RESERVAS DE PROFESSORES SOB A LUPA

Antevisão de professores necessários e disponíveis

Coordenação:
Isabel Flores

Investigadores:
Cláudia Vajão
Rute Perdigão
Vanda Lourenço

Assistente de Investigação:
Martim Frazão Matos

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.

FUNDAÇÃO
BELMIRO
DE AZEVEDO

Praça de Liège, 146 4150-455 Porto

Título
Reservas de Professores sob a lupa:
antevisão de professores necessários e disponíveis

Coordenação:
Isabel Flores

Investigadores:
Cláudia Vajão
Rute Perdigão
Vanda Lourenço

Assistente de Investigação:
Martim Frazão Matos

© Fundação Belmiro de Azevedo
Setembro de 2024
ISBN: 978-989-35739-2-1

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *Necessidades de Professores em Portugal - Diagnóstico e Modelo de Gestão*, da ESCXEL – Education Data Research. As opiniões expressas nesta publicação refletem o posicionamento dos seus autores e não vinculam necessariamente o EDULOG nem a ESCXEL.

RESERVAS DE PROFESSORES SOB A LUPA

Antevisão de professores necessários e disponíveis

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi possível com o apoio financeiro do EDULOG, o Think Tank para a educação da Fundação Belmiro de Azevedo, a quem deixamos o nosso sincero agradecimento.

Agradecemos também a todos os funcionários da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) que com esta equipa colaboraram, mostrando uma grande generosidade, disponibilidade e profissionalismo. Nomeadamente a Susana Castanheira Lopes (Ex-diretora da DGAE), Nuno Rodrigues (Diretor da DGEEC), que desde o primeiro momento acolheram com entusiasmo as nossas investigações, assim como a Joana Duarte e a Susana Fernandes, que nos disponibilizaram os dados e nos apoiaram nas dúvidas e no acesso à informação já tratada.

Agradecemos ainda à Associação ESCXEL que iniciou recentemente a sua atividade com o objetivo de contribuir para mais análises de dados na educação, fazendo a ligação entre a evidência e as políticas públicas. Esta associação permite a junção de diversos investigadores com interesse nestas áreas, com competências e percursos de vida distintos, permitindo olhares multidisciplinares.

ÍNDICE

Índice de Figuras 9
Índice de Tabelas 10
Glossário 11
Introdução 13
Principais conclusões 15
Gráfico em destaque 17
Nota metodológica 18

PARTE I | ANÁLISE DE DADOS

1. CARACTERIZAÇÃO DA COLOCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 22
Colocações permanentes 22
Colocações anuais não permanentes 23

2. PROFESSORES COM FORMAÇÃO ADEQUADA E VONTADE DE INGRESSAR NO SISTEMA PÚBLICO 25
Visão macro 25
Educação Pré-Escolar e 1.º CEB 27
2.º CEB 29
3.º CEB e Ensino Secundário 31

3. SUBSTITUIÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES 36
Visão macro 36
Educação Pré-Escolar 38
1.º CEB 40
2.º CEB 41
3.º CEB e Ensino Secundário 44

4. PROFESSORES EM FORMAÇÃO 49

5. ANTECIPAR AS NECESSIDADES DE PROFESSORES 54
Educação Pré-Escolare 1.º CEB 54
2.º CEB 54
3.º CEB e Ensino Secundário 55
Necessidades de formação 58

PARTE 2 | REVISÃO DO CONHECIMENTO ACUMULADO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO 61
2. O PROBLEMA E AS SOLUÇÕES 62
3. EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS 68
Lituânia 68
Alemanha 69
Nova Zelândia 70
Bélgica 71
Países Baixos 72
Reino Unido 73
Estado de Washington 74
4. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O EQUILÍBRIO DO SISTEMA 75

Bibliografia 78

ANEXOS | REQUISITOS PARA HABILITAÇÃO PRÓPRIA E CONTRATAÇÃO DE ESCOLA
Regime jurídico habilitação para a docência – contratação permanente 81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 | Número de professores em falta para colocação permanente e temporária (2021-2031) 17
Figura 2 | Número de novos contratos permanentes 22
Figura 3 | Contratos permanentes de trabalho de forma acumulada ao longo da última década 22
Figura 4 | Número de professores com contrato anual de trabalho 23
Figura 5 | Professores contratados de forma permanente e professores contratados de forma temporária (contrato anual) 23
Figura 6 | Taxa de colocação inicial de professores por NUTS 3 (DGAE, 2022) 24
Figura 7 | Disponibilidade de professores no início de cada ano letivo, DGAE 25
Figura 8 | Número de professores com menos de 30 anos nas listas de recrutamento inicial, 2023 26
Figura 9 | Pirâmide etária do total de professores em concurso inicial 26
Figura 10 | Número de professores disponíveis dos grupos de recrutamento 27
Figura 11 | Candidatos a diversos grupos de recrutamento, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, 2022 28
Figura 12 | Pirâmides Etárias, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB 28
Figura 13 | Número de docentes disponíveis para ingressar na carreia, 2.º CEB 29
Figura 14 | Docentes que se candidatam simultaneamente ao 1.º CEB e ao 2.º CEB (%) 30
Figura 15 | Pirâmides etárias, 2.º CEB 31
Figura 16 | Número de docentes de línguas disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário 31
Figura 17 | Número de professores de humanidades disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário 32
Figura 18 | Professores dos GR de ciências disponíveis para ingressar na carreia, 3.º CEB e Ensino Secundário 32
Figura 19 | Professores de Artes Visuais e Educação Física disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário 33
Figura 20 | Pirâmides etárias, 3.º CEB e Ensino Secundário 35
Figura 21 | Número de professores a concurso de colocação anual 36
Figura 22 | Número de professores disponíveis na 1a reserva de recrutamento (GR de recrutamento) 37
Figura 23 | Taxa de sucesso de substituição de professores pela reserva de recrutamento, 2022/23 38
Figura 24 | Número de substituições mensais – pedidos e colocados, Educação Pré-Escolar 38
Figura 25 | Percentagem de contratos anuais por mês de colocação 39

Figura 26 | Índice de satisfação de necessidades de substituição, Educação Pré-Escolar, 2022 39
Figura 27 | Número de substituições mensais – pedidos e colocados, 1.º CEB 40
Figura 28 | Percentagem de contratos anuais por mês de colocação, 1.º CEB 40
Figura 29 | Índice de satisfação de necessidades de substituição, 1.º CEB, 2022 41
Figura 30 | Número de substituições por mês, pedidos e colocados, 2.º CEB 42
Figura 31 | Número de horas letivas por tipologia de contrato, 2.º CEB 42
Figura 32 | Taxa de sucesso de substituição por Grupo de Recrutamento, 2.º CEB, 2022 43
Figura 33 | Taxa de substituição, 2.º CEB, 2022 44
Figura 34 | Professores colocados por mês a partir das reservas de recrutamento (%), 3.º CEB e Ensino Secundário 44
Figura 35 | Percentagem de horários por no de horas no horário, por tipologia de contrato, 3.º CEB e Ensino Secundário 45
Figura 36 | Taxa de sucesso de colocação por agrupamento, 3.º CEB e Ensino Secundário 45
Figura 37 | Taxa de sucesso de colocação de professores, 3.º CEB, 2022 48
Figura 38 | Distribuição dos estudantes em formação de professores 51
Figura 39 | Número de professores em formação por área científica 51
Figura 40 | Formação de Professores por Universidade, 2022/23 52
Figura 41 | Formação de Professores por Instituto Politécnico / Escola Superior de Educação, 2022/23 53
Figura 42 | Antecipação do número de professores, Educação Pré-Escolar e 1.o CEB 54
Figura 43 | Antecipação número de professores, 2.o CEB 55
Figura 44 | Antecipação número de professores, 3.o CEB e Secundário 57
Figura 45 | Rácio de formação de novos professores vs necessidades, por grupo de recrutamento 59
Figura 46 | Formação de novos professores até 2031 vs necessidades, por grupo de recrutamento 59
Figura 47 | Fatores que estão na base da decisão profissional 65
Figura 48 | Variáveis a considerar para alterar a necessidade de professores 77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 | Estudantes de mestrados conducentes à profissionalização para professor, inscritos em 2022/23 50
Tabela 2 | Antecipação das necessidades estruturais e temporárias, até 2031 58

GLOSSÁRIO

1.º CEB | Primeiro Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB | Segundo Ciclo do Ensino Básico
3.º CEB | Terceiro Ciclo do Ensino Básico
AE | Agrupamentos de Escolas
ENA | Escolas Não Agrupadas
GR | Grupo de Rescrutamento

Códigos dos Grupos de Recrutamento

100 | Educação Pré-Escolar
110 | 1.º CEB
2.º CEB
200 - Português e Estudos Sociais/ História
210 - Português e Francês
220 - Português e Inglês
230 - Matemática e Ciências da Natureza
240 - Educação Visual e Tecnológica
250 - Educação Musical
260 - Educação Física
3.º CEB e Ensino Secundário
300 - Português
320 - Francês
330 - Inglês
350 - Espanhol
400 - História
410 - Filosofia
420 - Geografia
430 - Economia e Contabilidade
500 - Matemática
510 - Física e Química
520 - Biologia e Geologia
550 - Informática
600 - Artes Visuais
620 - Educação Física

INTRODUÇÃO

O tema da falta de docentes no sistema educativo português e o consequente elevado número de alunos sem professor a uma ou a mais disciplinas tem ocupado um lugar de destaque na sociedade portuguesa.

Este estudo foi desenvolvido na sequência do diagnóstico apresentado em janeiro de 2024 (Flores et al., 2024) sobre "A realidade demográfica e laboral dos professores do ensino público em Portugal 2016/17-2020/21". Aí procurámos identificar quem são os professores, os tipos de contratos que os ligam às escolas, como gerem os horários letivos e não letivos, as disciplinas que lecionam e em que níveis de ensino o fazem. Além disso, investigámos a questão do absentismo docente, analisando as suas diferentes manifestações e durações. Também traçámos o perfil dos professores que tendem a acumular dias de falta e procurámos identificar as variáveis associadas a esse tipo de ausência. O nosso objetivo foi fornecer evidências que pudessem apoiar a formulação de políticas públicas, enriquecendo o debate com dados concretos e trazendo números para a discussão sobre a situação atual dos alunos sem aulas.

O presente estudo pretende compreender os desequilíbrios presentes e futuros na quantidade de professores de que o sistema educativo português necessita, face à quantidade existente disponível e com formação adequada. Dividimos, por isso, o estudo em duas partes, que respondem a faces distintas deste desafio.

Na **primeira parte** realizaram-se análises às bases de dados que registam os professores disponíveis para colocação permanente e os que permanecem disponíveis para substituir colegas ao longo do ano letivo. Analisou-se também a informação disponível sobre o volume de estudantes em formação nos mestrados profissionalizantes, isto é, estudantes que serão futuros professores. Da conjugação de toda esta informação resultou a construção de um cenário prospetivo, sob a premissa de inexistência de mudanças nas variáveis que condicionam o sistema.

Na **segunda parte** desenvolveu-se uma reflexão sobre possíveis soluções para o problema dos alunos sem aulas, fazendo uma revisão da literatura e das políticas que têm vindo a ser implementadas noutras geografias. Esta análise culmina na proposta de um modelo que resume as principais variáveis que determinam o volume de professores necessários e disponíveis para que o sistema de educação possa operar em equilíbrio.

As questões de investigação que nortearam a **primeira parte** resumem-se em:

1. Como se caracteriza a colocação inicial de professores:
    a. Número de candidatos
    b. Necessidades não satisfeitas
2. Quantos professores com formação adequada e com vontade de ingressar no sistema público de educação estão disponíveis em Portugal:
    a. Que idade têm
    b. Como se distribuem por ciclo de ensino
    c. Como se distribuem por grupo de recrutamento

3. De que forma se substituem os professores temporariamente ausentes, ou seja, como se tem estado a responder aos pedidos das escolas ao longo do ano:
    a. Qual a dimensão real desta necessidade
    b. Em que momento se esgotam as reservas de recrutamento
    c. Como variam as reservas por grupo de recrutamento
    d. Como varia a capacidade de substituir professores por NUTS III
4. Quantos professores estão a ser formados por grupo de recrutamento nos mestrados profissionalizantes:
    a. Por grupo de recrutamento
    b. Por região do país
    c. Por tipologia de Instituição de Ensino Superior

A partir da análise destes dados, e **supondo que as condições e políticas se mantêm exatamente como hoje**, desenvolveram-se estimativas das necessidades que surgirão no virar da década. Este exercício resulta num modelo de **análise prospetiva cujo objetivo é chamar a atenção para a dimensão do problema que se avizinha, no pressuposto de que as condições atuais não se alteram**. Foram consideradas como constantes:

a. o número médio de alunos por professor;
b. o número de alunos por turma;
c. a idade da reforma;
d. a estrutura curricular das disciplinas;
e. a procura por cursos de professores;
f. e todas as restantes variáveis que afetam este complexo sistema.

A **segunda parte** tem como objetivo compreender a multiplicidade e o grau de sucesso das intervenções possíveis. Esta secção termina com um esquema que resume as variáveis em que se pode considerar alterações por forma a tentar mitigar a crise anunciada.

As perguntas a que se procurou dar resposta foram:

- O que se conhece sobre o desequilíbrio entre o número de professores necessários e os disponíveis, qual a sua origem e de que forma pode ser mitigado?
- Que políticas têm sido adotadas em países onde este problema se coloca há várias décadas?
- Quais as intervenções que têm tido mais sucesso?

Este documento constitui-se como um alerta para o cenário "se nada for feito então …". A sua utilidade é a de ilustrar a dimensão das intervenções que é necessário implementar a muito curto horizonte temporal. Neste trabalho não são apresentados cenários de impacto de medidas de política pública, sendo mesmo desejável que, existindo resposta a uma emergência, o alerta que aqui se apresenta não venha a concretizar-se em toda a sua dimensão.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

1. O número de contratos de trabalho permanentes tem crescido ao longo dos últimos anos revelando a existência de professores na reserva que desejam ingressar na carreira;
2. O aumento dos professores com contrato permanente revela a abertura de vagas por via de saídas para a reforma, mas também a regularização de contratos temporários que se acumularam no período anterior;
3. Apesar do número de professores disponíveis ainda ser suficiente para as atuais necessidades, a sua distribuição geográfica é assimétrica, com as regiões a sul do Tejo a ficarem com vagas anuais por preencher;
4. Os professores que estão atualmente disponíveis para ingressar na profissão têm, na sua grande maioria, entre 40 e 50 anos;
5. As classes etárias abaixo dos 40 anos são classes quase vazias, confirmando a ausência de formação de novos professores nos últimos 15 anos;
6. Os grupos de recrutamento do 3.º CEB e do Ensino Secundário com pirâmides etárias mais frágeis são Economia, Geografia, Informática, Matemática, Biologia e Geologia, e Física e Química;
7. Os professores disponíveis para lecionar Pré-Escolar, 1.º CEB e Educação Física são os únicos que apresentam estruturas etárias equilibradas;
8. Se não forem tomadas medidas, as reservas de professores disponíveis irão secar no final da década, considerando o crescente número de reformas e o baixo número de professores em formação;
9. Quatro a cinco semanas após o início do calendário escolar torna-se difícil substituir professores;
10. A dificuldade em substituir professores temporariamente ausentes é muito acentuada no sul do país;
11. A substituição de professores de Geografia e Informática a sul do Tejo é praticamente impossível;
12. Se não forem tomadas medidas, a partir do final da década grande parte dos grupos de recrutamento não terão professores formados para responder às necessidades do sistema;
13. Se não forem tomadas medidas, as ausências temporárias, que representam 20 a 25% do sistema, não serão passíveis de substituição em 2030;
14. O número de futuros professores inscritos nos mestrados conducentes ao ensino no 3.º CEB e Ensino Secundário permanece muito baixo face às prováveis necessidades;
15. A formação de professores do 3.º CEB e Ensino Secundário acontece na sua maioria (66%) a norte de Lisboa;

16. As instituições de ensino superior do sul do país têm poucos alunos inscritos nos mestrados de profissionalização para o ensino;
17. Aumentar o número de novos professores implica um crescimento drástico no número de vagas nos mestrados de profissionalização para o ensino;
18. Nenhum dos países estudados conseguiu resolver na íntegra o problema da insuficiência de professores, mesmo com mais de 30 anos de adoção de variadas políticas públicas;
19. Políticas que se constituem com a absorção dos custos de deslocação por parte do estado aparentam ter sucesso na redistribuição territorial dos professores;
20. As políticas com algum sucesso para aumentar o número de professores disponíveis estão ligadas a volumosos incentivos no apoio à formação inicial;
21. Será necessário intervir no eixo de aumentar o número de pessoas com vontade de se formar para ser professor, mas também repensar a organização e a gestão do corpo docente por forma a maximizar o número de horas de trabalho disponíveis face às necessidades;
22. O eixo da substituição temporária de professores está pouco estudado, sendo urgente compreender de que forma se conseguirá suprir as aulas não lecionadas por via do absentismo de média e longa duração.

GRÁFICO EM DESTAQUE

O gráfico da Figura 1 mostra que a falta de professores acentuar-se-á até ao final da década no pressuposto de que as condições atuais não se alteram. As reservas de professores tenderão a desaparecer entre 2026 e 2030, impossibilitando a substituição dos docentes que faltem durante o ano letivo, assim como os que, entretanto, se aposentem.

Em 2021 as principais carências resultavam da dificuldade de substituir ausências temporárias. Em 2031, mantendo-as condições atuais, estas carências serão visíveis pela via da colocação permanente e pela incapacidade total de substituir professores ausentes, pelo menos por professores igualmente qualificados.

O número de dias sem aulas irá subir exponencialmente. Em 2031, assistiremos a 8.700 professores por colocar em vagas permanentes e à falta de 15.700 professores para substituir colegas ausentes. Esta realidade será sentida essencialmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e no Ensino Secundário, e em praticamente todas as disciplinas.

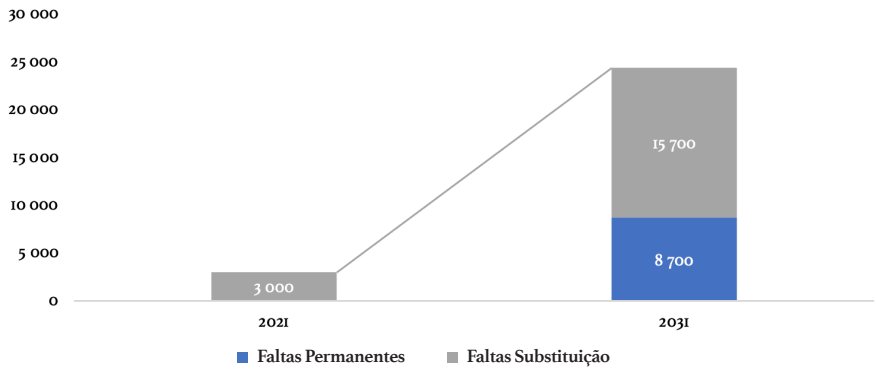


Figura 1. Número de professores em falta para colocação permanente e temporária[1] (2021-2031)

[1] Cálculos para Portugal continental sem divisão territorial ou grupos de recrutamento.

NOTA METODOLÓGICA

O foco deste estudo são os professores que estão fora do sistema educativo português, mas que são detentores de qualificação profissional adequada para serem admitidos como professores permanentes.

Este estudo baseia-se em dados de acesso público da DGAE que foram descarregados a partir das listas de concursos e colocação de professores, mas também de dados de acesso não público fornecidos por aquela entidade com vista a aprofundar a temática, nomeadamente no que se refere aos pedidos, por parte dos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, de professores substitutos.

Para a análise dos professores disponíveis no sistema, mas a aguardar colocação, foram utilizadas as bases de dados resultantes da não colocação no concurso inicial de professores em 2023, sinalizando os professores qualificados e com vontade de ingressar no sistema. Ao não terem sido colocados, estes professores constituem-se como um proxy aos que permanecem disponíveis, em quantidade, tipologia de formação e idade. Foram excluídos desta análise os professores que concorrem a grupos de recrutamento que não constituem carga letiva, como os professores do Ensino Especial, os professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e os professores que asseguram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Devido ao reduzido número de concorrentes disponíveis, foram também excluídos os grupos de recrutamento que apresentavam um muito baixo número de candidatos a professor, por forma a manter o anonimato dos mesmos.

A partir destes dados foram construídas pirâmides etárias que fazem a caracterização do envelhecimento dos professores a aguardar uma vaga. Foi sempre realizada a desagregação por grupo de recrutamento, pois as formações são distintas, assim como as necessidades do sistema. Foram também construídos mapas que identificam as regiões onde a colocação inicial é ou não alcançada na sua plenitude, mostrando uma distribuição desigual pelo território.

Na descrição das substituições temporárias foram utilizados dados fornecidos pela DGAE, relativos ao ano de 2022/23, do número de pedidos feitos pelos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, por grupos de recrutamento, tipologia de horário e número de horas, e sempre por número de reserva de recrutamento – uma reserva por semana entre setembro e maio. As reservas foram agrupadas por mês por forma a facilitar a compreensão da sua dimensão. Foi analisado o número de pedidos face à dimensão dos grupos de recrutamento, a capacidade de satisfação dos pedidos e a forma como esta capacidade varia ao longo do ano, do território e dos grupos de recrutamento.

Para o estudo do número de novas entradas na profissão, foram analisados os estudantes inscritos em mestrados conducentes à profissionalização nas mais diversas áreas de lecionação. Para tal, foi utilizada a base de dados pública Infoescolas, publicada pela DGEEC, referente ao último ano disponível – 2021/22 –, e que nos permitiu compreender a diversidade de mestrados disponíveis e o número de professores que a nível nacional estarão a concluir a sua formação em 2024.

Por fim todas as projeções foram feitas com base no pressuposto de que nada se altera: o número médio de alunos por professor; o número de alunos por turma; a idade da reforma; o número, conteúdo e estrutura curricular das disciplinas; o número de alunos no sistema; a procura por cursos de professores; e todas as restantes variáveis que afetam este complexo sistema. Considerou-se que o abandono da profissão se mantém negligenciável e que as substituições por doenças continuarão a ser solicitadas a partir de doze dias de faltas. As projeções foram feitas a dois pontos, por se estar a traçar tendências e não a fazer uma previsão fina das necessidades momento a momento. As projeções contemplam as previsões de reformas e necessidades estruturais do sistema calculadas por Catela Nunes (2021), às quais se juntam as projeções para as faltas de longa duração (acima de 12 dias de falta). Foi tido em conta o número de professores que estão disponíveis para entrar no sistema, acrescido dos novos qualificados, por forma a se compreender até quando as reservas serão suficientes para dar resposta às necessidades, traçando-se assim o cenário possível para 2031 caso tudo se mantenha sem qualquer alteração.

Estas projeções não têm como objetivo construir cenários alternativos perante a adoção de diferentes medidas de política pública, mas apenas lançar um alerta para a questão da necessidade de equilíbrio entre a procura e a oferta de professores. "Procura" deve ser entendida como o número e tipologia de professores necessários para que as escolas funcionem por forma a que todos os horários letivos possam ter um professor alocado e presente ao longo de todo o ano letivo. "Oferta" de professores deve ser entendida como o número de professores disponíveis por tipologia de qualificação para ocupar as vagas nas escolas, quer a nível permanente quer temporário. Estes dois números devem estar em equilíbrio.

A procura de professores (PP) é afetada pelas saídas do sistema, essencialmente por reforma (RP), faltas temporárias (FT) a mais de 12 dias e abandono precoce da profissão (AP)[2]. A oferta de professores (OP) é afetada pelo número de professores a aguardar colocação (ReP), acrescido dos novos professores que se vão formando (NoP). A diferença entre estes dois lados da equação origina as necessidades de professores (NP), quando tudo o resto é constante:

$$NP=PP-OP=(RP+FT+AP)-(ReP+NoP)$$

De realçar que medidas que afetem a dimensão das turmas, a alteração curricular, o número de horas letivas dos alunos ou dos professores, a quantidade de alunos nas escolas, o alargamento do número de anos de escolaridade, a pulverização de cursos e desdobramento de turmas, alterações no número de horas letivas lecionáveis (etc.) vão afetar a procura de professores. Do mesmo modo, medidas que atrasem a reforma, que abram a profissão a outras tipologias de formação, que conduzam ao aumento da formação de novos professores afetarão a oferta de professores. Fazemos também um esquema das variáveis que influenciam a necessidade de professores (tal como surgem na literatura) e que estão na base de como fazer variar o ponto de equilíbrio entre a necessidade de recursos e a sua disponibilidade. Esta esquematização poderá servir de base para compreender a influência dos cenários de políticas públicas.

