas de AIC centram-se demasiado na melhoria do desempenho dos novos professores e descaram os potenciais benefícios para a organização das escolas.

5.1. Introdução: obstáculos encontrados pelos professores e apoio em início de carreira

Na maioria dos sistemas educativos europeus, os candidatos que concluem com êxito a formação inicial e os processos de recrutamento assumem imediatamente a plena responsabilidade por uma turma inteira. Como consequência, os professores principiantes são sujeitos àquilo que se pode designar «choque da prática»⁷⁸.

Tal como analisado no capítulo 3, os desafios enfrentados pelos professores principiantes são em grande parte semelhantes em todos os países, sendo intrínsecos à profissão. O

⁷⁸ Stocking et al. (2003), *From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teacher profession*, *European Journal of Teacher Education*, vol. 26 (3)

apoio em início de carreira (AIC) pode ajudar os professores principiantes a ultrapassar esses obstáculos. Ao nível da sala de aula, é possível sobretudo ganhar experiência para resolver corretamente problemas e dificuldades particulares. Para os professores principiantes, o «choque da prática» pode respeitar, por exemplo: à gestão da diversidade e da heterogeneidade na população discente; à gestão global da sala de aula (manutenção da ordem, gestão do tempo, cuidado de não deixar alunos para trás em relação ao programa); à promoção da aprendizagem nos alunos; e à gestão diária dos pais. O papel desempenhado pelo apoio em início de carreira é menos importante na resolução dos desafios ao nível das escolas e do sistema; é, ainda assim, importante, já que pode ajudar a impedir que os professores principiantes abandonem a profissão.

Tal como a Comissão observa na sua comunicação «Repensar a educação», o apoio em início de carreira, sob a forma de programas de formação em serviço e tutoria, pode ajudar os novos professores a enfrentar os desafios, melhorar a qualidade do ensino, facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e reduzir o número de professores que abandonam precocemente a profissão⁷⁹.

Neste capítulo, exploramos a forma como os sistemas educativos apoiam atualmente os professores na sua transição de estudante para professor (Secção 5.2). A presente secção inclui informação sobre se e como os Estados-Membros selecionados alteraram recentemente as políticas em matéria de AIC e como estas se relacionam com o acesso à profissão. As secções 5.3 e 5.4 dizem respeito ao que se aprendeu com os professores e formadores de professores sobre as limitações e os êxitos, debruçando-se sobre as conclusões e recomendações apropriadas.

5.2. Visão geral – formas de apoio em início de carreira

O objetivo, a forma e a organização do AIC variam em função do Estado-Membro. De acordo com os dados da Eurydice e com o Manual sobre a Formação em Serviço⁸⁰, a maioria dos Estados-Membros oferece aos professores principiantes acesso a medidas de apoio, por norma diretamente após a obtenção da sua qualificação. Poucos países oferecem programas de formação em serviço coerentes e aplicáveis a todo o sistema. A maior parte dos Estados-Membros que não dispõem de um programa de formação em serviço formal ou obrigatório oferece outros tipos de apoio para professores principiantes no ensino básico. Nos restantes Estados-Membros, a organização do apoio em início de carreira é da responsabilidade das escolas.

A conceção da formação em serviço corresponde geralmente a um programa de apoio formalizado para novos professores⁸¹. Alguns países oferecem esse tipo de programas enquanto opção disponível ao novo professor; noutros países, a inscrição num programa de formação em serviço é um requisito obrigatório para os novos professores (associado à licenciatura). De um modo geral, estes programas nacionais de formação em serviço são

⁷⁹ Comissão Europeia (2012), *Repensar a Educação – Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* (COM(2012)0669).

⁸⁰ Comissão Europeia (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* – Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (SEC(2010)0538).

⁸¹ Consultar uma visão geral e as definições no seguinte documento: Comissão Europeia (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* – Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (SEC(2010)0538).

complementados por diversas formas de apoio informal ao nível escolar⁸², nomeadamente:

- a designação de um tutor incumbido de auxiliar os novos professores (regra geral, um professor experiente ou o diretor da escola),
- reuniões periódicas para debater progressos ou problemas,
- a assistência na planificação e avaliação das aulas,
- a participação nas atividades das aulas de outros professores e/ou na observação de aulas,
- a formação obrigatória especial,
- visitas a outras escolas ou centros de recursos.

Um exame dos sistemas de AIC em vigor nos sete Estados-Membros selecionados permite identificar três situações diferentes:

- a formação em serviço insere-se no período experimental que precede a obtenção de um vínculo permanente,
- a formação em serviço insere-se no último ano da FIP, maioritariamente constituído por formação prática,
- não existem ainda programas nacionais de formação em serviço, mas sim iniciativas destinadas a desenvolvê-los.

Nas próximas secções, essas três situações são esmiuçadas a partir de descrições por país.

5.2.1. A formação em serviço enquanto elemento do acesso à profissão

Nalguns dos Estados-Membros objeto de exame aprofundado, certas modalidades de AIC são relativas a etapas formais de autorização e recrutamento que regulam o acesso à profissão. Nesse contexto, vários aspetos práticos são sucintamente apresentados.

Recrutamento

Em toda a Europa, o recrutamento de professores é organizado de diversas formas, dependendo da instância responsável e da legislação em vigor. De modo geral, podem ser distinguidos três «sistemas» de recrutamento de professores⁸³:

- o método mais comum na Europa é o **recrutamento aberto**, no qual a escola – com ou sem a participação das autoridades locais – decide aceitar ou não uma candidatura, sem interferência das autoridades nacionais. Todos os titulares de um diploma de professor podem candidatar-se a uma vaga. Este sistema é utilizado na grande maioria dos países europeus, entre os quais a Finlândia, os Países Baixos, a Irlanda, a Lituânia e a Áustria,
- em certos países, como Grécia, Espanha e França, são organizados **concursos** para selecionar os candidatos à profissão de docente. A Bélgica (nas regiões francófonas e germanófonas), Chipre e o Luxemburgo utilizam um sistema denominado «lista de candidatos». As candidaturas aos postos são organizadas através da inscrição dos nomes e das habilitações dos candidatos numa lista destinada à autoridade educativa,
- alguns países do sul da Europa combinam uma **lista de candidatos** com um recrutamento aberto (Portugal) ou concursos (Itália e Malta).

⁸² Consultar uma visão geral e as definições no seguinte documento: Comissão Europeia (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* – Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (SEC(2010)0538).

⁸³ Para uma perspetiva completa, ver Eurydice (2013), *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*, Edição de 2013, Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia

A **Itália** fornece um exemplo de um sistema assente em concursos, onde o recrutamento de professores a título definitivo é organizado com base num concurso nacional (uma prova nacional de ingresso na profissão que conduz à inscrição numa lista de espera). O concurso tem como finalidade a obtenção de um vínculo permanente com uma escola. Os recém-diplomados devem realizar um exame escrito e uma prova oral para poderem inscrever-se numa lista relativa a uma província específica. Se constar da lista, o diplomado pode ser convidado a trabalhar numa escola dessa província. Os sistemas assentes em listas tornam difícil a transferência para outras partes do país. O período entre a obtenção do diploma e a colocação numa escola a título definitivo pode prolongar-se por um ou vários anos. Durante esse período, os professores dispõem de condições de trabalho menos favoráveis, não podendo, por exemplo, acumular direitos de pensão. As escolas não podem recrutar de forma autónoma e devem aceitar os professores que lhes são afetados. Não podem diferenciar ou criar condições adicionais para recrutar professores específicos.

Autorização

Para poder ingressar na carreira de professor do ensino básico, a primeira etapa necessária é ser titular de um diploma formal de professor (ver capítulo 4). Na maioria dos Estados-Membros, um professor diplomado precisa de uma «autorização de ensino» adicional. As autorizações podem ser específicas de um determinado ciclo particular do sistema educativo (ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário) ou válidas para diversos ciclos do sistema.

As práticas de autorização e recrutamento estão estreitamente interligadas em certos países. A aprovação no concurso ou a inclusão numa «lista de candidatos» podem ser encaradas como uma «autorização de exercício» e um pré-requisito para a obtenção de um contrato de professor a título definitivo. Nalguns países, a conclusão de determinadas modalidades de AIC é necessária para obter essa autorização de ensino.

Em **Itália**, o programa de formação em serviço é considerado um período experimental, servindo para avaliar se a escola pretende manter o professor designado a título definitivo.

Formação em serviço dos professores em Itália

Nos termos da lei italiana relativa aos contratos de trabalho⁸⁴, após a colocação num posto a título definitivo, os professores têm de passar por um período experimental; esse período corresponde a um programa de formação e de apoio de um ano. O contrato de trabalho prevê a orientação e o apoio de um tutor selecionado pela assembleia de professores e designado pelo diretor da escola. Além disso, apresenta ao professor conhecimentos profundos sobre os aspetos fundamentais da profissão de docente (aspetos metodológicos, psicopedagógicos, relacionais, comunicacionais, legais e administrativos). Também oferece oportunidades facultativas de melhorar as competências de TIC e os conhecimentos de línguas estrangeiras, numa ótica de obtenção de certificados reconhecidos internacionalmente. A partir do ano letivo de 2001-2002, essas atividades foram organizadas de acordo com um modelo integrado de aprendizagem eletrónica.

No final do ano letivo, o professor em período experimental deve redigir um relatório sobre as atividades e a experiência formativa e debatê-lo com o Comité de Avaliação de Professores, a fim de ver confirmado o seu vínculo permanente. Esse comité é composto por colegas do estabelecimento.

⁸⁴ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro Comparto Scuola*, artigo 68.º.

A formação em serviço apenas está disponível para contratos de professor a título definitivo e a maioria dos jovens professores, senão todos, ingressa na carreira ocupando postos temporários. Em muitos casos, os professores só conseguem um vínculo permanente após 8-10 anos de contratos temporários. Na realidade, o período de formação em serviço é mais «experimental» e não tanto uma formação de arranque na carreira.

A **Irlanda** é outro Estado-Membro em que a formação em serviço está ligada ao período experimental dos professores em início de carreira. A nomeação de candidatos a qualquer vaga de emprego fica à discrição dos conselhos diretivos das escolas irlandesas (recrutamento aberto). Um titular de uma FIP precisa de estar registado junto do Conselho do Ensino para exercer a profissão de docente. Os professores principiantes que sejam titulares do diploma requerido ficam com um registo condicional. Para um registo pleno, todos os professores recém-formados (PRF) devem completar um período experimental de três anos. Os requisitos desse período para os professores do ensino básico devem ser cumpridos dentro dos três anos do registo condicional. O período experimental inclui uma ou mais visitas de um inspetor do Departamento de Educação e Competências. Cabe ao inspetor avaliar se o PRF cumpre os requisitos de exercício (um período de exercício satisfatório numa escola), se demonstra competência profissional em ambiente escolar e se participou no **programa nacional de formação em serviço de professores**. Um PRF que preencha todos os requisitos obtém um registo pleno junto do Conselho do Ensino.

O Departamento de Educação e Competências irlandês reconheceu a importância de transitar de um programa de formação inicial de professores para o mundo do trabalho por meio do exercício da profissão numa escola, tendo, neste sentido, criado o programa nacional de formação em serviço de professores (NIPT, ver caixa de texto).

Programa nacional de formação em serviço de professores (Irlanda)⁸⁵

O objetivo do NIPT é apoiar os professores recém-formados durante o primeiro ano da sua carreira, através de um programa de formação em serviço eficaz e de elevada qualidade que desenvolve os programas curriculares da fase de formação inicial de professores.

Após quase uma década de experiências através do projeto-piloto nacional de formação em serviço, a participação no programa tornou-se um requisito para o registo pleno em 2012. A Irlanda tomou a opção estratégica de não investir numa FIP mais extensa, mas antes de dar prioridade ao carácter contínuo da formação de professores e de investir na fase de formação em serviço e no desenvolvimento profissional contínuo⁸⁶.

O NIPT oferece, ao longo do ano, uma série de oficinas à escala nacional, com cursos ministrados em centros educativos de todo o país. As oficinas estão à disposição de todos os professores recém-formados que estejam em período experimental e que tenham um registo condicional junto do Conselho do Ensino. Desde 2012, todos os novos professores devem assistir a dez oficinas durante o seu período experimental de três anos. As oficinas respeitam a tópicos como a gestão da sala de aula, a gestão de pais exigentes, a organização e a planificação⁸⁷.

⁸⁵ <http://www.teacherinduction.ie/>

⁸⁶ Politis, Yurgos (2012), *The National Induction Programme for Teachers (NIPT)*, ATECI Commissioned Report 2010-2012.

⁸⁷ Para uma perspetiva completa e atual, ver: http://www.teacherinduction.ie/images/pdfs/Standard_Documents/NIPTWorkshopOverview.pdf.

O NIPT é complementado pelo apoio, pelo aconselhamento, pelas oportunidades de observação de professores e pelos pareceres que os professores responsáveis e outros professores oferecem nas escolas aos professores recém-formados. Numa escola, o diretor junta o professor principiante a um professor experiente que o pode ajudar em domínios como a planificação pessoal e a organização da escola. Na prática, não existe uma ajuda financeira específica para a função de tutoria do professor experiente, nem tão-pouco uma formação obrigatória para os tutores.

5.2.2. Formação em serviço iniciada no último ano de formação prática da FIP

Em **França**, o sistema educativo caracteriza-se por uma forte presença do Estado na organização e no financiamento da educação. O Estado organiza o processo de admissão de professores, procede ao seu recrutamento – pelo que se tornam funcionários públicos – e forma-os em contexto de trabalho. Os estudantes que tenham concluído o primeiro ano de mestrado podem participar em concursos regionais («**concours**») de recrutamento de professores do ensino básico. O número de vagas abertas todos os anos no âmbito dos vários concursos de recrutamento é determinado por um decreto ministerial que tem por base as previsões do número de alunos. **Os estudantes que tenham passado no exame do concurso recebem um salário integral durante a formação prática do segundo ano de mestrado.**

Os candidatos aprovados obtêm o estatuto de funcionários públicos estagiários e ficam a cargo de uma turma no âmbito do segundo ano de mestrado. Paralelamente, continuam a ter um dia de aulas por semana na universidade. Neste contexto específico, pode considerar-se que a ajuda prestada pela universidade faz simultaneamente parte da formação inicial e do apoio em início de carreira.

Além disso, um professor experiente assume a supervisão e a orientação, observando a prática docente do estudante. O apoio de colegas na própria escola está previsto nos termos da circular ministerial n.º 2011-073 de 31 de março de 2011, que recomenda a prestação de um apoio significativo aos novos professores mediante um quadro de supervisão que abranja períodos de tutoria e formação ao longo do ano. Os tutores, que devem ser professores experientes, ficam a cargo de um estudante durante todo o ano letivo.

O apoio em início de carreira dado aos professores principiantes com estatuto regular (mestrado concluído) está disponível através de formação por parte de conselheiros pedagógicos e inspetores do ensino básico, que estão vinculados à autoridade educativa local («académie»). Este apoio pode ser prestado a qualquer professor mediante pedido do coordenador. Os professores e coordenadores referem que o grau de apoio é variável consoante a «académie».

5.2.3. Ausência de programas nacionais de formação em serviço

Os restantes quatro países analisados não dispõem atualmente de programas sistemáticos de formação em serviço dos novos professores (FI, AT, LT e NL). Na **Lituânia**, nos **Países Baixos** e na **Finlândia**, não compete às autoridades (nacionais ou locais) decidir da prestação de AIC a novos professores do ensino básico; são as próprias escolas que determinam a prestação ou não de AIC a novos funcionários (ver o exemplo neerlandês na seguinte caixa de texto).

Apoio em início de carreira à responsabilidade das escolas nos Países Baixos

Nos Países Baixos, não existe um programa nacional de formação em serviço ou uma estrutura nacional oficial de apoio em início de carreira. Os órgãos diretivos das escolas são responsáveis por gerir os recursos humanos e por supervisionar e apoiar os professores principiantes. As verbas necessárias provêm do orçamento geral do estabelecimento e são afetadas aos órgãos diretivos do ensino básico e secundário, que as utilizam de modo discricionário. Podem aplicar esse montante único numa melhor remuneração dos professores, na supervisão dos professores estagiários, na redução do volume de trabalho dos professores principiantes ou num maior desenvolvimento profissional de todos os colaboradores.

