



Ser Professor em Portugal: a problemática do acesso à formação/profissão

Being a Teacher in Portugal: the problem of access to training/profession

Ser Profesor en Portugal: el problema del acceso a la formación/profesión

Rui Neves¹

Professor da Universidade de Aveiro / Aveiro, Portugal

Recebido em: 25/05/2020

Aceito em: 27/05/2020

Resumo

O presente artigo procura caracterizar e refletir acerca da questão do acesso à formação e à profissão de *Ser Professor* no atual contexto social e político em Portugal. Para isso, descreve-se o contexto da formação inicial de educadores e professores e sua articulação com o ingresso na profissão. Em sequência, perspetiva-se a atual situação em Portugal, nos seus constrangimentos, desafios e oportunidades. Com um enquadramento em documentação europeia e nacional, traça-se panorama entre a análise crítica da realidade e as exigências do processo de desenvolvimento profissional dos professores que para além de atrair as novas gerações, combatam o abandono por meio de políticas de qualificação, credibilização e reconhecimento.

Palavras-chave: Ser Professor. Acesso. Desenvolvimento profissional.

Abstract

This article seeks to characterize and reflect on the issue of the access to training and the profession of Being a Teacher, in the current social and political context in Portugal. For this, the context of the initial formation of educators and teachers and their articulation as they begin in the profession are described. Next, the current situation in Portugal is seen, with its constraints, challenges and opportunities. With a framework in European and national documentation, a panorama is drawn between the critical analysis of reality and the demands of a professional development process for teachers that, in addition to attracting new generations, combat abandonment, through qualification policies, credibility and recognition.

Keywords: Being a Teacher. Access. Professional development.

Resumen

Este artículo busca caracterizar y reflexionar sobre el tema del acceso a la formación y la profesión de Ser profesor, en el contexto social y político actual en Portugal. Para ello, se describe el contexto de la formación inicial de educadores y docentes y su articulación con el ingreso a la profesión. A continuación, se ve la situación actual en Portugal, con sus limitaciones, desafíos y oportunidades. Con un marco en la documentación europea y nacional, se traza un panorama entre el análisis crítico de la realidad y las demandas de un proceso de desarrollo profesional para los docentes que, además de atraer a las nuevas generaciones, combatan el abandono, a través de políticas de calificación, credibilidad y reconocimiento.

Palabras clave: Ser Profesor. Acceso. Desarrollo profesional.

¹ E-mail: rneves@ua.pt

Introdução

As formas e os processos de acesso à profissão docente em Portugal têm sofrido ao longo do tempo variações decorrentes de múltiplos fatores. Deste modo, importa refletir sobre o enquadramento e o papel desses fatores no sentido de construirmos um olhar crítico capaz de perspetivar a melhor forma de atrair mais e melhores jovens (academicamente melhor preparados) para a profissão docente.

No âmbito do seu Relatório Técnico acerca do acesso à profissão docente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) referia que:

A Comissão e o Conselho da União Europeia têm insistido sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de reforçar continuamente o desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa. Sobre esta matéria, as instâncias europeias e a OCDE estão de acordo quanto à importância de desenvolver programas de inserção na carreira e de formação contínua de professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 6).

Apesar desta visão abrangente sobre as políticas públicas na área da formação de professores (FP), a situação para o ensino da docência no ensino básico e secundário apresenta indicadores preocupantes ao nível da procura de formação. Para enquadrar a situação, deveremos referir a evolução do investimento público em Educação, salientado por Benavente *et al.* (2015) quando identificam que “orçamento da Educação passou de 1,4% do PIB em 1972, para 4,6% em 1995, até atingir 5,7% em 1998 (OCDE, 2001). Atualmente, as despesas com a Educação em Portugal rondam os 3,8%, tornando-se o valor mais baixo de toda a União Europeia (BENAVENTE *et al.*, 2015, p. 58).

Paralelamente à situação das escolas e inerentemente à imagem social do *Ser Professor* em Portugal neste momento, decorre de todas estas políticas impostas durante o período de crise e austeridade, caracterizado como:

O clima das escolas piorou, diz a esmagadora maioria. Tornou-se muito mais difícil ser professor, os currículos são mais pobres e mais pesados, os exames vieram trazer uma avaliação externa que, na nossa perspetiva, se traduz negativamente no quotidiano escolar em todas as suas dimensões. O reforço da competição, os *rankings* e toda uma parafernália de supostas “evidências” sobre a qualidade do trabalho das escolas veio destruir muito do que a Escola Pública tinha construído (BENAVENTE *et al.*, 2015, p. 56).