[2] Em Portugal este valor tem sido muito próximo do zero.

Este estudo foi desenvolvido na sequência do diagnóstico apresentado em janeiro de 2024 (Flores et al., 2024) sobre "A realidade demográfica e laboral dos professores do ensino público em Portugal 2016/17-2020/21". Aí procurámos identificar quem são os professores, os tipos de contratos que os ligam às escolas, como gerem os horários letivos e não letivos, as disciplinas que lecionam e em que níveis de ensino o fazem. Além disso, investigámos a questão do absentismo docente, analisando as suas diferentes manifestações e durações. Também traçámos o perfil dos professores que tendem a acumular dias de falta e procurámos identificar as variáveis associadas a esse tipo de ausência. O nosso objetivo foi fornecer evidências que pudessem apoiar a formulação de políticas públicas, enriquecendo o debate com dados concretos e trazendo números para a discussão sobre a situação atual dos alunos sem aulas. Foi a partir deste estudo que compreendemos a dimensão dos problemas do absentismo e suas consequências no número de alunos sem aulas sistematicamente ao longo do ano letivo. As projeções do número de professores em falta para suprir necessidades temporárias foi importado do estudo anterior com a grande conclusão de que 10% dos professores faltam 80% dos dias de faltas acumuladas, sendo que estes professores faltam uma média de 120 dias por ano. Ou seja, num cenário em que não são substituíveis, os alunos permanecem sem aulas o ano letivo quase todo.

Utilizaram-se softwares de análise como o SPSS 29, Excel e DataWraper. Para a revisão bibliográfica que nos guiou no conhecimento sobre como atrair professores e também sobre as políticas de outras geografias, foram utilizados motores de busca como o Google Scholar, o Mendeley e o Scopus. A referenciação bibliográfica foi desenhada utilizando o Mendeley.

PARTE 1

ANÁLISE DE DADOS

1. CARACTERIZAÇÃO DA COLOCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

COLOCAÇÕES PERMANENTES

As colocações permanentes de professores são feitas no início do ano letivo através de concursos externos e concursos dinâmicos ou extraordinários que abrem ocasionalmente para regularizar situações excecionais. Ao longo da última década abriram concursos dinâmicos em 2017, 2018 e em 2023, a somar ao concurso de docentes externos que abre anualmente.

No ano letivo de 2023/24 foram colocados com contratos permanentes de trabalho mais de 7.000 professores, um número que se destaca dos restantes anos, em que este tipo de contratação tinha atingido no máximo cerca de 3.000, em 2017 e 2018.

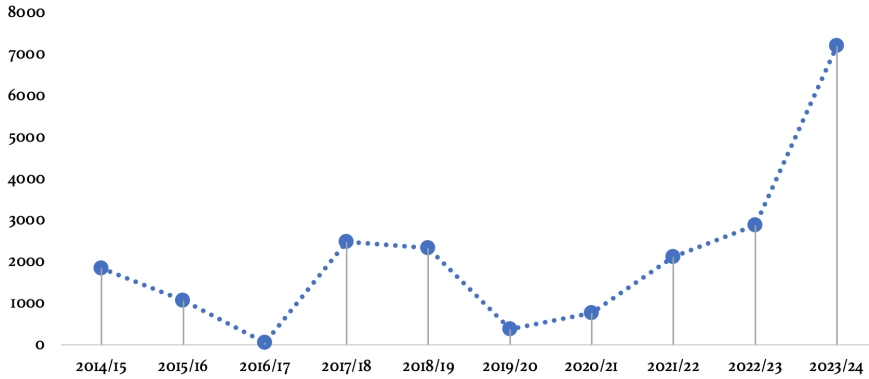


Figura 2. Número de novos contratos permanentes

O número de contratos de trabalho permanente acumulado ao longo de uma década foi superior a 21.000, o que significa que o sistema tem tido capacidade de se renovar e substituir os professores que vão saindo.

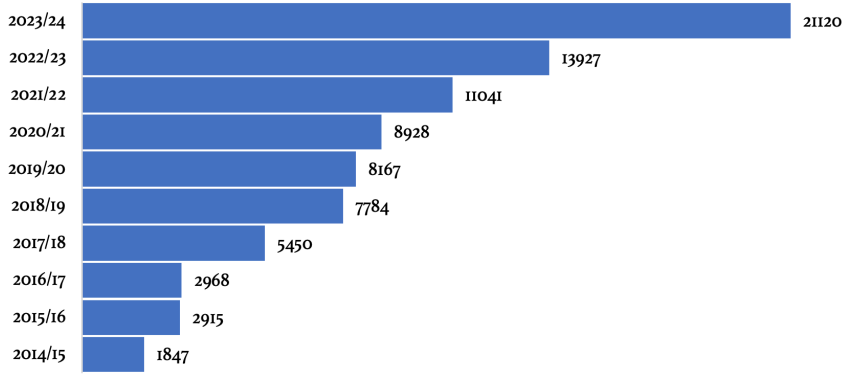


Figura 3. Contratos permanentes de trabalho de forma acumulada ao longo da última década

COLOCAÇÕES ANUAIS NÃO PERMANENTES

Para se fazer face às necessidades de contratação de professores nas escolas deve-se considerar as colocações anuais, que, nesta década, variaram entre 2.000 e 7.000, funcionando quase como o negativo das contratações permanentes. Nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 o sistema renovou-se com grande proporção de contratos anuais que estavam a suprir necessidades permanentes.

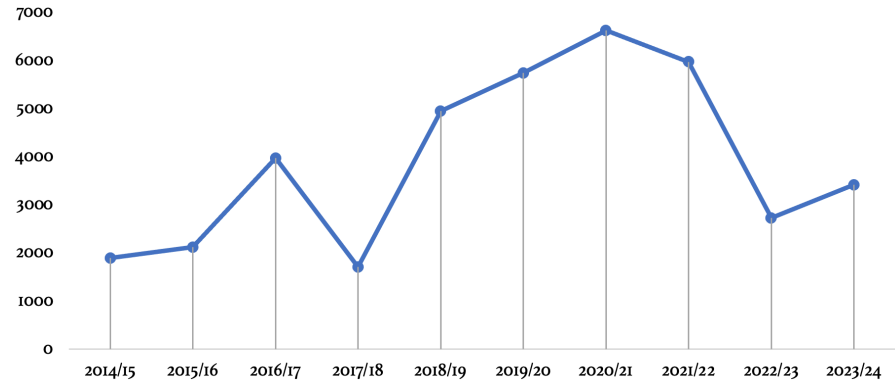


Figura 4. Número de professores com contrato anual de trabalho

O ano de 2023/24 foi de reforço da classe docente com a contratação de professores permanentes, aos quais se somaram 3.000 com contratos anuais de trabalho, cerca de metade quando comparado com os dos anos anteriores, altura em que rondava os 6.000. As medidas de carácter permanente adotadas em 2023 espelham a necessidade estrutural de professores que foi sinalizada em 2021 (Catela Nunes et al., 2021).

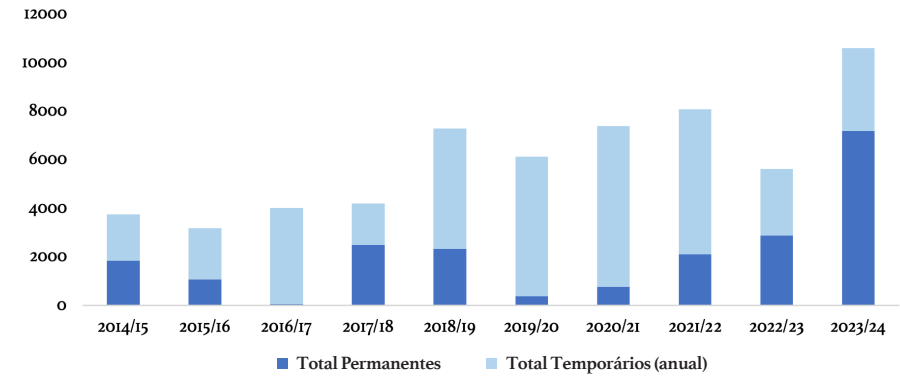


Figura 5. Professores contratados de forma permanente e professores contratados de forma temporária (contrato anual)

A taxa de colocação em regime de contrato inicial, por um ano, tem sido muito elevada a nível nacional, com 98% dos pedidos a serem satisfeitos. Ainda assim, as regiões da envolvente do Tejo apresentam ligeiras dificuldades, não conseguindo assegurar a colocação de 3 a 5% dos professores solicitados neste concurso. Esta carência é indicativa da dificuldade em atrair professores para lecionar em certas regiões do país, mesmo com contratos anuais. Apesar de ficarem professores sem colocação a nível nacional, não existem candidatos suficientes para as regiões assinaladas a tom mais claro.

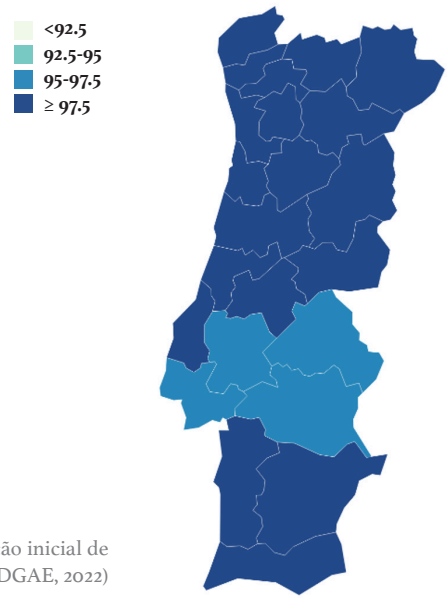


Figura 6. Taxa de colocação inicial de professores por NUTS 3 (DGAE, 2022)

2. PROFESSORES COM FORMAÇÃO ADEQUADA E VONTADE DE INGRESSAR NO SISTEMA PÚBLICO

VISÃO MACRO

O número de professores disponíveis em Portugal na última década regista uma tendência crescente, embora se verifique uma ligeira quebra nos últimos dois anos, ainda assim acima dos mínimos de 2015. Esta quebra deve-se à colocação extraordinária de professores em concursos dinâmicos, por forma a aumentar a sua estabilidade profissional.

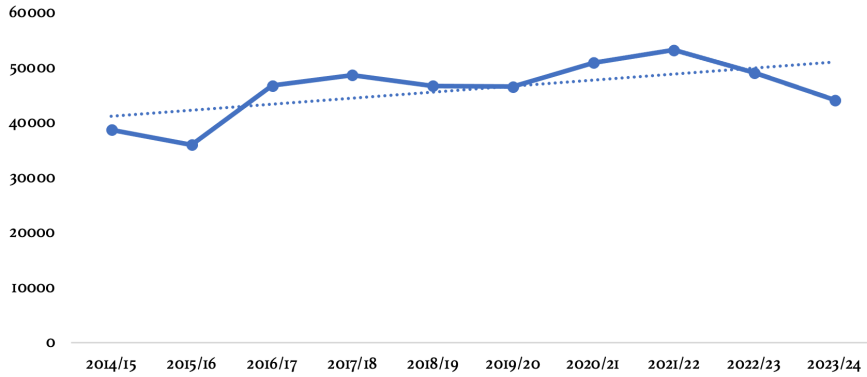
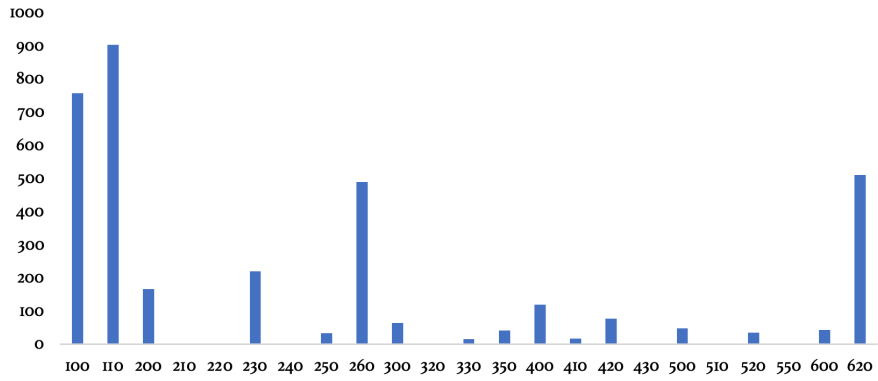


Figura 7. Disponibilidade de professores no início de cada ano letivo, DGAE

Em 2023 existiam mais de 40 mil professores disponíveis para lecionar, o que equivale a cerca de 1/3 do corpo docente necessário para assegurar o ensino da Educação Pré-Escolar ao 12º ano. Estes professores servirão para suprir necessidades temporárias emergentes ao longo do ano letivo e substituições por reformas e por absentismo, que se estima em cerca de 10% para faltas superiores a 30 dias e outro tanto para faltas superiores a 12 dias[3].

O indicador relativo à estrutura etária no concurso inicial evidencia que o número de jovens com menos de 30 anos que concorre a professor é muito reduzido, com exceção dos professores da Educação Pré-Escolar (GR 100), do 1.º CEB (GR 110) e de Educação Física (GR 260 e 620). Os grupos de recrutamento de Economia (GR 430), de Física e Química (GR 510) e de Informática (GR 550) e não têm nenhum jovem candidato.

[3] Isabel Flores (Coordenação), Cláudia Vajão, Rute Perdigão, Vanda Lourenço, *Professores sob Lupa: a realidade demográfica e laboral dos professores do ensino público em Portugal (2016/17-2020/21)*, EDULOG, 2023: https://edulog.pt/publicacao/55. Sugere-se ainda a exploração do dashboard de dados: https://edustat.pt/grandes-numeros-powerbi/10024.



100 - Educação Pré-Escolar
110 - 1.º CEB

2.º CEB
200 - Português e Estudos Sociais/ História
210 - Português e Francês
220 - Português e Inglês
230 - Matemática e Ciências da Natureza
240 - Educação Visual e Tecnológica
250 - Educação Musical
260 - Educação Física

3.º CEB E SECUNDÁRIO
300 - Português
320 - Francês
330 - Inglês
350 - Espanhol
400 - História
410 - Filosofia
420 - Geografia
430 - Economia e Contabilidade
500 - Matemática
510 - Física e Química
520 - Biologia e Geologia
550 - Informática
600 - Artes Visuais
620 - Educação Física

Figura 8. Número de professores com menos de 30 anos nas listas de recrutamento inicial, 2023

A análise das distribuições etárias das reservas de recrutamento evidencia uma quebra no número de jovens que desejam ser professores. Estas pessoas fizeram a sua formação inicial há cerca de 15 a 20 anos (em torno de 2005-2010), altura em que existiu um excesso de procura por formação de professores e as Instituições de Ensino Superior tinham os mestrados que habilitam para a docência completos. De recordar que um professor do Ensino Básico e do Ensino Secundário tem de fazer, à luz da atual legislação, uma licenciatura na área do conhecimento que vai lecionar e um mestrado que o habilita para a docência.

A quebra verificada nos últimos anos foi significativa, com a diminuição de formados provenientes das Escolas Superiores de Educação, mas de forma ainda mais acentuada das Universidades, em que muitos cursos não formaram ninguém nos últimos 5 ou 6 anos. Considerando-se que a entrada de trabalhadores qualificados no mercado de trabalho se inicia em torno dos 24-25 anos, nos últimos anos existiu pouca formação de professores.

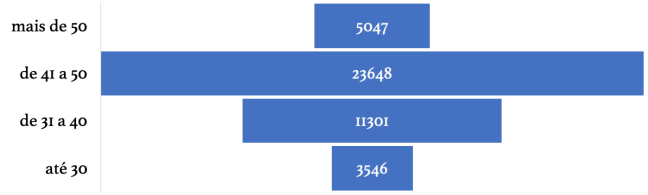


Figura 9. Pirâmide etária do total de professores em concurso inicial

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

O número de professores disponíveis para lecionar a Educação Pré-Escolar (GR 100) aumentou de forma acentuada entre 2015 e 2021, estando estável em torno dos 6.000 docentes.

O número de professores disponíveis para lecionar o 1.º CEB (GR 110) também aumentou entre 2016 e 2018, mas tem vindo a diminuir ligeiramente desde então. Ainda assim, existem perto de 9.000 professores disponíveis para lecionar neste ciclo de ensino.

De notar que em 2021/22 existiam mais de 10.100 educadores e perto de 28.000 professores do 1.º CEB na rede pública. Se colocarmos a disponibilidade sobre o total de emprego, verifica-se que existiam em espera 60% de educadores e 35% de professores do 1.º CEB.

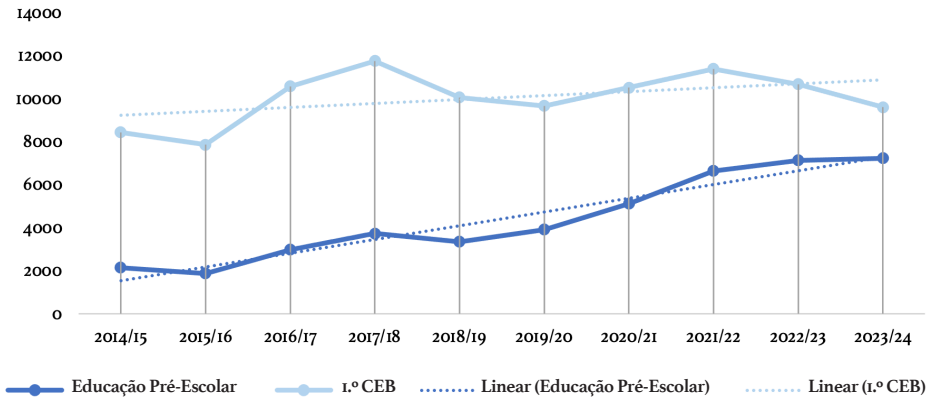


Figura 10. Número de professores disponíveis dos grupos de recrutamento

Para esta análise foram descontados os professores que não fazem candidaturas únicas. A formação de professores para a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB tende a ser de dupla certificação, isto é, formações que atribuem qualificação para mais do que um ciclo/grupo de recrutamento. Assim, os professores que se formam nas Escolas Superiores de Educação podem ter habilitação para diferentes valências – só um dos ciclos, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, 1.º CEB e 2.º CEB.

A análise ao ano de 2022 mostra que entre os professores que se candidataram ao grupo de recrutamento de Educação Pré-Escolar (GR 100), 87% fizeram-no apenas a este grupo e 13% concorreram simultaneamente ao 1.º CEB (GR 110). Já no caso dos docentes do 1.º CEB, apenas 41% o fizeram exclusivamente a este grupo, tendo a maioria candidatado-se a dois ciclos (1.º CEB e 2.º CEB), distribuindo-se por diferentes grupos de recrutamento dentro do 2.º CEB.

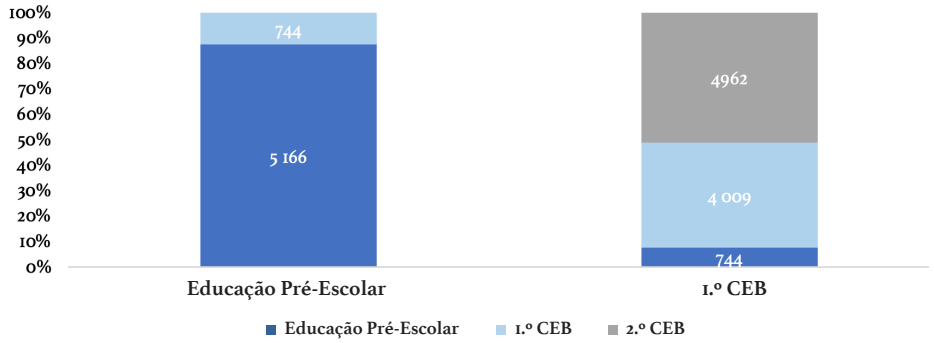


Figura 11. Candidatos a diversos grupos de recrutamento, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, 2022

Este intricado sistema de candidaturas múltiplas torna menos claro o número de professores disponíveis para cada grupo de recrutamento, dado que aceitarão apenas uma colocação, não existindo informação sobre os critérios de preferência de cada docente.

Estrutura etária

Os dados mostram que os docentes da Educação Pré-Escolar no ativo são dos mais envelhecidos (DGEEC, 2021), pelo que a necessidade de os substituir será crescente. Apesar do primeiro escalão etário (até 30 anos) ter poucos professores, a situação não é muito gravosa pois existe uma base dupla forte nos dois escalões etários seguintes (31-40 anos e 41-50 anos).

Ao nível do 1.º CEB a situação é semelhante: uma pirâmide com uma base frágil, mas com duas classes no meio mais robustas, o que permitirá assegurar uma substituição de forma mais tranquila.

Esta distribuição etária mostra que as Escolas Superiores de Educação abrandaram o volume de formação de novos professores, mas não a travaram por completo.

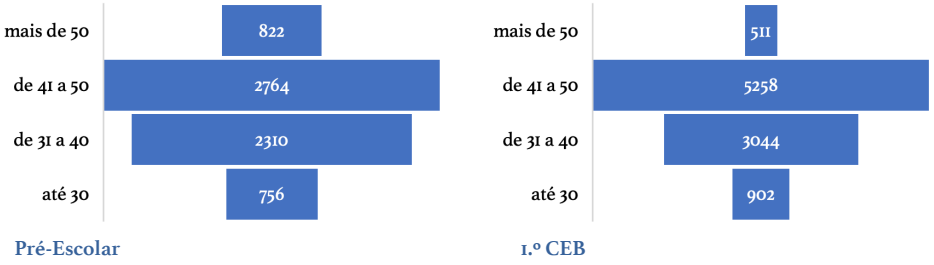


Figura 12. Pirâmides Etárias, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

2.º CEB

A análise da disponibilidade dos professores do 2.º CEB nas listas de concurso inicial evidencia uma diminuição no número de professores de Português e Inglês (GR 220). Face a 2014, registou-se a uma quebra de 50% no número de professores disponíveis, estando atualmente 650 professores disponíveis para um grupo de recrutamento que emprega cerca de 3.000.

De assinalar, em sentido contrário, o grande crescimento da disponibilidade de docentes do grupo de recrutamento de Educação Física (GR 260), que aumentou de cerca de 1.500 para mais de 2.600, depois de ter atingido mais de 3.000 em 2021.

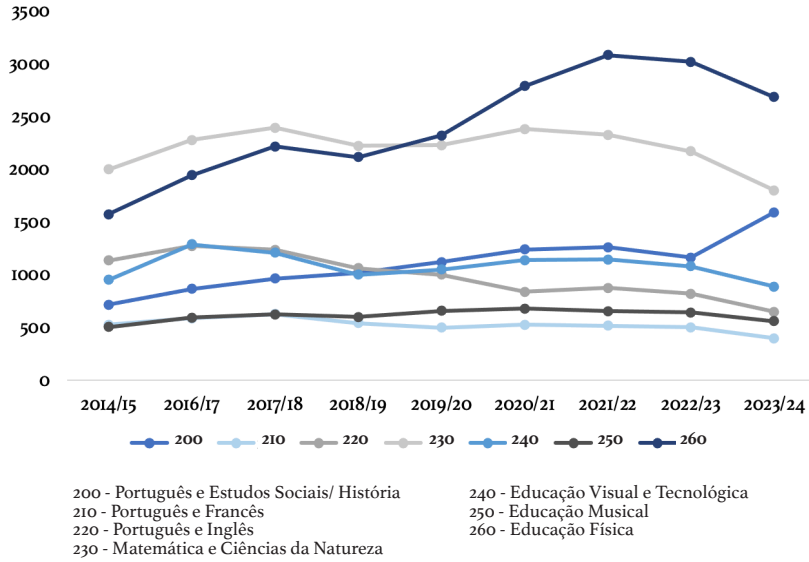


Figura 13. Número de docentes disponíveis para ingressar na carreia, 2.º CEB

Note-se que no 2.º CEB, como já verificado na análise dos professores do 1.º CEB, há uma larga sobreposição entre habilitações, pelo que metade dos candidatos do 2.º CEB concorre a mais do que uma vaga (4.365 estão nesta situação). No grupo de Português e Francês (GR 210) e no grupo de Matemática e Ciências (GR 230) a sobreposição é na ordem dos 90%, sendo o grupo com menor sobreposição o de Educação Física (GR 260). Esta sobreposição e a dificuldade em saber em que grupo irão ficar colocados dificulta o exercício de simulação de necessidades.