Apesar da ausência de um programa nacional de formação em serviço, quase 80 % dos professores principiantes do ensino básico recebem algum tipo de apoio ou de formação em serviço. 60 % dos professores principiantes têm uma opinião positiva sobre o apoio que receberam, apesar de apenas 20 % dos professores principiantes trabalharem numa escola que organizou, de facto, um programa destinado aos mesmos⁸⁸.

Numa escola básica normal, o supervisor interno e o chefe de unidade da escola auxiliam o professor principiante no seu primeiro ano. O chefe de unidade está disponível para responder a perguntas de ordem prática. Já o supervisor interno visita frequentemente a turma, avaliando e orientando o professor principiante. Se o professor principiante tiver a cargo uma turma juntamente com outro colega, serão reservadas a este último horas suplementares para informar o novo colega dos processos organizacionais e educativos da escola (por exemplo, a forma de comunicar os progressos dos alunos).

Um relatório da Inspeção da Educação sobre a qualidade do AIC nas escolas (preparatórias) advoga uma melhoria de dois aspetos do AIC nas escolas. Primeiro, o apoio não é adequado às necessidades de aprendizagem reais dos professores principiantes. Segundo, a prestação de apoio por parte de colegas não é sistematicamente organizada ou integrada nos sistemas de gestão da qualidade das escolas.

Recentemente, o ministro neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência decidiu investir 80 milhões de euros na melhoria do apoio em início de carreira dos professores. Estes recursos financeiros fazem parte de um conjunto mais amplo de medidas políticas destinadas a melhorar a qualidade da profissão de docente, prevista na Estratégia Nacional para os Professores, e serão afetados a cerca de 16 iniciativas que visam interligar melhor a formação inicial de professores e a prática⁸⁹.

Uma dificuldade nos Estados-Membros que deixam à discrição das escolas os programas de formação em serviço consiste no facto de muitas escolas básicas contratarem muito raramente novos funcionários, devido à sua pequena dimensão (a par de uma baixa rotação de pessoal). É, por conseguinte, improvável que a organização de AIC pelas escolas básicas se torne uma rotina, como sucede nas escolas secundárias, com dimensões geralmente superiores.

Este problema generalizado tem como solução a organização de modalidades de AIC por conselhos diretivos regionais responsáveis por um respetivo agrupamento de escolas. Por exemplo, na **Finlândia**, o problema é solucionado por um modelo municipal de tutoria de grupo pelos pares relativo ao apoio em início de carreira (ver caixa de texto *infra*).

⁸⁸ Ver Regioplan (2013), *Loopbaanmonitor Onderwijs 2012*.

⁸⁹ Ver: <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/02/13/betere-start-voor-beginnende-leraar.html>.

Tutoria de grupo pelos pares relativamente aos professores principiantes na Finlândia

Em 2010, O Ministério finlandês da Educação e da Cultura lançou o «programa Osaava» para 2010-2016. O programa visa um trabalho conjunto das universidades e autoridades locais em «redes locais ou regionais», no sentido de levar a cabo atividades de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. No âmbito do programa, a «Osaava Verme» (uma rede colaborativa que reúne as instituições finlandesas de formação de professores, incluindo tanto as instituições de formação profissional de professores como os departamentos de formação de professores das universidades) desenvolveu um modelo de apoio em início de carreira conhecido como «tutoria de grupo pelos pares». O programa de formação de tutoria de grupo pelos pares está agora disseminado por toda a Finlândia, estando implantado tanto ao nível nacional como regional em todas as universidades que formam professores.

Os professores principiantes não são obrigados a participar na tutoria de grupo pelos pares, podendo inscrever-se junto das autoridades municipais. Um grupo será criado contanto que o município possa suportar os salários dos tutores e que haja um número suficiente de professores principiantes inscritos. Por norma, os grupos são constituídos por 5 a 8 professores principiantes. Como tal, a data de início de uma tutoria de grupo pelos pares num determinado ano pode variar, mas costuma ter lugar em setembro ou outubro. O grupo decide conjuntamente da periodicidade das reuniões (geralmente uma vez por mês).

O propósito da tutoria de grupo pelos pares é criar um espaço de debate e reflexão dos professores sobre os seus problemas, a fim de encontrar soluções em conjunto. Os grupos são organizados de forma muito informal, podendo reunir-se em locais muito informais, como um bar. Em cada reunião, o grupo decide abordar ou não determinados tópicos. O tutor do grupo não é um conselheiro, mas antes alguém que conduz e ouve os debates do grupo. Não obstante, o tutor pode igualmente intervir enquanto par. Além disso, não tem necessariamente de ser um professor experiente. Para poderem ser tutores, os professores devem frequentar cursos de formação específicos, ministrados em universidades.

Na **Lituânia**, o Ministério tem trabalhado na resolução de uma questão de fundo: a de colocar mais jovens professores num contexto de envelhecimento dos quadros e de recuo demográfico nas zonas rurais. O Ministério deu início ao processo de admissão e tenciona melhorar os mecanismos de formação em serviços dos professores principiantes. Foi lançado um projeto para desenvolver um sistema estrutural de tutoria completa para os professores que cumprem o primeiro ano da sua carreira. O projeto desenvolveu o sistema, formou professores e elaborou materiais de apoio. Lamentavelmente, a falta de verbas levou à suspensão. Por conseguinte, a formação em serviço continua a ser uma competência discricionária das escolas, que não recebem verbas específicas para o efeito. A tutoria é disponibilizada a título voluntário e à discricção do diretor do estabelecimento. Ao nível das escolas, existem modelos alternativos de AIC, mas não tão vantajosos. Muitos diplomados universitários trabalham numa primeira fase como assistentes pedagógicos numa escola; com o tempo, e caso o seu trabalho seja considerado positivo, poderão candidatar-se a um posto regular de professor na mesma escola.

Na **Áustria**, não existe atualmente um programa nacional de formação em serviço para professores principiantes do ensino básico, sendo que a posição do Ministério é que os professores do ensino básico têm acesso a uma formação prática suficiente no seu curso

de FIP. Já os professores do secundário dispõem de um programa nacional de formação em serviço, dado que a sua formação é menos prática. Contudo, prevê-se igualmente num futuro próximo um programa de formação em serviço de professores principiantes para docentes do ensino básico; será aplicável a partir da primeira «fornada» de licenciados do novo curso de quatro anos, em 2019 (ver capítulo 4). Durante o programa de formação em serviço, os professores principiantes receberão tutoria de professores experientes do ensino básico, os quais terão de frequentar um curso de formação de 60 créditos ECTS para se tornarem tutores.

5.3. Desafios em relação ao AIC e condições para sistemas de AIC de qualidade

Desafios em relação ao AIC

Embora seja amplamente reconhecido que o AIC ajuda a dar parcialmente resposta aos desafios enfrentados pelos professores recém-contratados, muitos Estados-Membros continuam a ter programas sistemáticos de formação em serviço dos novos professores. A questão foi debatida em todos os Estados-Membros objeto de exame aprofundado. Ainda assim, são consideráveis as diferenças no desenvolvimento e na execução dos programas. Os seguintes desafios essenciais foram identificados no que respeita aos sistemas de AIC nos países em causa.

- Nenhum dos países objeto de exame aprofundado prevê nas suas políticas nacionais ou reflete nos vínculos laborais o conceito de **volume de trabalho mais reduzido** para os professores principiantes.
- A **combinação do apoio e da avaliação formal** provoca *stress* nos professores principiantes (tal como referido acima em relação à Irlanda), sendo suscetível de criar conflitos dentro das escolas por motivos de lealdade. O mesmo se verifica nos mecanismos de apoio em França, organizados pelas instâncias («académies») que também procedem à supervisão da profissão.
- Além do mais, os professores principiantes ocupam uma **posição precária no mercado de trabalho** (contratos temporários ou a tempo parcial e sem segurança do emprego). As eventuais formas de apoio em início de carreira relacionadas com vínculos definitivos não são adequadamente orientadas. Por exemplo, em Itália e na Irlanda, apesar da existência de programas estruturados de formação em serviço, predominam nos perfis de carreira os postos temporários, pelo que muitos professores exercem nos primeiros anos da sua carreira através de contratos temporários, sem acesso formal ao AIC. Por conseguinte, a formação em serviço não está disponível para aqueles que dela mais precisam.
- A maioria dos países analisados dispõe de **fracas interligações sistemáticas entre os sistemas de AIC e de FIP**. Todavia, em França, com o AIC agora instituído, e apenas relativamente aos professores em formação durante a sua formação prática no segundo ano de mestrado, pode dizer-se que a linha divisória entre a FIP e o AIC começa a dissipar-se.
- A tutoria pertence ao domínio exclusivo de professores experientes. Outras formas de aprendizagem mais equitativas e informais – aprendizagem de grupo pelos pares, visitas a escolas, autorreflexão – ainda não são devidamente exploradas.

Condições para sistemas de AIC de qualidade

Em 2010, a Comissão Europeia publicou um documento de trabalho dos seus serviços intitulado «Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning

teachers: a handbook for policymakers»⁹⁰. O documento prende-se com atividades ao nível europeu de aprendizagem pelos pares no domínio do AIC. Define também uma série de pré-requisitos para a criação de programas de formação em serviço eficazes, cujo caráter essencial é confirmado pelos resultados das análises aprofundadas.

- **Ajuda financeira:** a formação em serviço e outras medidas de apoio a professores principiantes exigem um investimento adequado em termos de recursos financeiros e de tempo. É essencial uma diminuição do volume de trabalho dos professores principiantes, sem qualquer redução salarial. Os tutores devem igualmente dispor de tempo suficiente para a sua tarefa.
- **Funções e responsabilidades claras:** um segundo pré-requisito é a definição – e assunção – por todas as partes interessadas de funções e responsabilidades claras. Em determinados países, o AIC está institucionalizado e interligado com o acesso à profissão. Contudo, nesses casos, a combinação do apoio e da avaliação prejudica a eficácia da função de apoio.
- **O AIC como parte de um processo contínuo:** a formação em serviço deve ser considerada parte de um processo contínuo. Os conhecimentos, as competências e as aptidões em causa desenvolvem a formação ministrada no âmbito do programa de FIP e contribuem para o DPC numa fase posterior da carreira do docente. Neste sentido, são necessárias, na prática, ligações eficazes e linhas de comunicação sólidas entre as entidades formadoras destes vários sistemas. Requer-se uma linguagem comum para debater as qualidades dos professores. **Na Irlanda**, um comité do programa nacional de formação em serviço de professores, composto por representantes do Departamento da Educação e das Ciências e do Conselho do Ensino, bem como por formadores de professores e por diretores dos centros educativos, estuda atualmente formas de alinhar o programa integrado da FIP pelo programa nacional de formação em serviço.
- **Objetivos mais alargados:** o documento promove uma cultura centrada na aprendizagem por professores tanto principiantes como experientes e salienta a colaboração, a liderança da aprendizagem, a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem e uma visão que define os professores principiantes como uma mais-valia para as escolas.
- **Gestão da qualidade:** a seleção dos tutores deve observar critérios rigorosos. A antiguidade e os critérios hierárquicos são menos importantes do que qualidades como as competências interpessoais e de comunicação e os conhecimentos dos métodos de aprendizagem dos professores (principiantes). Um dos ingredientes para uma reforma eficaz do AIC passa por apoiar formalmente e formar professores experientes, permitindo que se tornem tutores. Apenas a Finlândia estabeleceu claramente que os tutores (de grupos de pares) devem obrigatoriamente frequentar uma formação nessa função.

5.4. Em conclusão: apoio em início de carreira e desenvolvimento escolar

Pela sua natureza, os sistemas de AIC tendem a centrar-se no apoio a professores principiantes. Contudo, muitos professores referiram que os novos professores podem igualmente ajudar as escolas. Não raro, trazem novas competências às escolas, nomeadamente o trabalho com as TIC, as competências de investigação, o conhecimento de novas abordagens didáticas ou pedagógicas e o hábito de trabalhar em equipa. As escolas raramente potenciam totalmente essas competências. Vários professores principiantes indicaram que não conseguiam utilizar (todas) as suas competências, devido à falta de apoio no ambiente de trabalho e à resistência à mudança por parte das escolas. Atualmente, os sistemas de AIC existentes centram-se demasiado na melhoria do desempenho dos novos professores e descaram os potenciais benefícios para a organização das escolas.

⁹⁰ SEC(2010)0538.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

- O desenvolvimento profissional contínuo (DPC) pode fornecer **soluções para todos os desafios que os professores enfrentam** nas suas atividades ao nível da sala de aula. Além disso, pode apoiar a criação de uma cultura institucional de aprendizagem ao nível das escolas e contribuir para melhorar a imagem da profissão mediante a profissionalização dos professores.
- Em certos Estados-Membros, o DPC está inscrito como um **direito** nos contratos de trabalho ou acordos coletivos de trabalho (por exemplo, nos Países Baixos, na Lituânia e na Itália). Pode igualmente ser considerado uma **obrigação** ou um dever profissional dos professores, no intuito de manter o seu grau de competência (é o caso em França, na Áustria e na Finlândia). Na Irlanda, o DPC não é um direito nem uma obrigação. Esperam-se alterações políticas importantes em relação a esta matéria na Irlanda e nos Países Baixos.
- Geralmente, **não há uma relação direta entre o DPC e a progressão na carreira**, mas a participação num programa de DPC pode influenciar a progressão na carreira dos professores em determinados países.
- Nos países analisados, a maioria das políticas respeitantes às atividades de DPC refere-se a **cursos e programas formais**. É menor a atenção dada à aprendizagem informal ou ao desenvolvimento de culturas de aprendizagem nas escolas, apesar de as políticas na Irlanda e Finlândia fomentarem modalidades de DPC mais informais e não formais.
- **A oferta de DPC responde à procura**. Estão implicados vários tipos de entidades públicas e privadas.
- No que toca à **responsabilidade pelo financiamento e pela disponibilização de DPC**, muitos países estabelecem uma distinção entre o DPC ligado à aplicação de políticas e o DPC destinado ao autodesenvolvimento dos professores. A primeira forma de DPC é uma competência do Estado e a segunda da autoridade local, da escola ou do professor. Alguns países dispõem de estruturas para minimizar os custos para os professores ou disponibilizam meios de apoio, como a organização do DPC durante o horário laboral ou o recurso a professores substitutos.
- **Os obstáculos colocados aos professores que desejem participar num programa de DPC** são simultaneamente pessoais, situacionais e institucionais. Em muitos países, o DPC é frequentemente considerado uma atividade extralaboral, devendo ocorrer durante **as horas vagas dos professores**. A maioria das iniciativas políticas e dos programas estratégicos de DPC incide na eliminação dos obstáculos situacionais e institucionais, mas não tenta contornar os **obstáculos pessoais** mais persistentes (como a falta de motivação). A Finlândia, os Países Baixos e a Irlanda apresentam exemplos positivos de concentração nesses obstáculos.
- Seguem-se alguns **elementos essenciais** dos sistemas de formação de professores para permitir que todos os docentes adquiram e desenvolvam as suas competências (CE, 2013):
 - promover, através de instrumentos eficazes, a participação ativa dos professores na aprendizagem ao longo da carreira e no desenvolvimento de competências,
 - avaliar o desenvolvimento de competências dos professores, com ferramentas que sirvam o propósito e a conceção do modelo de competências dos professores aplicado em cada sistema,
 - criar oportunidades coerentes de aprendizagem ao longo da carreira com uma natureza adequada e pertinente, mediante as quais os professores possam adquirir e desenvolver as competências necessárias.
- Tendo em conta estas condições essenciais, **há ainda muito por fazer**, apesar de terem surgido iniciativas interessantes neste sentido (IE, LT, FI e NL).

6.1. Introdução: desafios enfrentados pelos professores e DPC

Num contexto de rápida evolução no ambiente social, os docentes devem estar preparados para lidar com os efeitos das alterações na sociedade com impacto na sua profissão. Tal como refere a Comissão Europeia, a FIP não será capaz de preparar os docentes para todas as mudanças pelas quais passarão durante a sua vida profissional⁹¹. Por isso, os docentes precisam de atualizar as suas aptidões e competências mediante a formação em serviço de professores⁹². A formação em serviço de professores ou o DPC podem ser definidos como um conjunto de atividades destinadas a atualizar, consolidar ou alargar os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a FIP e/ou dotá-los de novas competências e de noções profissionais⁹³. Nos países que modificaram os programas curriculares, a organização escolar ou os métodos de aprendizagem na sequência de novos estudos sobre o ensino ou numa ótica de adaptação às mudanças nas necessidades dos estudantes, os professores devem especialmente participar em programas de DPC para atualizar as respetivas competências⁹⁴.