Na atualidade, apesar de algumas mudanças positivas nas políticas públicas da área da Educação, decorrentes de diferentes orientações políticas, no essencial, permanece um quadro de desvalorização da atividade docente que deixou marcas profundas nos docentes e na sociedade. Assim, justifica-se a pertinência do presente trabalho com o objetivo de analisar e refletir sobre as vias de acesso à profissão docente em Portugal. A sua estrutura e organização incorporam o contributo de vários olhares

resultantes da investigação e estudos de organismos oficiais da Educação no País, indo desde: i) o contexto legal das questões do acesso à profissão; ii) o enquadramento político e social; iii) a realidade portuguesa – o acesso à formação inicial; iv) a falta de professores – caso isolado ou indicador?; v) o acesso à profissão docente; vi) processos de indução profissional e vii) considerações finais.

Contexto legal

A formação de professores em Portugal é realizada em instituições de ensino superior, em Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos (para a docência da educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico) e Universidades (Aveiro, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Évora, Algarve, Madeira e Açores) e em Universidades (para a docência do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário). A partir do Processo de Bolonha, a formação profissionalizante é alcançada para todos os níveis de escolaridade com a obtenção do mestrado.

É em linha com esta perspetiva que:

Neste contexto, as condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da atividade docente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário constituem instrumentos essenciais da política educativa estreitamente conexos com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 6).

Em Portugal, o acesso à profissão docente exige para qualquer nível de escolaridade a qualificação de nível 6, ou seja, o mestrado em ensino, independentemente do seu nível: Educação Pré-Escolar, Educação Básica ou Ensino Secundário e Ensino Profissional.

Esta realidade faz de Portugal um dos países em que, a médio prazo, todos os seus docentes (educadores de infância, professores do ensino básico – 1º, 2º e 3º ciclos – e ensino secundário e profissional) possuam como habilitação académica o nível de mestrado em ensino.

Enquadramento político e social

Há atualmente na sociedade portuguesa um clima de descrédito acerca da profissão docente, alimentada pela sua desvalorização relativa e condições de exercício. Os professores parecem estar satisfeitos com o seu trabalho, porém sentem-se pouco valorizados pela sociedade (CE, 2019). Este facto adquire bastante relevância na hora de cada estudante, no final do seu ensino secundário, realizar as

suas escolhas no acesso ao ensino superior. Tal situação portuguesa não é um caso isolado como refere o estudo intitulado Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário do Conselho Nacional de Educação (2019) quando salienta que:

A profissão docente enfrenta na Europa uma situação paradoxal. Por um lado, existe uma crescente exigência face ao seu desempenho e contributo para a qualidade e eficácia dos sistemas de ensino e para a qualificação da população. Por outro lado, vários países apresentam dificuldades na atratividade para a profissão e captação dos melhores profissionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 78).

Ainda neste estudo o CNE (2019) salienta que relativamente a Portugal a situação é preocupante. Nesse sentido, é referido que:

O relatório TALIS 2013 dá conta de que a maioria dos professores portugueses do CITE 2 inquiridos (89,5%) considera que a sua profissão não é valorizada pela sociedade. Na mesma linha, o relatório PISA 2015 revela que apenas 1,5% dos jovens portugueses que realizaram os 12 testes PISA pretendem ser professores, sendo que esses são também os que apresentam baixas classificações em literacia e em matemática (*idem*, p. 12).

O CNE, na sua Recomendação sobre Qualificação e Valorização de Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2019), ressalva que a situação é alarmante relativamente à insustentabilidade do sistema educativo ao nível de professores disponíveis:

Neste quadro de eventual rutura, a desvalorização da profissão docente apresenta-se como um elemento crítico. A imagem pública da função de professor é hoje muito diferente da de outros tempos. A pressão colocada sobre a escola, exigindo-se-lhe mais do que alguma vez lhe foi exigido, a massificação do ensino com o alargamento da escolaridade obrigatória e um acesso à informação que disputa o tradicional espaço escolar, são exemplos de responsabilidades acrescidas para o desempenho docente, o que cria desafios que as políticas educativas têm tido dificuldade em acompanhar. Valorizar a profissão docente passa por alterar as condições do seu exercício e estimular a construção de uma imagem pública positiva dos professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 3).