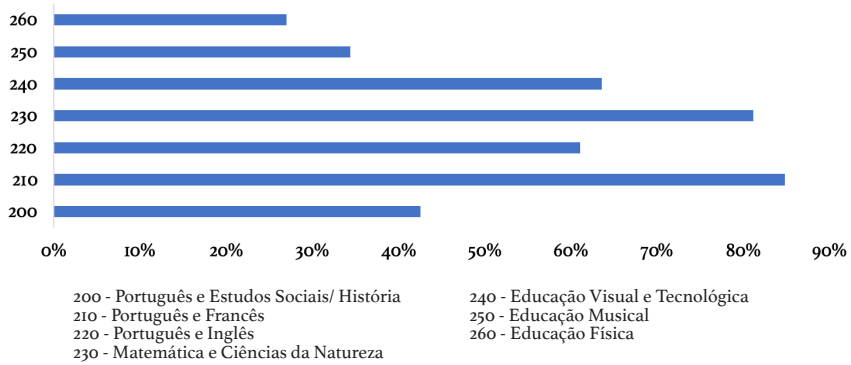
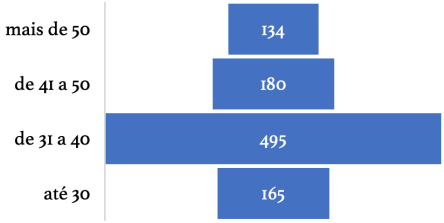


Figura 14. Docentes que se candidatam simultaneamente ao 1.º CEB e ao 2.º CEB (%)

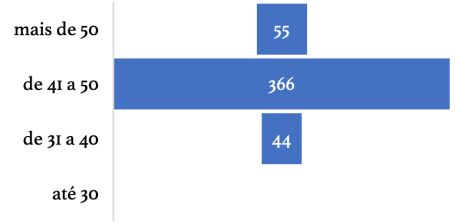
Estrutura etária

Também no 2.º CEB as pirâmides etárias têm uma base frágil, mas os professores a aguardar colocação estão no segmento etário dos 31 aos 40 anos, sendo mais jovens no seu todo do que os professores dos outros ciclos.

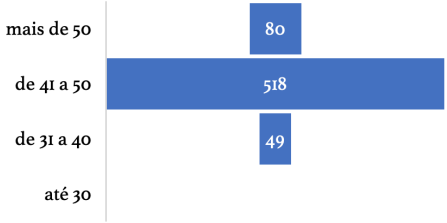
Com a Língua Inglesa a tornar-se obrigatória no 2.º CEB, o grupo de Francês (GR 210) está em quase extinção, restando apenas alguns professores mais velhos que estarão a ser colocados no ensino da disciplina de Português. Já o ensino da Língua Inglesa (GR 220) pode estar em risco, dado que tem havido pouca formação. Quanto ao grupo da Matemática (GR 230), tem ainda muitos docentes em linha de espera, embora muitos sejam também candidatos ao 1.º CEB. Apenas o grupo de Educação Física (GR 260) se apresenta sem problemas de atração e de quantidade de professores que aguardam colocação permanente.



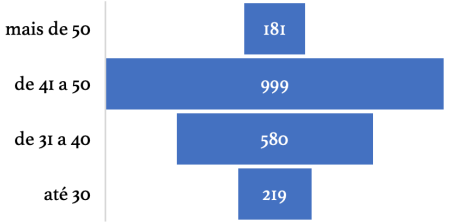
Português e Estudos Sociais/ História



Português e Francês



Português e Inglês



Matemática e Ciências da Natureza

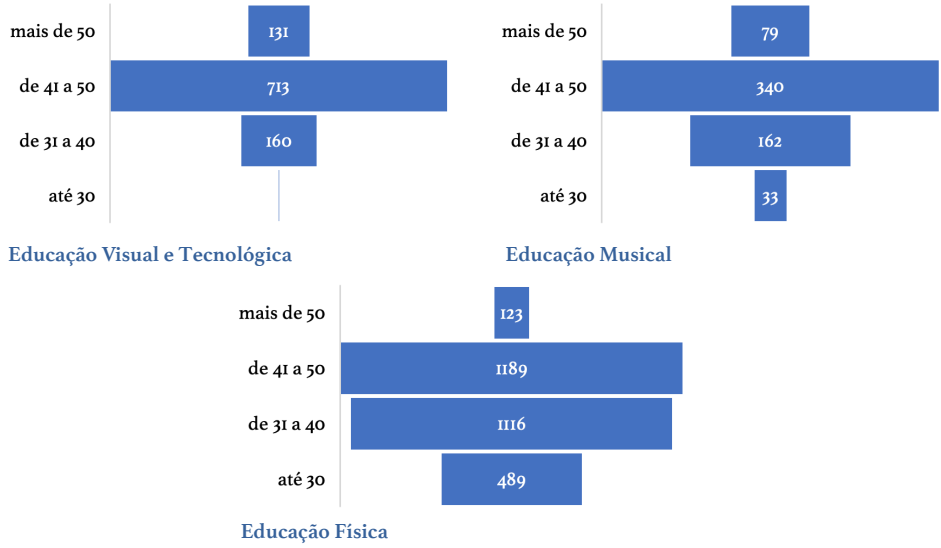


Figura 15. Pirâmides etárias, 2.º CEB

3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO

A análise das listas de concurso para colocação inicial de professores de línguas do 3.º CEB e do Ensino Secundário evidencia um padrão de quebra em Português (GR 300) e em Inglês (GR 330) no ano de 2018, e nova quebra em 2023, particularmente acentuada em Português. Com exceção destes anos, o padrão é de estabilidade.

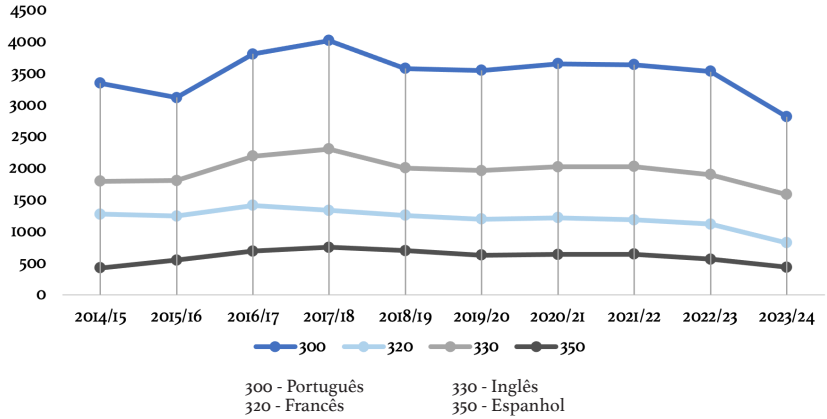


Figura 16. Número de docentes de línguas disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário

Nas humanidades, é em História (GR 400) e em Geografia (GR 420) que se verifica a maior queda, sem, no entanto, haver afastamento da ordem de grandeza relativa a cada um dos grupos.

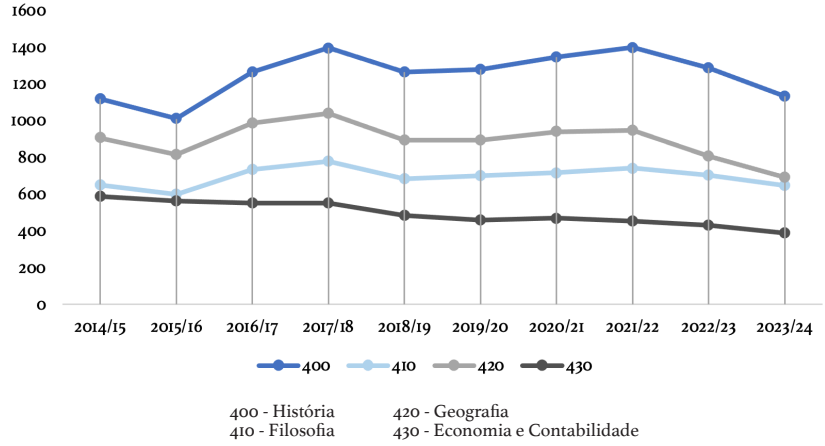


Figura 17. Número de professores de humanidades disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário

No que respeita às ciências, é no grupo de Matemática (GR 500) que se verifica uma maior quebra na disponibilidade de professores, estando atualmente no mínimo histórico. O mesmo se verifica com os professores de Informática (GR 550), embora se trate de um grupo muito mais reduzido e que pode rapidamente entrar em défice. O número de docentes disponíveis para as áreas de Ciências (GR 520) e Física e Química (GR 510) também caiu nos últimos dois anos.

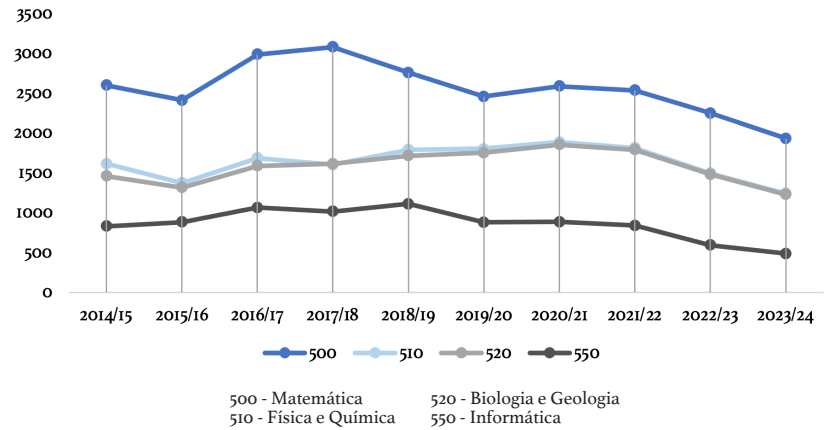


Figura 18. Professores dos GR de ciências disponíveis para ingressar na carreia, 3.º CEB e Ensino Secundário

Por fim, o número de docentes de Artes Visuais (GR 600) e de Educação Física (GR 620) revela uma estabilidade considerável. Embora nos últimos dois anos tenha havido alguma quebra no número de docentes de Educação Física – fruto da vinculação de um maior número de professores, que passaram a ser efetivos no sistema e deixaram de integrar o concurso de colocação temporária –, a sua disponibilidade não está em risco porque existiu um aumento expressivo nos anos anteriores.

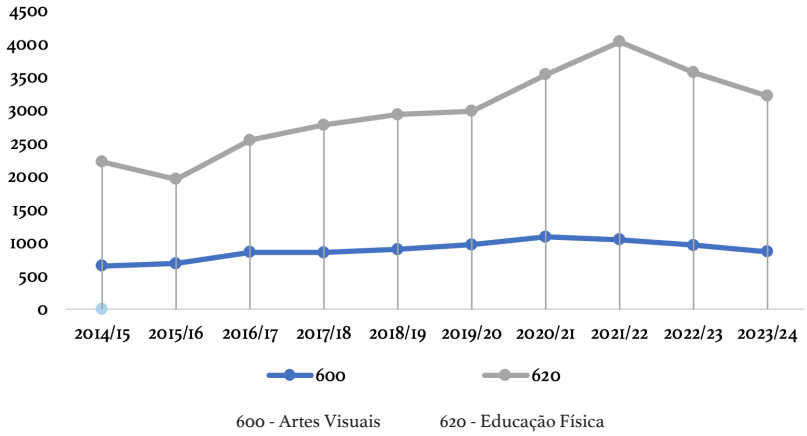
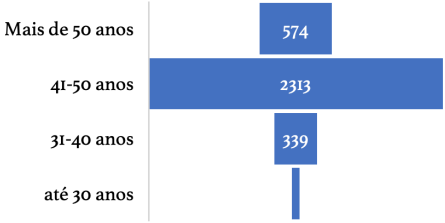


Figura 19. Professores de Artes Visuais e Educação Física disponíveis para ingressar na carreira, 3.º CEB e Ensino Secundário

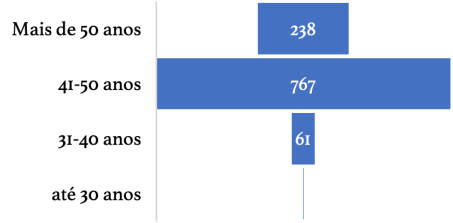
Estrutura etária

A análise da estrutura etária dos candidatos à colocação inicial em 2023 revela que, na maior parte dos grupos de recrutamento, a classe dos mais jovens (até 30 anos) encontrava-se esvaziada, estando a situação equilibrada para os professores de Educação Física. O grupo de recrutamento que a curto prazo apresentava uma situação de maior carência era o de Economia, com duas classes vazias (até 30 anos e 31-40 anos), significando uma baixa na oferta de professores há mais de 15 anos.

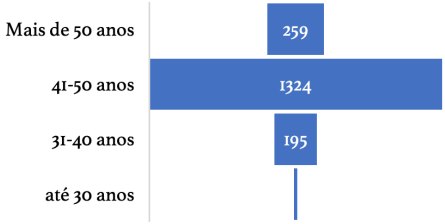
Os grupos de recrutamento de Português, Francês e Inglês, Filosofia e todas as ciências exatas, naturais e biológicas (Matemática, Física e Química e Biologia e Geologia) têm a classe dos professores até 30 anos praticamente vazia, sendo que o grosso dos professores que ainda estão em espera têm entre 41 e 50 anos, espelhando a formação em massa que se verificou no início do século e que conduziu a que muitos desses professores estejam ainda a aguardar um contrato permanente de trabalho. Esses são os professores que serão mobilizados para a substituição dos colegas que vão atingindo a idade da reforma.



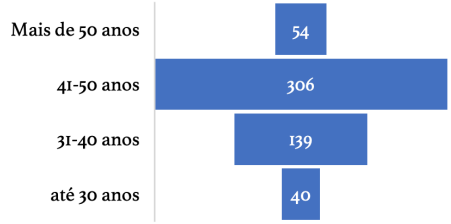
Português



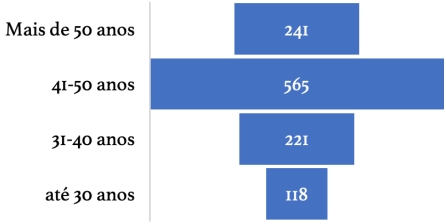
Francês



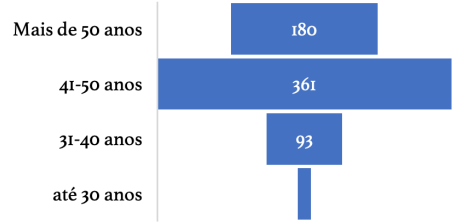
Inglês



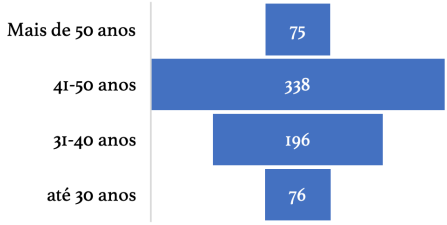
Espanhol



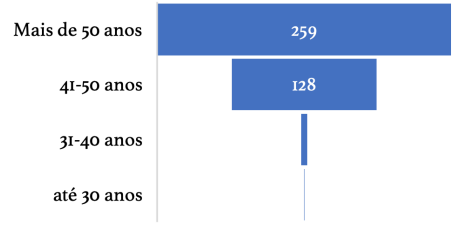
História



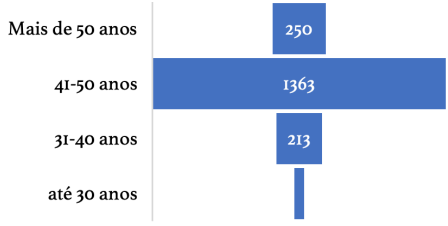
Filosofia



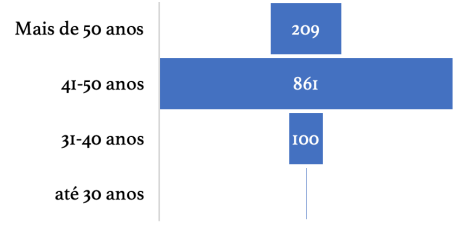
Geografia



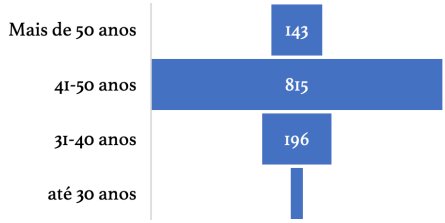
Economia



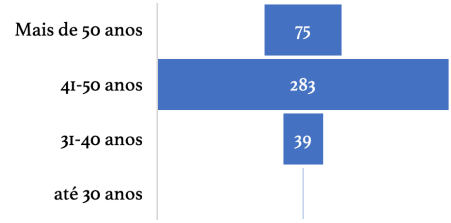
Matemática



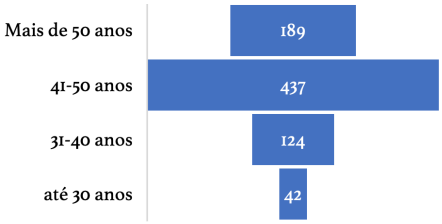
Física e Química



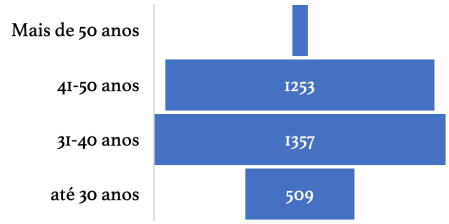
Biologia e Geologia



Informática



Artes Visuais



Educação Física

Figura 20. Pirâmides etárias, 3.º CEB e Ensino Secundário

3. SUBSTITUIÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES

Transitam para a reserva de recrutamento todos os docentes que, tendo concorrido ao concurso de colocação anual de docentes, não ficaram colocados. Estes docentes serão chamados, a pedido dos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, para substituir ausências ao longo do ano letivo, tipicamente por doença.

Existem mais de 30 reservas de recrutamento ao longo do ano, uma por semana, por forma a fazer face às necessidades de curto prazo. Os docentes substitutos terão contratos mínimos de um mês, renováveis por iguais períodos até ao regresso do docente titular.

Como analisado no estudo anterior (Flores et al., 2024), verifica-se que 10% de professores são responsáveis por 80% das faltas, e todos estes carecem de substituição. Estes docentes faltam em média 180 dias e tendem a ser mais velhos e com doenças de carácter continuado.

A primeira reserva de recrutamento tende a ser a maior e a conduzir à substituição daqueles que logo no início do ano letivo se ausentam ao abrigo de diversos estatutos – prestação de serviço público, doença de longa duração, estudo, etc. Alguns docentes conseguem ainda contratos anuais nesta primeira reserva. As reservas seguintes respondem a situações de ausências temporárias.

No concurso inicial, os professores declaram os agrupamentos de escola, Quadro de Zona e municípios onde desejam ser colocados, sendo que não estão disponíveis para outras geografias. Este desencontro, e tendo em conta a natureza do contrato, pode significar grandes dificuldades de substituição temporária, particularmente para as regiões de grande pressão populacional ou com grandes pressões imobiliárias.

VISÃO MACRO

Os dados apontam para mais de 30.000 professores em reserva de recrutamento. Em 2023 esse número esteve nos mínimos da década devido à colocação dinâmica de professores em caráter permanente[4], colocações que em nada reduziram a necessidade de substituição temporária. A nova regra que permite a substituição de um professor ao fim de 12 dias de ausência[5], em vez dos tradicionais 30 dias, cria pressão na reserva de recrutamento, aumentando o número de professores necessários para contratos de curta duração.

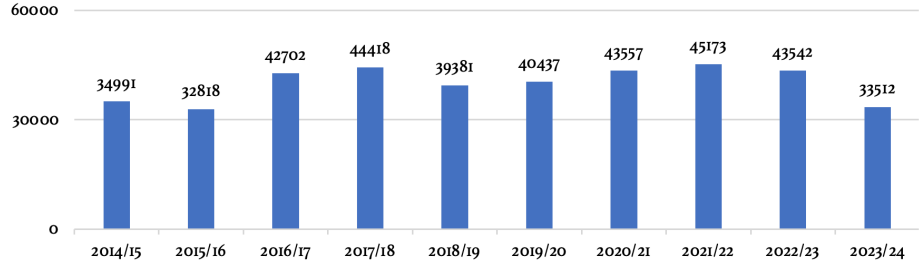
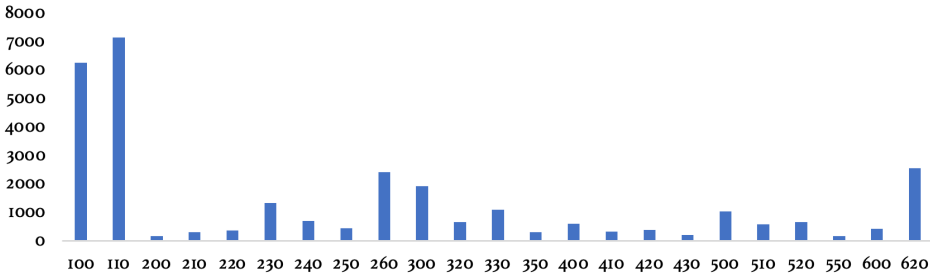


Figura 21. Número de professores a concurso de colocação anual

[4] https://www.dgae.medu.pt/informacao-consolidada/concurso-externo
[5] Nota informativa da DGAE; Reserva de Recrutamento 03, 16 setembro 2022

Os grupos com mais professores disponíveis para substituição temporária são os de Educação Pré-Escolar (GR 100), o 1.º CEB (GR 110) e os de Educação Física (GR 260 e 620). Apesar de esta análise basear-se nos números globais, será relevante proceder-se a uma análise por grupo de recrutamento de modo a se compreender se esse número se afasta dos 20%, valor estimado como necessário para as substituições temporárias: 10% por via de faltas de longa duração e 10% por via de faltas entre os 12 e os 30 dias (Flores et al., 2024).



100 - Educação Pré-Escolar
110 - 1.º CEB

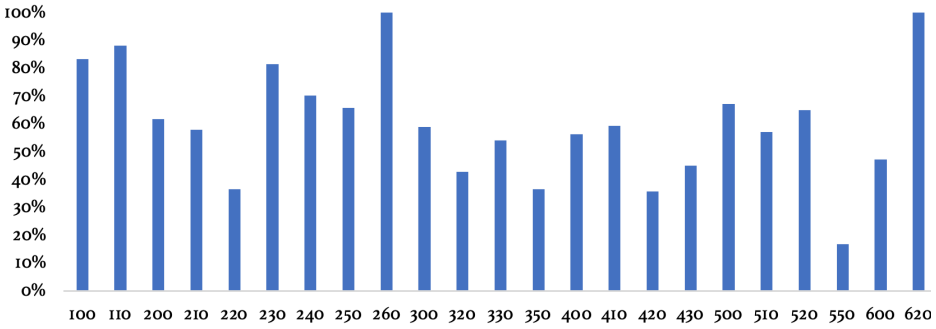
2.º CEB
200 - Português e Estudos Sociais/ História
210 - Português e Francês
220 - Português e Inglês
230 - Matemática e Ciências da Natureza
240 - Educação Visual e Tecnológica
250 - Educação Musical
260 - Educação Física

3.º CEB E SECUNDÁRIO
300 - Português
320 - Francês
330 - Inglês
350 - Espanhol
400 - História
410 - Filosofia
420 - Geografia
430 - Economia e Contabilidade
500 - Matemática
510 - Física e Química
520 - Biologia e Geologia
550 - Informática
600 - Artes Visuais
620 - Educação Física

Figura 22. Número de professores disponíveis na 1ª reserva de recrutamento (GR de recrutamento)

Em 2023 já não foi possível substituir grande parte destes professores, uma vez que existiam já grupos com muito poucos candidatos disponíveis, com quase todos os grupos do 3.º CEB e do Ensino Secundário abaixo da linha dos 20%. Esta situação é ainda mais complexa se se considerar a dispersão territorial e o provável desencontro entre os interesses individuais e as necessidades do sistema.

Comparando o conjunto dos pedidos de professores por parte dos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas com as colocações que foram efetivamente realizadas ao longo do ano de 2022/23, verifica-se uma taxa de sucesso de substituição de 68%. Foram solicitados 29.613 professores ao longo das 34 reservas de recrutamento e, destes, 9.380 não foram colocados, com acentuadas desigualdades entre grupos de recrutamento: o de Educação Física (GR 260 e 620) a ter taxas de sucesso de substituição de 100% e, no extremo oposto, o grupo de Informática (GR 550) com valores inferiores a 17%.