Tal como indicado no capítulo 3 *supra*, há uma série de desafios enfrentados pelos professores que podem ser superados pelo DPC ou pela FCP (formação contínua de professores).

- Ao nível da sala de aula, o DPC pode ajudar os professores a aumentar e reforçar as suas competências de **gestão dos pais**, que abrange tanto a gestão dos pais mais exigentes como dos pais que demonstram falta de interesse, sobrecarregando assim os professores com tarefas de apoio. De resto, os programas, cursos e outros percursos específicos do DPC podem ajudar os professores a desenvolver competências para atender à **heterogeneidade dentro da população discente e aos alunos que tenham necessidades educativas especiais**. Trata-se designadamente de competências no domínio de uma gestão mais avançada da sala de aula, de competências em questões de apoio, competências de diagnóstico de casos de NEE e, por último, de competências de elaboração de trajetórias de aprendizagem mais personalizadas para os alunos. Além disso, o DPC pode assistir os professores na obtenção de competências mais gerais com importância crescente na sua profissão. São os casos, por exemplo, das **competências de TIC** e do domínio de uma **língua estrangeira**.
- Ao nível das escolas, o DPC pode desempenhar um papel importante na criação de uma **cultura institucional de aprendizagem**, fazendo com que seja prática corrente refletir sobre o trabalho dos colegas, iniciar grupos de pares e atividades de aprendizagem pelos pares ou participar em cursos de curta duração.
- O impacto direto do DPC nos obstáculos ao nível do sistema é reduzido. Ainda assim, o DPC pode ajudar a **melhorar a imagem** da profissão de docente, tornando esta carreira uma opção mais atrativa para os estudantes com potencial.

As próximas secções apresentam os sistemas estabelecidos nos países selecionados. A secção 6.2 analisa o estatuto jurídico do DPC. A secção 6.3 expõe a organização do DPC ao nível dos Estados-Membros e a secção 6.4 prossegue com um exame dos desafios colocados ao DPC e das condições necessárias para sistemas de DPC de qualidade. A

⁹¹ Comissão Europeia (2007), *Melhorar a qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes*; comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, 2007, COM(2007) 392.

⁹² Instituto Finlandês da Investigação Pedagógica, da Educação e da Formação (2010), *Three studies to support School Policy Development, Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU*, 2009.

⁹³ OCDE, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, 2005.

⁹⁴ Musset, P., *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective*. Paris, OCDE, 2010.

secção 6.5 tece algumas observações finais em relação ao DPC em cada um dos países em causa.

6.2. DPC enquanto direito ou dever profissional

A organização do DPC nos Estados-Membros é muito heterogénea; difere em relação à responsabilidade, aos tipos de entidade e ao financiamento (secção 6.3). Além disso, há diferenças entre os países quanto ao facto de o conceito de DPC constituir um direito dos professores, uma obrigação ou nenhum dos dois⁹⁵. Em certos Estados-Membros, o DPC está inscrito como um direito nos contratos de trabalho ou acordos coletivos de trabalho. É, por exemplo, o caso de quatro países analisados. Na **Lituânia**, cada professor tem direito a cinco dias de desenvolvimento profissional por ano. Em **Itália**, ao abrigo do contrato de trabalho, os professores permanentes podem frequentar uma formação em contexto de trabalho, conhecida como «150 horas» (Decreto n.º 249/2010 do Ministério da Educação, das Universidades e da Investigação) e organizada pelo Ministério da Educação. Este dispositivo corresponde ao direito legal reservado a todos os empregados de 150 horas anuais de formação durante o horário laboral, a fim de incrementar as habilitações profissionais (Lei 2003, DPR 395/88). Todavia, o número de vagas é, na realidade, limitado e tem decrescido por razões financeiras. Os professores também têm direito a cinco dias de formação por ano, desde que consigam encontrar um substituto sem gerar custos suplementares para a escola. Quanto ao facto de o DPC constituir um direito, deve ser feita uma distinção entre postos permanentes e temporárias, aplicando-se o conceito de «direito» aos primeiros. Nos **Países Baixos**, os professores do ensino básico podem dedicar 10 % do seu tempo ao desenvolvimento profissional, nos termos dos acordos coletivos.

Noutras circunstâncias, o DPC pode ser simultaneamente um direito e uma obrigação, sendo considerado um dever profissional se o objetivo for manter o grau de competência dos professores. A título de exemplo, em **França**, os professores do ensino básico são obrigados a dedicar 18 horas por ano a cursos de DPC escolhidos entre uma lista limitada e determinada pela autoridade local e pelas universidades relevantes. Na **Áustria**, os professores do ensino básico vinculados aos *Länder* (Estados federados) também devem participar obrigatoriamente em cursos de formação em serviço de professores durante 15 horas por ano letivo. Caso ocorram reformas de fundo nas escolas, os professores podem ser obrigados a frequentar um curso específico. Os diretores escolares podem obrigar os professores a participar em eventos de formação contínua e em serviço, em conformidade com o plano de desenvolvimento da qualidade do estabelecimento (planos de desenvolvimento específicos por localização). Na **Finlândia**, os professores estão atualmente obrigados a participar em programas de DPC durante três dias por ano. Em **Itália**, o contrato de trabalho não prevê a obrigatoriedade do DPC, referindo aliás que os professores não podem ser forçados a participar em programas de DPC. No entanto, as escolas são obrigadas a investir em DPC para o seu pessoal. Tal como observado em relação aos três Estados-Membros onde o DPC é obrigatório, deve ser fixado um período de tempo a dedicar anualmente ao DPC. Em França, são 18 horas; na Áustria, 15 horas; e na Finlândia, três dias.

Na **Irlanda**, a participação em atividades de FCP não é um direito nem uma obrigação; porém, são disponibilizados cursos livres por organizações públicas. A grande maioria dos

⁹⁵ Para uma perspetiva à escala europeia, ver: Comissão Europeia, *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*, 2013

professores realiza algum tipo de DPC. Um número significativo de professores frequenta também cursos certificados de longo prazo, a tempo parcial e devendo suportar grande parte dos custos. De resto, o Conselho do Ensino está a trabalhar num novo quadro que deverá incluir a participação obrigatória. Futuramente, os professores **neerlandeses** também serão obrigados a participar em cursos de DPC e a registar todas as atividades no «registo do professor» (ver caixa de texto *infra*).

O registo do professor nos Países Baixos

Desde 2011, todos os professores (do ensino básico) autorizados a exercer nos Países Baixos podem inscrever-se no **registo do professor**. Presentemente, os professores não são obrigados a inscrever-se, mas o Governo planeia tornar o registo obrigatório a partir de 2017⁹⁶.

O registo serve dois propósitos. Em primeiro lugar, torna as capacidades e competências dos professores mais transparentes; em segundo lugar, garante que os professores atualizem periódica e sistematicamente as suas competências. Um registo incentivará nos professores uma melhoria das competências e reforçará o estatuto do professor, dado que os inspira e motiva para um desenvolvimento das competências. Além disso, o registo fortalece tanto a profissão como a identidade profissional. Ao registarem-se, os professores comprometem-se a seguir uma formação contínua. A natureza das atividades em causa é restringida por uma série de critérios de pertinência, conteúdo, dimensão e apreciação. Por outro lado, as atividades devem poder ser certificadas ou validadas⁹⁷.

É interessante constatar que o registo do professor partiu da iniciativa dos próprios professores. Teve origem na organização «OnderwijSCOöperatie» (cooperação na educação)⁹⁸, abrangendo diversas partes interessadas (sindicatos). A iniciativa recebe o apoio do Governo e das associações de escolas.

O seguinte quadro sintetiza os aspetos jurídicos relativos ao DPC nos sete países.

Quadro 6: aspetos jurídicos relativos ao DPC

	DPC enquanto direito dos professores	DPC enquanto obrigação para os professores
NL	Sim (10 % da carga horária)	Não, mas em processo de mudança
IE	Não	Não, mas em processo de mudança
FR	Sim (18 horas)	Sim (18 horas)
LT	Sim (5 horas)	Não
AT	Não	Sim (15 horas)
FI	Não	Sim (3 horas)
IT	Sim (150 horas)	Não

Fonte: Autores

⁹⁶ Ver: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/10/04/kamerbrief-over-het-lerarenregister.html>.

⁹⁷ OnderwijSCOöperatie (2012), *Registerleraar.nl, voorlopige reglement 2013*: https://www.registerleraar.nl/doc/pdf/Voorlopig%20Reglement%20registerleraar%20versie%202%200%20121123_31312.pdf.

⁹⁸ <https://www.onderwijSCOöperatie.nl/>.

DPC e progressão na carreira

Conforme indicado, o DPC é em vários países um direito e/ou uma obrigação (dever profissional). Nalguns países, existe uma relação entre o DPC e a progressão na carreira e certos benefícios. Na **Lituânia**, são dadas condições aos professores para o desenvolvimento profissional contínuo. A lei de 2011 relativa à educação obriga os professores a aumentar as suas habilitações profissionais.

Além disso, a participação num programa de desenvolvimento profissional contínuo abre caminho a um salário mais alto e a melhores benefícios profissionais.⁹⁹ São quatro as categorias de habilitação definidas para os docentes: professor, professor titular, professor-metodólogo e professor-perito.

Outros países não estabelecem uma relação estreita entre DPC e progressão na carreira. Contudo, no caso, por exemplo, da **França**, a participação em programas de DPC pode ser tida em conta nas avaliações individuais no fim do ano. Nos **Países Baixos**, as escolas recebem, desde 2010, verbas adicionais para diversificar os postos de ensino e criar postos mais bem pagos (em neerlandês: «functiemix Leerkracht»)¹⁰⁰. Em resultado dessa medida política, as escolas recebem verbas para recrutar ou formar professores num grau de competência mais elevado, tendo em vista uma subida da qualidade geral do ensino. Porém, a promoção para os referidos postos mais bem pagos não está diretamente associada ao DPC, ficando à discrição da direção da escola. Na **Finlândia**, a participação em atividades de DPC não abre direito a benefícios formais para os professores, tais como aumentos salariais ou promoções. Todavia, os professores participam mais do que lhes é formalmente exigido. O mesmo não sucede em **Itália**, uma vez que a falta de «retorno sobre o investimento» faz com que os professores mostrem relutância em investir no desenvolvimento das suas competências.

6.3. Organização do DPC

Tal como referido atrás, o DPC pode constituir um direito ou uma obrigação para os professores. Não obstante, o que é proporcionado pelo DPC e a sua organização fazem parte de outro debate. As questões relativas à organização do DPC prendem-se com a responsabilidade por decidir quais os cursos a frequentar, as entidades que disponibilizam programas de DPC e, por fim, os recursos (tempo e orçamento).

Conteúdo e execução do DPC

Os cursos de DPC abordam uma vasta gama de questões, cuja procura se norteia geralmente pela oferta. As temáticas podem incluir as metodologias de ensino, as necessidades educativas especiais, a literacia e a numeracia, o desenvolvimento da liderança, a formação em serviço, a prevenção da utilização abusiva de substâncias, a proteção das crianças, a autoavaliação das escolas e o apoio curricular. O DPC respeita não só a trajetórias de aprendizagem formais e de âmbito escolar, mas também as atividades de aprendizagem e reflexão não formais e informais. Estas últimas tendem sobretudo a criar uma cultura geral de aprendizagem nas escolas. Os tipos de atividades

⁹⁹ Nos termos da lei de 2011 relativa à educação, as medidas de apoio visam prestar informações, aconselhamento especializado e assistência no desenvolvimento profissional, promovendo a eficácia da educação e o crescimento profissional do docente. Os esforços dos professores são apoiados para melhorar o seu desempenho e assegurar uma melhor qualidade através de aconselhamento e orientação e da criação de condições favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. A ajuda aos professores é dada por entidades de assistência psicológica, educativa especial e socioeducativa, bem como por especialistas em desenvolvimento profissional contínuo e em cuidados de saúde e por associações profissionais, entre outros. O desenvolvimento profissional contínuo do pessoal docente é parte integrante do ensino não formal para adultos.

¹⁰⁰ Ver: <http://www.functiemix.minocw.nl/>.

de DPC organizadas nos diferentes Estados-Membros assumem várias formas, nomeadamente as atividades de aprendizagem pelos pares, bem como a participação em conferências, oficinas e seminários, eventos de um dia, cursos de curta duração, cursos em linha e programas mais longos que confirmam créditos. Os métodos utilizados no DPC são cada vez mais orientados para um ambiente de aprendizagem digital. Em **Itália**, por exemplo, a utilização do ensino eletrónico semipresencial, que combina atividades em linha com um ensino em turma, foi objeto de melhorias significativas nos últimos dez anos; contudo, os programas e projetos são atualmente afetados pela difícil conjuntura económica e financeira e pela necessidade de restrição orçamental.

Recentemente, o Governo **lituano** determinou os tipos de atividades que considera constituírem DPC de professores (ver caixa de texto *infra*).

Em 30 de maio de 2012, o ministro lituano da Educação e da Ciência aprovou o **plano de desenvolvimento profissional dos professores**, que reconhece as seguintes formas de desenvolvimento profissional:

- aprendizagem individual (incluindo atividades académicas, investigação e publicações profissionais),
- partilha de conhecimentos ao nível colegial (participação em grupos metodológicos e associações de professores de determinadas áreas, demonstração e supervisão crítica das aulas e de outras atividades pedagógicas, acompanhamento, tutoria e aconselhamento),
- eventos e atividades especializadas (seminários, cursos, projetos, estágios, formação),
- estudos académicos (com vista a um diploma superior, num domínio diferente, programas de reciclagem mas não conducentes a um diploma, etc.),
- atividades públicas (atividades sociais, atividades culturais, expressão artística).

O plano refere que o desenvolvimento profissional dos docentes deve representar uma continuação da formação que estes receberam em instituições de ensino superior e deve estender-se durante toda a sua carreira profissional.

Em geral, pode concluir-se que a maioria das políticas respeitantes às atividades de DPC nos países analisados se refere a cursos e programas formais. É menor a atenção dada a uma aprendizagem mais informal ou ao desenvolvimento de culturas de aprendizagem nas escolas. Nestes casos concretos, podem, mesmo assim, ser encontrados exemplos positivos na **Irlanda** (ver caixa de texto *infra* sobre o Conselho do Ensino) e na **Finlândia** (ver caixa de texto sobre o programa Osaava).

Responsabilidade pela disponibilização de DPC

No que toca à responsabilidade pela disponibilização de DPC, muitos países estabelecem uma distinção entre o DPC ligado à aplicação de políticas e o DPC destinado ao autodesenvolvimento dos professores. A primeira forma de DPC é, por norma, uma competência do Estado, sendo assegurada por entidades oficiais ou por universidades e geralmente financiada com dinheiros públicos; a segunda forma cabe às autoridades locais, escolas ou professores, podendo ser assegurada por uma vasta gama de entidades e financiada pelo Estado, pelas autoridades locais, pelas escolas ou pelos próprios professores.

Na **Finlândia**, por exemplo, a formação contínua segue duas variantes com base na decisão das instâncias competentes. Numa primeira variante, a responsabilidade legal pela formação em serviço de professores incumbe ao organismo responsável pela instituição de ensino em causa, geralmente uma autoridade local. Este tipo de formação em contexto de trabalho é ministrado durante o horário laboral. Na segunda variante, o Estado é responsável pelos programas relativos às políticas e prioridades de educação. O número de candidaturas aos programas de formação contínua centrados nas prioridades da política de educação ultrapassa amplamente a capacidade de financiamento desses programas. Posto isto, os professores têm a responsabilidade e o poder de decidir participar nesses programas, podendo beneficiar de vários tipos de bolsas de estudo. A formação contínua de professores é assegurada por entidades de diferentes tipos, entre as quais unidades de formação contínua das universidades, institutos de formação profissional de professores, departamentos universitários de formação de professores, escolas de formação de professores, cursos de verão em universidades e várias organizações privadas.