Um outro indicador sobre a condição do trabalho docente decorre dos resultados do estudo da INCVTE-FENPROF (VARELA *et al.*, 2018) em que 76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional; os detentores de mais de 14 anos de tempo de serviço têm maior índice de esgotamento emocional e 84% pretendem aposentar-se antes do tempo legalmente estabelecido sem penalizações salariais².

² Decreto-Lei n.º 108/2019 de 13 de agosto 2019 – Altera o Estatuto da Aposentação e o Estatuto das Pensões de Sobrevivência e cria o novo regime de aposentação antecipada.

Artigo 37 A – Ponto 1 - “Podem requerer a aposentação antecipada, independentemente de submissão a junta médica e sem prejuízo da aplicação do regime de pensão unificada, os subscritores que tenham, pelo menos, 60 anos de idade e que, enquanto tiverem essa idade, tenham completado, pelo menos, 40 anos de exercício efetivo de funções.

Com estes resultados preocupantes, tem havido um crescente interesse, nos últimos 50 anos, no bem-estar dos professores e no modo como a sua vida profissional pode ser melhorada de forma a promover a realização pessoal e profissional. Isto porque importa aproximar-se do seu bem-estar não apenas como uma responsabilidade individual, mas também social, promovendo parcerias entre várias entidades (escolas, autoridades relevantes e associações profissionais) que o assumam como uma característica essencial na estrutura funcional do Ser Professor (AFONSO, 2019).

A realidade portuguesa – o acesso à formação inicial

Em Portugal o acesso à formação de educadores e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico verifica-se unicamente do processo de colocação dos estudantes nos cursos de formação no Ensino Superior (Licenciaturas em Educação Básica – LEB). Para os 3ºs ciclos do ensino básico e ensino secundário, o pré-requisito de uma licenciatura específica com 180 ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) permitirá a entrada num mestrado em ensino da área de docência. Deste modo, apenas os estudantes que iniciam a LEB o fazem conscientes de que o seu futuro profissional será naturalmente o ser educador e/ou professor do 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Como é referido na caracterização da situação portuguesa a União Europeia – (Euridyce) salienta que:

Compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade e da tipologia dos cursos, verificar para efeitos de ingresso nos cursos de mestrado que visam conferir qualificação profissional para a docência se os créditos de formação na área de docência correspondem às exigências do perfil específico de docência em cada grupo de recrutamento. Para ingresso num dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre de habilitação do docente generalista (educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta quer para educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico quer para 1º e 2º ciclos do ensino básico) é necessário ser detentor da licenciatura em Educação Básica. A posse do grau de licenciado e de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo, são condição para o acesso aos mestrados em ensino dos outros domínios e níveis de ensino. Os créditos mínimos para aceder a estes mestrados variam entre os 120 e os 180: Quando se trate de domínio que abranja apenas uma área, 120 créditos na área de docência; Quando se trate de domínio que abranja duas áreas, 120 créditos no total das duas áreas disciplinares, com um mínimo de 50 créditos em cada uma delas; Quando se trate de domínio que abranja três áreas, 150 créditos no total das três áreas disciplinares, com um mínimo de 40 créditos em cada uma delas; Quando se trate do domínio das Línguas 160 créditos nas duas áreas disciplinares. É, ainda, condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em ensino o domínio oral e escrito da língua portuguesa (COMISSÃO EUROPEIA, 2019, p. 6).

Ponto 2 - A taxa global de redução é o produto do número de meses de antecipação em relação à idade normal de acesso à pensão de velhice que sucessivamente estiver estabelecida no sistema previdencial do regime geral de segurança social ou à idade pessoal de acesso à pensão de velhice pela taxa mensal de 0,5 %.