100 - Educação Pré-Escolar
110 - 1.º CEB

2.º CEB
200 - Português e Estudos Sociais/ História
210 - Português e Francês
220 - Português e Inglês
230 - Matemática e Ciências da Natureza
240 - Educação Visual e Tecnológica
250 - Educação Musical
260 - Educação Física

3.º CEB E SECUNDÁRIO
300 - Português
320 - Francês
330 - Inglês
350 - Espanhol
400 - História
410 - Filosofia
420 - Geografia
430 - Economia e Contabilidade
500 - Matemática
510 - Física e Química
520 - Biologia e Geologia
550 - Informática
600 - Artes Visuais
620 - Educação Física

Figura 23. Taxa de sucesso de substituição de professores pela reserva de recrutamento, 2022/23

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A maioria dos pedidos e das substituições acontece logo no início do ano letivo (setembro), mas com um desencontro relevante entre os pedidos e as colocações. Nos restantes meses, o desfasamento entre procura e oferta é reduzido, e o número de pedidos baixa consideravelmente nos meses de dezembro e de abril por serem períodos de pausa letiva.

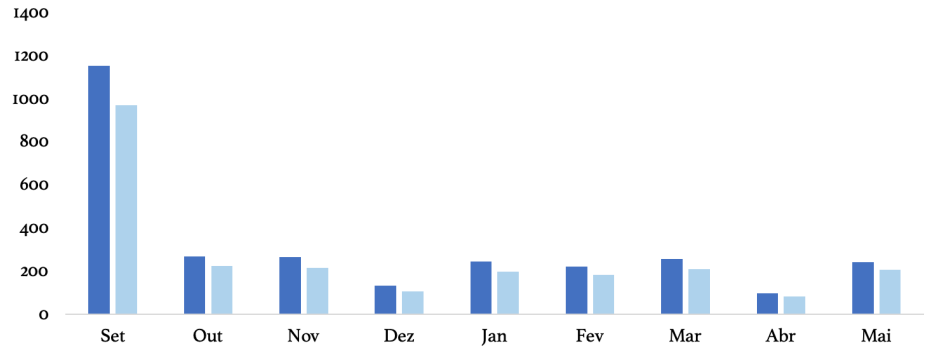


Figura 24. Número de substituições mensais – pedidos e colocados, Educação Pré-Escolar

A maioria dos contratos de trabalho permanentes são realizados logo no início do ano letivo, sendo marginal a celebração deste tipo de contrato no resto do ano, corroborando a ideia de que as colocações em setembro são para fazer face a uma necessidade mal estimada e que não foi coberta no concurso anterior. De referir que os contratos anuais representam 14% das colocações por via das listas de reserva de recrutamento.

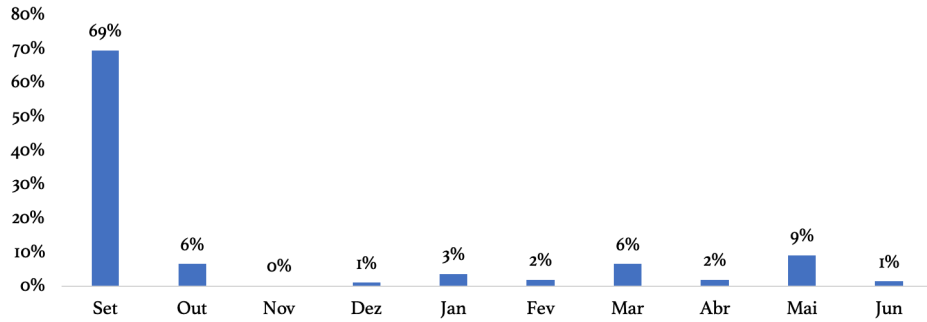


Figura 25. Percentagem de contratos anuais por mês de colocação

Para se medir o número de professores substituídos face aos solicitados pelos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, foi desenvolvido um índice de colocação de professores. Verifica-se que, em 2022, foram solicitados 2.875 professores de Educação Pré-Escolar (representando cerca de 28% do total de professores empegados neste grupo de recrutamento) e foram substituídos 2.394. Ficaram, portanto, por substituir 481 professores, o que representa uma taxa de colocação de 83%.

A maior dificuldade de substituição deste grupo de recrutamento situa-se no Baixo Alentejo, com uma taxa de substituição de 65%. O resto do país apresenta uma taxa de substituição entre os 80% e os 100%, que, não sendo particularmente gravosa, sinaliza dificuldades locais de substituição, num grupo de recrutamento que depende de um único professor titular. Cada professor ausente representa uma turma que fica sem aulas, reduzindo a capacidade de a escola pública em garantir uma Educação Pré-Escolar de qualidade.

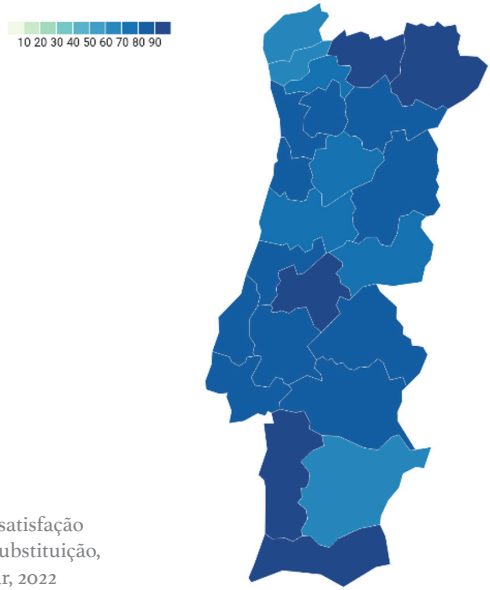


Figura 26. Índice de satisfação de necessidades de substituição, Educação Pré-Escolar, 2022

1.º CEB

Os dados dos professores do 1.º CEB revelam um total de 4.031 colocações por substituição ao longo do ano, com as substituições a ocorrerem maioritariamente em setembro (38%). Há alguns meses quase sem substituições, para estabilizarem em torno das 500 por mês. O desfasamento entre os pedidos dos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas e a colocação aumenta a partir do mês de janeiro.

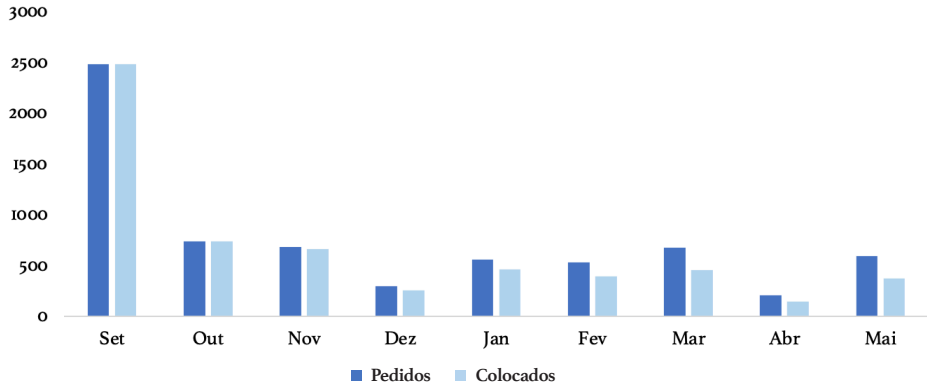


Figura 27. Número de substituições mensais – pedidos e colocados, 1.º CEB

A maioria dos contratos são temporários (78%), sendo que contratos de caráter anual atingem o seu máximo no início do ano letivo. Em setembro são celebrados 57% dos contratos de cariz anual. Ao longo do restante período de colocações por substituição imperam os contratos temporários, que podem ter a duração mínima de 1 mês.

De assinalar que 13% dos professores celebraram mais do que um contrato ao longo do ano letivo, o que evidencia a precariedade das substituições. Neste nível de ensino, 83% das substituições são realizadas para horários completos de 25 horas, e 13% para horários de 20 horas, sendo residual o número de professores com horários mais reduzidos.

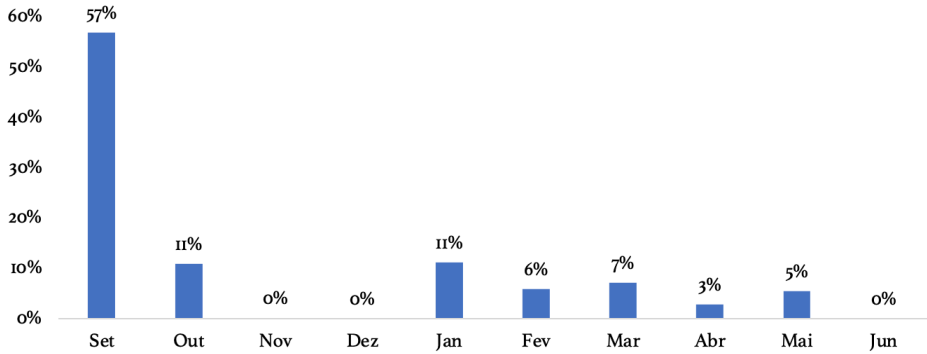


Figura 28. Percentagem de contratos anuais por mês de colocação, 1.º CEB

Em 2022/23 os agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas solicitaram a substituição de cerca de 6.750 professores, tendo sido assegurada a substituição de cerca de 6.000, o que se traduz numa taxa global de substituição na ordem dos 88%. Neste grupo de recrutamento os pedidos de substituição representaram 27% do número total de professores empregados.

Na análise geográfica foram identificadas desigualdades territoriais, embora não extremas. No litoral e da Área Metropolitana de Lisboa para sul, as taxas de substituição variaram entre os 70% e os 80%, o que se traduziu, nesse ano, num número significativo de turmas sem professor. Estima-se que cerca de 500 turmas da Área Metropolitana de Lisboa estiveram por um período alargado sem professor, situação particularmente gravosa numa circunstância de monodocência.

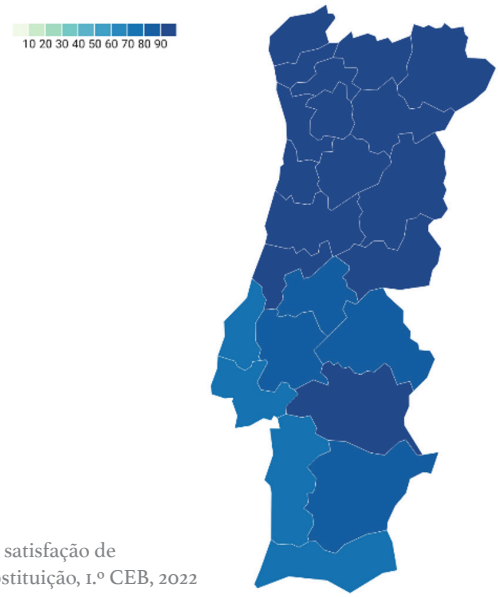


Figura 29. Índice de satisfação de necessidades de substituição, 1.º CEB, 2022

2.º CEB

À semelhança do que acontece nos ciclos analisados anteriormente, também no 2.º CEB a procura de substituição de professores é maior logo em setembro, reduzindo-se à medida que o ano letivo avança. O desfasamento entre procura e oferta inicia-se logo no início do ano letivo (setembro) e mantém-se ao longo de todo, com um padrão muito similar ao dos restantes ciclos.

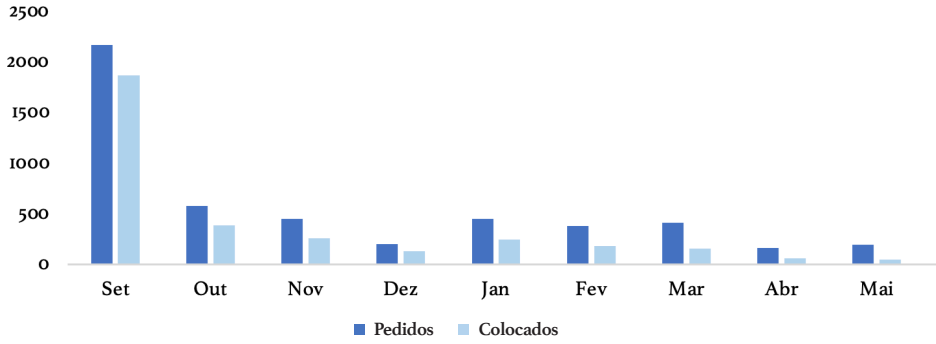


Figura 30. Número de substituições por mês, pedidos e colocados, 2.º CEB

A maior parte dos contratos anuais celebrados são de horários completos, e os contratos temporários são de 14 ou 18 horas. De referir que estes últimos horários são considerados completos para o professor titular, mas são incompletos para um professor que o substitua, dado que este não tem direito a redução de horário por via da idade. Um horário incompleto equivale a um corte proporcional no salário.

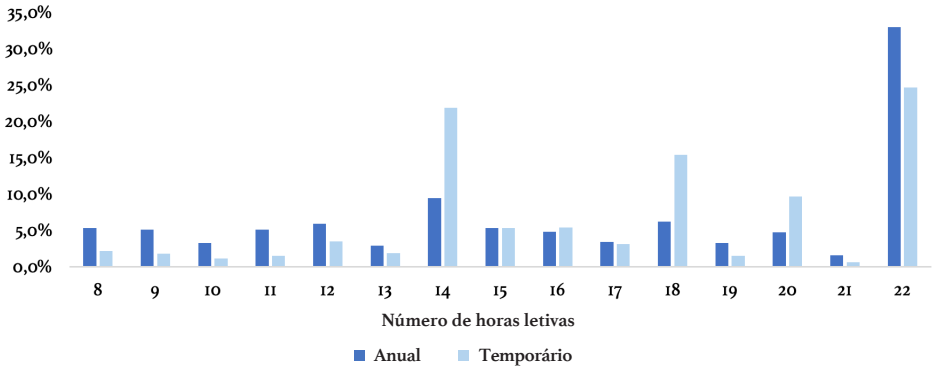


Figura 31. Número de horas letivas por tipologia de contrato, 2.º CEB

No que respeita às substituições efetivas no 2.º CEB, foram solicitados pelos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas 4.970 professores, com uma taxa de sucesso de substituição na ordem dos 67%, mas com grande diversidade ao nível do grupo de recrutamento e das regiões.

Em Educação Física (GR 260), todas as substituições solicitadas foram concretizadas. No extremo oposto, apenas 37% dos professores no grupo de recrutamento Português e Inglês (GR 220) foram substituídos.

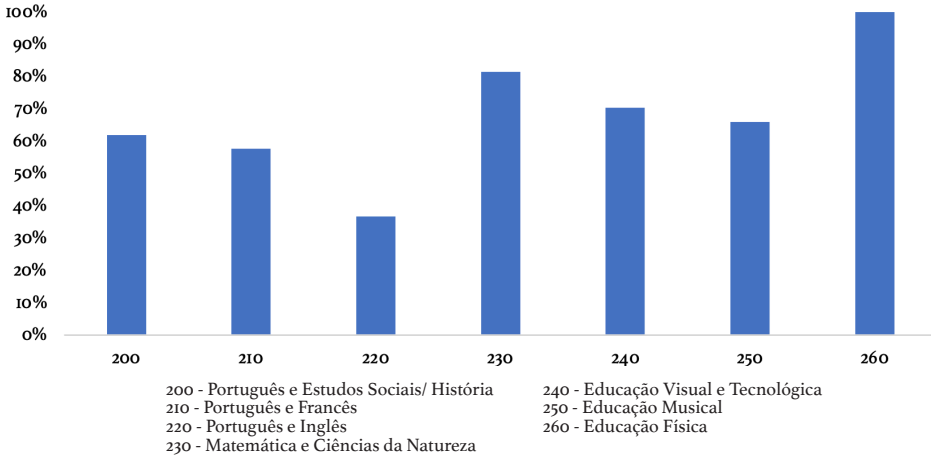


Figura 32. Taxa de sucesso de substituição por Grupo de Recrutamento, 2.º CEB, 2022

Ao nível regional foram também identificados desequilíbrios[6]. Para facilitar a leitura foram agregados todos os docentes que têm competência para lecionar línguas e humanidades e todos os que podem lecionar matemática e ciências.

As línguas e humanidades revelam taxas de substituição muito reduzidas, com o sul do país a apresentar carências superiores a 60%. Isto significa que a probabilidade de colocação de uma substituição é diminuta. No Baixo Alentejo apenas se consegue substituir 1 em cada 10 professores que estão temporariamente fora do seu posto de trabalho. O norte do país apresenta taxas de substituição mais elevadas, embora em nenhuma região esteja acima dos 90%.

Em relação aos grupos de recrutamento de Matemática e Ciências, a situação é menos gravosa, com a maior carência evidenciada no Baixo Alentejo. O norte do país está perto da capacidade de plena substituição.

[6] Excluímos desta análise o grupo de Educação Física (GR 260) uma vez que todos os professores foram substituídos.

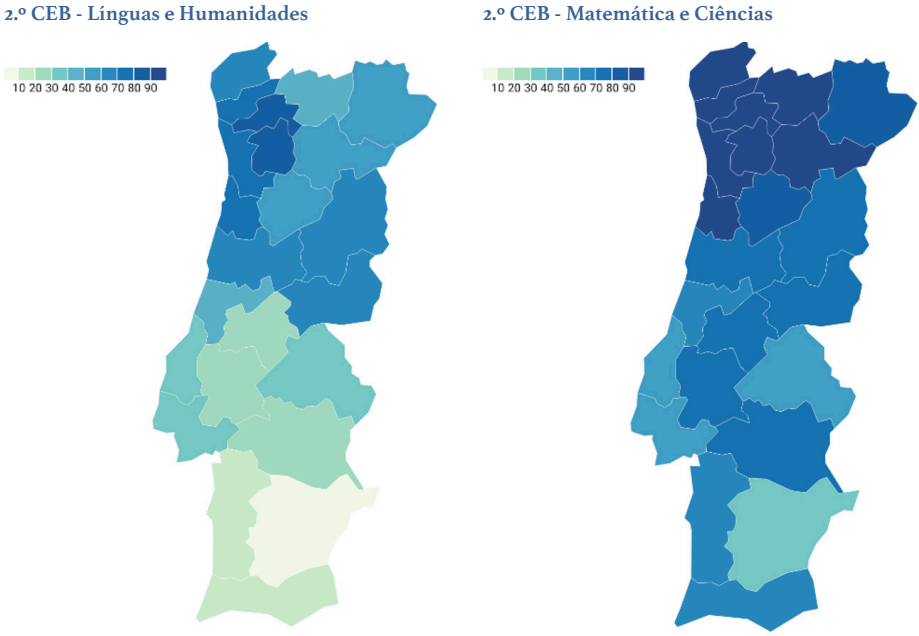


Figura 33. Taxa de substituição, 2.º CEB, 2022

3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO

A análise das reservas de recrutamento dos grupos do 3.º CEB e do Ensino Secundário evidencia o seu esgotamento logo no início do ano letivo (setembro), o que traz dificuldades na substituição de professores ao longo do resto do ano.

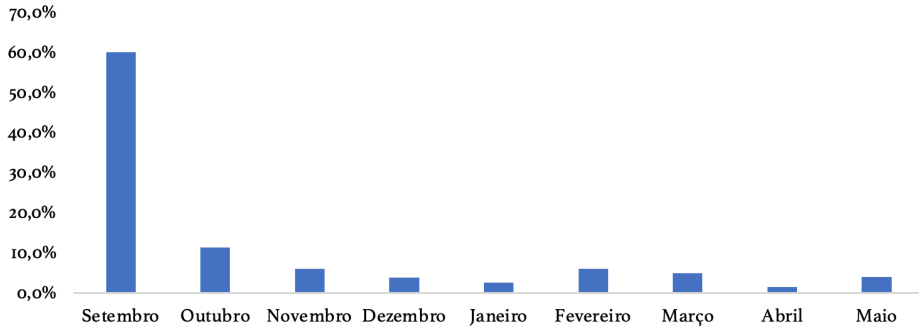


Figura 34. Professores colocados por mês a partir das reservas de recrutamento (%), 3.º CEB e Ensino Secundário

A maioria dos contratos anuais são por tempo completo (40%), com uma distribuição mais ou menos equitativa pelos restantes tipos de horário. Já nos horários temporários, cerca de 25% são completos e outros tantos são de 14 horas, horários tipicamente pertencentes a docentes com mais de 60 anos, que, de acordo com a legislação, gozam de redução progressiva de horas. Os horários de 18 e 20 horas são também frequentes para os contratos temporários.

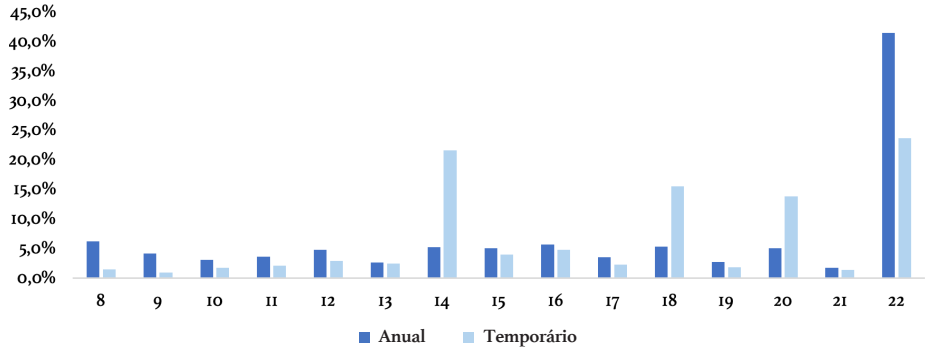


Figura 35. Percentagem de horários por nº de horas no horário, por tipologia de contrato, 3.º CEB e Ensino Secundário

As reservas de recrutamento são constituídas por professores disponíveis para entrar no sistema. A este número de pessoas formadas juntam-se os professores que lecionam no ensino privado e cooperativo, na ordem dos 7.000. Estes professores poderão transitar para o ensino público, mas abrirão o problema da falta de professores qualificados no ensino privado. Poderão existir mais pessoas qualificadas, mas que, entretanto, deixaram de estar disponíveis.

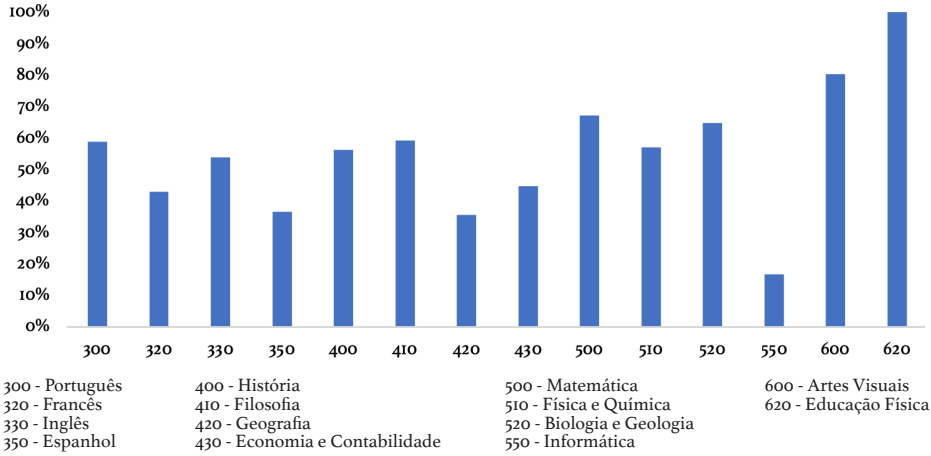


Figura 36. Taxa de sucesso de colocação por agrupamento, 3.º CEB e Ensino Secundário

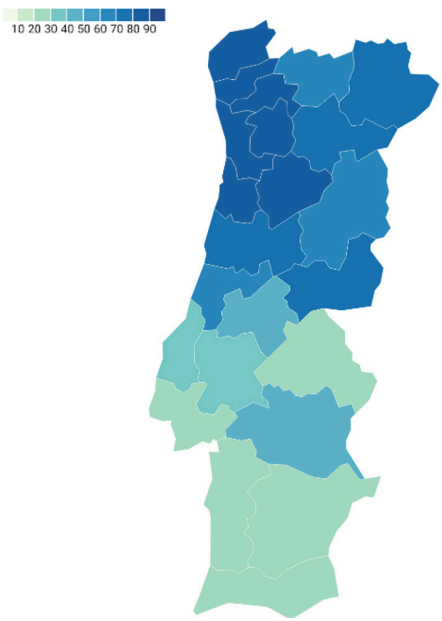
Na área das Línguas[7], foram solicitadas pelos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas perto de 5.000 substituições (representando 28% do total de professores), com uma taxa de sucesso na ordem dos 54%. O sul do país, nomeadamente a sul da bacia do Tejo, apresenta sérias carências de professores de línguas, situando-se as taxas de substituição entre os 20 e os 30%. No norte, as carências são menores, embora subsistindo algumas.