Um exemplo concreto de DPC em relação a reformas políticas pode ser encontrado em **Itália**. Estão a ser desenhados programas de formação em massa relativamente à recente exigência adicional de os professores terem um nível de inglês B2.¹⁰¹ Contudo, nos termos dos contratos de trabalho dos professores, estes cursos não são obrigatórios.

Na maioria dos países, é a administração da escola que decide se os professores podem participar em cursos de DPC. É, por exemplo, o caso da **Lituânia**, onde a responsabilidade pelo DPC cabe ao diretor da escola, e da **Áustria**, onde, de acordo com o plano de desenvolvimento da qualidade da escola, os diretores podem obrigar os professores a participar em programas de formação em serviço e contínua.

Em **França**, as autoridades locais são responsáveis pela formação contínua (ver caixa de texto *infra*).

Em França, a organização da formação contínua de professores cabe às autoridades locais

Em França, a organização da formação contínua de professores cabe às autoridades locais conhecidas como «académies»¹⁰² e às universidades. Os professores do ensino básico são obrigados a frequentar 18 horas por ano de formação contínua. As 18 horas incluem alguns cursos obrigatórios; outros são escolhidos pelos professores. Todavia, as escolhas são limitadas por uma lista de cursos (Plano Académico de formação: PAF – «Plan académique de formation»). Todos os anos, os professores podem inscrever-se em cursos constantes da lista disponibilizada pela «académie». Por norma, o DPC é assegurado através de cursos de grupo, permitindo assim que os professores analisem as matérias com os seus pares. Os cursos abrangem uma ampla variedade de assuntos.

¹⁰¹ Os programas são desenvolvidos pelo INDIRE (Instituto Nacional de Documentação, Inovação e Investigação na Educação – www.indire.it). No passado, o INDIRE era diretamente encarregado pelo Ministério de formar professores. Atualmente, cabe-lhe desenvolver projetos, mas as escolas têm autonomia para solicitar a participação nos cursos.

¹⁰² As «académies» são os órgãos regionais responsáveis pela aplicação das políticas nacionais de educação. São ao todo 30 em França, cada uma dirigida por um reitor nomeado pelo Presidente da República.

Além disso, os professores do ensino básico podem participar em cursos por sua própria iniciativa. Nesse caso, dispõem de mais opções do que aquelas que encontram na lista relativa às 18 horas obrigatórias de DPC. Geralmente, são cursos de grupo com a duração de uma ou duas semanas, sendo os professores substituídos durante a sua ausência.

No entanto, a inscrição num determinado curso não garante a admissão no mesmo. A admissão no DPC tem por base o volume de pontos acumulados por um professor. O número de pontos depende do número de anos de experiência no ensino e do relatório de avaliação transmitido pelo inspetor ao professor. Por norma, o inspetor do ensino básico visita as escolas para avaliar os professores principiantes após o seu primeiro ano e os professores mais experientes, em média, todos os três ou quatro anos.

Na **Irlanda**, os professores não são – conforme visto acima – obrigados a participar em atividades de formação contínua de professores. Contudo, o Departamento de Educação e Competências é responsável pelo DPC e oferece cursos mediante o seu Serviço de Desenvolvimento Profissional dos Professores (PDST – «Professional Development Service for Teachers»)¹⁰³. O PDST visa apoiar o desenvolvimento contínuo e profissional dos professores enquanto aprendizes ao longo da vida. Além de ajudar a suprir necessidades conhecidas das escolas, responde às necessidades identificadas por uma avaliação global da escola nos termos da secção 24 da Lei da Educação, de 1998. São cursos gratuitos ministrados pelas redes de centros educativos¹⁰⁴. O PDST visa conceder apoio e desenvolvimento profissional de elevada qualidade, no sentido de dotar professores e escolas de condições para assegurar a melhor educação possível a todos os alunos¹⁰⁵. Os centros educativos oferecem igualmente outros cursos além dos exigidos pelo PDST. Por outro lado, escolas de educação, universidades, entidades formadoras privadas e outros organismos também disponibilizam programas de DPC.

Além do PDST, também as universidades e as escolas de educação ministram cursos de DPC, entre os quais, cursos de desenvolvimento profissional contínuo e vários cursos não certificados. Algumas instituições participam igualmente em cursos de investigação e desenvolvimento com agrupamentos de escolas da sua zona, que apresentam uma forte vertente de desenvolvimento profissional. Vários outros organismos disponibilizam programas de DPC de diversos tipos, incluindo sindicatos de professores e órgãos diretivos/fiduciários das escolas.

O Conselho do Ensino é um importante órgão relacionado com o DPC na Irlanda (ver caixa de texto *infra*).

Papel do Conselho do Ensino na Irlanda

Em conformidade com a secção 39 do Despacho sobre o Conselho do Ensino, de 2001, este é responsável por promover a participação e a condução de estudos no âmbito do DPC, bem como examinar e certificar os programas de DPC¹⁰⁶. No seu documento estratégico, o Conselho do Ensino define o DPC da seguinte forma:

¹⁰³ <http://www.pdst.ie/>.

¹⁰⁴ <http://www.ateci.ie/education-centres.html>.

¹⁰⁵ <http://www.pdst.ie/node/4045>.

¹⁰⁶ Ver: Conselho Irlandês do Ensino, *The continuum of Teacher Education*, 2011: http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP.pdf.

o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) refere-se à aprendizagem ao longo da vida e abrange todo o conjunto de experiências educativas concebidas para enriquecer os conhecimentos, as noções e as capacidades profissionais dos docentes ao longo da sua carreira.

Segundo a política de DPC do Conselho do Ensino, um DPC eficaz requer a adoção de um quadro nacional coerente, assente em resultados de pesquisas internacionais e nacionais e adaptado às necessidades individuais de professores, escolas e sistemas.

O Conselho do Ensino pretende que os professores tenham de demonstrar a sua participação em atividades de DPC para poder renovar o seu registo junto do mesmo. Está atualmente a elaborar um quadro normativo neste sentido. O Conselho do Ensino está ciente da resistência dos professores quando se trata de dar caráter obrigatório a práticas. Por este motivo, procura criar um quadro suficientemente flexível para permitir aos professores realizar qualquer forma de desenvolvimento profissional. Por exemplo, a conceção do novo quadro pauta-se pelo respeito de diferentes tipos de «aprendizagem informal», tais como debates e partilhas de informação entre professores, por exemplo, através de redes sociais como o Twitter, uma prática muito corrente entre os professores atualmente. O novo quadro será provavelmente posto em prática a partir de março de 2016.

Na **Lituânia**, é regra os professores participarem em conferências e noutros eventos ou em sessões de formação específicas. Estes eventos estão a cargo de organizações privadas durante os períodos de férias e abertos à inscrição dos professores. Há cerca de 60 organizações deste género na Lituânia; não consistem em universidades/escolas superiores, tratando-se de um mercado privado. Além disso, as associações de professores organizam conferências e cursos de formação. As taxas de comparência a estes eventos dependem do professor e do diretor da escola. A título indicativo (relativamente à escola visitada em Vítnius), os professores não participem nestes eventos mais de uma vez por mês.

Na **Finlândia**, foram iniciadas, nos últimos anos, reformas para melhorar a organização do DPC. A seguinte caixa de texto ilustra o programa Osaava.

Osaava: reforma do DPC na Finlândia

Em 2010, O Ministério finlandês da Educação e da Cultura lançou o «programa Osaava» para 2010-2016.¹⁰⁷ As razões para o desenvolvimento e o lançamento deste programa foram, em primeiro lugar, o número decrescente de professores que participavam no DPC e, em segundo lugar, as várias exigências quanto às aptidões dos professores (por exemplo, a capacidade para desenvolver o seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, reconhecer as suas responsabilidades éticas e sociais) no contexto das mudanças que têm ocorrido na sua atividade. Paralelamente, tornou-se nítido que a participação em cursos de DPC variava significativamente em função das diversas regiões e dos grupos de professores. De acordo com um estudo do Ministério¹⁰⁸, os principais motivos da falta de participação eram: os problemas para encontrar

¹⁰⁷ Ver: *Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava), Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16*: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr16.pdf?lang=fi>.

¹⁰⁸ Ver: Ministério da Educação e da Cultura, 2009. *Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16*, [«Garantir as competências profissionais do pessoal docente (Osaava)». Atas e relatórios dos grupos de trabalho do Ministério da Educação e da Cultura 2009:16.].

substitutos, a falta de disponibilidade dos professores, a inadequação dos programas de formação relativamente às necessidades dos professores, a necessidade de despendar tempo em viagens para participar num curso e o trabalho adicional gerado pelos programas de formação.

O programa Osaava destina-se a diretores e professores do ensino básico, do ensino secundário geral, do ensino profissional e do ensino para adultos. A função do programa é estimular as entidades de DPC, as escolas e os seus funcionários a garantir um desenvolvimento sistemático das suas aptidões e uma aquisição das competências necessárias no ambiente de trabalho. Neste contexto, importa sobretudo criar modelos que tornem o fornecimento de DPC mais orientado para a procura. Como medida preparatória, o Ministério analisou os grupos específicos de professores que raramente participam em atividades de DPC. Esta análise resultou na identificação de grupos-alvos específicos compostos por professores com mais de 55 anos, professores com horário parcial, professores numa fase inicial da carreira e, por último, diretores escolares. O Ministério facultou esta informação às entidades que asseguram DPC (incluindo as universidades), por forma a poderem detetar as necessidades desses grupos e elaborar uma oferta de DPC personalizada.

As principais componentes do programa Osaava são¹⁰⁹:

1. Os programas nacionais que incluem programas de formação para diretores, a tutoria de grupo pelos pares para novos professores e o desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação para efeitos de aprendizagem em escolas responsáveis por estágios práticos de professores;
2. O desenvolvimento de estruturas locais de formação e a promoção da participação nas formações. Trata-se, nomeadamente, de incentivar os professores que raramente frequentam formações e de ter em conta as necessidades de formação dos professores com mais de 55 anos e professores com horário parcial;
3. As medidas de apoio ao desenvolvimento da comunidade profissional, incluindo a promoção do bem-estar no trabalho, o desenvolvimento da qualidade e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação no ensino;
4. As redes de formação que geram modelos operacionais para o desenvolvimento sistemático das competências da classe docente (por exemplo, inventários de necessidades de formação, avaliações de desempenho, formação do pessoal e planos de desenvolvimento).

Todos os anos realiza-se um diálogo conhecido como «fórum alargado» entre Governo, participantes e entidades de DPC, no sentido de partilhar as boas práticas desenvolvidas no programa, bem como debater questões importantes para o setor da educação e soluções inovadoras para a educação.

O programa é financiado pelo Governo. Grande parte das verbas é canalizada para as autoridades locais, que financiam por sua vez as redes locais e regionais de educação para formações de DPC e outras medidas com base nos candidatos.

O programa Osaava teve como efeito interessante a criação da «tutoria de grupo pelos pares» («vertaisryhmämentorointi», ou «Verme», em Finlandês) nas universidades, com o objetivo de apoiar os professores principiantes (tal como analisado na secção 5.2)¹¹⁰.

¹⁰⁹ Mikkola, A. (2013), *Teachers' professional development – A Finnish example*, Ministério finlandês da Educação e da Cultura.

¹¹⁰ Rede de Institutos de Formação de Professores participantes no programa nacional Osaava: <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mainenglish/whatis>.

Além disso, o Ministério presta uma atenção especial às numerosas autoridades locais de pequena dimensão na Finlândia, por forma a incentivar a sua cooperação com as universidades da região na identificação e desenvolvimento da oferta de DPC. Tal se deve aos recursos financeiros mais reduzidos das autoridades locais de pequena dimensão em relação às suas contrapartes de maior dimensão, havendo a necessidade de apoio adicional na criação de estruturas sustentáveis. A cooperação em redes formadas por autoridades locais de menor dimensão em relação à sua oferta de DPC torna mais rentável a negociação com entidades (universidades) que oferecem DPC.

No que respeita aos resultados do programa, apesar de não estarem ainda completos, os números evidenciam, até ao momento, um aumento na participação dos grupos-alvos. Os grupos-alvos consistem em 60 000 professores, tendo já mais de 70 000 professores participado em componentes do programa Osaava.

Em termos gerais, o facto de as universidades serem responsáveis pela FIP na maioria dos países analisados não implica que também sejam necessariamente intervenientes essenciais no mercado do DPC. Como se pode observar, estão envolvidas muitas entidades diferentes e, em determinados países (por exemplo, em **Itália** e na **Lituânia**), as universidades quase não intervêm no DPC. Quando o fazem, trata-se essencialmente de programas mais longos que conferem créditos (mestrados, por exemplo) ou de cursos de curta duração ministrados por organizações do mercado em associação com uma universidade (nos **Países Baixos**). A **Finlândia** e a **França** apresentam exemplos de universidades com um papel significativo no DPC.

Recursos necessários para o DPC (tempo e verbas)

Em muitos países, embora o DPC esteja previsto nos contratos de trabalho como um direito ou uma obrigação profissional, não é, em muitos casos, considerado parte do trabalho e das atividades a incluir nas horas vagas do professor. Por exemplo, em **Itália**, a participação em atividades de DPC ocorre geralmente durante as horas vagas dos professores. Em certos casos, nomeadamente em cursos específicos externos aos programas, os custos são suportados pelos próprios professores. Geralmente, as iniciativas de formação não são consideradas partes integrantes do horário letivo. Na **Lituânia**, as conferências, os eventos e os cursos de curta duração ocorrem durante a tarde, quando os professores não têm aulas. Por norma, os professores não são compensados por participar nestas atividades. Noutros países, a situação é menos informal, uma vez que os professores podem participar em atividades de DPC durante o horário laboral, sendo a sua substituição garantida e havendo lugar a uma compensação caso as atividades tenham lugar fora do horário laboral. No caso da **França**, a autoridade local providencia um substituto quando o curso de DPC ocorre durante o horário laboral. Na **Finlândia**, são igualmente contratados substitutos remunerados pelo Estado ou pelo conselho local. Na **Irlanda**, as escolas não recebem verbas financeiras para contratar substitutos. Nos **Países Baixos**, é a escola que decide da contratação ou não de um substituto. São atribuídas verbas às escolas para a contratação de substitutos para professores com bolsa de doutoramento ou de desenvolvimento profissional (ver mais abaixo).

Na **Lituânia**, além da possibilidade de participar em programas curtos de DPC, foi instituída uma política que permite aos professores usufruir de uma licença sabática para aperfeiçoar as suas próprias habilitações (ver caixa de texto *infra*).

Licença sabática na Lituânia

Os professores têm o direito legal de pedir uma licença sabática após 8 anos de serviço. A licença pode ser utilizada para trabalhar, por exemplo, na redação de obras com o intuito de progredir na carreira (por exemplo, alcançar uma qualificação de perito na educação).

Porém, nenhum professor tomou essa opção, havendo, na verdade, uma série de inconvenientes. Para a direção de uma escola, ter um professor em licença sabática levanta problemas internos, nomeadamente encontrar uma alternativa para levar a cabo as tarefas normais desse professor. Para os professores, um ano fora do serviço significa na realidade, deixar as funções para sempre. Os pais podem igualmente opor-se às licenças sabáticas, pois poderão não concordar com uma ausência por um ano do professor do seu filho (até porque os professores mantêm os mesmos alunos durante quatro anos).

A licença sabática é uma boa ideia, desde que promova nos professores um autoaperfeiçoamento, mas, no atual cenário, não se adequa à realidade da profissão. Haverá alterações a este quadro, com um encurtamento da licença sabática para 2-3 meses, tornando-a mais atrativa aos professores, por exemplo, no caso das iniciativas de mobilidade (especialmente pertinentes para os professores de línguas).

Em relação ao financiamento do DPC, pode estabelecer-se uma distinção semelhante à que respeita à responsabilidade pela sua organização. Assim, existem várias opções: o Estado financia certos tipos de programas; o financiamento pode provir das autoridades locais ou das escolas; ou os próprios professores podem custear os cursos. A título de exemplo, na **Irlanda**, o Ministério financia os serviços de apoio às escolas e aos centros educativos. Além disso, o Estado garante que certas atividades de DPC são gratuitas para os professores. Cabe à escola disponibilizar recursos para atender às necessidades de aperfeiçoamento do pessoal. Com o apoio do pessoal e do conselho diretivo, o diretor deve propiciar um ambiente escolar que promova o desenvolvimento profissional dos professores. Na **Finlândia**, os cursos oferecidos pelo Estado ou pela autoridade local são gratuitos para os professores. Contudo, segundo alguns estudos, o facto de os municípios mais pequenos terem menos recursos financeiros provoca discrepâncias regionais significativas no acesso à formação contínua. Foram igualmente detetadas claras discrepâncias regionais na participação em atividades de desenvolvimento profissional¹¹¹.