Num recente estudo de natureza qualitativa, Neves e Machado (2018) identificavam que o acesso à formação inicial de professores se cruzam numa tessitura de dimensões com profunda carga subjetiva e relação com a história de vida de cada um dos estudantes, em que cada um chega à FP por meio de um percurso individual e próprio marcados por experiências que ocorrem antes deste seu ingresso na FP.

Mesquita (2010), num estudo junto de estudantes/futuros professores, infere que estes caracterizam a profissão docente tendo por base um saber específico e multidimensional que sustenta a ação do professor, alicerçada na prática relacional com os alunos, as famílias, os colegas e a comunidade em geral, exigindo do professor múltiplas qualidades no exercício da sua ação. Salientam, ainda, os contributos da formação recebida para a construção de competências profissionais, emergindo a prática pedagógica como um momento privilegiado. Estamos perante um nível de elevada expectativa profissional com exigências para as instituições formadoras, o sistema educativo e as entidades reguladoras e/ou intervenientes. Entendemos que quem projetou o seu futuro pessoal e profissional desenvolve uma visão recheada de expectativas relativamente à especificidade e identidade profissional, que importa não defraudar individual e coletivamente.

Falta de professores – caso isolado ou indicador?

No início do ano letivo 2019/2020, Portugal foi confrontado com a falta de professores, com alguma referenciação contextualizada aos grandes centros urbanos, nomeadamente na zona de Lisboa. Na caracterização do problema, referia-se que: “Não só há falta de candidatos, em grande parte devido ao próprio envelhecimento da profissão, como aqueles que se mostram dispostos a candidatar-se optam por não o fazer em determinadas zonas do país por falta de meios financeiros para pagar elevadas rendas” (REIS, 2019). Estes indicadores preocupantes são reveladores da atração da profissão de educador e/ou professor, bem como da imagem social da profissão. Na contextualização da situação vivida, avançam-se justificações que permitem avaliar melhor a sua natureza como quando se afirma que “Estamos a falar de um problema que acontece maioritariamente em zonas urbanas com grande pressão demográfica e que é menos grave no norte do país, até de onde uma boa parte dos professores são provenientes”, explica o dirigente da ANDE (REIS, 2019). Verifica-se que grande parte destes professores são obrigados a deslocar-se para outras cidades do país, muitas vezes longe de casa e em zonas onde a especulação imobiliária é um problema da ordem do dia: “Aquilo que ganham nas escolas

não compensa para pagar um quarto, alimentação e deslocações” (REIS, 2019). Como salienta Ringû (2013, p. 157): “The results of our analysis suggest that there are a number of difficulties encountered in various aspects that concern mentors, newly qualified teachers, school culture and university approach”, importando reforçar as articulações alicerçadas em processos de supervisão colaborativa no sentido da crescente qualidade da formação de professores e desenvolvimento profissional.

Em alguns países europeus, o nível de insatisfação dos professores para com as suas condições está a levar à realização de estudos especificamente centrados no seu abandono. O Department Education no Reino Unido, por meio do “Factors affecting teacher retention: qualitative investigation Research Report” (2018), no qual se identificam como a elevada carga de trabalho nas suas funções, com os professores no início de carreira a abandonarem ao final de poucos meses e os mais experientes a fazerem-no ao final de alguns anos por um conjunto de fatores acumulados (desempenho, liderança da escola, indisciplina envolvendo alunos ou pais, desvalorização), aponta que estas questões levam-nos a não poder esquecer que a capacidade de atração e a valorização do acesso à profissão têm de ter um outro olhar, assente em políticas públicas de clara melhoria das condições de exercício profissional.

O acesso à profissão docente

As razões e fundamentos para a escolha do Ser Professor, que sustentam as atuais opções dos futuros professores, encontram-se caracterizadas por Almeida *et al.* (2017, p.152) que descrevem:

Um dos padrões que poderemos identificar, nessas narrativas de alunos futuros professores de uma universidade em Portugal, refere-se ao desejo de desde cedo manifestarem um forte interesse em ser educadora ou professora, ao mesmo tempo aludindo ao papel influenciador dos profissionais que tiveram ao longo do seu percurso escolar. Assumem ainda destaque a importância atribuída às interações pessoais, à natureza dos valores a estimular numa base de grande afeição pelas crianças e pelo mundo da infância em geral. As expectativas futuras incidem no desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades pessoais, visando a uma melhor intervenção na Educação de crianças (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 152).