Na área das humanidades, foram solicitados cerca de 3.000 professores (representando 25% do total dos profissionais destas áreas), com uma taxa de colocação de 49%. Isto significa que, em termos globais, apenas se substitui 1 em cada 2 professores que se ausenta. É em Geografia e em Economia que se verificam as maiores carências, sendo transversais a quase todas as regiões.

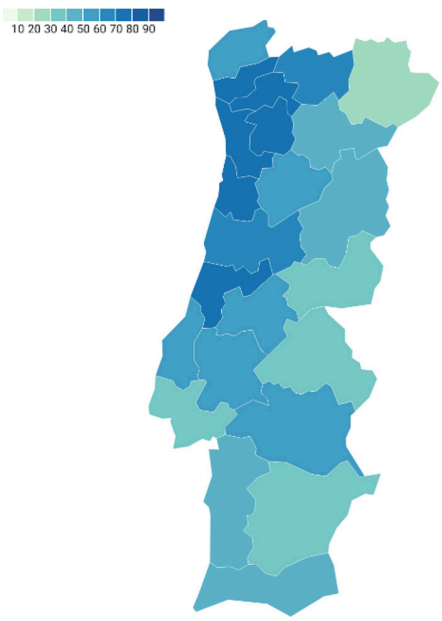
Em relação às disciplinas de Matemática e de Ciências, existe também um panorama de dificuldades de substituição. Em 2022, foram solicitados mais de 4.700 professores, com uma taxa de sucesso de colocação de 55%. O grupo de Informática está em carência quase total, com o sul do país a substituir abaixo de 10% destes professores. Física e Química e Matemática apresentam também sérias dificuldades de substituição a sul.

Em relação ao conjunto de artes e desporto, verifica-se que a Educação Física não apresenta qualquer carência, com a colocação de 100% dos professores solicitados em todo o território. Em Artes Visuais foram solicitados 918 professores, o que representa 27% do total de professores deste grupo de recrutamento, com uma taxa de sucesso de colocação de 80% e sem grandes assimetrias regionais.

Línguas

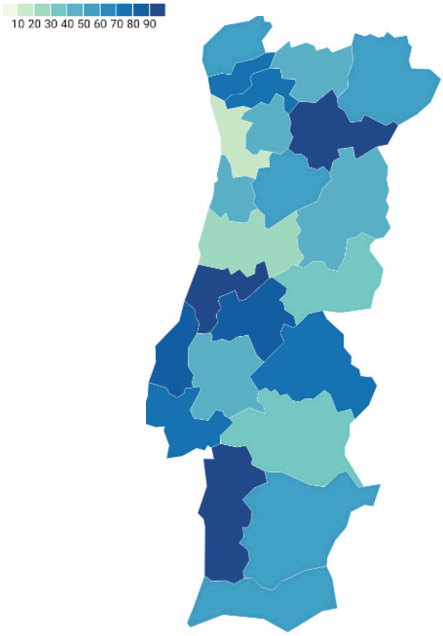


História

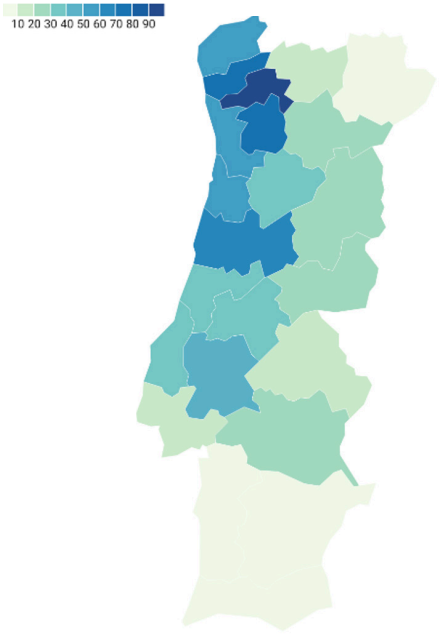


[7] Juntámos os grupos 300 a 350
[8] Não apresentamos mapa por ser redundante

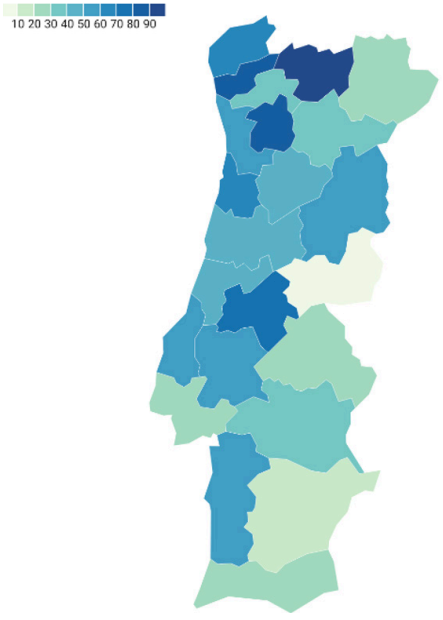
Filosofia



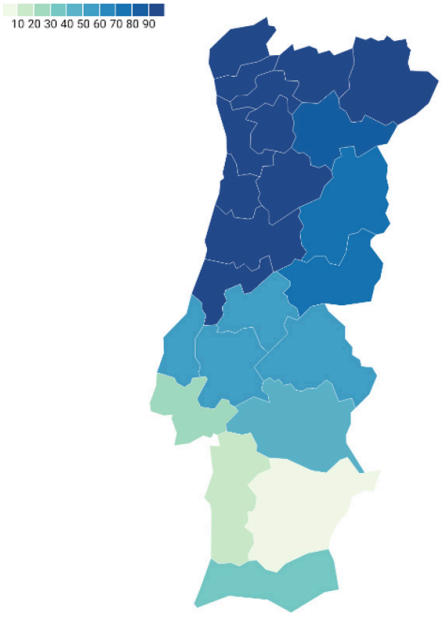
Geografia



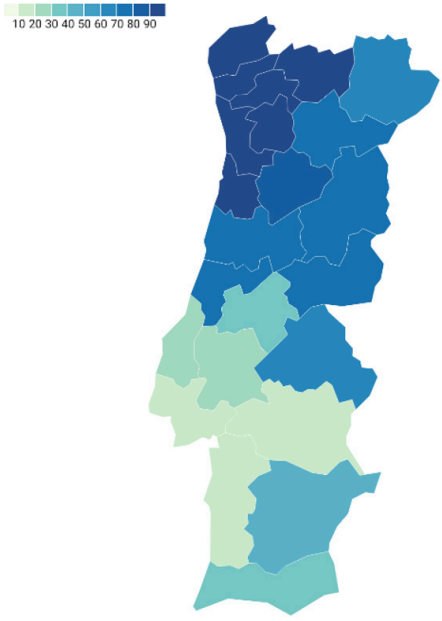
Economia



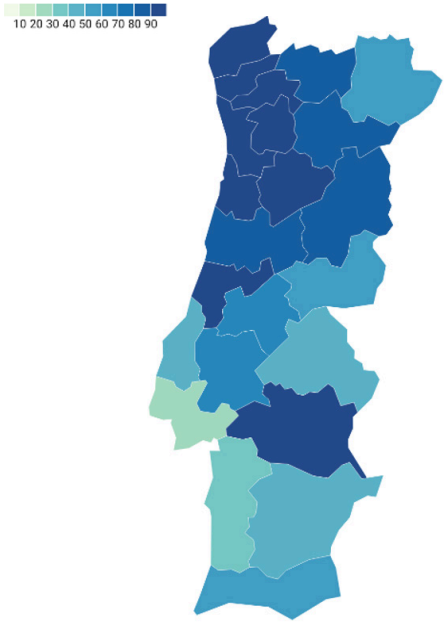
Matemática



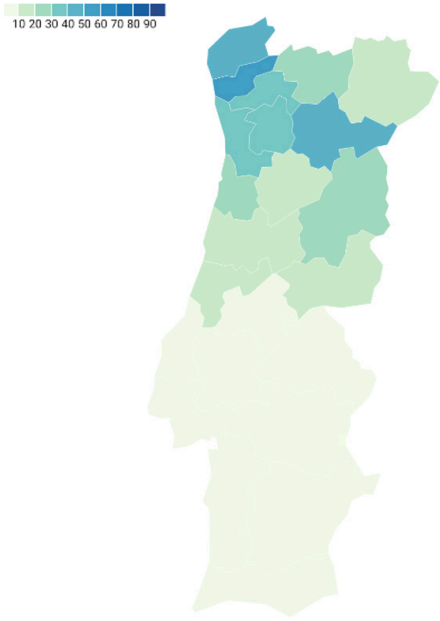
Física e Química



Biologia e Geologia



Informática



Artes Visuais

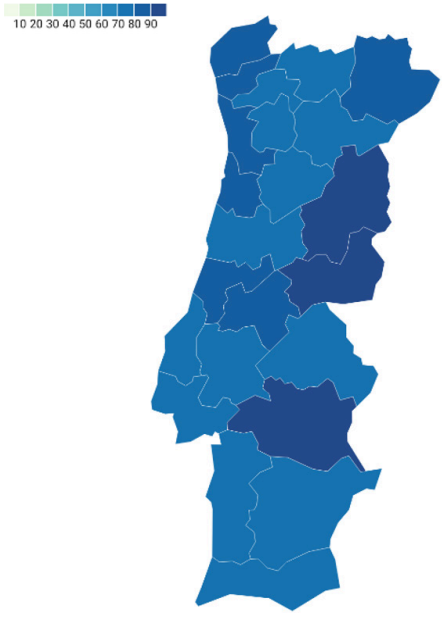


Figura 37. Taxa de sucesso de colocação de professores, 3.º CEB, 2022

4. PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O número de professores que estão a ser formados pelas diferentes instituições de ensino superior dá-nos a perspetiva de como as novas entradas poderão compensar as saídas, bem como as substituições que serão necessárias assegurar ao longo do ano letivo. A partir dos dados de estudantes inscritos em mestrados de profissionalização para o ensino disponibilizados no site do Infoescolas[9] é possível inferir o número de futuros professores. Os valores foram calculados para todos os estudantes inscritos em 2022/23, independentemente do ano que se encontravam a frequentar.

Estão registados na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) 266 cursos de mestrado de profissionalização para o ensino com autorização para funcionar. Destes, apenas 137 (cerca de 50%) têm estudantes inscritos.

A formação de professores para a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB tende a ser de dupla certificação, isto é, atribui qualificação para mais do que um ciclo/grupo de recrutamento. O mesmo acontece com o 1.º CEB e o 2.º CEB nas valências de História/Geografia e Matemática/Ciências. Nesta análise surgem todos juntos, pois dependerá da escolha posterior de cada professor (muitos irão concorrer a todos os grupos de recrutamento para os quais têm habilitação).

Da mesma forma, os professores de Língua Portuguesa tendem a ter qualificações para uma ou mais língua estrangeira, donde serão também analisados a nível de volume de formação num único grupo.

Os valores apresentados na Tabela 1 são de nível nacional, considerando todos os cursos administrados por instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas. Estes valores são as estimativas de conclusão aplicando a taxa de desistência publicada na mesma plataforma. Estes são os alunos que estão a terminar a sua formação conducente à profissionalização até ao final de 2024, sendo que alguns já a terão terminado no ano passado.

Grupo Recrutamento (nome)	Número de candidatos a terminar em 2023 e 2024
Educação Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB	1.723
Português, línguas	289
História	177
Geografia	151
Filosofia	91
Matemática	144
Biologia e Geologia	113
Física e Química	71

[9] www.infoescolas.pt [consultado em 14/05/2024]

Grupo Recrutamento (nome)	Número de candidatos a terminar em 2023 e 2024
Economia | Contabilidade	20
Informática	123
Artes Visuais	186
Educação Física	1.020

Tabela 1. Estudantes de mestrados conducentes à profissionalização para professor, inscritos em 2022/23

A maioria dos candidatos estão nas Escolas Superiores de Educação a preparar a sua formação para docentes do Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB. Estas instituições de ensino superior existem de norte a sul do país.

Ao nível do 3.º CEB e do Ensino Secundário, o curso com o maior número de estudantes inscritos é o de Educação Física, área para a qual não existe carência de professores. Todos os restantes cursos têm poucos alunos inscritos face ao volume que será necessário para garantir a resposta do sistema educativo.

A análise dos mestrados de profissionalização para o ensino em 2022/23 mostra um reduzido número de estudantes inscritos, em especial para o 3.º CEB e para o Ensino Secundário, com algumas áreas científicas a evidenciarem grande carência de estudantes.

A distribuição da formação de professores pelo território nacional é bastante assimétrica. A formação de professores dos Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB é assegurada pelos Institutos Superiores Politécnicos, que têm uma maior dispersão pelo território. É na Área Metropolitana de Lisboa que mais professores destes ciclos de ensino se formam, permitindo que estes grupos possam ter algum impacto nas necessidades mais a sul.

A formação dos docentes do 3.º CEB e do Ensino Secundário é exclusiva das Universidades, que têm uma menor dispersão territorial, com predominância de oferta no norte e centro do país. As universidades a sul de Lisboa não tiveram qualquer mestrado desta natureza a funcionar no período analisado. Este desequilíbrio territorial na formação terá como consequência dificuldades de distribuir os professores pelo país, nomeadamente na região sul.

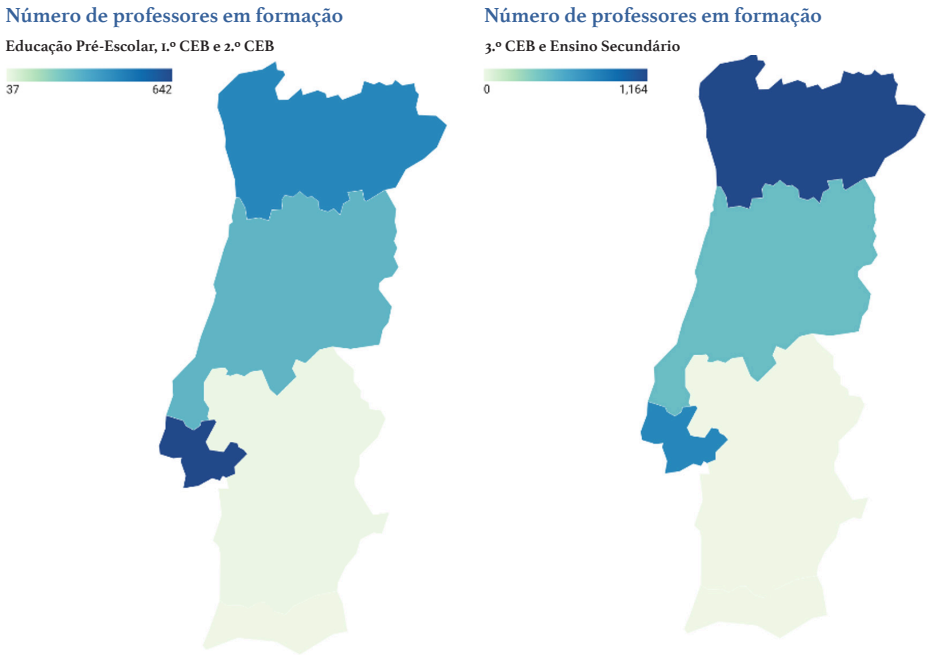


Figura 38. Distribuição dos estudantes em formação de professores

Em 2022/23 estavam em formação 1.862 professores dos Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB, distribuídos pelos dois anos de mestrado, dos quais se prevê que concluam 95%. Grande parte dos cursos são de formação dupla, isto é, atribuem qualificação para mais do que um ciclo/grupo de recrutamento. Para o 3.º CEB e o Ensino Secundário estavam em formação 2.640 professores, 43% dos quais no curso de Educação Física. Descontando a taxa de desistência, podemos esperar a formação, no biénio 2023-2024, de 2.380 novos professores.

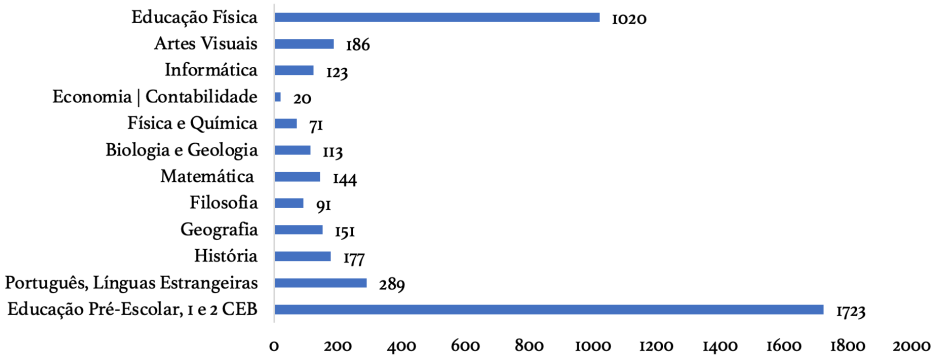


Figura 39. Número de professores em formação por área científica

A análise das entidades formadoras permite concluir que existem Universidades com cursos acreditados para a formação de professores que não apresentavam estudantes inscritos no ano de referência, especialmente as universidades do sul do país. Torna-se claro que é a Universidade do Porto quem mais forma professores (3.º CEB e Ensino Secundário), seguida da Universidade de Lisboa.

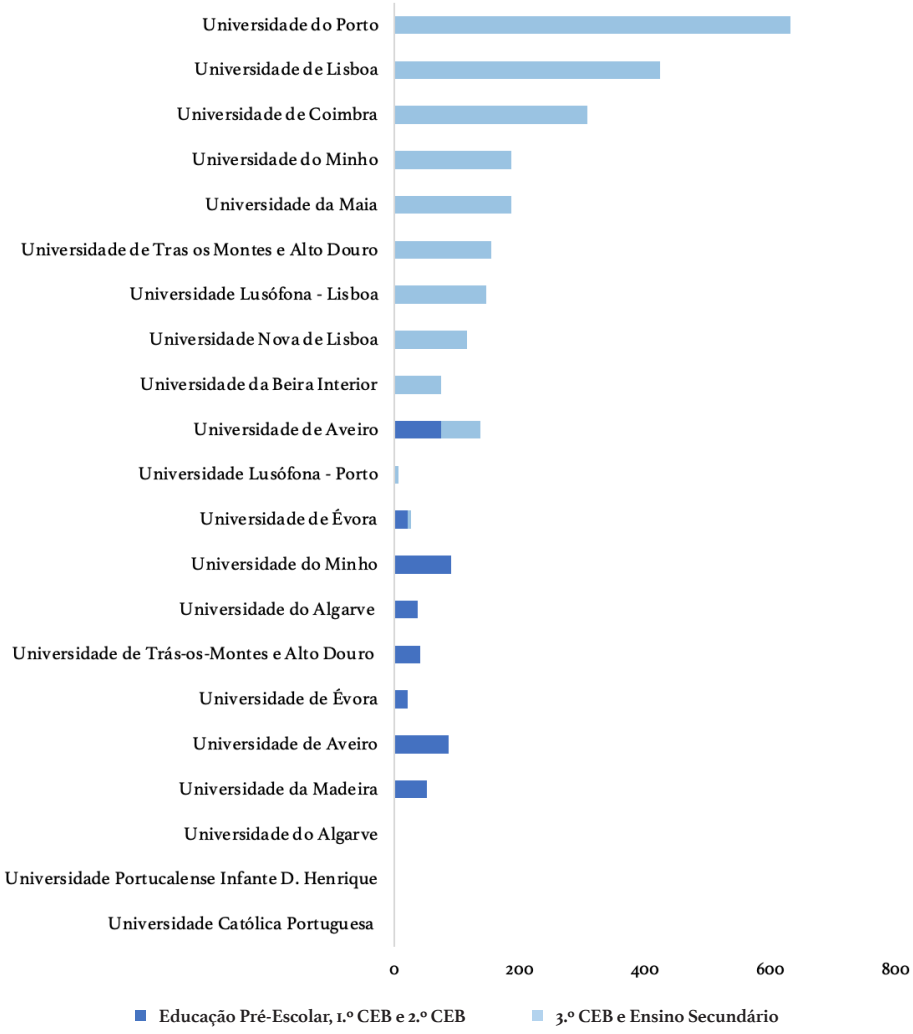


Figura 40. Formação de Professores por Universidade, 2022/23

Ao nível da formação para Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB, a instituição que mais forma professores é o Instituto Politécnico de Lisboa; o Instituto Politécnico de Setúbal ocupa a terceira posição, o que cria uma oferta alargada na Área Metropolitana de Lisboa. O número de instituições do ensino superior a oferecer este tipo de formação é bastante alargado e os futuros professores dispersam-se pelo território.

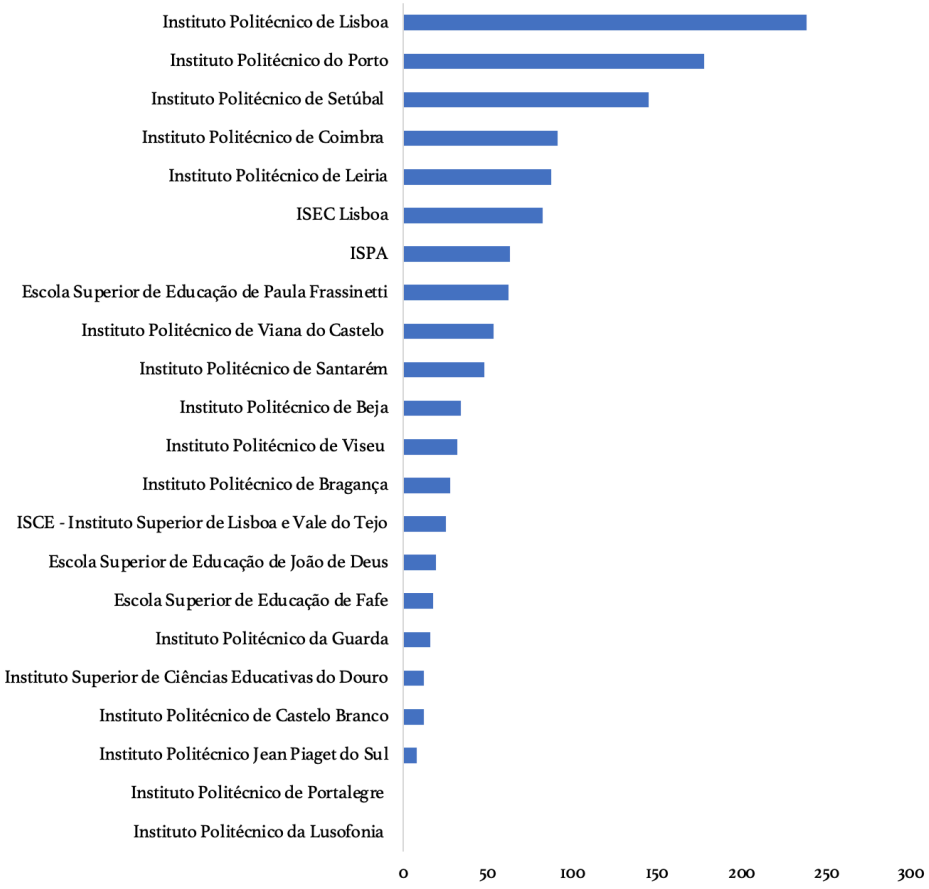


Figura 41. Formação de Professores por Instituto Politécnico / Escola Superior de Educação, 2022/23

5. ANTECIPAR AS NECESSIDADES DE PROFESSORES

Apresentam-se agora estimativas das necessidades de professores até 2031 no pressuposto de que as condições atuais não se alteram e de que a procura por professores vai depender das reformas, faltas temporárias e do nível de abandono da profissão, com o lado da oferta a ser afetado pelos professores atualmente interessados em entrar na profissão.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

Será importante garantir que a formação de novos professores não perde o ritmo atual e que continua a produzir um mínimo anual de 300 professores do 1.º CEB, uma vez que, a par da resposta às necessidades permanentes, é preciso criar uma bolsa de cerca de 25% de professores para suprir necessidades temporárias. Acresce que existem alguns docentes que podem desistir dos concursos e/ou serem colocados noutro grupo de recrutamento, risco particularmente acentuado nos professores de 1.º CEB.