Pelo contrário, no que toca à ajuda financeira, a **Lituânia** não dispõe formalmente de medidas estruturais; cabe aos professores pagar pelo DPC ou às escolas financiar as atividades. Do mesmo modo, em **Itália**, nos casos em que as escolas têm a responsabilidade formal de organizar/financiar o DPC, não dispõem dos recursos necessários. Por conseguinte, a maior parte dos custos é suportada pelos próprios professores. Nos **Países Baixos**, os professores podem recorrer a bolsas para participar em programas de DPC. Esta evolução interessante foi iniciada neste país com o intuito de reforçar a qualidade dos docentes através do DPC. A iniciativa assegura um apoio em termos financeiros e organizacionais (ver caixa de texto *infra*). De resto, as escolas financiam cursos mais gerais, dias de formação e conferências.

¹¹¹ Ministério finlandês da Educação e da Cultura, 2009. *Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava)*. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16*, [«Garantir as competências profissionais do pessoal docente (Osaava)». Atas e relatórios dos grupos de trabalho do Ministério da Educação e da Cultura 2009:16.].

Bolsa de desenvolvimento de professores e bolsa de doutoramento nos Países Baixos

Desde 2008, os docentes dos Países Baixos podem pedir uma «bolsa de desenvolvimento de professores» (em neerlandês: *Lerarenbeurs*), que presta ajuda financeira ao aumento das suas habilitações profissionais ou da sua especialização. A bolsa de desenvolvimento de professores destina-se principalmente à obtenção de um diploma formal num domínio pertinente.

Esta bolsa desperta grande interesse; foi atribuída uma bolsa a quase 15 000 professores do ensino básico entre 2008 e 2011. Em 2012, as condições subjacentes à bolsa foram modificadas, deixando de ser possível pedi-la para um período de estudo mais curto (um ano)¹¹². Em consulta com os parceiros sociais, o Ministério decidiu que essas bolsas passariam a estar disponíveis apenas para cursos de licenciatura ou de mestrado.

Graças à bolsa de desenvolvimento de professores, um grande número de professores do ensino básico frequentou o mestrado de necessidades educativas especiais. Este curso prepara os professores para a prestação de cuidados adicionais e a dedicação a alunos com necessidades educativas especiais. No âmbito do mestrado, os professores podem escolher entre doze «ramos de aprendizagem» (por exemplo, os ramos de especialista do comportamento ou de especialista da linguagem)¹¹³. O número crescente de titulares de um mestrado entre os professores do ensino básico pode ter efeitos muito positivos na qualidade do ensino, uma vez que conseguem refletir melhor sobre o seu trabalho e familiarizar-se com a investigação baseada na ação. No entanto, a fim de obter este impacto na qualidade do ensino, é necessário confiar aos professores em causa tarefas e/ou funções adicionais, para que possam aplicar os seus conhecimentos.

Em 2013 foi realizado, a pedido do Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência, um inquérito de larga escala entre professores e diretores aos níveis do ensino básico, secundário, profissional e superior¹¹⁴. O inquérito cobriu vários domínios relativos ao trabalho dos docentes, incluindo a bolsa de desenvolvimento de professores. Nessa altura, cerca de 10-15 % dos professores em causa participavam num curso de formação. Um terço dos docentes inquiridos afirmava que a sua formação era suportada pela bolsa de desenvolvimento de professores. Um número semelhante indicava que a formação era suportada pelo respetivo empregador. Mais de metade (53,6 %) dos professores do ensino básico beneficiários de uma bolsa de desenvolvimento de professores indicava que, provavelmente, ou seguramente, não teria participado na formação sem essa bolsa.

O Governo central desse país afetou 61 milhões de euros à bolsa de desenvolvimento de professores no ano letivo de 2013-2014, permitindo que cerca de 8 100 docentes beneficiassem da bolsa.

¹¹² Ministério neerlandês da Educação, da Cultura e da Ciência, *Nota werken in het onderwijs*, 2012.

¹¹³ Ver, por exemplo: <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/pedagogisch-didactische-vaardigheden/onderwijs-pagina-master-special-educational-needs/inhoud-opleiding/>.

¹¹⁴ Regioplan, *Onderwijs Werkt*, 2013: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/02/28/onderwijs-werkt.html>.

Além disso, em 2011, o Ministério instituiu a **bolsa de doutoramento** (em neerlandês: *Promotiebeurs*), através da qual os professores podem frequentar um doutoramento numa universidade. Para tal, o professor deve realizar investigação ao longo de um período de quatro anos. Os professores são livres de escolher, em consulta com o respetivo coordenador da universidade, o objeto da sua investigação. O objetivo da bolsa de doutoramento é que a investigação do docente contribua para a profissão. Por outro lado, a presença de um elevado número de professores doutorados nas escolas reforça a qualidade do ensino e a ligação entre universidades e escolas¹¹⁵.

A bolsa de doutoramento destina-se aos professores do ensino básico, secundário, profissional e superior de formação profissional, bem como professores do ensino especial. O professor deve ter um vínculo permanente e pelo menos um ano de experiência. As professoras são particularmente incitadas a apresentar uma candidatura.

As escolas básicas recebem uma subvenção para compensar a ausência dos docentes, que continuam a auferir os respetivos salários. Uma época de candidaturas teve lugar em cada ano entre 2011 e 2014. A aceitação das propostas de investigação assenta em vários critérios: qualidade, motivação e capacidade de persuasão do candidato, bem como qualidade e impacto previsível da investigação proposta¹¹⁶.

Comparativamente ao primeiro ano (2011), registaram-se menos candidaturas em 2012 e 2013 (cerca de 150 contra 225 em 2011).¹¹⁷ Em fevereiro de 2014, foram atribuídas bolsas de doutoramento a 37 professores¹¹⁸; o montante total disponível em 2014 para a respetiva época de candidaturas a bolsas de doutoramento ascendia a 9,5 milhões de euros. Contudo, depreende-se pelas entrevistas conduzidas no âmbito do presente estudo que os professores do ensino básico raramente optam pela bolsa de doutoramento.

6.4. Desafios em relação ao DPC e condições para sistemas de DPC de qualidade

Apesar de o DPC poder ajudar os professores a ultrapassar vários obstáculos, em muitos países, os docentes têm dificuldades para aceder a programas de DPC. Estas dificuldades advêm de situações nacionais complexas em termos de direitos, obrigações, incentivos, recompensas, profissionalismo e disponibilização de DPC. Os desafios abordados nas secções anteriores podem subdividir-se em três categorias de obstáculos (pessoais, situacionais e institucionais)¹¹⁹.

¹¹⁵ Ver: <http://www.nwo.nl/financiering/onze-financieringsinstrumenten/nwo/promotiebeurs-voor-leraren/promotiebeurs-voor-leraren.html>.

¹¹⁶ Ver: <http://www.nwo.nl/financiering/onze-financieringsinstrumenten/nwo/promotiebeurs-voor-leraren/promotiebeurs-voor-leraren.html>.

¹¹⁷ Ver: http://2012.nwojaarverslag.nl/jaarverslag-2012/S_1030_NWO-strategie39Groeienmetk18/S_1032_Talenvrijonderzoek20/S_1034_Talentprogramma39s22/a1017_default.

¹¹⁸ Ver: <http://www.nwo.nl/actueel/nieuws/2014/minister-bussemaker-reikt-promotiebeurzen-voor-leraren-uit.html>.

¹¹⁹ A literatura sobre os obstáculos à aprendizagem é rica e alargada. Seguem-se algumas fontes essenciais: Cross, K.P. (1981): *Adults as Learners: increasing participation and facilitating learning*, São Francisco: Jossey-Bass; Knapper, Christopher e Cropley, A. J. (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*. Outras fontes; e : Pont, B. (2004), *Improving access to and participation in adult learning in OECD countries*, *European Journal of Education*, 39(1), pp. 31-45.

Obstáculos pessoais

- 1) Faltam aos professores competências e oportunidades para continuar a aprender.
- 2) Falta aos professores a motivação para investir no desenvolvimento de competências numa fase posterior da sua carreira.
- 3) Falta transparência em relação às necessidades dos professores em termos de competências e de formação.

Obstáculos situacionais

- 1) Falta aos professores ajuda financeira que possibilite a sua participação em atividades de DPC. Os próprios têm de investir no seu DPC.
- 2) Falta aos professores tempo para participar em atividades de DPC, ou então o tempo que investem não é (re)compensado.
- 3) Faltam estruturas de apoio em geral (por exemplo, mecanismos de substituição).

Obstáculos institucionais

- 1) Falta uma oferta pertinente de DPC.
- 2) Falta uma cultura de aprendizagem que promova nos professores a participação em atividades de DPC ou de aprendizagem pelos pares.
- 3) Faltam incentivos/recompensas associados ao DPC.

Os obstáculos em causa podem ser identificados na maioria dos Estados-Membros analisados. Em muitos casos, não se aplicam a todos os professores ou a todas as escolas ou regiões, mas sim a um grupo específico de professores, escolas e regiões. É designadamente o caso dos obstáculos pessoais. A maioria das iniciativas políticas e dos programas estratégicos de DPC incide na eliminação dos obstáculos situacionais e institucionais, mas deixa de lado os obstáculos pessoais mais persistentes. Todavia, fazem parte dos exemplos positivos de concentração nesses obstáculos pessoais o programa **finlandês** Osaava, que visa diretamente aqueles que possam mostrar-se renitentes em participar em sessões de aprendizagem (ver caixa de texto *supra*), e a iniciativa **neerlandesa** do registo do professor. Este último possibilita uma maior transparência das competências e uma fundamentação mais simples das decisões quanto à validade dos cursos de formação (ver caixa de texto *supra*). Por último, a política sobre o processo contínuo da formação de professores, do Conselho **irlandês** do Ensino, salienta a necessidade de desenvolver a profissionalização a todos os níveis (professores, escolas, sistema).

Tendo em conta estes obstáculos, é possível identificar uma série de condições essenciais para a elaboração de sistemas de DPC eficazes. Em 2013, o documento da Comissão Europeia intitulado «Supporting teacher competence development for better learning outcomes» (apoiar o desenvolvimento das competências dos professores para melhorar os resultados da aprendizagem)¹²⁰ já tinha apresentado uma lista exaustiva dos elementos essenciais dos sistemas de formação de professores para permitir que todos os docentes adquiram e desenvolvam as competências necessárias, nomeadamente:

- **promover, através de instrumentos eficazes, a participação ativa dos professores na aprendizagem ao longo da carreira e no desenvolvimento de competências.** Tal implica a disponibilização de ofertas pertinentes, a elaboração de planos de competências, bem como a concessão de recursos financeiros e de tempo adequados e de incentivos materiais e não materiais, tais como:
 - oportunidades de desenvolvimento profissional,
 - oportunidades para cumprir outras funções e assumir responsabilidades mais amplas na escola,
 - o reconhecimento por colegas e autoridades educativas,
 - um sucesso visível dos respetivos alunos,

¹²⁰ Comissão Europeia, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, 2013, pp. 34-35.

- a apreciação do diretor da escola,
- o respeito da comunidade local, incluindo os pais, e
- salários mais altos;¹²¹
- **avaliar o desenvolvimento de competências dos professores, com ferramentas que sirvam o propósito e a conceção do modelo de competências dos professores aplicado em cada sistema.** Entre outros efeitos, a avaliação das competências dos professores reforça a perceção da necessidade de desenvolvimento das competências, podendo ajudar a aumentar a confiança na classe docente. A avaliação deve basear-se num quadro partilhado de competências e num quadro de avaliação aceite¹²²;
- **criar oportunidades coerentes, adequadas e pertinentes de aprendizagem ao longo da carreira, mediante as quais os professores possam adquirir e desenvolver as competências necessárias.**

Tendo em conta estas condições essenciais, há ainda muito por fazer, apesar de terem surgido iniciativas interessantes neste sentido, nomeadamente a política sobre o processo contínuo da formação de professores, na Irlanda, as atividades de aprendizagem pelos pares, na Finlândia, o registo do professor, nos Países Baixos, e o plano de desenvolvimento profissional dos professores, na Lituânia.

6.5. Em conclusão: apelo para uma cultura institucional de aprendizagem

As estruturas de DPC de qualidade têm dois tipos de efeitos na qualidade do ensino básico:

- numa perspetiva de curto prazo, os professores deverão poder atualizar regularmente as suas competências e acompanhar as atuais abordagens pedagógicas e didáticas. Além disso, precisam de poder ligar a sua atividade profissional à evolução na sociedade. Trata-se de um aspeto diretamente relacionado com a superação das dificuldades ao nível da sala de aula (e.g. gestão da sala de aula, de alunos com NEE, de pais),
- numa perspetiva de mais longo prazo, o DPC reforça a atitude profissional dos professores e, desta forma, melhora a imagem da profissão. Este aspeto refere-se aos desafios ao nível das escolas e do sistema identificados no capítulo 3.

Mais do que incluir professores em cursos e programas de DPC, importa zelar pela existência de uma cultura de aprendizagem alargada entre o pessoal docente nas escolas, caracterizada pela partilha de opiniões, por atividades de aprendizagem pelos pares e pela investigação baseada na ação. As modalidades tradicionais de formação contínua, tais como seminários e conferências, são consideradas as menos produtivas pelos professores e as mais eficazes pelos académicos. Estas modalidades de formação são associadas a uma dispersão, ao desperdício, à falta de ligação aos problemas locais ou aos problemas específicos das escolas e à falta de coerência com a FIP ou com as novas necessidades urgentes dos professores¹²³. Torna-se cada vez mais importante observar o impacto do DPC nas escolas e nos alunos – partilhar ativamente experiências com colegas e criar espaço para a aprendizagem experimental (liberdade para experimentar e para aprender com os erros)¹²⁴ – por outras palavras, encarar o DPC como um elemento importante na criação de uma cultura institucional de aprendizagem.

¹²¹ Comissão Europeia, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, 2013, pp. 35-36.

¹²² Para um exame exaustivo das escolhas a tomar na criação de quadros de competências e de avaliação relativos aos professores, ver: Comissão Europeia, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, 2013, pp. 36-38.

¹²³ IBF, *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, 2013.

¹²⁴ Comissão Europeia, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, 2013, p. 41.

7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1. Conclusões

O presente estudo analisou a situação da formação de professores do ensino básico na Europa, com o intuito de formular recomendações detalhadas sobre a forma de preparar os docentes para dar resposta aos desafios colocados aos sistemas educativos e formativos na UE hoje e no futuro. As conclusões subdividem-se em três categorias: conclusões respeitantes à evolução ao nível da UE; conclusões respeitantes aos desafios e às reformas; e, por último, conclusões respeitantes às estruturas de formação dos professores (FIP, AIC e DPC).

7.1.1. Conclusões respeitantes à evolução ao nível da UE

Antes de serem apresentadas as conclusões sobre os desafios e as reformas, importa tirar uma primeira conclusão quanto à relação entre os trabalhos em curso ao nível europeu e as reformas efetivas nos Estados-Membros.

A) Conclusão essencial relativa à documentação da UE: ao nível europeu, a questão da formação de professores é considerada uma prioridade, tendo surgido muitos estudos e manuais úteis, mas é difícil discernir os efeitos práticos imediatos.

A Comissão Europeia assiste os Estados-Membros na elaboração de políticas de educação e formação (através dos GTT, das AAP e do financiamento de projetos). A formação dos professores do ensino básico tem sido presença constante na agenda política europeia desde a Declaração de Lisboa. Ao avaliar os temas e tópicos abordados ao nível europeu ao longo dos anos, é possível observar não só uma linha de continuidade nas recomendações, mas também o surgimento de novos temas e tópicos. As alterações e recomendações propostas são profundas; a sua maioria exigiria reformas a longo prazo na educação, tanto no ensino básico como no superior. Embora as reformas nacionais estejam a ir no sentido das recomendações formuladas nos documentos europeus, as metas não estão a ser acompanhadas por recursos financeiros adequados.