A situação no acesso à docência no ensino básico e secundário apresenta indicadores preocupantes ao nível da procura de formação, em que “Os mestrados em Ensino, que preparam futuros docentes para o terceiro ciclo e Ensino Secundário, têm cada vez menos inscritos e alguns até já fecharam por falta de candidatos” (Rádio Renascença, 2020). Ainda nesta reportagem era referido que, “Na Universidade de Lisboa, em 2001, havia 66 alunos a entrar nas licenciaturas em ensino da Física e Química, e em 2002/2003 eram 103 alunos. Atualmente, temos, no máximo, cinco alunos a entrar no

mestrado por ano” (Rádio Renascença, 2020). Tais dados evidenciam uma incapacidade de atração dos jovens para o exercício profissional da docência nestes níveis de ensino. Este cenário é considerado bastante preocupante para a gestão de recursos humanos do sistema educativo, podendo acontecer que, num curto espaço de tempo, estejamos perante uma dramática falta de professores qualificados para responder às necessidades presentes e futuras.

Também o CNE, na sua Recomendação (2019, p. 3), salienta que “verifica-se um aumento do índice de envelhecimento da população docente, aproximando-se uma saída em massa que poderá rondar os 30 000 professores dentro de oito anos”. Estes indicadores devem ser motivo de preocupação no sentido do desenvolvimento de políticas públicas de atração dos jovens para a opção do exercício profissional da docência.

No Reino Unido, no Relatório do Departamento de Educação (2018) são identificadas as razões da escolha dos motivos para se tornar professor: i) gosto por outras experiências de trabalho com crianças e jovens; ii) tutoria, orientação na universidade ou voluntariado com grupos como Escutismo, por exemplo; iii) experiência como tutores não qualificados ou trabalhando com adultos; iv) trabalho em escolas noturnas, educação continuada; v) exemplo de pais/responsáveis que eram professores e sua influência sobre a profissão e do que ela implicava. Se estas razões não diferem muito dos resultados de estudos realizados em Portugal, vêm confirmar a importância dos percursos de vida de futuros estudantes de cursos de FP, tenham vivido ao longo do seu percurso escolar experiências relevantes, positivas e marcantes, para a escolha da profissão. Se assim não for estaremos perante um quadro de um círculo vicioso, com eventual impacto na qualidade da FP, da formação proporcionada nas nossas escolas e da qualidade do ensino em geral. Sem professores qualificados, será impossível ter uma Educação de qualidade que corresponda aos padrões educativos de uma sociedade democrática desenvolvida.

Torna-se pertinente salientar as recomendações que a Comissão Europeia em 2012 fazia aos seus estados membro no sentido da inversão de políticas públicas acerca da profissão docente. É elucidativo que já nessa altura se identificavam como orientações estratégicas para criar sistemas mais coerentes para o recrutamento, a seleção, a formação, o início da carreira e o aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira (COMISSÃO EUROPEIA, 2012).

Com base nesses pontos considerados estruturantes, recomendavam-se cinco ações-chave: 1) definir as competências profissionais e as qualidades exigíveis a um professor; 2) reformar os sistemas de recrutamento; 3) assegurar apoio sistemático aos novos professores no início da carreira; 4)

reequacionar as possibilidades de aprendizagem ao longo da carreira; 5) instaurar um dispositivo de desenvolvimento profissional contínuo que contemple o retorno de informação e o apoio regular por parte dos formadores de professores (COMISSÃO EUROPEIA, 2012). Relativamente à situação portuguesa, com o Alibi político da crise económica e dos tempos de austeridade, podemos caracterizar uma estagnação senão mesmo um claro retrocesso (ex: formação contínua) na maioria das ações estratégicas aqui consideradas, concordando também com Roldão *et al.* (2012, p. 547) quando dizem que “a supervisão pode considerar-se praticamente inexistente no sistema educativo português nas últimas seis décadas, se excepcionarmos a supervisão de futuros professores no período de estágio, ainda integrada na sua formação inicial, ou situações pontuais no âmbito de projetos específicos”.