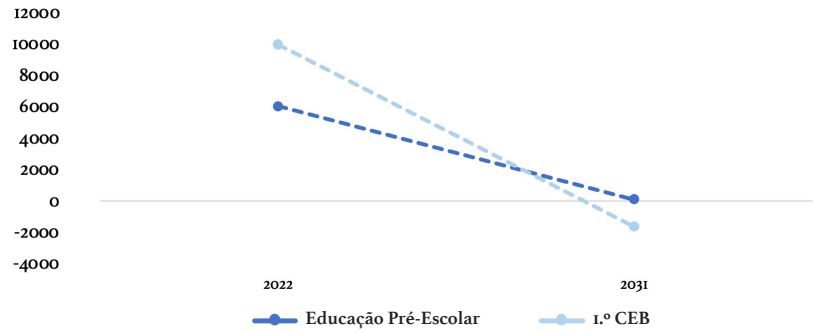


Figura 42. Antecipação do número de professores, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

Se não entrarem novos professores no sistema, o número global de professores de Educação Pré-Escolar será, em 2031, suficiente para fazer face às necessidades do sistema, mas o 1.º CEB apresentará um défice de cerca 1.500 professores. Como a formação de professores destes níveis de ensino é multi-grupo de recrutamento, o cálculo das necessidades de formação tem de ser feito de forma agregada para o Pré-Escolar e 1.º CEB.

2.º CEB

Quando se considera as previsões de reforma para os próximos anos, o 2.º CEB terá, até ao virar da década, um número de professores mesmo à justa para as necessidades estruturais, mas o sistema ficará em total défice se se acrescentar as necessidades temporárias. Inevitavelmente, registar-se-á falta de professores em algumas regiões do país, uma vez que a

distribuição geográfica não é uniforme e é difícil assegurar professores que aceitem trabalhar fora da sua área de residência.

Esta situação não se coloca no caso dos professores de Educação Física, que são mais jovens, com uma taxa de reforma mais baixa e para os quais existe um alargado número nas reservas de recrutamento.

Numa análise por grupo de recrutamento, verifica-se que a quantidade de professores em espera é ainda suficiente para se assegurar a substituição dos professores que se reformam, mas manifestamente inferior às necessidades reais do sistema quando incluída a previsão de substituições temporárias.

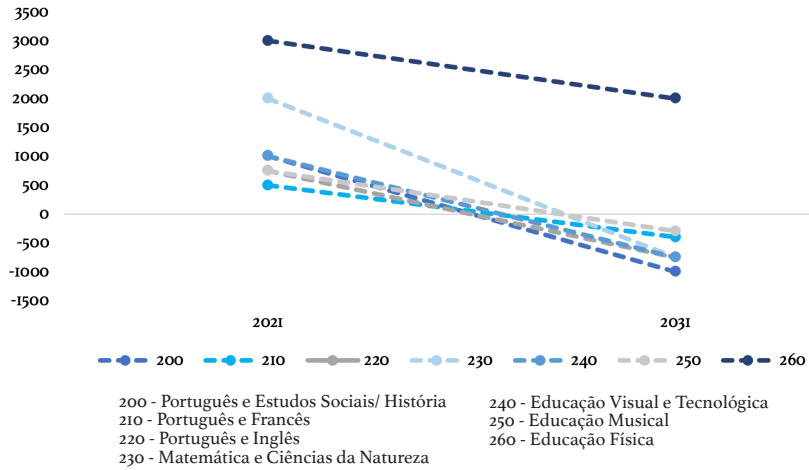


Figura 43. Antecipação número de professores, 2.º CEB

3.º CEB E ENSINO SECUNDÁRIO

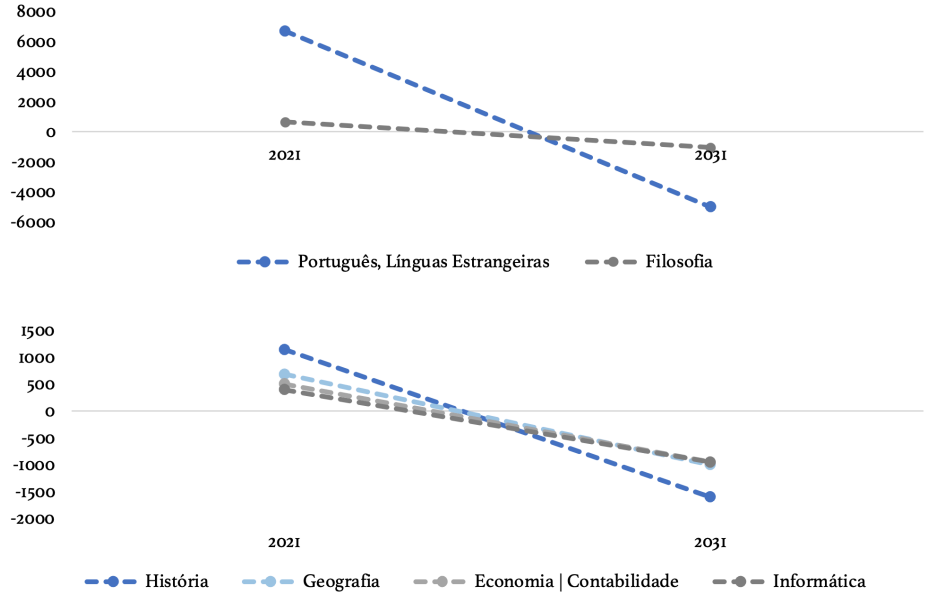
As estimativas de necessidade de professores ao nível do 3.º CEB e do Ensino Secundário estão ancoradas na manutenção do atual rácio 8,8 alunos por professor. De recordar que os professores dos grupos de recrutamento do 3.º CEB e do Ensino Secundário asseguram diversas disciplinas destes níveis de ensino, inclusive do ensino profissional. Existe ainda um polvilhar de outras pequenas ofertas formativas para as quais tem de se garantir professores, como os Cursos Artísticos Especializados, os Cursos de Aprendizagem, os Cursos de Educação e Formação e os Cursos de Especialização Tecnológica, entre outros.

Para calcular o declive da saída de professores do sistema, considerou-se que não existe abandono da profissão, mantendo-se uma lógica de dependência do passado, e que a idade média dos professores não favorece mudanças. Assim, consideraram-se as saídas de docentes por via da aposentação na idade legal de 66,5 anos.

A estimativa aponta para a existência de dificuldades em suprir as necessidades estruturais e de substituição do sistema dentro de muito poucos anos em grande parte dos grupos de recrutamento – destaque para os grupos das humanidades, onde esta escassez se fará sentir já em 2026 ou 2027 caso não se verifiquem novas entradas de professores em condições de se candidatarem.

A situação é também muito complexa em Artes e em Informática, onde as carências serão notórias já em 2026. O número de professores nas disciplinas de Ciências entrará em sinal negativo a partir de 2029. A única disciplina que não entrará em rotura de professores é a de Educação Física, dado que não houve interrupção na formação e são também um pouco mais jovens do que os restantes colegas. Ainda assim, e para se evitar problemas futuros, as Universidade deverão continuar a formar estes professores, até porque a provisão de docentes, no final do período considerado, não será suficiente para as necessidades temporárias do sistema.

É necessário um trabalho muito concertado das universidades, principalmente porque a formação de professores a nível de mestrados de profissionalização para o ensino tem estado quase parada, significando que as próprias universidades podem ter, neste momento, dificuldades em reativar estas vias por falta de professores que possam formar candidatos a professor.



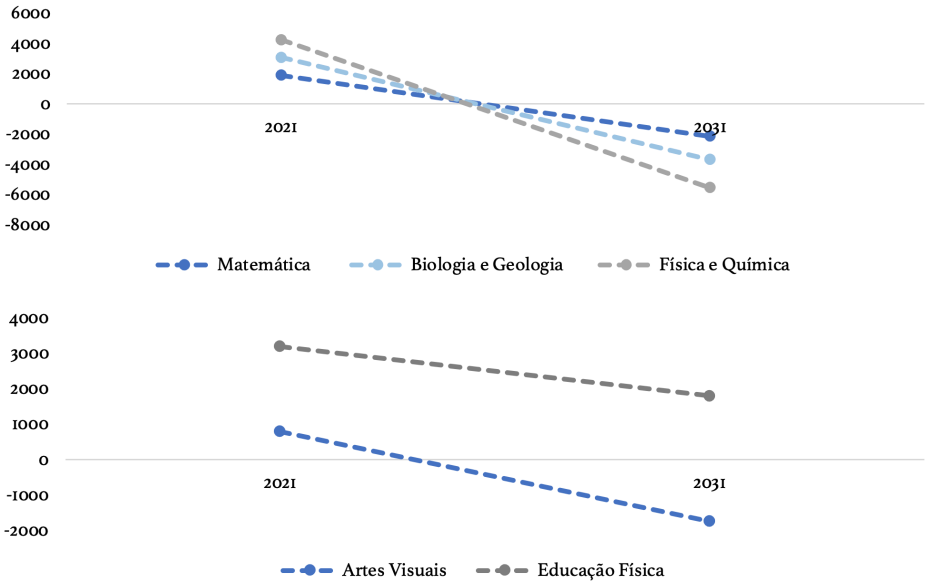


Figura 44. Antecipação número de professores, 3.º CEB e Secundário

Recorde-se que os professores, para terem habilitação, devem fazer uma licenciatura na área do conhecimento que vão lecionar, complementada por um mestrado de profissionalização que os habilita para a docência. Na melhor das hipóteses trata-se de cinco anos de formação. Daqui se depreende que, para os grupos de recrutamento que vão entrar em carência em 2026, já não existe tempo para se assegurar a formação de novos professores. Como tal, devem ser equacionadas outras soluções.

A Tabela 2 evidencia a quantidade de professores e a percentagem de carência em relação às necessidades estruturais. Por exemplo, se nenhum professor de História se formasse até 2031, existiria um défice de 500 professores de História nos quadros permanentes, o que significaria cerca de 50.000 alunos sem professor desta disciplina o ano inteiro e ainda 180.000 sem professor durante alargados períodos de absentismo. Situação semelhante verificar-se-ia para as restantes disciplinas.

Grupo Recrutamento (nome)	Necessidades Estruturais	Necessidades Temporárias	Total de necessidades
Português	0	2.500	2.500
Francês	0	650	650
Inglês	0	1.500	1.500
Espanhol	0	350	350
História	500	1.100	1.600

Grupo Recrutamento (nome)	Necessidades Estruturais	Necessidades Temporárias	Total de necessidades
Filosofia	450	600	1.050
Geografia	750	1.000	1.750
Economia e Contabilidade	550	400	950
Matemática	550	1.600	2.150
Física e Química	750	1.100	1.850
Biologia e Geologia	650	1.150	1.800
Informática	650	900	1.550
Artes Visuais	850	900	1.750
Educação Física	0	1.350	1.350
TOTAL	**5.700**	**15.100**	**20.800**

Tabela 2. Antecipação das necessidades estruturais e temporárias, até 2031

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

De uma forma prospetiva, considerando que a capacidade formativa se mantém similar à que existia em 2022/23 e ponderando apenas o cenário do continente, em 2031 existirá carência de professores a todas as disciplinas do 3.º CEB e do Ensino Secundário, com exceção de Educação Física. Esta análise resulta da comparação entre as necessidades futuras do sistema e os professores que se formarão até 2030.

O rácio de necessidades de formação em relação às necessidades previstas mostra o desequilíbrio entre estas duas realidades. O objetivo seria estar um pouco acima de 1, valor em que as necessidades igualariam a formação de novos professores. Apenas os professores dos Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB estão a um nível adequado de formação. Todos os restantes grupos disciplinares enfrentam grande dificuldades de formação, com este rácio a estar abaixo de 0,5.

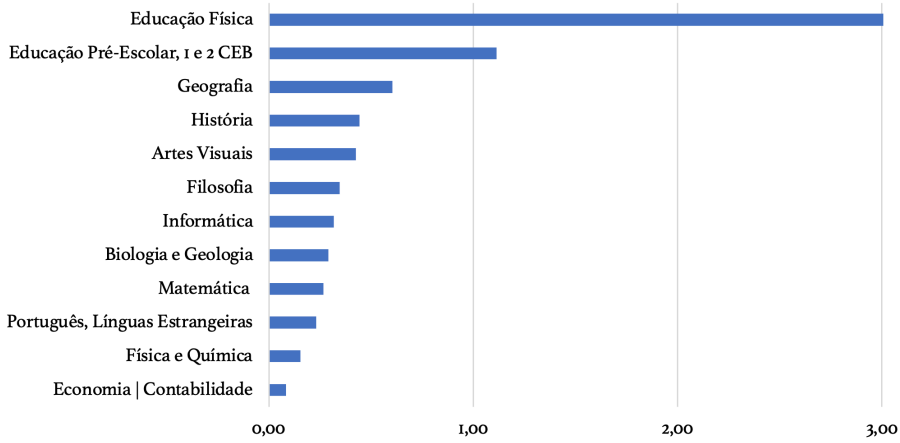


Figura 45. Rácio de formação de novos professores vs necessidades, por grupo de recrutamento

Para se assegurar, até 2030, novos professores formados, as instituições de ensino superior terão de aumentar o seu ritmo de formação. A título de exemplo, ao ritmo atual de formação estima-se em 284 os novos professores de Física e Química até 2030, quando serão necessários 1.850. Isto significa que entre 2025 e 2031 teria de existir um reforço de 1.566 vagas nos cursos de formação de professores de Física e Química. O caso do Português e Línguas Estrangeiras tem uma dimensão absoluta maior, dado que agrega diversos grupos de recrutamento.

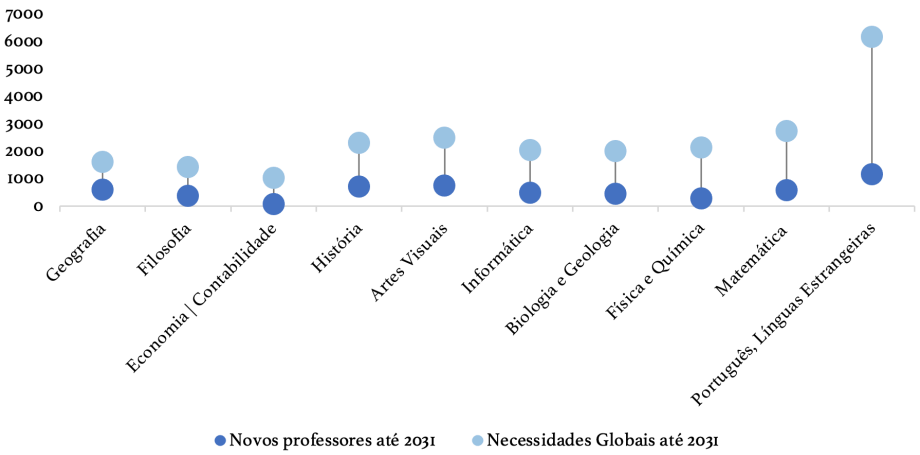


Figura 46. Formação de novos professores até 2031 vs necessidades, por grupo de recrutamento

Em forma de conclusão, existe uma emergência nacional que nos obrigará a ser proativos com muita capacidade de encarar a realidade.

Na segunda parte fazemos uma análise ao estado da arte do conhecimento científico sobre a resolução deste desafio, assim como um levantamento das políticas que têm sido adotadas noutros países.

PARTE 2

REVISÃO DO CONHECIMENTO ACUMULADO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nem todos os sistemas necessitam do mesmo número de professores para satisfazer as suas necessidades. O rácio de alunos por professor é bastante distinto nos diversos países da OCDE, sendo que Portugal tem um rácio muito inferior à média, especialmente no ensino secundário, que é o quarto mais baixo, com 8,8. De realçar que o Reino Unido e os Países Baixos têm um rácio de 17,7 e 16,7 alunos por professor, respetivamente.

O rácio do número de alunos por professor é afetado pelo número de alunos por turma, o desfasamento entre o número de horas letivas dos alunos face aos professores, o volume global de horas na escola e a necessidade de existirem escolas dispersas pelo território. O número de disciplinas no currículo e o número de horas de exposição a cada disciplina são também fatores que impactam a necessidade de professores.

Rácios mais elevados de alunos por professor podem também estar associados a maior número de baixas médicas por stress (Hojo, 2021), dado que cada professor terá uma maior exposição letiva e uma maior quantidade de trabalho, pelo menos no que se refere a avaliação e feedback. O número de estudantes por professor parece não estar muito relacionado com os resultados, embora a evidência seja um pouco mista, com alguns estudos em países como a Turquia a apontar para ganhos de turmas mais pequenas (Koc & Celik, 2015), embora em nenhuma amostra o rácio de alunos por professor fosse tão diminuto como é em Portugal. Por outro lado, há estudos que afirmam que turmas com maior número de alunos, onde o rácio é mais elevado, resultam em melhores aprendizagens dada a massa crítica ser maior e ser possível mais dinâmica e aprendizagens entre pares, sendo que turmas mais pequenas apenas beneficiam os alunos com aprendizagens mais débeis (Blatchford et al., 2011).

O número de professores sem horário letivo atribuído ou o excesso de redução de horário por via de outras atividades na escola pode ser uma das causas de um rácio baixo. A existência de turmas pequenas devido a necessidades especiais ou a territórios despovoados faz também com que este rácio diminua, mas o respetivo desvio padrão aumente, com estudantes a terem uma maior diversidade de experiências.

Outra situação a ponderar na gestão dos recursos escolares prende-se com os professores do ensino regular que lecionam no ensino técnico e profissional e no ensino artístico, que tendem a ter turmas muito mais reduzidas. Estas vias de ensino, que neste momento já representam mais de 40% do ensino de nível secundário, poderão ser revistas na sua organização para que possam acomodar um rácio maior de alunos por professor, como, por exemplo, juntar turmas para o ensino de tronco comum.

De destacar ainda o investimento em educação, com estudos a evidenciarem uma correlação positiva entre investimento e resultados (Cobbold, 2014), embora seja necessário avaliar a forma como os recursos são gastos. A estrutura da despesa em Educação está muito concentrada na despesa com salários, sem grande margem para outros investimentos que também podem ser úteis, até para mitigar a falta de docentes (Flores, 2017). Em 2023, a despesa pública em educação

estava na ordem dos 4,3%, um valor bastante baixo quando comparado com as décadas anteriores. Esta baixa poderá estar relacionada com o congelamento das carreiras dos docentes.

2. O PROBLEMA E AS SOLUÇÕES

A crise de falta de professores está a tornar-se sistémica em todas as Economias da OCDE. Em 2018, já mais de metade dos países da UE reportavam falta acentuada de professores, em particular ao nível da educação básica e secundária (European Commission / EACEA / Eurydice, 2018), consequência do envelhecimento da classe docente e do aumento do número de reformas, mas também do abandono da profissão.

Em países como Inglaterra identificou-se uma larga percentagem de professores assistentes (39%), sem qualificação, a assegurar substituições regulares de colegas[10], com os diretores a declararem ser impossível atrair professores qualificados para posições permanentes, muito menos para substituições por doença ou licença. No Reino Unido, as dificuldades são cumulativas, pois existem poucos jovens a abraçar a profissão, mas também há bastante abandono a meio da carreira, com percursos muito mais curtos do que os dos professores portugueses, cuja tendência tem sido permanecer na profissão por toda a vida útil.

O relatório desenvolvido pela NESET (De Witte et al., 2023), que estuda diferentes soluções para o problema da falta de professores, aponta como principais problemas:

- desinteresse crescente entre os jovens para seguir a profissão;
- elevada rotatividade dos professores;
- aumento da idade de reforma.

O levantamento realizado aponta como soluções a intervenção ao nível da organização escolar, sugerindo que certas medidas inovadoras começam a surgir no ideário, mas que estão pouco ou nada estudadas em relação ao seu nível de eficiência, e que não devem ser aplicadas de modo universal sem antes serem testadas:

- Possibilidade de regime híbrido;
- Diferenciação de tarefas;
- Introdução de carreiras diferenciadas.

As políticas que estão testadas e parecem ter surtido efeitos médios ou reduzidos no passado, tendo por objetivo melhorar as taxas de retenção e de atração, são:

- aumento salarial e prémios de desempenho;
- redução da quantidade de trabalho;
- melhoria em termos de segurança e de permanência no local de trabalho/ espaço educativo;
- aumento da autonomia e garantia de promoção e ascensão na carreira.

[10] https://www.theguardian.com/education/2024/apr/26/teaching-assistants-deployed-to-routinely-cover-lessons-in-england-and-wales

Ao nível das escolas há também medidas que podem ser adotadas com vista à melhoria da qualidade do emprego, contribuindo assim para uma maior atratividade da profissão docente e, consequentemente, para a retenção de professores no sistema por períodos mais longos. Melhores políticas de gestão de recursos humanos que potenciem o seu reconhecimento, maior atenção e poder atribuído às lideranças escolares, mais programas de mentoria e suporte aos professores, melhores oportunidades de desenvolvimento profissional e maior incentivo ao trabalho colaborativo e em rede são algumas das medidas que podem promover a profissão de professor.

A seleção e o recrutamento de professores é também uma área de política que melhora a atratividade e a retenção: os professores devem ser selecionados em concordância identitária com o projeto educativo da escola e com a população com quem terão de trabalhar.

É também fundamental melhorar a imagem da profissão docente, reconhecendo-se esta classe profissional como fundamental na formação das gerações futuras.

A diversificação dos perfis das pessoas que trabalham nas escolas pode ser um fator importante para atrair mais candidatos para a profissão e para mitigar a falta de professores qualificados. Sugere-se a contratação de professores assistentes que apoiem o docente principal em sala de aula e lidem de forma mais próxima com dificuldades de aprendizagem, assistentes sociais que contribuam para a inclusão de todas as crianças, psicólogos, animadores culturais, entre outros. Esta política de diversificação contribuirá também para melhorar e modernizar o conceito atual de escola.

Por fim, é também sugerido o aumento da utilização de aprendizagem ancoradas em meios digitais, onde software adequado contribui para o desenvolvimento de competências específicas dos alunos, onde todos têm acesso rápido a mais materiais que podem ser mais interessantes e nivelados à capacidade de cada aluno. As tecnologias digitais podem também ser utilizadas para classificação e feedback detalhado aos alunos, assim como para automatizar procedimentos burocráticos a que os professores estão obrigados.

Um equilíbrio entre atrair e reter mais professores, articulado com a diversidade de perfis e boa utilização de recursos digitais, poderá ser parte da resposta para este problema complexo.

Nos Estados Unidos, onde esta crise é aguda desde o virar do século, tem vindo a ser estudado o problema da atratividade da profissão através da aplicação de inquéritos junto dos jovens nos primeiros anos da universidade. O Learning Policy Institute (Podolsky et al., 2016) concluiu que a política de atratividade para a profissão passa pelas dimensões que já foram expostas acima: salários, contratação, apoio, formação e reconhecimento, condições de trabalho (incluindo liderança), gestão de pessoas e recursos de apoio ao processo. Parece haver uma certa convergência para as mesmas soluções.

Em 2015, um grupo de investigadores (Padhy et al., 2015) desenvolveu um questionário alargado a estudantes universitários que procurou identificar a probabilidade de cada jovem vir a ser professor. Este modelo é muito abrangente e analisa valores, expetativas profissionais e antecedentes na educação dos jovens. Concluiu-se que a probabilidade de se escolher esta profissão aumenta com a perceção de ser uma carreira agradável, com bom

ambiente de trabalho, colegas que colaboram e com quem se estabelecem boas relações profissionais, ter uma garantia de emprego com contratos de longo prazo, já ter tido alguma experiência como professor ou explicador e ainda a influência de pais ou amigos. Por outro lado, a probabilidade de se ser professor diminui com a informação nos media sobre os baixos níveis salariais, o baixo estatuto social e problemas de comportamento e indisciplina nas escolas. Destaque-se que os alunos mais motivados pelo conhecimento académico e pelo desenvolvimento intelectual apresentam uma baixa probabilidade de abraçar uma carreira de professor.