7.1.2. Conclusões respeitantes aos desafios e às reformas

O estudo elencou os principais desafios enfrentados atualmente pelos professores aos níveis das salas de aula, das escolas e dos sistemas e as estruturas de formação que podem ajudá-los a resolver esses problemas (FIP, AIC e DPC). Tendo prestado especial atenção às reformas políticas relativas às estruturas de formação de professores (FIP, AIC e DPC), pode chegar-se a uma primeira conclusão geral:

B) Conclusão essencial relativa aos desafios e às reformas: a formação de professores é considerada uma prioridade em muitos países e as reformas são geralmente levadas a cabo no intuito de superar as dificuldades encontradas e consentâneas com as recomendações formuladas nos documentos da UE.

O estudo assinalou vários desenvolvimentos relativos à formação de professores nos Estados-Membros analisados. A última década assistiu ao lançamento de um grande número de reformas respeitantes a problemas aos níveis das salas de aula, das escolas e dos sistemas. Ainda que não sejam explicitamente referidos documentos da UE, a maioria das reformas consiste em primeiras etapas práticas no sentido das recomendações que figuram há já algum tempo na agenda. A maioria dos novos temas, tais como a promoção

da profissão de formador de professores e a predominância da aprendizagem colaborativa, ainda não se traduziu em reformas concretas nos países objeto de exame aprofundado.

O seguinte quadro sintetiza os desafios abordados pelas reformas políticas relativas às três etapas da formação de professores (FIP, AIC e/ou DPC).

Quadro 7: síntese dos desafios e dos domínios de reforma (FIP, AIC e DPC)

	Desafios	Domínio de reforma		
		FIP	AIC	DPC
Na sala de aula	Comportamentos disruptivos dos alunos, heterogeneidade no grupo e aluno com NEE	X	X	X
	Gestão da sala de aula e competências organizacionais	X	X	X
	Gestão diária dos pais	X	X	X
	Utilização de TIC na sala de aula e no trabalho em geral	X		X
	Competências em línguas estrangeiras (IT e FR)	X		X
Na escola	Novas tarefas associadas à profissão de docente (p. ex., tarefas de apoio)			
	Mais burocracia/administração			
	Turmas mais numerosas, horários mais longos, menor apoio			
	Falta de incentivos à aprendizagem nas escolas	X	X	X
No sistema	Estatuto e atratividade da profissão	X		X
	Qualidade dos professores inscritos em cursos de FIP	X		
	Demografia e mercado de trabalho	X		

Fonte: Autores

Pode concluir-se que é possível dar resposta a muitos dos desafios através de estruturas de formação de professores. Os programas de FIP são os mais suscetíveis de surtir efeito; não obstante, o AIC e o DPC podem igualmente ser importantes para enfrentar os problemas colocados diariamente aos professores. Tomando como pontos de referência o quadro acima e as provas subjacentes, pode chegar-se às seguintes conclusões gerais:

C) Conclusão essencial relativa aos desafios ao nível da sala de aula: os problemas ao nível da sala de aula são abordados por todas as estruturas em causa (FIP, AIC e DPC), não obstante, as reformas políticas concentram-se na FIP e, apenas em menor grau, no DPC e no AIC.

Em geral, os sistemas de FIP estão mais desenvolvidos em relação aos sistemas de DPC e de AIC nos países analisados. As reformas incidem essencialmente nos sistemas de FIP, com vista a contornar os obstáculos identificados. Ainda assim, vários países apresentam reformas interessantes com impacto em todas as estruturas, que procuram dar resposta a alguns dos desafios ao nível da sala de aula. A título de exemplo, na Lituânia, regista-se um aumento da formação prática no programa de FIP. Em Itália, as reformas políticas na FIP e no DPC destinam-se a reforçar o nível de línguas estrangeiras. Na Finlândia e Irlanda, estão a ser inseridas atividades de aprendizagem pelos pares quer no AIC quer no DPC, no sentido de eliminar grande parte dos entraves identificados. Já nos Países Baixos, muitos dos cursos de DPC que conferem créditos (mestrados) dão ênfase à gestão de alunos com NEE.

D) Conclusão essencial relativa aos desafios ao nível da escola: as políticas de formação de professores abordam de forma fragmentária as dificuldades ao nível das escolas, que podem ser ultrapassadas de forma mais eficaz através de outras reformas políticas relativas às condições de trabalho e à organização das escolas (recursos).

A formação de professores não é solução para todas as dificuldades apresentadas. A superação de desafios de cariz mais organizacional ou relativos às infraestruturas escolares pode requerer uma melhoria das condições de trabalho dos docentes ou um aumento dos recursos das escolas e do sistema escolar – uma mensagem difícil de transmitir em tempos de crise e restrições orçamentais.

Um dos problemas ao nível da escola que as estruturas de formação de professores podem resolver diretamente é a falta de uma cultura de aprendizagem em termos organizacionais. É possível ensinar os professores a tornarem-se aprendizes ao longo da vida através da FIP; a enveredar pela reflexão e pela aprendizagem pelos pares através do AIC; e a continuar a investir no desenvolvimento profissional através do DPC. Nos casos em que a escola e o seu pessoal estão dispostos a criar uma cultura de aprendizagem, não são só os professores que saem beneficiados, mas também a escola no seu todo e os alunos. Muitos dos países analisados apresentam uma evolução neste sentido. O novo programa de FIP da Áustria frisa a importância de os professores terem formação em investigação baseada na ação. Na Irlanda, o programa nacional de formação em serviço de professores associa o desenvolvimento individual dos professores ao desenvolvimento das escolas. Por fim, a bolsa de desenvolvimento de professores nos Países Baixos estimula a criação de uma cultura de aprendizagem nas escolas, que contam com pessoal altamente qualificado.

E) Conclusão essencial relativa aos desafios ao nível do sistema: as reformas da FIP permitem dar resposta aos problemas sistémicos, embora estes se reportem também a outros domínios políticos (condições de trabalho, enquadramento financeiro, imagem da profissão de docente).

Apesar de os problemas sistémicos se reportarem também a outros domínios políticos, podem ser atenuados pela organização da FIP. Ao nível da FIP, a qualidade dos programas curriculares pode ser melhorada e podem ser definidas condições de acesso adicionais, por forma a atrair estudantes mais aptos e a fazer da FIP uma opção de carreira preferencial. Um melhor DPC pode igualmente tornar a profissão de docente mais

atrativa, reforçando o estatuto profissional dos professores e alterando as culturas nas escolas. A Lituânia apresenta realizações interessantes, com uma motivação dos estudantes ligada à atribuição de bolsas para os cursos de FIP, tal como a França, onde os estudantes do mestrado de FIP recebem uma compensação financeira durante o segundo ano (de formação prática).

7.1.3. Conclusões respeitantes às estruturas de formação dos professores (FIP, AIC e DPC)

Com base na análise relativa aos sete Estados-Membros, podem ser retiradas as seguintes conclusões essenciais no que respeita às estruturas de formação de professores (FIP, AIC e DPC):

F) Conclusão essencial relativa ao processo contínuo de formação de professores: as reformas incidem essencialmente na FIP e a formação de professores é raramente entendida como um conjunto que engloba a FIP, o AIC e o DPC. Por conseguinte, observa-se uma falta de coordenação entre as três etapas da formação de professores (que estrutura para que tipo de problema) e as outras partes do percurso de formação merecem mais atenção somente a partir do momento em que se considera que a FIP está devidamente atualizada.

Todos os Estados-Membros objeto de exame aprofundado reformaram a FIP ou preveem uma reforma num futuro próximo. Na maioria dos países, os debates em torno da formação de professores centram-se na FIP. Por conseguinte, a formação de professores (ainda) não é, em muitos casos, encarada como um processo contínuo que abrange a formação inicial, a formação em serviço e a formação em contexto de trabalho. Ao depararem com obstáculos, os decisores políticos tendem a procurar inicialmente soluções na FIP, quando, na verdade, seria mais eficaz contorná-los por meio do AIC ou do DPC.

Contudo, apenas alguns países incluem explicitamente na sua abordagem o AIC e o DPC. Nesses casos, considera-se geralmente que o programa de FIP é de alto nível. Na Finlândia, por exemplo, a elevada qualidade da FIP é reconhecida tanto por professores como por organizações internacionais (OCDE e UE). Como consequência, as iniciativas políticas dão ênfase à melhoria da qualidade das estruturas de AIC e DPC.

G) Conclusões essenciais relativas às reformas na formação inicial de professores: os programas de FIP variam consideravelmente entre os diferentes países analisados em função das conceções nacionais do que se entende por «bom professor» e, por esta razão, qualquer reforma da FIP dará lugar a um importante debate político e social.

Os cursos de FIP consistem em licenciaturas ou mestrados, com a duração de 3, 4 ou 5 anos, podendo apresentar vários equilíbrios entre teoria e prática e organizar de forma diferente o seu ciclo de retroação com o mundo do trabalho. A forma como um curso de FIP é organizado tem muito que ver com a conceção nacional do que se deve entender por «professor» e por «curso de FIP». O papel crucial que cabe à FIP para garantir uma classe docente qualificada – que forma os cidadãos do futuro – faz da mesma um tópico decisivo nos debates sobre a melhoria da qualidade do ensino básico. As reformas da FIP tendem a dar lugar a importantes debates políticos e sociais. Mesmo nos Estados-Membros em que não estão a decorrer reformas de fundo, os programas curriculares e a organização da FIP continuam, e continuarão, a ser objeto de debate público nacional. Nos Países Baixos, por exemplo, não há propostas destinadas a alargar o período de

estudo ou passar o grau dos cursos de licenciatura para mestrado, mas as questões relativas à FIP são frequentemente debatidas no Parlamento.

H) Conclusões essenciais relativas às reformas no apoio em início de carreira: o AIC tem ganhado importância na agenda da educação, mas as abordagens em muitos Estados-Membros estão ainda numa fase incipiente.

Poucos Estados-Membros disponibilizam programas de formação em serviço coerentes e aplicáveis a todo o sistema, apesar de a maioria oferecer aos professores principiantes acesso a certas formas de medidas de apoio, principalmente a tutoria. Esta questão figura na agenda política e as políticas vão geralmente no sentido das recomendações presentes em publicações (internacionais), por exemplo, o manual publicado pela Comissão Europeia. Todavia, em geral, as abordagens são contrastadas e muito pouco estruturadas e as ligações com os cursos de FIP e programas de DPC estão numa fase incipiente. O programa nacional de formação em serviço de professores, na Irlanda, apresenta exemplos positivos de desenvolvimentos do AIC. Refira-se ainda que, atualmente, os sistemas de AIC centram-se demasiado na melhoria do desempenho dos novos professores e descaram os potenciais benefícios para a organização das escolas.

I) Conclusões essenciais relativas às reformas no desenvolvimento profissional contínuo: na maioria dos países, existe DPC, mas a participação é limitada devido à falta de incentivos (relacionados com a progressão na carreira) ou aos obstáculos individuais (de natureza pessoal) à participação.

O DPC pode ser considerado um direito ou uma obrigação; pode ser encarado como uma responsabilidade do Estado, da escola ou do professor e pode ser disponibilizado por universidades ou por outras entidades (privadas). Dependendo do facto de o DPC consistir em cursos e programas formais ou em atividades de aprendizagem pelos pares mais informais/não formais, as sessões de pares ou a observação de pares variam igualmente. Em muitos países, o DPC é frequentemente considerado uma atividade extralaboral, devendo ocorrer durante as horas vagas dos professores e ser financiado a título particular. A maioria das iniciativas políticas e dos programas estratégicos de DPC incide na eliminação dos obstáculos situacionais e institucionais (disponibilização, financiamento, tempo), mas deixa de lado os obstáculos pessoais mais persistentes (competências de aprendizagem, motivação, transparência nas competências). A Finlândia, os Países Baixos e a Irlanda apresentam exemplos positivos de concentração em obstáculos pessoais. A integração do DPC numa cultura institucional abrangente de aprendizagem ajudaria a aumentar a participação dos professores menos dispostos a seguir essa formação.

7.2. Recomendações

À luz das conclusões atrás referidas, é possível submeter as seguintes recomendações às partes interessadas ao nível europeu, nacional e regional/local e aos próprios professores, com vista a zelar pela existência de estruturas de formação que dotem os professores de ferramentas para superar os desafios que enfrentam. Assim, são formuladas três séries de recomendações, atendendo às conclusões do estudo.

Recomendação 1 (dirigida às partes interessadas ao nível europeu, nacional e local, às escolas e aos professores): encarar a formação de professores como um conjunto no qual a FIP, o AIC e o DPC contribuem para dar parcialmente resposta aos desafios práticos que surgem no ensino.

A concordância de todos os sistemas permite dar uma resposta mais eficaz aos desafios. Não se pode pedir aos novos professores oriundos de um curso de FIP que saibam tudo. Estes devem ser apoiados no seu aperfeiçoamento por meio do AIC e do DPC. Assim, o AIC e o DPC devem considerados parte de um processo contínuo que se inicia com a FIP, e não simples formas de remediar rapidamente problemas de circunstância. Recomenda-se portanto a adoção das seguintes medidas:

- estruturar a oferta de AIC e DPC sob a forma de vias de aprendizagem contínuas que assentem nas etapas precedentes do percurso,
- assegurar a transparência do AIC e do DPC, a fim de criar as melhores ligações entre os serviços propostos,
- assegurar a transparência das expectativas dos empregadores em matéria de desenvolvimento contínuo dos professores.

Recomendação 2 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional, às escolas e aos professores): na elaboração e na execução de reformas, ter em consideração o importante trabalho realizado ao nível europeu em matéria de formação de professores.

As iniciativas adotadas ao nível da UE permitiram recolher informações importantes sobre a formação de professores. Os documentos estratégicos, estudos e manuais elaborados constituem uma base de conhecimentos útil para aperfeiçoar as estruturas de AIC e DPC. Devem ser tidos em conta, inspirando os novos desenvolvimentos políticos e a identificação de oportunidades e de armadilhas na execução das políticas. Recomenda-se portanto a adoção das seguintes medidas:

- utilizar a documentação da UE para ajudar a inscrever determinadas questões na agenda nacional (AIC e DPC),
- utilizar os documentos da UE no desenvolvimento das estruturas de AIC e de DPC ao nível nacional, local ou da escola.

Recomendação 3 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional e local/de escolas): as reformas em matéria de formação de professores devem ser acompanhadas de reformas na organização das escolas e nas condições de trabalho e convém consagrar meios financeiros suficientes para levar a cabo estas reformas.

A fim de garantir o máximo impacto das reformas em matéria de formação de professores, estas devem ser acompanhadas de alterações na organização das escolas e nas condições de trabalho dos professores. Ambas as vertentes a reformar devem basear-se numa conceção do tipo de profissional que se deve entender por «professor» (autónomo, colegial ou flexível/pós-moderno¹²⁵) e numa previsão da natureza das escolas no futuro. Há desta forma uma incidência quer nos incentivos internos (como a motivação) à participação de professores em atividades de AIC e DPC quer nos incentivos externos (como o tempo, os fatores financeiros). Recomenda-se portanto a adoção das seguintes medidas:

¹²⁵ Ver capítulo 1 e Hargreaves (2000).

- facilitar a aprendizagem dos professores, organizando opções de formação interessantes,
- criar incentivos à aprendizagem, reforçando a gestão dos recursos humanos nas escolas e estabelecendo um elo entre a formação contínua e as carreiras dos professores,
- adaptar as condições de trabalho, a organização das escolas e as culturas das escolas, a fim de estabelecer percursos profissionais mais diferenciados, encorajar a aprendizagem em regime de colaboração no seio das escolas e dar mais tempo aos professores para se consagrarem às tarefas de desenvolvimento das escolas.

Na prática, os recursos financeiros limitam frequentemente a configuração das reformas na FIP, no AIC e no DPC. As intenções por detrás das iniciativas políticas podem ser boas, mas a falta de recursos financeiros restringe o impacto efetivo das reformas. Uma situação ainda mais precária verifica-se em determinados países, onde há uma sensação de que as reformas são sinónimo de cortes orçamentais. Por conseguinte, é recomendável velar por que, no contexto da execução destas reformas, os meios financeiros colocados à disposição sejam suficientes para prosseguir os objetivos políticos almejados.

ANEXO 1: METODOLOGIA E SELEÇÃO DOS PAÍSES

Metodologia

As secções a seguir descrevem as atividades de investigação subjacentes ao presente estudo.