A certificação profissional para o exercício profissional em Portugal faz parte da

quase metade dos sistemas educativos abrangidos pelo relatório, [em que] a obtenção de um diploma de FIP é a única condição para se ser um professor com qualificação profissional. Nestes sistemas, o diploma de FIP comprova não só o nível de desempenho do diplomado, como também certifica a sua aptidão para a docência. Por outras palavras, as instituições de FIP conferem aos seus diplomados uma qualificação profissional para a docência (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, p. 33).

Finalmente, não poderemos deixar de referir o importante papel que as instituições de formação podem desempenhar já que lhes compete “[...] verificar para efeitos de ingresso nos cursos de mestrado que visam conferir qualificação profissional para a docência se os créditos de formação na área de docência correspondem às exigências do perfil específico de docência em cada grupo de recrutamento” (COMISSÃO EUROPEIA, 2019, p. 7).

O acesso à profissão docente não pode ficar definido numa lógica de regulação burocrática da responsabilidade da administração central ou local. Uma questão que deve emergir de responsabilidades de várias entidades e instituições, com base em processos de qualificação e melhor integração dos professores. Em que a profissão de professor não decorra unicamente de uma formação inicial, mas se integre num grande ciclo de vida de desenvolvimento profissional, vocações e níveis de implicação pessoais, se liguem com a qualidade das formações, das atividades cooperativas do trabalho docente e atitudes e práticas reflexivas e de investigação sobre o seu próprio trabalho. Só desta forma estaremos em condições de contribuir para firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente em vários contextos políticos e sociais (NÓVOA, 2017).

No caso da Universidade de Aveiro, a Licenciatura em Educação Básica (LEB - UA) tem tido uma diminuição de candidatos ao longo dos últimos anos letivos (Tabela 1) indicador do relativo enfraquecimento da atração em ser educador e/ou professor nos primeiros anos de escolaridade.

Tabela 1
Licenciatura em Educação Básica – Universidade de Aveiro:
Evolução do nível de procura e candidatos admitidos

Ano Letivo	Licenciatura em Educação Básica	Candidatos Admitidos (1ª e 2ª fase)
2007/2008	402	97
2008/2009	406	98
2009/2010	444	95
2010/2011	485	83
2011/2012	393	90
2012/2013	322	69
2013/2014	183	63
2014/2015	211	56
2015/2016	261	48
2016/2017	263	57
2017/2018	256	57
2018/2019	80	44
2019/2020	235	46

Fonte: Adaptado de <http://infocursos.mec.pt/dges.asp?code=0300&codc=9853#.XmJ22Kj7SUI>

Importa aqui referir que os valores de 2018/2019 coincidem com uma profunda alteração nas condições de acesso a esta licenciatura. A partir deste ano letivo, foi exigido que os candidatos tivessem prévia aprovação no Ensino secundário às disciplinas de Português e Matemática (Matemática A, Matemática B ou Matemática Aplicada às Ciências Sociais). Podemos observar um processo continuado de diminuição do número de candidatos (2010/2011 – 485 candidatos para 80 em 2018/2019). Não se tratou de um caso isolado, mas antes um padrão que manteve a sua expressão ao longo dos anos letivos e revelador da percepção dos estudantes e das famílias acerca da situação de Ser Professor no atual contexto político e social em Portugal.

Processos de indução profissional

Na perspetiva do desenvolvimento profissional, considera-se pertinente a existência de programas de indução para a integração na carreira docente. Neste sentido, a União Europeia assume a importância deste enquadramento profissional quando apresenta o documento *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers* (2010),

com referências ao seu papel na construção da identidade profissional e socialização dos novos professores. É neste sentido que as lógicas de forte parceria e colaboração entre parceiros e instituições devem permitir monitorizar os processos de forma a que as culturas de escola possam enquadrar e promover ambientes educativos comprometidos com a crescente qualificação dos seus professores numa perspectiva intergeracional efetiva e comprometida. Convirá referir aqui o projeto de PSAAAPP – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores, objeto de avaliação e monitorização por parte de uma equipa liderada por Maria do Céu Roldão *et al.* que sintetizavam existir uma:

[...] verificação, que a investigação realizada permitiu, ilustra a necessidade política de abordagens articuladas (macro, meso e micro) que convoquem e intencionalizem a intervenção no sentido holístico que a melhoria da qualidade educativa requer. Evidencia também a centralidade de processos de formação contextualizada e supervisão coconstrutiva na transformação desejada de culturas e modos de socialização profissional que se têm caracterizado pela visão individualista do ensino e por uma ausência persistente de dispositivos analíticos e avaliativos (ROLDÃO *et al.*, 2012, p.553).

Os processos de indução profissional devem ser garantia de uma socialização docente que marque cada um no início do seu percurso. Para que isso aconteça, importa qualificar e enquadrar esses processos por meio da disponibilização de tempo e meios para qualificação das formas de articulação entre as escolas e as instituições formadoras. Estas não podem (não devem) desresponsabilizar-se do papel de desenvolvimento profissional daqueles que forma ao longo do tempo. Se o desenvolvimento profissional dos professores não se esgota na frequência avulsa de ações de formação “à la carte”, cabe às instituições de formação contribuir para, em forte articulação, promoverem contextos profissionais estimulantes e desafiadores. Tudo isto porque importa ter cada vez mais presente que, “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino” (NÓVOA, 2019, p. 201). A construção e sedimentação de uma profissão complexa como a de ‘Ser Professor’ exige que o sentido de pertença e participação de comunidade profissional esteja presente desde o início.

Como assertivamente refere Nóvoa (2019), é fundamental responder e ser ativo, pois:

Por un lado, hay un ataque en muchos países contra las instituciones universitarias de formación de docentes, acusadas de mediocridad e irrelevancia. Las políticas conservadoras y neoliberales buscan volver a una época anterior a las escuelas normales, cuando no existían modelos institucionalizados de capacitación, sino solo aprendizaje junto a un maestro más experimentado. Varios programas de gran éxito, como Teach for America, que ahora se está extendiendo por todo el mundo, tienen como objetivo seleccionar personas que tengan conocimiento de una materia y entrenarlos para enseñar en seminarios cortos de 3 o 4 semanas. Es un retroceso inaceptable (NÓVOA, 2019, p. 220).

Como asertivamente reflete Nóvoa (2019, p. 221) “no podemos permitir que, debido a la ausencia de las universidades y a la fragilidad de las políticas públicas, la formación del profesorado se transforme en un mercado para grupos, empresas y fundaciones” numa defesa intransigente do papel da FP na dignificação e atratividade da profissão docente.

Com base num diagnóstico da realidade da situação das novas gerações de professores, o Conselho Nacional de Educação (2019, p. 6):

recomenda que se substitua o período probatório por um verdadeiro ano de indução, ou seja, um ano letivo completo de exercício profissional, apoiado continuamente pelo departamento curricular da escola, através de um docente do mesmo grupo de recrutamento e com experiência profissional de reconhecida qualidade.

Esta visão poderá decorrer da necessidade de os novos professores poderem beneficiar de uma real e mais rica integração no contexto da organização escola, suportada no apoio e supervisão de um professor mais experiente. Consideramos que esta situação poderá reforçar as dimensões de socialização e identidade profissional, tão marcantes para o assumir do ‘Ser Professor’.

Considerações finais

Em Portugal, neste momento, a imagem da profissão docente apresenta-se socialmente desvalorizada e pouco reconhecida. Há um contínuo “discurso instalado” acerca do que deve ser um professor, que tem promovido uma visão desencorajadora junto das novas gerações sobre a profissão. Deste modo, parece claro o desinteresse dos mais jovens pelos cursos vocacionados para a formação de professores. Esta gradual perda de atração, reconhecida por diferentes entidades, coloca em causa a própria sustentabilidade da gestão de recursos humanos ao nível do sistema educativo, perante dezenas de milhares de docentes em vias de reforma nos próximos anos. Tais factos exigem políticas públicas efetivas de valorização da profissão de *Ser Professor*, suscetível de inverter a imagem criada na sociedade e produzir efeitos na capacidade de atração dos mais jovens. O papel do professor em qualquer modelo de ensino-aprendizagem suporta-se na qualidade da sua formação e atitudes de desenvolvimento profissional, pelo que um olhar atento sobre a capacidade de atração das novas gerações, da perceção do desenvolvimento de carreiras estáveis deve merecer a atenção de todos, nomeadamente decisores políticos, formadores e gestores das escolas. Neste contexto, o papel das instituições formadoras pode ser importante e mobilizador. Como refere Nóvoa (2019), importa refletir acerca da Universidade já que:

O futuro da universidade passa pela sua metamorfose. O que está em jogo é a mudança da sua forma, dentro e fora, é a criação de um novo ambiente universitário e de uma nova relação com a sociedade. No futuro da universidade define-se também o futuro das sociedades do século XXI, da liberdade, da possibilidade para uma vida *em comum*, em paz com a Terra e em paz com os outros. Em tempos duros, de insensatez e intolerância, de negação da ciência e do diálogo, precisamos da razão do conhecimento, precisamos de universidades fortes, presentes, capazes de se projectarem no futuro. O maior risco que temos pela frente é a incapacidade de assumirmos riscos (NÓVOA, 2019, p. 68).

Os desafios colocados ao acesso à profissão docente não são uma equação fácil. Pelo contrário, revelam-se um conjunto de “geometria variável” com influências continuadas das condições políticas e sociais, mas em que as instituições de formação, as estruturas representativas dos professores, as escolas e os professores se devem afirmar na defesa de uma formação de qualidade ligada aos processos de desenvolvimento profissional, que sejam suficientemente capazes de atrair não só os estudantes mais vocacionados, mas também os melhor formados.

Referências

AFONSO, Nenson. **Escala de bem-estar dos professores**: adaptação e validação da Escala TWBS para a língua portuguesa. 2019, 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Especialidade em Psicologia Clínica apresentada ao ISPA) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, 2019.

ALMEIDA, Adriana; MACHADO, Jane do Carmo; VASCONCELOS, Maria; NEVES, Rui; ANDRADE, Ana Isabel; HENRIQUES, Eda. A formação de professores no Brasil e em Portugal: narrativas de futuros professores. *In*: COSTA, António Pedro; SANCHEZ-GOMEZ, Maria; CILLEROS, Maria Vitória (Orgs.). **A prática na investigação qualitativa**: exemplos de estudos. Edição Ludomedia, 2017, p. 81-109.

COMISSÃO EUROPEIA. **Supporting the teaching professions for better learning outcomes**: accompanying the document Communication from the Commission rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Commission staff working document. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia, 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. **A carreira docente na Europa**: acesso, progressão e apoios. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. **Formação inicial de professores e de educadores de infância**, 2019. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-59_pt-pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A condição docente**: contributos para uma reflexão. [Relatório Técnico], 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário**: estudos. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário**: estudos. 2019.

DEPARTMENT OF EDUCATION. Factors affecting teacher retention: qualitative investigation. *In: Research report*, 2018.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 2, n. 1, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, 2010.

NEVES, Rui; MACHADO, Jane do Carmo. **Narrativas de quem quer ser professor**. *In: SEMINÁRIO NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, Departamento de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, jul. 2018, Universidade de Aveiro.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 08 fev. 2020.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 68, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, p. 198-208, 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 jan. 2020.

NÓVOA, António. Tres tesis para una tercera visión: repensando la formación docente: profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 23, n. 3, 2019, p. 211-222. Disponível em: [DOI:10.30827/profesorado.v23i3.10280](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280). Acesso em: 14 jan. 2020.

REIS, Cristina. Falta de professores e alunos sem solução: o que está a acontecer nas escolas? **Jornal Diário de Notícias**, Lisboa, jul. 2019. Disponível em: <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/falta-de-professores-e-alunos-sem-solucao-o-que-esta-a-acontecer-nas-escolas-11407674.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

STÎNGU, Mihaela. Induction of newly qualified teachers: limits, needs and opportunities. **Journal of Education Culture and Society**, n. 1, p. 148-157, 2013. DOI: 10.15503/jecs20131-148-157.

VARELA, Raquel; EQUIPA. Inquérito Nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE): primeiro relatório. **Jornal da FENPROF**, 2018, p. 294.

RÁDIO RENASCENÇA. **Os mestrados em ensino, que preparam futuros docentes para o terceiro ciclo e Ensino Secundário, têm cada vez menos inscritos e alguns até já fecharam por falta de candidatos**.

2020. Disponível em: <https://zap.aeiou.pt/ninguem-quer-professor-mestrados-ensino-sem-candidatos-310342>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.