Os fatores que estão na base da escolha de uma carreira por parte dos estudantes universitários tem sido alvo de estudos em diversos países. Fatores como a pressão dos pares e a personalidade (Gwelo, 2019), baixos níveis de informação sobre os mercados de trabalho (Urio & Nziku, 2024), a forma como a profissão é percecionada no seu estatuto pelos pais e colegas e a origem socioeconómica dos alunos são determinantes, pois nem todos os estratos sociais olham para as profissões da mesma maneira (Mokwelu et al., 2023). A teoria da escolha baseada em aspetos sociocognitivos em relação a uma certa carreira é dominante e reproduzida em diversos estudos, isto é, os jovens escolhem um caminho baseando-se em três dimensões: influências da família e pares, crença na capacidade e expetativas de resultados e recompensas (Alexander et al., 2011). Mais recentemente, um estudo alargado e desenvolvido em vários países (BCG, 2023) identificou as características mais valorizadas num emprego: emprego estável, com um bom equilíbrio entre vida pessoal e trabalho; um horário de trabalho fixo e que não se arraste pelos fins de semana; um salário compatível com as habilitações e possibilidade de evoluir na carreira; possibilidade de negociar condições adaptadas à situação individual, incluindo adaptação de horários de trabalho, períodos de férias e planos de reforma. A maioria dos jovens prefere a possibilidade de trabalho híbrido, com alguns dias em casa e outros no local de trabalho, e valorizam um ambiente jovem e dinâmico.

Na Figura 48 são identificados os fatores que estão na base da decisão profissional, sendo que vermelho significa ambiente desfavorável, amarelo medianamente favorável e verde favorável. A análise da atual imagem da profissão de professor não se aproxima das características pretendidas: ser uma profissão relativamente estável e com horário fixo. Para se tornar uma profissão mais atrativa será necessária a adoção de políticas que atuem sobre as dimensões sinalizadas a amarelo e a vermelho, sem esquecer que a profissão de professor compete no mercado nacional e internacional com necessidades de pessoas qualificadas.

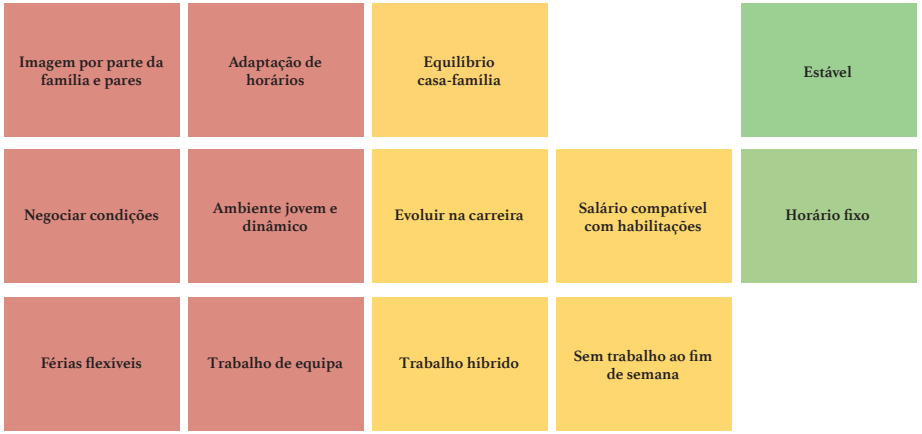


Figura 47. Fatores que estão na base da decisão profissional[11]

Mais recentemente um estudo que compara a falta de professores na Dinamarca, Alemanha e Suécia (Marin Blanco et al., 2023) indentificou como principais causas para a escassez:

1. **Mudança dos modelos de governação:** as mudanças na forma como as sociedades governam e gerem os sistemas educativos.
2. **Reformas no setor da Educação:** várias reformas implementadas nos sistemas de ensino dos respetivos países.
3. **Alteração das condições de trabalho:** as alterações das condições de trabalho dos professores, como o aumento dos encargos administrativos, do tempo de ensino e do stress relacionado com o trabalho.
4. **O baixo estatuto da profissão docente:** a perceção do estatuto da profissão docente pode influenciar a atratividade da carreira.
5. **O abandono precoce da profissão docente:** os fatores que levam ao abandono precoce da profissão, como a insatisfação no trabalho ou a falta de apoio, contribuem para a falta de professores.

Ao identificar os principais parâmetros e indicadores relacionados com a escassez de professores, o modelo pode informar as decisões políticas destinadas a resolver o problema. Alguns dos parâmetros e indicadores utilizados no modelo:

- **Categorização dos fatores mais influentes:**
  - Modelos de orientação social;
  - Reformas educativas;
  - Condições de trabalho;
  - Estatuto da profissão docente;

[11] Vermelho significa ambiente desfavorável, amarelo medianamente favorável e verde favorável em relação ao atual contexto da profissão de professor em Portugal.

- Qualidade da formação de professores;
- Saídas precoces da profissão docente.

- **Parâmetros:**
  - Políticas e regulamentos nacionais;
  - Estratégias de recrutamento de professores;
  - Práticas de retenção de professores;
  - Oportunidades de desenvolvimento profissional;
  - Perceção pública do ensino;
  - Sistemas de apoio aos professores;
  - Carga de trabalho e stress dos professores;
  - Oportunidades de progressão na carreira.

- **Indicadores:**
  - Taxas de desgaste dos professores;
  - Satisfação dos professores;
  - Qualidade dos programas de preparação dos professores;
  - Perceção pública do ensino;
  - Taxas de participação no desenvolvimento profissional dos professores;
  - Disponibilidade de serviços de apoio para os professores;
  - Métricas da carga de trabalho dos professores;
  - Taxas de promoção e progressão na carreira docente.

Sugere-se o desenvolvimento de um estudo que siga este modelo, de resto alinhado com a restante literatura, para melhor compreensão do fenómeno e adoção de medidas suscetíveis de maximizar o seu efeito.

ATRAIR MAIS PROFESSORES

Neste momento é premente para Portugal promover a atratividade da profissão docente. Os novos professores poderão ser jovens que estão a iniciar a profissão, profissionais com formação teórica adequada e que desejam mudar de profissão, ou ainda professores que possam vir de outros países para lecionar em Portugal.

Tradicionalmente, apenas eram contratados jovens acabados de se formar, mas com a urgência que a análise nos trouxe, é necessário conhecer as soluções que outros países têm adotado para atrair profissionais e desenhar políticas multifacetadas que possam maximizar a atratividade da profissão.

Já em 2011, a OCDE recomendava como orientações basilares, necessárias mas não suficientes, o foco no recrutamento de pessoas competentes que se pudessem desenvolver ao longo da vida e atingir o seu potencial. Recomendava também que os países se focassem nos

fatores do mercado de trabalho, melhorando a imagem da classe docente e dando atenção ao que é valorizado aquando da escolha de uma carreira.

Devem-se **evitar** respostas de curto prazo para se evitar a degradação da qualidade do ensino. Em particular, desaconselha-se medidas como:

- Baixar a qualificação dos docentes;
- Colocar profissionais a ensinar áreas científicas sem conhecimentos didáticos adequados;
- Colocar professores a lecionar áreas para as quais não estão qualificados;
- Colocar estudantes que completem o mestrado que habilita para a docência sem o devido período de indução ou outros programas de entrada na profissão;
- Alargar o horário de trabalho dos professores;
- Aumentar o número de alunos por turma.

Para se conseguir implementar uma política de atratividade para a carreira serão inevitáveis investimentos. Serão também necessárias campanhas para a alteração da imagem da profissão, assim como aliviar alguma rigidez da profissão, permitindo que esta tenha melhor capacidade de competir com outras profissões qualificadas.

Todas as reformas devem ser implementadas em estreita cooperação com os professores, para maximizar a probabilidade de sucesso e diminuir o atrito e a contestação.

Para alargar a base de recrutamento será necessário o desenho de políticas públicas de forma concertada em diversas áreas:

- Abrir a profissão a indivíduos com formação científica, proporcionando formação em regime pós-laboral e em simultâneo com a possibilidade de trabalhar em part-time, em ambiente escolar – onde fazem estágio e aprendem com a prática;
- Proporcionar bolsas de estudo extraordinárias para estudantes que optem por esta via nas instituições de ensino superior, incluindo isenção de propinas e pagamentos mensais de valores que permitam a subsistência – ao nível do salário mínimo nacional;
- Tentar captar pessoas que tenham formação, mas que se afastaram da profissão, oferecendo oportunidades de estágio e de atualização de formação, com possibilidade de entrar para os quadros da Função Pública;
- Melhorar a imagem e estatuto dos professores
    - Visitas às escolas por parte dos estudantes universitários, interagindo com professores satisfeitos;
    - Campanhas nos media mostrando a possibilidade que os professores têm de influenciar vidas, e como ser professor tem vantagens e desafios intelectuais;
    - Mostrar que a profissão de professor não é monótona e que permite um desenvolvimento e aprendizagem constantes;

    - Partilhar testemunhos de vidas mudadas por causa dos professores;
- Flexibilizar a profissão, garantindo a possibilidade de negociar benefícios e horários que permitam algum teletrabalho;
- Garantir que a possibilidade de evolução da carreira está ancorada no desempenho de cada um e que é possível evoluir sem ser apenas por idade;
- Introduzir esquemas de prémios por desempenhos excecionais em prol da escola e da comunidade;
- Permitir prémios por trabalho em condições particularmente desafiantes;
- Aumentar a autonomia pedagógica e curricular para os docentes;
- Criar uma estrutura de professores auxiliares que garanta grande parte da burocracia e contribua para facilitar a gestão das salas de aula;
- Garantir apoio de psicólogos, assistentes sociais e dinamizadores culturais e sociais nas escolas;
- Tornar a formação de professores mais flexível:
    - Cursos para profissionais com parte científica completa, pós-laborais, flexíveis e com a possibilidade de EaD;
    - Proporcionar vias alternativas para que as pessoas se possam sentir tentadas a mudar de carreira, com formações mais curtas e mais práticas.

3. EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS

LITUÂNIA

A Lituânia procedeu à alteração das tabelas salariais dos professores. Até 2019, as tabelas salariais dos professores eram ancoradas no número de horas efetivamente lecionadas, tendo passado a ser associadas a um salário a tempo inteiro por forma a incorporar todo o trabalho adicional desenvolvido dentro e fora da escola[12]. Esta revisão salarial traduziu-se em aumentos relevantes nos salários dos professores[13], com um crescimento de 80% entre 2010 e 2021. Apesar deste aumento, os salários reais dos professores na Lituânia são inferiores aos dos professores em Portugal, onde o aumento foi de 3% no mesmo período. Por outro lado, quando comparados com os funcionários públicos com qualificação equivalente (Porsch & Reintjes, 2023), os professores lituanos ganhavam, em 2022, mais 44% do que os restantes funcionários públicos, e em Portugal essa diferença era similar – na ordem dos 42%.

Foi desenvolvido um sistema de formação flexível de professores (Svietimo Ministerija, 2020) que introduziu modernidade e habilitou os docentes de competências em ferramentas de base tecnológica, assim como maiores conhecimentos de pedagogia, tornando-os mais ativos dentro e fora da sala de aula.

[12] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/new-remuneration-system-teachers-introduced-lithuania [consultado em 8/5/2024]
[13] https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm [consultado a 6/5/24]

Foram criados três centros de excelência para maximizar os escassos recursos disponíveis para a formação de professores, substituindo as 17 unidades dispersas existentes. Procura-se que a formação possa ser flexível para atrair diversos perfis de estudantes e reconhecem-se competências pedagógicas não formais, assegurando que quem vai para as escolas está devidamente preparado. Retirou-se o "purismo dos temas" aumentando a flexibilidade do sistema por se passar a ter professores com habilitações mais amplas. Os estudantes que se registaram em cursos de formação de docentes destes centros de excelência, nas áreas onde foram identificadas carências, passaram a receber uma bolsa de estudos na ordem dos 600€ por mês, além de ficarem isentos da propina. Se tiverem um contrato de trabalho ainda no último ano, garantindo desta forma que ingressam na carreira, recebem um suplemento à bolsa. Este grande programa de incentivo à formação e fixação de docentes é abrangente e ainda não existem resultados sobre o seu sucesso, dado que os primeiros professores formados nos novos moldes sairão este ano letivo das universidades.

ALEMANHA

Em resposta à escassez de professores a Alemanha implementou várias medidas, particularmente a contratação de professores com *qualificações alternativas*. Os exemplos mostram estratégias e iniciativas adotadas para recrutar e qualificar professores, a fim de satisfazer a procura de educadores em vários contextos escolares.

Calcula-se que se nada for feito faltarão nas escolas alemãs, em 2035, cerca de 25.000 professores de forma estrutural, que podem chegar a 150.000 se se considerar a necessidade de se cobrir todas as falhas do sistema. Como o sistema é descentralizado por regiões e as escolas usufruem de autonomia na contratação de professores, muitas destas medidas foram adotadas ao nível de escola ou região, não representando medidas ao nível central:

- Aumento do número de vagas nas universidades para atrair futuros professores;
- Lançamento de campanhas para atrair professores qualificados de outros estados ou países;
- Aumento do salário dos professores ou concessão de benefícios para tornar a profissão docente mais atrativa;
- Empregar os professores como funcionários públicos, oferecendo-lhes contratos permanentes, seguro de saúde privado e direitos sob a pensão mais elevados;
- Contratação de professores com qualificações alternativas e que tenham conhecimentos profissionais e experiência na profissão docente;
- Recrutamento de professores refugiados/imigrantes;
- Permissão que professores já reformados regressem à docência;
- Contratação de professores-estudantes, isto é, futuros professores que ainda estejam a estudar;
- Oferta de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior que se

comprometam a estudar e a lecionar determinadas disciplinas em certas regiões, nomeadamente rurais, após a obtenção do diploma.

De forma mais transversal foi desenvolvida formação que permita a entrada na carreira através de diferentes trajetos, com o objetivo de atrair pessoas com vontade de mudar de carreira após um outro percurso profissional. Estes professores têm uma formação mais rápida e são-lhes reconhecidas competências diversas. Começam logo a ensinar enquanto estão ainda em formação. A proporção deste tipo de professores a entrar no sistema era de cerca de 10% no último ano letivo (2023).

Apesar de todas as medidas implementadas, a falta de professores continua a ser um problema por resolver na Alemanha.

NOVA ZELÂNDIA

Em 2002, Paulo Santiago (Santiago, P., 2002) reportava as políticas da Nova Zelândia como multifacetadas e com possibilidade de gerir a crise de professores já então sentida:

- para incentivar os futuros professores de disciplinas em falta, o Ministério da Educação atribui bolsas de estudo;
- o crédito salarial pelo tempo passado a cuidar de crianças conta como experiência para determinar o salário dos professores que regressam;
- foi criado um subsídio de deslocalização limitado para todos os professores recrutados no país para qualquer escola designada como "prioritária em termos de pessoal". Os subsídios de recrutamento também estão disponíveis para as escolas que empregam um professor que tem de se deslocar;
- os professores que passem a ocupar um lugar de longa duração numa escola que beneficie de um subsídio de incentivo ao pessoal podem beneficiar de um reembolso total ou parcial das despesas de transferência e de mudança de residência;
- os Colégios de Educação foram contratados para realizar programas de reciclagem para professores primários, a fim de os atualizar sobre os últimos desenvolvimentos em matéria de currículo e de metodologia de ensino. Todos os professores que concluem um programa oficial de reciclagem são elegíveis para um "subsídio de tempo para professores principiantes". Para além disso, as escolas têm direito a subsídios para programas de orientação/reciclagem de professores em substituição no local;
- o governo desenvolveu uma vasta campanha publicitária para encorajar antigos professores a regressarem à profissão e atrair licenciados para o serviço;
- todos os professores estrangeiros recrutados por mais de 20 semanas são elegíveis para um subsídio de relocalização limitado;
- o Ministério da Imigração renunciou ao requisito segundo o qual os professores devem estar no estrangeiro antes de solicitarem autorizações de trabalho a

longo prazo. Para além disso, as ofertas de emprego são consideradas como prova, tornando desnecessárias as verificações do mercado de trabalho local;
- Reconhecimento da experiência de ensino no estrangeiro: todos os professores estrangeiros nomeados para uma escola têm todo o seu serviço de ensino no estrangeiro creditado no seu salário na Nova Zelândia. Os professores formados na Nova Zelândia que tenham passado algum tempo a lecionar no estrangeiro têm direito a crédito de serviço completo quando nomeados para qualquer escola neozelandesa;
- Subsídio de tempo para professores principiantes: todos os professores do primeiro ano no estrangeiro têm direito a um subsídio de tempo para professores principiantes;
- aprovado um processo através do qual as agências de recrutamento de professores estrangeiros podem adquirir um estatuto oficial.

Mais de vinte anos volvidos sobre a adoção de todas estas políticas o problema está longe de estar resolvido, sendo a causa desta dificuldade o reduzido número de jovens a querer abraçar esta profissão[14].

BÉLGICA

De acordo com *Education and Training Monitor 2023* da Comissão Europeia (European Commission, 2023), na comunidade Flamenga na Bélgica os profissionais de diversas áreas são encorajados a optar por uma carreira no ensino, através do reconhecimento de até 10 anos de antiguidade alicerçada em funções distintas do ensino na atividade privada.

Foi ainda implementada uma plataforma de recrutamento colaborativa que oferece segurança contratual durante o ano letivo[15], a qual contrata professores substitutos que serão colocados em função das necessidades de determinadas áreas geográficas. Esta plataforma reúne um conjunto de escolas que acordam partilhar professores para substituir colegas ausentes, e funciona como um ponto de entrada para os professores recentemente graduados. Se o professor não estiver a substituir um colega, é envolvido em atividade de caráter pedagógico também a pedido das escolas associadas ao projeto. Assim esta plataforma fornece professores para ensino temporário, assistentes de sala de aula, aprendizagem entre pares e todo o tipo de apoio a clubes, tutorias e outras necessidades expressas pela escola[16]. Cada escola recebe um contingente de unidades de reposição que é montado e gerido na plataforma de colaboração. Ou seja, para utilizarem as unidades de reposição, as escolas têm de trabalhar em conjunto. Os substitutos podem ser nomeados para um trabalho a tempo inteiro ou a meio tempo. De notar que os acordos das plataformas são feitos

[14] https://www.jobcorp.co.nz/blog/2023/12/nzs-education-sector-cries-out-for-teachers?source=google.com [consultado em 12/5/2024]
[15] Para acesso à legislação consultar https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13718, [consultado em 6/5/2024]
[16] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/conditions-service-teachers-working-early [consultado em 8/5/2024]

entre o conjunto de escolas aderentes e os representantes locais dos sindicatos. Esta iniciativa, que decorre desde 2018, foi entretanto alargada à comunidade francesa com resultados positivos. Em 2023, mais de 1.500 professores foram colocados através das plataformas da Flandres[17].

As comunidades tomaram também medidas de simplificação dos processos administrativos de recrutamento e de colocação permanente de professores, incluindo a redução do período experimental e o acolhimento e acompanhamento de professores em início de carreira. Introduziram ainda a função de professor especialista (Expert Teacher) e integraram no sistema de avaliação de desempenho e de recompensas individuais o reconhecimento por outras funções de gestão assumidas.

Ao nível da formação dos professores, verificou-se o alargamento da formação inicial de três para quatro anos e a especialização dos diferentes níveis de ensino através de programas de mestrado. Apenas as instituições de ensino superior passaram a ter a possibilidade de certificar professores e reduziu-se a seis a tipologia de programas[18]. Por forma a atrair alunos com maior potencial e a diminuir a taxa de desistência, os exames de admissão à universidade passaram a ser mais rigorosos e específicos para os cursos conducentes à docência. O processo de seleção para estes cursos obriga também a que o aluno comprove alguma experiência e competência avançada na matéria onde se pretende profissionalizar como professor.

Foram também criados outros percursos de acesso à profissão, que incluem educação à distância e percursos mais curtos direcionados a estudantes que já tenham uma licenciatura, onde um programa de 60 ECTS (1 ano) centrado em pedagogia e didática deve ser completado, mas metade é realizada em contexto prático onde já recebe um salário, embora esteja a ser supervisionado por um colega da escola.

Ainda assim, a Bélgica continua a ter um grande problema de falta de professores, principalmente para as substituições temporárias. As dificuldades prendem-se essencialmente com o crescimento demográfico, baixo rácio professor-aluno, elevado absentismo e abandono da profissão, onde mais de 35% dos novos professores abandona na primeira década de trabalho. A atratividade da profissão é também referida como uma dificuldade.

PAÍSES BAIXOS

Nos Países Baixos (European Commission, 2023) foi implementada uma nova estratégia de atratividade de professores. Para além da retenção dos professores já formados e a lecionar através da revisão salarial e da equiparação salarial dos professores dos diversos ciclos de ensino, foi criado um suplemento remuneratório para professores em escolas desfavorecidas ou em escolas com elevado número de alunos com debilidades na aprendizagem da leitura e da escrita ou que necessitem de ensino individualizado. Foi ainda estendido o tempo de formação profissional e desenvolvidos programas específicos com as universidades.

[17] https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/belgium.html [consultado em 13/5/2024]
[18]https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/initial-education-teachers-working-early [consultado em 6/5/2024]

Tal como na Bélgica, também nos Países Baixos os programas de formação inicial de professores foram flexibilizados através de um currículo modular, permitindo adquirir uma Licenciatura ou Mestrado em paralelo com outra atividade profissional. Em 2022, foi realizada uma avaliação da eficácia e da eficiência destas medidas, que demonstraram resultados positivos. Os Países Baixos estão também a criar mecanismos de bolsas de professores partilhados entre escolas, uma solução que pretende suplementar a capacidade de recrutamento temporário.

Por fim, como solução de emergência, foi permitido às escolas a adoção de horários semanais diferenciados, podendo organizar, uma vez por semana, iniciativas de abertura à comunidade através de convites a profissionais externos, como artistas, músicos e outros técnicos que monitorizam as aulas de pequenos módulos do currículo escolar. Podem também empregar professores que não estão completamente acreditados, juntar turmas ou mesmo dar dias de folga a alunos.

Apesar de todas estas medidas, os Países Baixos debatem-se com sérios défices de professores: em 2021/22, 10% das posições anunciadas para contratos a tempo inteiro estavam por preencher. A escassez é particularmente acentuada nas áreas STEAM e em línguas. Esta falta de profissionais está também associada ao baixo prestígio da profissão.

REINO UNIDO

O problema da falta de professores é uma realidade no Reino Unido desde o final do milénio passado (Schleicher, 2011). Já em 1997 existia uma carência de 28.000 professores, representando 80% das necessidades anuais de renovação. A grande pressão de outros empregos por jovens altamente qualificados era enorme e deixava a educação para trás, com um fraco potencial de atratividade. Para responder a este desafio, o Reino Unido desenvolveu um abrangente e dispendioso programa (150 milhões GBP):

- Contratualizou agências de marketing para desenvolver campanhas de atração para a profissão, depois de desenvolver estudos de mercado sobre os fatores de atração de jovens para o mercado de trabalho; daqui resultaram campanhas com mensagens fortes como “Use your head – teach”.
- Atribuiu uma bolsa de 6.000 GBP a todos os estudantes de Educação, que era majorada de 4.000 GBP à entrada no mercado de trabalho escolar.
- Alargou a formação de professores, tornando o processo mais simples, flexível e com maior proximidade (em 2006 existiam 32 caminhos para aceder à profissão).

Este exercício foi muito bem-sucedido no curto prazo, aumentando a procura pela profissão. No entanto, volvidas duas décadas, o problema da falta de professores e as enormes dificuldades no recrutamento mantêm-se. Em 2024 o foco está na importação de professores de países com salários mais baixos, como a Jamaica[19], facilitando o visto e aumentando a

[19] https://www.theguardian.com/education/2024/apr/02/steep-rise-in-schools-in-england-recruiting-teachers-from-jamaica [consultado em 10/5/2024]

bonificação salarial para quem vem do estrangeiro. Esta política causa enormes problemas à Jamaica, que fica depauperada dos poucos recursos qualificados de que dispõe.

O problema acontece por duas vias – recrutamento e retenção de profissionais. Em 2023, os objetivos de recrutamento ficaram-se por metade, com a carência de professores a estar ao mesmo nível da de 1997: uma em cada sete escolas reportou a falta permanente de pelo menos um professor.

O atual governo decidiu criar mais um acesso à profissão, diminuindo bastante as qualificações necessárias e implementando uma política de aprendizagem no local de trabalho. Esta política tem sido muito criticada, pois tende a tornar a profissão ainda menos atrativa para os licenciados.

O problema do abandono da profissão[20] tem vindo a acentuar-se e está em níveis recorde, com o aumento de iniciativas como "Life after teaching – Exit the classroom and Thrive", que tem atualmente mais de 150.000 membros. O governo impôs limites mínimos à contratação, com as escolas a trabalharem no limite da rotura, colocando os professores em grande pressão. A causa desta crise está numa década de redução do investimento na educação e um exponencial aumento do volume de trabalho dos professores, assim como na inspeção, que se tornou punitiva e perdeu o seu objetivo de cooperação com vista à melhoria do sistema.

ESTADO DE WASHINGTON

Nos Estados Unidos da América, o estado de Washington tentou implementar um plano de longo prazo que integra diferentes áreas:

- Bolsas de estudo e perdão da dívida universitária, fazendo com que os problemas decorrentes de se iniciar a vida profissional com dívida fossem mitigados para todos os que se envolvessem no ensino.
- Vias alternativas de acesso que também são financiadas. Todos os financiamentos são condicionais a contratos de trabalho com escolas.
- Diversificar a profissão para outras culturas que melhor espelhem a diversidade da população escolar, por forma a que todos se identifiquem mais com a aprendizagem e com o sistema.
- Programas de mentoria e apoio emocional para professores em início de carreira com vista à redução do abandono e ao apoio aos professores para conseguirem ultrapassar as dificuldades da profissão.
- Melhorar e fortalecer as lideranças escolares, sendo que os professores referem que o papel das lideranças é fundamental na decisão de ficar ou abandonar a profissão.
- Melhores salários para os professores em início de carreira (11%) e prémios para professores em disciplinas com maior falta de docentes ou em escolas com realidades socieoeconómicas mais complexas. Nas zonas onde os custos da habitação são mais elevados os professores são também subsidiados.

[20] https://www.wsws.org/en/articles/2024/03/20/wxns-m20.html [consultado em 12/5/2024]

- Autorização facilitada para professores vindos de fora, com reconhecimento acelerado das suas qualificações, e acesso permitido a professores reformados que desejem continuar a lecionar, especialmente em regime de substituição.
- Foco no bem-estar dos professores com apoio de grupos, promoção de espírito social e colaborativo dentro da escola e apoio emocional e físico.

4. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O EQUILÍBRIO DO SISTEMA

Para antecipar as necessidades de professores, ou para alterar o número de professores a recrutar, existe um conjunto de variáveis onde é possível, do ponto de vista das políticas públicas, intervir.

Algumas variáveis são externas ao sistema de educação, como o número de alunos, que tipicamente resulta das taxas de natalidade acrescidas do saldo natural. Este valor, apesar de ser uma constante para o sistema de educação, não é fixo e nem sempre é fácil de antecipar. Segundo o relatório "Educação em Números" da DGEEC, no ano letivo 2022/23 estavam matriculados nos ensinos básico e secundário 1.340.413 alunos, mais 12.990 do que no ano letivo anterior, o que representa um aumento de cerca de 1%.

Um aumento no número de alunos não implica necessariamente uma subida na necessidade de professores, pois depende da configuração do número de turmas. O número de turmas depende diretamente do número de alunos, mas também do número de alunos por turma, da pulverização de cursos que conduz a uma maior necessidade de turmas, assim como o número de disciplinas optativas, ou seja, todas as situações que possam conduzir a turmas muito mais pequenas. O número de turmas a nível nacional é também afetado pela dispersão de escolas pelo território: zonas menos povoadas terão obrigatoriamente turmas mais pequenas, aumentando também a necessidade do número global de docentes.

Por outro lado, o currículo em vigor, que determina o número de horas de cada disciplina, a diversidade de disciplinas e o tempo letivo global que os alunos passam na escola tem um efeito relevante no número de horas necessárias para que todos os alunos tenham aulas. O número de horas necessárias tem de ser menor ou igual ao número de horas disponíveis. Para que o sistema possa ter alguma folga, o número de horas disponíveis deverá ser superior ao número de horas necessárias.

Calcular o número de horas disponíveis é também um exercício complexo: depende do número de professores no ativo, de uma combinação entre professores permanentes e contratados por um ano, ponderado pelo número de professores disponíveis para substituir as ausências dos primeiros. Dever-se-á ainda considerar os professores que saem do sistema por reforma, licença ou que estão destacados a prestar serviço público noutro local. Os professores que se ausentam por reforma devem ser substituídos de modo permanente; já os outros serão sujeitos a substituições temporárias.

Ambas as tipologias estão balizadas pelo número de horas letivas que cada docente poderá lecionar. Por lei, os professores podem lecionar um máximo de 25 horas, no caso da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, e 22 horas para os restantes. Existem algumas situações em que os docentes têm direito a redução de horário letivo, nomeadamente em função da idade, do exercício de cargos de direção, de direção de turma e de outras atividades desenvolvidas na escola. Há ainda uma percentagem pequena de professores com horário zero, que também contribuem para a diminuição do número de horas de trabalho disponíveis para lecionar.

O equilíbrio é instável, pois qualquer alteração nas variáveis atrás expostas tem implicações na igualdade entre necessidades e disponibilidade.

Do lado da disponibilidade há três situações que conduzem diretamente à diminuição do número de horas: o volume de reformas, o abandono da profissão e os professores que estão fora das suas funções por longos períodos. Estas circunstâncias conduzem a substituições permanentes ou de longo prazo. Já as ausências temporárias implicam também substituição, embora de duração mais curta. O sistema, para funcionar, tem de garantir a existência de professores para colocações de longo e de curto prazo, sendo esta uma das poucas profissões onde a substituição é necessária – os alunos têm de ter aulas num dado horário, durante o período letivo.

Para se poder substituir professores é necessário mobilizá-los e trazê-los para a profissão. A mobilização de professores é cada vez mais difícil, e em Portugal é uma situação relativamente recente. O número de professores disponíveis depende dos que estão já formados, mas que ainda não entraram no sistema, ou que, sendo professores de formação, estão empregados noutras áreas e que talvez possam regressar à sua carreira "original". Em Portugal o número de docentes formados nos últimos 15 anos é muito reduzido, e como as projeções mostram, para se evitar o esgotamento das atuais reservas até ao virar da década é imperativo conseguir atrair mais professores.

O volume das novas formações irá depender de políticas públicas capazes de influenciar as escolhas individuais de carreira e de profissão. Estas políticas terão necessariamente de ser concertadas entre diferentes ministérios, como o da Educação, Ciência e Inovação, o das Finanças, o do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social ou o das Infraestruturas e Habitação. Só assim será possível melhorar a seleção, o recrutamento e a valorização da carreira, a formação inicial de professores e a formação ao longo da vida, promover investimento na carreira docente, melhorando a estrutura salarial e as condições de trabalho, assegurar o ingresso em funções complementares, no acompanhamento psicológico, criando diferentes e novas oportunidades de emprego que diversifiquem o currículo, e garantir o apoio nas rendas ou a criação de residências para professores.

Da análise da literatura torna-se claro que a atratividade é uma dimensão de enorme relevância, onde se devem considerar salários, imagem da profissão, flexibilidade e estímulo intelectual, entre outros. É também necessário ter em conta que a formação de novos professores leva tempo. Por fim, esta atração deve ser estendida aos jovens que procuram uma formação, mas também àqueles que gostariam de mudar de carreira a meio da vida. Alargar o número de

pessoas que trabalham e ensinam na escola pode também passar pela possibilidade de tempo parcial e pela inclusão de perfis distintos e enriquecedores.

Num contexto desafiante, sem soluções únicas e com resultados que até agora se têm provado diminutos na maioria dos países, dever-se-á fazer um desenho de políticas que possam trabalhar em simultâneo do lado da procura e da oferta de horas necessárias para lecionar. Este problema é um desafio permanente que carece de constante monitorização e acompanhamento por diferentes organismos do Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

O esquema seguinte resume o intricado relacionamento de variáveis que afetam a necessidade de professores. Sempre que se opta por políticas que possam alterar algum ponto do esquema deve-se considerar cuidadosamente o impacto no equilíbrio que essas medidas podem causar.

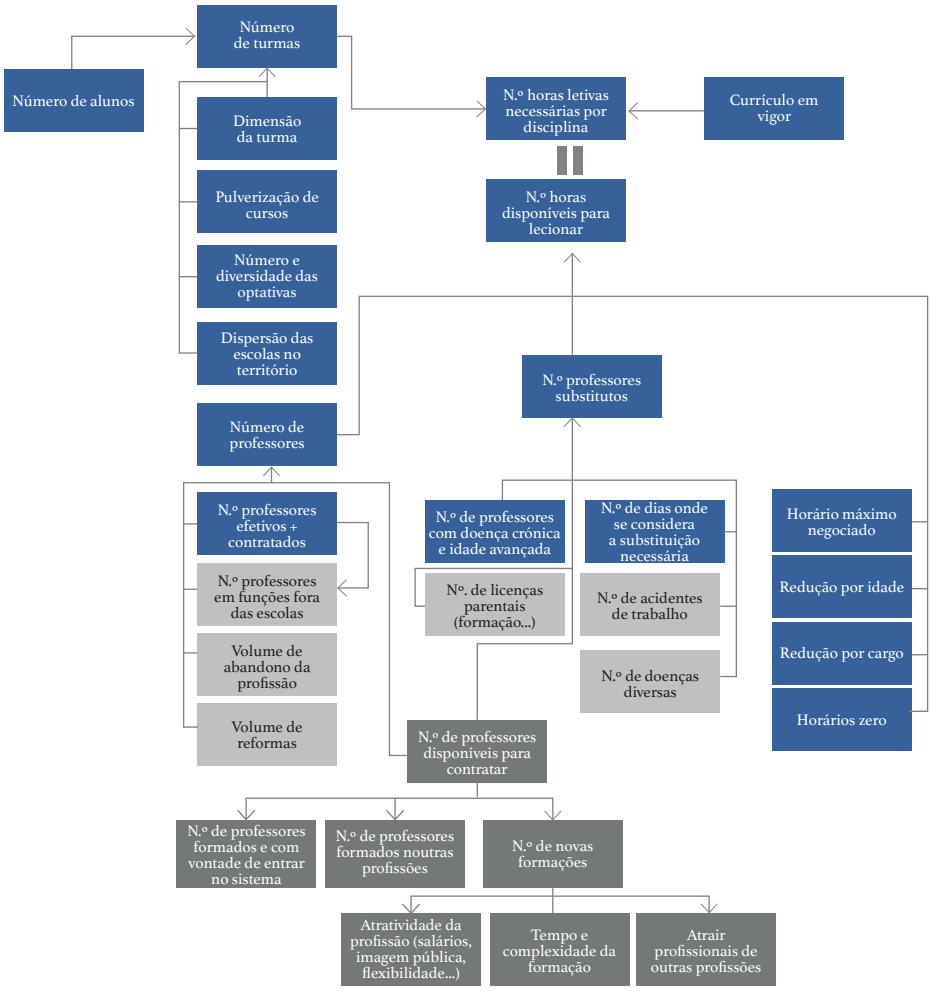


Figura 48. Variáveis a considerar para alterar a necessidade de professores

BIBLIOGRAFIA

Alexander, P. M., Holmner, M., Lotriet, H. H., Matthee, M. C., Pieterse, H. V., Naidoo, S., Twinomurinzi, H., & Jordaan, D. (2011). Factors Affecting Career Choice: Comparison Between Students from Computer and Other Disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 300–315. https://doi.org/10.1007/s10956-010-9254-3

BCG. (2023). *What Job Seekers Wish Employers Knew*. BCG. https://web-assets.bcg.com/6e/76/609c8245499c8047a48c82588ecf/what-job-seekers-wish-employers-knew.pdf

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001

Catela Nunes, L., Balcão Reis, A., Freitas, P., Nunes, M., & Mesquita Gabriel, josé. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. http://www.dgeec.mec.pt

Cobbold, T. (2014). *Money Matters in Education*. Save Our Schools.

De Witte, K., De Cort, W., & Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages.*

DGEEC. (2021). *Perfil Docente 2019 / 20.*

European Commission, D.-G. for E. Y. S. and C. (2023). *Education and training monitor 2023 – Comparative report*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*.

Flores, I. (2017). Modelling Efficiency in Education: How are European countries spending their budgets and what relation between money and performance. *Sociologia, Problemas e Praticas, 83*, 157–170. https://doi.org/10.7458/SPP2017836496

Flores, I., Vajão, C., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2024). P*rofessores sob a Lupa: A realidade demográfica e laboral dos professores do ensino público em Portugal 2016/17 - 2020/21.*

Gwelo, A. (2019). Determinants of Career Choice Among University Students. *Malaysian Online Journal of Educational Management.*

Hojo, M. (2021). Association between student-teacher ratio and teachers' working hours and workload stress: evidence from a nationwide survey in Japan. *BMC Public Health, 21*(1), 1635. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11677-w

Koc, N., & Celik, B. (2015). The Impact of Number of Students per Teacher on Student Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 177,* 65–70. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.335

Marin Blanco, A., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying Teacher Shortages: Theoretical Perspectives and Methodological Approaches. *Journal of Pedagogical Research, 7*(1), 128–141.

Mokwelu, O. B., Etele, A. V, & Akunne, L. I. (2023). Perceived parent's social status as determinants of students' career choice in secondary schools in anambra state. *Journal of Advanced Education and Sciences.*

Padhy, B., Emo, K., Djira, G., & Deokar, A. (2015). Analyzing Factors Influencing Teaching as a Career Choice Using Structural Equation Modeling. *SAGE Open, 5*(1), 215824401557039. https://doi.org/10.1177/2158244015570393

Podolsky, A., Kini, T., & Bishop, J. (2016). *Solving the Teachers Shortage: How to attract and retain excellent educators.*

Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher Shortages in Germany. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Eds.), *The Future of Teacher Education.* Brill.

Santiago, P. (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/232506301033

Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264113046-en

Svietimo Ministerija. (2020). *Reforming the network of teacher education Institutions in Lithuania.*

Urio, P. J., & Nziku, C. N. (2024). Career Pathways: Studying the Factors Influencing Career Choice and Change Among Graduate Students in Dar es Salaam, Tanzania. *International Journal of Educational Reform*. https://doi.org/10.1177/10567879231222864

ANEXOS

REQUISITOS PARA HABILITAÇÃO PRÓPRIA E CONTRATAÇÃO DE ESCOLA

REGIME JURÍDICO HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – CONTRATAÇÃO PERMANENTE

"O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, incluindo o ensino artístico especializado de música e de dança, foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual dada pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, ambos alterados pelo Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março" (DGAE, 2024[21]).

Os profissionais que adquiriram habilitação profissional para a docência, anteriormente, encontram-se ao abrigo da legislação anterior, mais concretamente nos termos dos Decretos-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro, conjugado com a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro (DGAE, 2024[22]).

Com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a habilitação para a docência passou a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente, utilizadas nas últimas décadas, a fim de colmatar necessidades docentes. Nessas décadas, recorreu-se a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas.

No contexto do Processo de Bolonha, houve a reorganização da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior e do sistema de graus e diplomas neste nível de ensino. O enquadramento legal[23] estabeleceu um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Assim, o nível exigido passou a ser o de mestrado. A titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, era conferida a quem tivesse uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino e, posteriormente, um mestrado em Ensino, num destes domínios. Para o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico, o mestrado teria a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada. Por sua vez, para os restantes ciclos e níveis de ensino, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares era conferida a quem fosse detentor do grau de licenciado e tivesse o mestrado em Ensino com um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.

A licenciatura procurava assegurar a formação de base na área da docência. O mestrado tinha como propósito assegurar um complemento dessa formação que reforçasse e aprofundasse a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento. Este segundo ciclo de estudo procurava, igualmente, assegurar a formação educacional geral, a formação

[21] https://www.dgae.medu.pt/gestao-de-recursos-humanos/pessoal-docente/qualificacoes/habilitacoes-profissionais [consultado em 04/05/2024]
[22] https://www.dgae.medu.pt/gestao-de-recursos-humanos/pessoal-docente/perguntas-frequentes-PD-RH [consultado em 04/05/2024]
[23]Estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

ANEXO

Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência

Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
1	Educador de infância	Todas as áreas da educação pré-escolar	Educação pré-escolar	30 créditos em Português 30 créditos em Matemática 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal) 30 créditos em Expressões
2	Professor do ensino básico: 1.º ciclo	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico	Ensino do 1.º ciclo do ensino básico	
3	Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo	Todas as áreas da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico	Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico	
4	Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico	Todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico	Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico	
5	Professor de Português	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino do Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário	120 créditos em Português 40 créditos em Línguas Clássicas
6	Professor de Português e de língua estrangeira (excepto Inglês)	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário em Português e outra língua estrangeira	Ensino do Português no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (e de língua estrangeira) nos ensinos básicos e secundário	100 créditos em Português 60 créditos na língua estrangeira
7	Professor de Inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico	Ensino Básico em Inglês e outra língua estrangeira	Ensino de Inglês (e de língua estrangeira) no ensino básico	100 créditos em Inglês 60 créditos na outra língua estrangeira
8	Professor de Inglês e de outra língua estrangeirado 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário em Inglês e outra língua estrangeira	Ensino de Inglês (e de língua estrangeira) no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário	100 créditos em Inglês 60 créditos na outra língua estrangeira

Referência	Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
9	Professor de Filosofia	Ensino secundário	Ensino de Filosofia no ensino secundário	120 créditos em Filosofia
10	Professor de Matemática	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino de Matemática no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário	120 créditos em Matemática
11	Professor de História e Geografia	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos
12	Professor de Biologia e de Geologia	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino de Biologia e de Geografia no 3.º Geologia do ensino básico e no ensino secundário	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos
13	Professor de Física e de Química	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino de Física e de Química no 3.º Geologia do ensino básico e no ensino secundário	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos
14	Professor de Educação Musical	Ensino básico	Ensino de Educação Musical no ensino básico	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos
15	Professor de Artes Visuais	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário	120 créditos em Artes Visuais
16	Professor de Educação Visual e Tecnológica	Ensino básico	Ensino de Educação Visual e Tecnológica e no ensino básico	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos
17	Professor de Educação Física e Desporto	Ensino básico e ensino secundário	Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário	120 créditos em Educação Física e Desporto

(*) Sem prejuízo do disposto no artigo 11.º

Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro

Este decreto procedeu à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Introduziu regras específicas para a aquisição de habilitação profissional para a docência destinadas aos candidatos que possuam, pelo menos, 6 anos de serviço docente prestados nos últimos 10 anos, com avaliação mínima de Bom, no respetivo grupo de recrutamento, aos detentores do grau de mestre ou de doutor na área científica abrangida pelo respetivo grupo de recrutamento, bem como aos estudantes que tendo frequentado estes cursos não os tenham concluído. O objetivo principal seria atrair à profissão docente mais candidatos e a reter mais profissionais e, assim, satisfazer as necessidades docentes do sistema educativo.

Assim, o Artigo 11º, respeitante à iniciação da prática profissional, estabelece no ponto 3:

> Os candidatos que, à data do ingresso no ciclo de estudos previsto no presente decreto-lei, possuam pelo menos 6 anos completos de serviço docente, com avaliação mínima de Bom, prestado nos últimos 10 anos no respetivo grupo de recrutamento podem optar, em alternativa à prática de ensino supervisionada, por apresentar e defender publicamente um relatório de natureza teórico-prática, sustentado cientificamente, que abranja esse período de docência.

No Artigo 15º Estruturas curriculares dos restantes ciclos de estudos, referia-se no ponto 2 que

> Sem prejuízo do disposto no número anterior, para os candidatos que à data de ingresso no ciclo de estudos previsto no presente decreto-lei sejam detentores dos graus de mestre ou de doutor, na área científica abrangida pelo respetivo grupo de recrutamento, a distribuição pelas componentes de formação é efetuada nos seguintes termos:
>
> a. Área de docência: mínimo de 18;
> b. Área educacional geral: mínimo de 9;
> c. Didáticas específicas: 30;
> d. Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: 60.

Anteriormente, o mínimo na área educacional geral era de 18, num total de 120 créditos.

São também aditados ao Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, os artigos 18.º-A Condições específicas de reingresso e 23.º-A Organização da prática de ensino supervisionada.

De referir os seguintes pontos do Artigo 18º, a título de exemplo do que foi anteriormente enunciado

> 7 - Podem igualmente candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei os indivíduos que tenham **obtido 75 % dos créditos** dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no referido anexo.
>
> 8 - Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática

> profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta, competindo ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior decidir quais as unidades curriculares das componentes de formação previstas nas alíneas a), b) e c) do n.º 1 do artigo 15.º a frequentar pelos candidatos, para obtenção dos créditos necessários à atribuição do grau de mestre na especialidade considerada.

Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março

Este decreto instituiu alterações que visavam flexibilizar o modelo de realização da prática de ensino supervisionada, a fim de reforçar a autonomia científica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino superior.

Os artigos 15.º, 18.º e 23.º-A do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, foram novamente reformulados.

O ponto 4 do Artigo 15.º passa a ter a seguinte redação: "Sem prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, a organização do ciclo de estudos a que se refere o n.º 2 pode ter uma duração de três semestres."

O ponto 8 do Artigo 18.º referia que

> Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, pode ocorrer, sempre que possível, simultaneamente à obtenção dos créditos em falta, competindo ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior decidir sobre essa possibilidade e quais as unidades curriculares das componentes de formação previstas nas alíneas a), b) e c) do n.º 1 do artigo 15.º a frequentar pelos candidatos, para obtenção dos créditos necessários à atribuição do grau de mestre na especialidade considerada.

O ponto 15 do Artigo 23º apresentava a seguinte redação "Para efeitos de realização da prática de ensino supervisionada compete aos estabelecimentos de ensino superior selecionar os estudantes e proceder à sua distribuição pelos respetivos núcleos de estágio."

Foram ainda reformulados os quadros de zona pedagógica (QZP), ponto de entrada dos professores com contrato permanente de trabalho, por forma a que as deslocações destes docentes pudessem ser mais controladas. A legislação passa a antecipar a possibilidade de partilha de docentes no mesmo ano letivo por motivo de completar horários. A nova configuração dos QZP é de 63 fragmentando o anterior cenário de dez quadros[24].

[24] Portaria n.º 345/2023, de 10 de novembro

Decreto-Lei 32-A/2023, de 8 de maio

Este decreto estabelece o novo regime de gestão e recrutamento do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de técnicos especializados para formação. Foi criado um Conselho de Quadro de Zona Pedagógica para uma efetiva rentabilização de docentes sem componente letiva através da possibilidade de gestão a nível local. Cabe a este Conselho conjugar necessidades com vista à elaboração de horários compostos por serviço em dois agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, evitando horários incompletos e montantes remuneratórios mais reduzidos e menos atrativos. Mantêm-se os procedimentos do concurso de âmbito nacional com base na graduação profissional e o procedimento de contração de escola para suprimento de necessidades não satisfeitas pelos concursos centralizados assente também na graduação profissional e correspondentes a horários para docentes ou técnicos especializados para formação.

Contratação de escola

Quer o Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, quer o Decreto-Lei n.º 32-A/2023, de 8 de maio, preveem a contratação pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas de detentores de habilitação própria, sempre que se verifique a falta de candidatos com habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento com horário a concurso (cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro). Mas estas são designadas de necessidades temporárias, preenchidas por professores que reúnam requisitos habilitacionais previstos, conforme estabelecido no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e no n.º 11 do artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

Em 2022/2023, de acordo com o que se encontrava plasmado no Artigo 161.º do Decreto-Lei n.º 53/2022, de 12 de agosto, e através do Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro, as habilitações próprias para a docência passaram a abranger os cursos pós-Bolonha, o que permitiu uma resposta mais atempada face as necessidades de docentes, em Portugal.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro, que define os requisitos de formação científica das áreas disciplinares dos grupos de recrutamento de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola, os requisitos de formação para acesso aos procedimentos de contratação de escola são, a partir do dia seguinte à sua publicação, os seguintes:

> a) Licenciatura em Educação Básica, para os grupos de recrutamento identificados no anexo ao presente decreto-lei e do qual faz parte integrante;
> b) Qualificação de nível vi, ou equivalente, que constitua requisito de acesso ao 2.º ciclo de estudos, nos termos previstos no n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na sua redação atual, desde que o candidato tenha obtido, quer no quadro dessa qualificação, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos de formação fixados para os respetivos grupos de recrutamento constantes do anexo ao presente decreto-lei.

2 - Quando nenhum dos candidatos reúna os requisitos previstos no número anterior, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas podem proceder à contratação de candidatos titulares de licenciatura, desde que disponham de 120 créditos obtidos na área científica correspondente à disciplina a lecionar. (Artigo 2.º)