Atividade de investigação 1: exame documental de fundo (política e teoria)

O **objetivo** da primeira atividade de investigação consistiu em descrever o contexto político e elaborar um quadro teórico para identificar as relações entre os diferentes conceitos utilizados, designadamente «formação inicial de professores», «formação contínua de professores», «benefícios sociais», «qualidade», «competência», «contexto», «sistemas educativos», etc. Por outro lado, analisou a relação entre a formação de professores e os seus efeitos mais amplos na sociedade. A **metodologia** consistiu num exame documental bidirecional.

Na **descrição do contexto político**, todas as principais fontes basearam-se em estudos publicados nos últimos anos sobre esta matéria (e sobre temas correlatos) pela Comissão Europeia, pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho. Trata-se de textos jurídicos (resoluções, comunicações, documentos de trabalho, etc.) e de documentos associados ao método aberto de coordenação (MAC) sobre este tema, nomeadamente a documentação oriunda de AAP (atividades de aprendizagem pelos pares), declarações de tomada de posição das partes interessadas (por exemplo, do CSEE), relatórios parlamentares, estudos e perguntas, entre outros.

Para chegar a conclusões e recomendações políticas, não basta conhecer os desenvolvimentos políticos, há que possuir um **conhecimento teórico** do assunto, com vista a aferir as constatações da investigação. Assim, a atividade de investigação incluiu igualmente a recolha e o exame da literatura científica e dos estudos pertinentes da OCDE e da UNESCO neste domínio, por forma a ajudar a criar um quadro teórico que relacione as várias constatações da investigação. O **resultado** da atividade de investigação 1 foi o desenvolvimento de uma perceção alargada dos contextos político e teórico.

Atividade de investigação 2: visão geral ao nível da UE das estruturas e políticas de formação de professores

O **objetivo** da segunda atividade de investigação consistiu em obter uma visão geral ao nível da UE das estruturas e políticas de formação de professores. A **metodologia** consistiu num exame documental e em entrevistas. A equipa de investigação recolheu dados ao nível europeu. As principais fontes foram os **estudos e relatórios de síntese existentes** sobre a formação de professores. Além disso, analisou-se **documentação nacional** na medida do possível (ou seja, na medida da documentação disponível). Foram examinados, por exemplo, os seguintes tópicos ao nível dos Estados-Membros.

A profissão de docente:

- De que forma é regulamentado o acesso à profissão de docente?
- Existem diferentes percursos que deem acesso à profissão?

A Formação de professores (programa):

- Qual é o grau de FIP disponível (o grau do diploma no sistema educativo)?

- De que forma são organizados o recrutamento e a seleção relativamente à FIP? Quais são as diferenças entre os países?
- De que forma é organizado o curso/programa de FIP?
- De que forma é organizada e regulamentada a FCP?

A governação da FIP:

- Quem é responsável pela FIP/FCP?
- Quem é competente para decidir dos programas curriculares da formação de professores?
- Que regras são aplicáveis às entidades de FIP/FCP?
- Que raciocínio subjaz às escolhas tomadas?

A fim de obter um quadro completo da UE, foram organizadas **entrevistas com partes interessadas** ao nível da UE (ver no anexo 3 uma lista completa dos participantes), incluindo pais, escolas, associações de estudantes e de pais e participantes no processo de elaboração de políticas ao nível europeu (GTT). As entrevistas abrangeram um leque variado de questões, tais como a disponibilidade dos dados relativos à formação de professores, os atuais debates políticos, os desafios comuns a professores e sistemas formativos, as iniciativas políticas de interesse e os ensinamentos para o futuro. O **resultado** da atividade de investigação 2 foi uma visão geral dos sistemas de formação de professores na Europa, a par de uma indicação inicial dos possíveis obstáculos, soluções e recomendações.

Atividade de investigação 3: análise profunda dos obstáculos e das soluções

O **objetivo** dos estudos de caso aprofundados dos sete Estados-Membros consistiu em recolher informações – que não se limitem ao estado atual – sobre políticas eficazes de melhoria da qualidade do ensino através de políticas de formação de professores.

Os estudos aprofundados consistiram em entrevistas e numa análise da documentação sobre políticas nacionais. As entrevistas foram feitas a professores, formadores de professores, professores em formação e decisores políticos. Dependendo do contexto e da orientação nacional, entre 5 e 13 pessoas foram inquiridas em cada um dos Estados-Membros em causa através de entrevistas semiestruturadas no local. A seleção das pessoas entrevistadas nas escolas e entidades de formação de professores consistiu numa rede de ligações progressivamente alargada e procurou explicitamente evitar posições políticas tendenciosas. Estas pessoas foram informadas do objetivo do estudo e da entrevista, tendo dado o seu consentimento explícito à utilização das informações transmitidas. O anexo 3 enumera o conjunto dos inquiridos por Estado-Membro.

As entrevistas serviram para detetar os problemas fundamentais sentidos individualmente pelos professores do ensino básico, bem como os pontos fortes e pontos fracos perceptíveis dos sistemas de formação de professores. As entrevistas semiestruturadas seguiram uma lista de controlo, tendo procurado responder às seguintes **perguntas essenciais**:

- De que forma é organizada a FIP/FCP?
- Que obstáculos se colocam aos professores em relação:
 - ao nível macro – à evolução do contexto socioeconómico, à falta de professores, envelhecimento, redução do número de candidatos à formação de professores?
 - ao nível intermédio – à organização do trabalho, autonomia do professor, evolução dos contextos institucionais?

- ao nível específico – aos desafios pedagógicos e didáticos (crianças, pais, tecnologias)?
- Quais as formas de apoio aos professores no seu desenvolvimento profissional (FIP/FCP) para atenuar os obstáculos encontrados?
- Existem outras estruturas além da FIP/FCP para ajudar os professores a atenuar os obstáculos encontrados (aconselhamento, formação em serviço, etc.)?
- De que forma é organizado o ciclo de partilha de opiniões dos professores em relação à FIP e à FCP com vista a melhorar a formação de professores (por outras palavras, em que medida as opiniões dos docentes são tidas em conta no melhoramento dos programas de formação de professores)?
- Existem iniciativas políticas de interesse sobre a formação de professores no que toca aos desafios enfrentados pelos professores (por exemplo, para melhorar a qualidade da docência ou aumentar a quantidade de professores)? Quais são as principais características destas iniciativas?

Adicionalmente, foram examinados documentos estratégicos nacionais, tais como estudos panorâmicos e académicos, posições escritas e sítios *Web*, no sentido de compreender plenamente o ensino básico, o sistema de formação de professores e a posição dos mesmos. Atentou-se especialmente nas iniciativas políticas nacionais de interesse relativamente à formação de professores.

O **resultado** foi uma perceção dos obstáculos existentes e a exemplificação do modo como estes obstáculos foram ou poderão ser ultrapassados. É igualmente possível encontrar soluções aos níveis geral, intermédio ou específico (programas de formação de professores melhorados, aperfeiçoamento dos programas de formação em serviço nos institutos ou análise pelos pares ao nível da sala de aula).

A análise dos debates aprofundados por país centrou-se preferencialmente no estabelecimento de ligações entre os obstáculos e as soluções ao nível nacional, incidindo ainda numa comparação entre países com vista a identificar padrões de eliminação desses obstáculos, nas modalidades de organização da formação de professores e no contexto geral nacional.

Atividade de investigação 4: análise e elaboração do relatório

O objetivo da atividade de investigação 4 consistiu numa análise das informações recolhidas nas atividades precedentes e na elaboração do relatório. Com base nas informações recolhidas nas atividades de investigação precedentes, a equipa de investigação formulou as conclusões e recomendações constantes do presente relatório e destinadas às partes interessadas aos níveis institucional, nacional e da UE.

Seleção dos países

Os sete países foram selecionados de acordo com uma abordagem bifásica. Na primeira fase, foi utilizado um conjunto de critérios para estabelecer uma seleção equilibrada que atendesse à diversidade dos sistemas, tradições e zonas geográficas na Europa. A segunda fase consistiu numa avaliação das características, desenvolvimentos e práticas do respetivo país que mereciam uma atenção mais detalhada. Ambas as fases abrangeram questões relativas às três diferentes etapas da formação de professores. Os critérios gerais são apresentados a seguir.

- **Equilíbrio geográfico e tipo de Estado-Providência:** a seleção deve assegurar uma ampla cobertura geográfica na UE, tendo em consideração os diferentes tipos de Estado-Providência existentes.¹²⁶
- **Dimensão do país:** a seleção deve incluir do mesmo modo países de pequena e grande dimensão.
- **Modelo de FIP:** a seleção deve ter em conta os modelos de formação de professores quer sequenciais quer integrados.
- **Grau académico:** a seleção deve ter em conta as diferenças no grau académico (licenciatura ou mestrado) exigido para ingressar na carreira docente.
- **Modelos de recrutamento:** a seleção deve ter em conta os três diferentes modelos de recrutamento (concurso, recrutamento aberto, lista de candidatos).
- **Vínculo contratual dos professores:** a seleção deve ter em conta se o empregador é a escola, a autoridade educativa local ou uma autoridade num nível superior.
- **Existência de AIC:** a seleção deve ter em conta tanto os países que investem fortemente no AIC (formação em serviço, tutoria, etc.) como aqueles que o fazem de forma menos intensa. Além disso, deve abranger quer países que dispõem de um programa nacional de formação em serviço quer países que não dispõem dos mesmos.
- **Existência de DPC/importância que lhe é dada:** a seleção deve ter em conta as variações na ênfase dada ao DPC nos diferentes países e na conceção do DPC: obrigação profissional, requisito para efeitos de promoção ou programa facultativo.
- **Reforço da atratividade da profissão:** a seleção deve aferir a existência de medidas sistémicas que visem reforçar a atratividade da profissão.
- **Resultados do sistema:** a seleção deve ter em conta as diferenças nas classificações dos Estados-Membros de acordo com o PISA (classificações do PISA de 2012).¹²⁷

Relativamente à segunda fase, a equipa de investigação baseou-se num estudo recente sobre a atratividade da profissão docente¹²⁸, que analisa as características/desenvolvimentos/práticas de interesse em todos os países e respeitantes: 1) ao modelo de FIP; 2) ao AIC; e 3) ao DPC. Com base nos indicadores utilizados e nos desenvolvimentos e práticas identificados, os Estados-Membros selecionados foram: **Irlanda, Finlândia, Lituânia, Países Baixos, Áustria, França e Itália.**

¹²⁶ A classificação dos Estados-Providência tem por base a tipologia de Esping-Andersen (1990), posteriormente desenvolvida por Soede & Vrooman (2004) e Jehoel-Gijsbers (2008). Esta classificação consiste em seis grupos de países: o **grupo nórdico**, do qual fazem parte Suécia, Dinamarca e Finlândia, que combina um elevado nível de proteção com pensões de dimensão média (regime social-democrático); o **grupo continental** (Bélgica, França, Alemanha, Luxemburgo e Áustria), que apresenta níveis médios em ambas as dimensões (regime corporativista); o **grupo anglo-saxónico** constituído por EUA, Canadá, Austrália, Reino Unido e Irlanda, com um nível de proteção social médio (ou inferior à média) e um baixo nível de pensões coletivas (regime liberal); o **grupo mediterrânico** (Itália, Portugal, Espanha e Grécia) com um nível de pensões relativamente alto, mas um baixo nível global de proteção social (regime mediterrânico); o **grupo da Europa Oriental**, a que pertencem Polónia, Hungria, República Checa e Eslováquia, com níveis médios (ou inferiores à média) em ambas as dimensões (regime dos novos Estados-Membros); e o **grupo híbrido**, constituído unicamente pelos Países Baixos. Ver: Esping-Andersen, G. (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, Cambridge: Polity Press; Jehoel-Gijsbers, Gerda, Vrooman, Cok (2008), *Social exclusion of the elderly, a comparative study of EU Member States*, ENEPRI, relatório de investigação n.º 57 AIM WP8.1, setembro de 2008.

¹²⁷ OCDE (2013), *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*: <http://www.oecd.org/pisa/>.

¹²⁸ A atratividade é um conceito multidimensional. Segundo uma definição geral do estudo da IBF, a atratividade da profissão de docente consiste num conjunto de características da profissão que a torna relativamente atrativa para candidatos com potencial, comparativamente a outras profissões que exijam os mesmos níveis de competência, e que proporciona um estímulo para que os professores competentes se mantenham na carreira docente. Estão em causa diversas dimensões, mas, neste aspeto concreto, a equipa de investigação tem em conta a existência de medidas políticas que visem reforçar a atratividade (ver: IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, volume 2.

Segue-se um quadro global dos países seleccionados de acordo com os critérios definidos.

EM	IE	FI	LT	NL	AT	FR	IT
Equilíbrio geográfico/tipo de Estado-Providência	Anglo-saxónico	Nórdico	da Europa Oriental	Híbrido	Continental	Continental	Mediterrânico
Dimensão do país	Pequena	Pequena	Pequena	Pequena	Pequena	Grande	Grande
Modelo de FIP	Ambos	Integrado	Integrado	Integrado	Integrado	Sequencial	Integrado
Nível de habilitações	Licenciatura (3 anos)	Mestrado (5 anos)	Licenciatura (4 anos)	Licenciatura (4 anos)	Licenciatura (3 anos)	Mestrado (5 anos)	Mestrado (5 anos)
Modelo de recrutamento	Aberto	Aberto	Aberto	Aberto	Aberto	Por concurso	Por concurso
Vínculo contratual	Escola	Local	Escola	Escola	Nível superior	Nível superior	Nível superior ou escola
Existência de AIC (programa nacional de formação em serviço)	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Existência de DPC e importância que lhe é dada	Facultativa	Obrigação profissional	Obrigação profissional/necessária para promoção	Facultativa	Obrigação profissional	Necessária para promoção	Obrigação profissional
Atratividade da profissão	Medidas sistémicas	Sem medidas significativas	Medidas sistémicas	Sem medidas significativas	Medidas significativas	Medidas significativas	Sem medidas significativas
Resultados do sistema (classificações do PISA) (recolha de dados de 2012)	Estatisticamente, muito acima da média da OCDE	Estatisticamente, muito acima da média da OCDE	Estatisticamente, muito abaixo da média da OCDE	Estatisticamente, muito acima da média da OCDE	Estatisticamente, muito acima da média da OCDE	Estatisticamente, pouco divergente da média da OCDE	Estatisticamente, muito abaixo da média da OCDE

ANEXO 2: REFERÊNCIAS

- Anderson, L.W. (2004) *Increasing Teacher Effectiveness* (2.º edição) Paris: UNESCO, IIEP
- Barber, M. e Mourshed, M. (2007), *How the world's best-performing schools come out on top*. Londres: McKinsey
- Biesta, G. (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado, Estados Unidos: Paradigm Publishers
- Clarke, D.J. e Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Education International/CSEE (2001), *Study on Stress: the causes of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it*
- CSEE (2012), *Analysis of a mini-survey on the impact of the economic crisis on teacher education in the European Union*, Bruxelas
- Eurydice (2009), *Key Data on Education in Europe*
- Eurydice (2012), *Números-Chave da Educação na Europa*
- Eurydice (2013), *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa, Edição de 2013*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2013), *Organisation of Provision to Support Inclusive Education, a literature review*
- Comissão Europeia (2007), comunicação ao Conselho e ao Parlamento Europeu: *Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes*, Bruxelas, 3 de agosto de 2007, COM(2007) 392
- Comissão Europeia (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*; Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia, SEC(2010)0538
- Comissão Europeia (2012a), *Repensar a Educação*, comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões
- Comissão Europeia (2012b), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD(2012)0374, 20 de novembro de 2012.
- Comissão Europeia (2013a), *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*
- Comissão Europeia (2013b), *OMC thematic working groups in education and training* (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools)
- Conselho Europeu (2004), *Ensino e formação 2010: o êxito da estratégia de Lisboa depende de reformas urgentes*, C 6905/04, Bruxelas, 3 de março de 2004
- Conselho Europeu (2007), conclusões do Conselho de 15 de novembro de 2007 sobre a melhoria da qualidade da formação de professores (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:PT:PDF>)
- Conselho Europeu (2008), conclusões do Conselho de 21 de novembro de 2008 — Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar, 2008/C 319/08 (JO C 319 de 13.12.2008, p. 20)
- Conselho Europeu (2009), conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») (JO C 119 de 28.5.2009, p. 2)
- Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2013), Regulamento (UE) n.º 1288/2013 que cria o Programa «Erasmus+» o programa da União para o ensino, a formação, a juventude e o desporto e que revoga as Decisões n.º 1719/2006/CE, n.º 1720/2006/CE e n.º 1298/2008/CE

- Instituto Finlandês da Investigação Pedagógica, da Educação e da Formação (2010), *Three studies to support School Policy Development, Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU*, 2009: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport_en.pdf
- Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge
- Hargreaves, A. (2000), *Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching*, 6:2, pp. 151-182
- Hay McBer (2000), *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Research report No 216*. Norwich: The Crown Copyright Unit
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., Waniganayake, M. (2009), *Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries*. *Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), pp. 57-76
- IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, volume 1.
- IBF (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, volume 2.
- Korthagen, F. A. J. (2001), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Musset, P. (2010) *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective*, OCDE, Paris
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, TALIS, Paris
- OCDE (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World*
- Richardson, V., Placier, P. (2001), *Teacher change*. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 905-947. Washington: American Educational Research Association
- Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric A., Kain, John F. (2005), *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, in *Econometrica*, Vol. 73, n.º 2 (março de 2005), pp. 417-458
- Scheerens, J. (ed.) (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Comissão Europeia, Luxemburgo, 2010.
- Schleiger, A. (2012), *Preparing Teachers and Developing School-Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*, OCDE, 2012: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Snoek, M. e Zogla, I. (2009), *Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments*, in A. Swennen e M. van der Klink (ed.), *Becoming a Teacher Educator*, Dordrecht: Springer (<http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2013/01/1.-Snoek-%C5%BDogla-Teacher-education-in-Europe.pdf>)
- Snoek, M., Swennen, A. e Van der Klink, M. (2011), *The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators*, in *Professional Development in Education*, 37:5, pp. 651-664.
- Stocking, H.S. et al. (2003), *From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teacher profession*, *European Journal of Teacher Education*, vol. 26 (3)
- Conselho Irlandês do Ensino (2011), *Policy on the Continuum of Teacher Education*: http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP.pdf
- UNESCO, Padrões de Competências TIC para Professores: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>

Relativamente aos Países Baixos

- CAOP: <http://www.prestatiebeloninginhetonderwijs.nl/experimenten/>
- Página Web da Eurydice sobre os Países Baixos: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Overview>
- Inspectie van het Onderwijs (2011) De begeleiding van beginnende leraren in het onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2013) Professionalisering als gericht opgave, verkennend onderzoek naar het leren van leraren
- Kennisnet, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek en Onderwijs coöperatie: <http://www.leraar24.nl/dossier/724/opleiden-in-de-school>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/taal-en-rekenen-op-lerarenopleidingen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/kwaliteit-lerarenopleidingen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/10/04/kamerbrief-over-het-lerarenregister.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.functiemix.minocw.nl/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/nieuws/2012/07/03/strengere-toelatingseisen-voor-de-pabo.html>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008) Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013) Lerarenagenda 2013-2020, de leraar maakt het verschil
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012) Nota werken in het onderwijs 2012
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek: <http://www.nwo.nl/financiering/onze-financieringsinstrumenten/nwo/promotiebeurs-voor-leraren/promotiebeurs-voor-leraren.html>
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek: http://2012.nwojaarverslag.nl/jaarverslag-2012/S_1030_NWO-strategie39Groeiennetk18/S_1032_Talentenvrijonderzoek20/S_1034_Talentprogramma39s22/a1017_default
- Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek: <http://www.nwo.nl/actueel/nieuws/2014/minister-bussemaker-reikt-promotiebeurzen-voor-leraren-uit.html>
- Onderwijscoöperatie (2012) Registerleraar.nl, voorlopige reglement 2013 Onderwijscoöperatie: <https://www.onderwijscooperatie.nl/>
- Ploeg, J. van der and Scholte, E. (2003) Arbeidssatisfactie onder leerkrachten, in *Pedagogiek* 23(4), 2003, pp. 276-290
- Regioplan (2013), Inventarisatie opleiding in de school
- Regioplan (2013), Loopbaanmonitor onderwijs 2012, Onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2011

- Regioplan (2013), Onderwijs Werkt
- Windesheim:
<http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/pedagogisch-didactische-vaardigheden/onderwijs-pagina-master-special-educational-needs/inhoud-opleiding/>

Relativamente à Irlanda

- Association of Teachers / Education Centres in Ireland:
<http://www.ateci.ie/education-centres.html>
- ATECI (2013), *The National Induction Programme for Teachers: Workshop Programme Overview*
- Página Web da Eurydice sobre a Irlanda:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Overview>
- Department of Education and Skills:
<http://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/-Initial-Teacher-Education-ITE-Primary.html>
- Department of Education and Skills:
<http://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/#sthash.IFzFtrL9.dpuf>
- Politis, Yurgos (2012), *The National Induction Programme for Teachers (NIPT), an ATECI commissioned report 2010-2012*
Professional Development Service for Teachers:
<http://www.pdst.ie/>
- Professional Development Service for Teachers:
<http://www.pdst.ie/node/4045>
- Teaching Council (2011), *The continuum of Teacher Education*
- Teaching Council:
<http://www.teachingcouncil.ie/about-us/introduction.767.html>
- Teaching Council:
<http://www.teachingcouncil.ie/initial-teacher-education-ite/review-and-professional-accreditation-of-existing-programmes-of-ite.460.html>
- Teaching Council, *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*, 2011
- Teaching Council, *Policy on the Continuum of Teacher Education*, 2011
- The National Induction Programme for Teachers:
<http://www.teacherinduction.ie/>

Relativamente à França

- Página Web da Eurydice sobre a França:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>
- Ministère de l'éducation nationale (2013), *Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*
- Ministère de l'éducation nationale (2013), *La refondation de l'école fait sa rentrée: Année scolaire 2013-2014*
- Ministère de l'éducation nationale:
<http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html>

Relativamente à Áustria

- Bundesministerium für Bildung und Frauen:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>
- Página Web da Eurydice sobre a Áustria:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013) Bundesgesetzblatt Für Die Republik Österreich

Relativamente à Finlândia

- Página Web da Eurydice sobre a Finlândia:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview>
- Jyväskylän yliopisto:
<http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mainenglish/whatis>
- Jyväskylän yliopisto:
<http://www.osaavaverme.fi/eng>
- Mikkola, A. (2013), *Teachers' professional development – A Finnish example*, Ministério finlandês da Educação e da Cultura
- Mikkola, A. (2013), *Teacher Education in Finland*, Ministério finlandês da Educação e da Cultura
- Opetus- ja kulttuuriministeriö:
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2009), Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava), Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16:
- Universidade de Helsínquia:
<http://www.vink.helsinki.fi/index.php?del=0&id=820>
- Universidade de Helsínquia:
<http://www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm>
- Uusiautti, S. e Määttä, K. (2013), *Who is a suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland*, International Journal of Science, vol. 2

Relativamente à Itália

- Página Web da Eurydice sobre a Itália:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Overview>
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa:
<http://www.indire.it/>
- Mincu, Monica (texto não publicado), *The Italian Middle School in a Deregulation Era: An investigation of the limits of a comprehensive school type*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1822>
- Salovaara, Veronica e Julkunen, Ilse (2013), *Documentation of Future Training (Training Manual)*. GOETE Deliverable No 30, Universidade de Helsínquia, p. 32.

Relativamente à Lituânia

- Página Web da Eurydice sobre a Lituânia:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Overview>
- Studijų Kokybės Vertinimo Centras (2013), *General Report on the Colleges and Universities 2013 – Pre-school education programmes*
- Lituânia, Ministério da Educação e da Ciência (2005), Lei n.º 506, de 29 de março de 2005, relativa às habilitações requeridas aos professores do ensino pré-escolar, básico, secundário, especial e profissional para o exercício da profissão
- Lituânia, Ministério da Educação e da Ciência (2007), Lei ISAK-54, de 15 de janeiro de 2007, que estabelece as competências da profissão de docente
- República da Lituânia (2011), Lei XI-1281, de 17 de março de 2011, que altera a Lei relativa à educação
- Lituânia, Ministério da Educação e da Ciência (2012), Regulamento V-827, de 15 de maio de 2012, relativa à formação de professores
- Lituânia, Ministério da Educação e da Ciência (2012), Decreto n.º 899, de 30 de maio de 2012, que define o conceito de «formação em contexto de trabalho de professores»

ANEXO 3: LISTA DE PARTICIPANTES

Nome	Organismo:	País
Edita Vainorienė	Escola básica Genys em Vílnius: professora	LT
Vaida Kuncevičienė	Escola básica Genys em Vílnius: professora	LT
Violeta Varnagirienė	Escola básica Genys em Vílnius: professora	LT
Jūratė Paurytė	Escola básica Genys em Vílnius: diretora-adjunta	LT
Stasė Vėbrienė	Escola básica Genys em Vílnius: diretora	LT
Ingrida Stasytienė	Escola básica Genys em Vílnius: professora	LT
Dr. ^a Aušra Žemgulienė (Professora Associada)	Universidade Lituana de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação: Diretora	LT
Dr. ^a Daiva Jakavonytė-Staškuvienė	Universidade Lituana de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação: Professora Associada	LT
Prof. ^a Dr. ^a Ona Monkevičienė	Universidade Lituana de Ciências da Educação, Faculdade de Educação: Decana da Faculdade	LT
Eglė Norkutė	Universidade Lituana de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação: estudante, terceiro ano	LT
Justinas Monkevičius	Universidade Lituana de Ciências da Educação, Faculdade de Educação: Diretor do Centro de Orientação Profissional	LT
Birutė Miškinienė	Ministério da Educação e da Ciência, Diretor-adjunto, Departamento do Ensino Superior, da Ciência e da Inovação	LT
Audronė Razmantienė	Ministério da Educação e da Ciência, Departamento de Qualidade e de Política Regional da Educação, Divisão de Garantia da Qualidade: especialista-sénior	LT
Armi Mikkola	Ministério da Educação e da Cultura: conselheira pedagógica	FI
Anu Laine	Universidade de Helsínquia: Diretora do Departamento de Educação	FI
Riitta Jyrhämä	Universidade de Helsínquia: formadora de professores	FI
Erja Syrjäläinen	Universidade de Helsínquia: formadora de professores	FI
Kimmo Koskinen	Escola de Formação de Professores Viikki: Diretor	FI
Sirkku Myllyntausta	Escola de Formação de Professores Viikki: professora do ensino básico	FI
Anni Loukomies	Escola de Formação de Professores Viikki: professora do ensino básico	FI
Sari Muhonen	Escola de Formação de Professores Viikki: professora do ensino básico	FI
Tea Seppala	Palmenia – entidade de FCP: chefe de unidade, Ensino e Orientação	FI
Gabriele Solterer	Escola básica Ganztagsvolksschule Aspernallee: diretora	AT
Tuna Zitterl	Escola básica Ganztagsvolksschule Aspernallee: professor	AT
Mario Mazakarini	Escola básica Ganztagsvolksschule Aspernallee: professor	AT
Silvia Wiesinger	Ministério da Educação, das Artes e da Cultura: coordenadora da formação de professores	AT

Gerhild Trummer	Ministério da Educação, das Artes e da Cultura: responsável pelo ensino básico	AT
Ursula Zahalka	Ministério da Educação, das Artes e da Cultura: coordenadora do novo Programa de Formação de Professores	AT
Harald Knecht	Pädagogischen Hochschule Wien: coordenador do Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico, Secundário e Especial	AT
Élodie Laroubine	École Saint-Martin – escola básica: professora do ensino básico	FR
Guillaume Metrot	École Saint-Martin – escola básica: professor do ensino pré-escolar	FR
Edith Gambade	École Saint-Martin – escola básica: diretora:	FR
Stéphane Mendelssohn	Universidade Paris-Sorbonne: responsável pela formação de professores do ensino básico	FR
Patrick Ghrenassia	Universidade Paris-Sorbonne: formador de professores do ensino básico	FR
Louise Kelly	Instituto de Educação Marino: professora em formação	IE
Patricia Slevin	Instituto de Educação Marino: Apoio em início de carreira	IE
Anne O’Gara	Instituto de Educação Marino: responsável pelo programa de formação de professores	IE
Gene Mehigan	Instituto de Educação Marino: formador de professores nos domínios da FIP e da FCP	IE
Tomás Ó Ruairc	Conselho Irlandês do Ensino: Presidente	IE
Carmel Kearns	Conselho Irlandês do Ensino: responsável pedagógica	IE
Annemarie Hogan	St. Brigid’s Primary – escola básica: diretora	IE
Grace Ogle	St. Brigid’s Primary – escola básica: professora	IE
Gina Saunders	St. Brigid’s Primary – escola básica: professora	IE
Sarah Dromey	Primary – escola básica: professora	IE
Deborah M’ Donagh	Primary – escola básica: professora	IE
Nathan Soomer	Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência – responsável político de alto nível, Direção dos Docentes	NL
Henk Westerveld	Centro da Formação Contínua de Professores: líder de programa, ensino básico	NL
Wilma Jongejan	Centro de Formação de Professores da Universidade VY, Amesterdão: formadora de professores	NL
Sandy Dukker	Gabriëlschool – escola básica: professora do ensino básico	NL
Jacqueline Bieger	Universidade de Ciências Aplicadas de Amesterdão: formadora de professores	NL
Anneke van der Linde	Universidade de Ciências Aplicadas de Amesterdão: coordenadora curricular e professora responsável	NL
Elles den Held	Gabriëlschool – escola básica: professora do ensino básico	NL

Raffaella Carro	Coordenadora de projeto, INDIRE	IT
Marco Pistoï	Professor, Istituto comprensivo Ivrea 2 (Corso Nigra)	IT
Alice Ferrari	Professora, Istituto comprensivo Ivrea 2 (Corso Nigra)	IT
Allessandra Soffiati	Professora, Istituto comprensivo Ivrea 2 (Corso Nigra)	IT
Lucia Beretta	Professora, Istituto comprensivo Ivrea 1 (Massimo D'Azeglio)	IT
Paola Chiantore	Professora, Istituto comprensivo Ivrea 1 (Massimo D'Azeglio)	IT
Roberta Subrizi	Professora, Istituto comprensivo Ivrea 1 (Massimo D'Azeglio)	IT
Elena Dalla Costa	Estudante, Universidade de Turim	IT
Eleonora Bertoia	Estudante, Universidade de Turim	IT
Silvia Zardo	Estudante, Universidade de Turim	IT
Valentina Almiento	Estudante, Universidade de Turim	IT
Monica Mincu	Professora do ensino superior / professora auxiliar, Universidade de Turim	IT/RO
Cristine Coggi	Professora de pedagogia experimental, Universidade de Turim	IT
Alessia Farinella	Professora contratada, Universidade de Turim	IT
Paul Holdsworth	Chefe de setor, política escolar – Direção-Geral da Educação e da Cultura	CE
Agnes Roman	Coordenadora da unidade de políticas, CSEE (Comité Sindical Europeu da Educação)	CSEE
Bianka Stege	Secretária-Geral, EFEE (Federação Europeia dos Empregadores da Educação)	EFEE
Eszter Salamon	Presidente, Associação Europeia de Pais	EPA
Marco Snoek	Professor, Universidade de Ciências Aplicadas / Instituto de Formação de Professores de Amesterdão; membro do grupo temático de trabalho	GTT
Luke Shore	Membro do Conselho, OBESSU (Organização das Associações de Estudantes das Escolas Europeias)	OBESSU

DIRECÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS INTERNAS

DEPARTAMENTO TEMÁTICO **B** POLÍTICAS ESTRUTURAIS E DE COESÃO

Missão

Os Departamentos Temáticos são unidades que prestam assessoria especializada às comissões, às delegações interparlamentares e a outros órgãos parlamentares.

Políticas

- Agricultura e Desenvolvimento Rural
- Cultura e Educação
- Pescas
- Desenvolvimento Regional
- Transportes e Turismo

Documentos

Visite o sítio web do Parlamento Europeu:
<http://www.europarl.europa.eu/studies>

IMAGEM CEDIDA POR:
iStock International Inc., Image Source, Photodisk, Phovoir, Shutterstock



ISBN
doi: