



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Faltam Professores: uma análise da influência das condições socioprofissionais docentes na escolha dos jovens pela profissão

João Pedro Rica Soares Carraça

Mestrado em Políticas Públicas

Orientador(a):

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Faltam Professores: uma análise da influência das condições socioprofissionais docentes na escolha dos jovens pela profissão

João Pedro Rica Soares Carraça

Mestrado em Políticas Públicas

Orientador(a):

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

Ao professor de Psicologia que me ensinou o valor da Educação

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional, à minha mãe por me ter ensinado a importância da resiliência, e ao meu pai por me ter sempre cultivado a curiosidade e a constante indagação, incentivando-me a nunca as abandonar.

Agradeço também ao meu professor de Psicologia do 12º ano da Escola Secundária de Mem-Martins, cuja proximidade, motivação e desafio reorientaram todo o meu percurso pessoal, académico e profissional para que eu pudesse descobrir qual é o papel e o contributo de um jovem suburbano no Ensino Superior.

Gostaria de expressar a minha gratidão ao Professor Doutor Pedro Abrantes, primeiramente pelo seu trabalho inspirador enquanto docente e, posteriormente, pelo seu incansável apoio, orientação, paciência e reflexão que terão sido imprescindíveis ao desenvolvimento da presente dissertação.

Agradeço à Dra. Ana Sérgio e Dra. Rute Perdigão, membros do corpo de assessoria técnico-científica do Conselho Nacional de Educação, pela oportunidade de estágio curricular sobre a sua orientação, e pela profícua partilha de conhecimento e reflexão que terão sido profundamente influentes no desenvolvimento deste projeto de investigação

Agradeço também ao Dr. Vítor Sérgio Ferreira do Instituto de Ciências Sociais de Lisboa pela disponibilidade para a nossa frutífera conversa exploratória.

Agradeço às docentes, e ao docente, cuja colaboração e disponibilidade para as entrevistas terão sido fundamentais para a persecução dos objetivos do presente projeto de investigação.

Agradeço também às Direções e Associações de Estudantes das Faculdades de Letras e de Ciências da Universidade de Lisboa cujas colaborações foram fundamentais na divulgação do inquérito desenvolvido

Por último, e ainda mais importante, a dissertação pode ser um percurso solitário e nesse sentido agradeço por poder partilhá-lo com a minha companheira de todas as aventuras, Thaís Brito, obrigado pela tua compreensão, paciência, reflexão crítica, empatia e paixão, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todas estas pessoas, obrigado.

Resumo

A escassez de docentes, em Portugal, tem deixado milhares de alunos, anualmente, sem professor a uma, ou mais disciplinas e, enquanto o ritmo de aposentação docente acelera, o número de inscritos em cursos profissionalizantes continua insuficiente face às necessidades projetadas. As investigações em torno das motivações para a docência, têm-se centrado em quem já se encontra em formação ou no exercício da profissão, contudo, é precisamente quem já a considerou seguir, mas não o fez, que melhor poderá informar sobre a atratividade da mesma.

Procurou-se então compreender, partindo da perspetiva analítica da precariedade, como é que as condições socioprofissionais dos jovens docentes contratados a termo certo influenciam a escolha de jovens estudantes pela profissão. Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação exploratória assente no método misto sequencial, numa primeira abordagem intensiva realizaram-se entrevistas semi-diretivas com docentes, do ensino básico e secundário público, contratados a termo na Grande Lisboa e, posteriormente, numa abordagem extensiva aplicou-se um inquérito por questionário a jovens estudantes das Faculdades de Letras e de Ciências da Universidade de Lisboa.

Os resultados evidenciam que a instabilidade contratual e a baixa remuneração são perceções relativas à profissão docente com elevada concordância entre os jovens, bem como, a intensificação da carga laboral docente, e o desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Estes resultados sugerem que estabilidade e valorização remuneratória docente, bem como, a melhoria da sua carga laboral, nomeadamente a não letiva, poderão constituir importantes eixos de ação para políticas de melhoria da atratividade da profissão junto dos jovens.

Palavras-chave: Escassez de docentes; Trabalho; Precariedade; Jovens; Profissões.

Abstract

Teacher shortages, in Portugal, have left thousands of students each year without teachers in one or more subjects. As the teacher retirement accelerates, the number of enrollments in teacher training programs remains insufficient compared to the projected needs. Research on motivations for pursuing teaching has primarily focused on those already in training or actively working in the profession. However, it is precisely those who have considered teaching but ultimately decided against it who may provide the most valuable insights into the profession's attractiveness.

This study aimed to understand, from a precarity perspective, how the socio-professional conditions of young contract teachers influence students' decisions about entering the profession. An exploratory sequential mixed-methods approach was applied. First, semi-structured interviews were conducted with temporary public-school teachers (primary and secondary levels) in the Greater Lisbon area. Following this intensive approach, a questionnaire survey was conducted with students from the Faculty of Letters and Faculty of Sciences at the University of Lisbon.

The findings highlight that contractual instability and low remuneration are significant perceptions of the teaching profession among young people, along with concerns about the intensification of teaching workload and an imbalance between personal and professional life. These results suggest that promoting job stability and wage increases, as well as reducing the non-teaching workload, could be key action areas for policies aiming to enhance the attractiveness of the teaching profession among young people.

Keywords: Teacher Shortages; Labour; Precarity; Young people; Professions

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Glossário de siglas.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão de literatura.....	3
1.1. A escassez de docentes – entre a definição e a medição	3
1.2. A escassez de docentes – um fenómeno global e local	5
1.3. A escassez de docentes em Portugal	7
1.4. A precariedade – uma revisão concetual.....	9
1.5. A precariedade e a precarização da profissão docente	12
1.6. A precarização docente em Portugal	14
1.7. Jovens e a carreira profissional docente	17
Capítulo 2. Metodologia.....	23
2.1. Desenho da pesquisa	23
2.2. População e amostragem.....	24
2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de análise de dados.....	27
2.5. Desafios e limitações.....	28
Capítulo 3. Resultados	29
3.1. Entrevistas semi-diretivas.....	29
3.2. Inquérito por questionário	35
Capítulo 4. Discussão.....	39
Conclusão.....	43
Fontes	45
Referências Bibliográficas	47
Anexos.....	53
Quadros	53
Figuras.....	62
Anexo A – Formulário de inscrição para entrevista.....	70
Anexo B – Formulário de consentimento informado.....	75
Anexo C – Guião de entrevista semi-diretiva	77
Anexo D – Formulário de inquérito por questionário.....	79

Glossário de siglas

AE/EnA	Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas
AML	Área Metropolitana de Lisboa
ASES	Apoio Social no Ensino Superior
CE	Comissão Europeia
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CITE	Classificação Internacional Tipo de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
ES	Ensino Secundário
EUA	Estados Unidos da América
FCUL	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
FIP	Formação Inicial de Professores
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
GR	Grupo de Recrutamento
NGP	Nova Gestão Pública
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

A escassez de docentes não é um fenómeno recente, nem local, este afeta diversos sistemas educativos e tem uma dimensão global. Na União Europeia (UE) este problema é considerado uma crise vocacional com impactos heterogéneos entre os diversos Estados-Membros (CE/EACEA/Eurydice, 2021). Esta heterogeneidade do fenómeno é pautada pelas repercussões assimétricas do seu impacto entre diferentes áreas disciplinares e geográficas, bem como pelo envelhecimento docente e os baixos índices de diplomados em cursos de formação inicial de professores (FIP).

A escassez de docentes afeta a qualidade e a equidade dos sistemas de ensino, uma vez que, o seu impacto reproduz as desigualdades educativas pré-existent (Santiago, 2002) e compromete o compromisso com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – a garantia do acesso universal a uma educação equitativa e de qualidade. Nos últimos anos, em Portugal, milhares de estudantes são afetados pela escassez de docentes (Fernandes et al., 2022). Assim sendo, e reconhecendo a heterogeneidade e a multidimensionalidade do fenómeno, torna-se imperativo suprir a escassez de docentes para que a integridade do sistema educativo não seja comprometida.

Em Portugal, de acordo com a projeção, elaborada pela DGEEC e a Nova SBE, existirá, até ao ano de 2030, um crescimento exponencial das necessidades de recrutamento de docentes do ensino básico e secundário (DGEEC et al., 2021). Contudo, o estudo demonstra também que face às necessidades de recrutamento projetadas o número de diplomados em cursos de FIP não é suficiente para as suprir. É neste contexto português de progressivo envelhecimento docente, aumento da aposentação, e insuficiente número de diplomados em cursos profissionalizantes, que importa compreender como é que as condições socioprofissionais influenciam a atração de jovens para a formação e respetiva profissão docente.

Os estudos anteriores em torno da escassez de docentes, nomeadamente em Portugal, tendem a analisar os fatores determinantes de forma isolada, e quando envolvem a análise dos processos de tomada de decisão individual, fazem-no através de quem já exerce a docência, ou já se encontra em formação para tal (Andrade & Nascimento, 2021; Barros et al., 2021; M. A. Flores & Niklasson, 2014), ou seja, “In other words they are ‘preaching to the converted’” (Gorard et al., 2022, p. 2). Importa, neste sentido, preencher esta lacuna na investigação portuguesa através de uma análise multidimensional da escassez de docentes que envolva especialmente os indivíduos que poderiam ainda escolher a profissão, e que representam precisamente aqueles que melhor poderão explicar a atratividade da mesma (See, Gorard, et al., 2022).

É através desta perspetiva que a presente investigação exploratória, através de uma abordagem mista sequencial, procura compreender de que forma é que as condições socioprofissionais dos docentes do ensino básico e secundário em Portugal influenciam a escolha de jovens estudantes, do 1º Ciclo de Ensino Superior, pela profissão.

Revisão de literatura

Nesta secção abordam-se as diferentes definições e métricas relativas à escassez de docentes, enquadrando este fenómeno primeiramente num plano global e, posteriormente, ao nível nacional num plano mais local. Ademais, desenvolve-se uma discussão concetual em torno do conceito de precariedade nas ciências sociais, procurando compreender posteriormente as operacionalizações do mesmo na análise da precarização docente, com especial enfoque no caso português. Por fim, discute-se a relação entre as motivações e perceções dos jovens relativamente à carreira profissional docente, bem como os principais fatores de influência na escolha da mesma.

1.1. A escassez de docentes – entre a definição e a medição

Paulo Santiago (2002), através de uma análise da procura e oferta docente, desenvolveu um *framework* concetual de apoio à formulação de políticas educativas que visem mitigar a escassez de docentes e melhorar a qualidade do ensino nos países da OCDE (ver Figura 1.1, em anexo). Darling-Hammond and Podolsky (2019) como citados por M. A. Flores & Craig (2023) definem a escassez como a quantidade insuficiente de indivíduos qualificados dispostos a oferecer os seus serviços, para as vagas disponíveis, sob os salários e condições vigentes. Santiago (2002) define a escassez não apenas como um problema quantitativo – em termos de uma relação aritmética entre oferta e procura docente, ou um número insuficiente de docentes para assegurar as horas letivas que o sistema de ensino exige – mas também qualitativo em termos da qualidade docente capaz de assegurar um ensino eficaz.

A procura por docentes é definida pelos fatores que determinam o número de docentes que um determinado sistema educativo necessita para assegurar as necessidades educativas de toda a população em idade escolar (Santiago, 2002). Fatores determinantes neste plano são a população em idade escolar, o tamanho das turmas, a carga laboral dos docentes, o número de inscrições e retenções de alunos/as no sistema educativo, incluindo também o limite estabelecido para a escolaridade obrigatória, entre outros.

Diametralmente oposto, o potencial de oferta de docentes remete para os fatores que definem o número potencial de indivíduos dispostos a ensinar num determinado sistema educativo (ibid.). Aqui definem-se, enquanto fatores determinantes, aspetos como os contingentes de oferta de docentes, a atratividade da profissão concetualizada a partir da estrutura de carreira, os salários relativos a outras carreiras profissionais, as condições laborais da profissão, o status e a própria FIP. Além destes fatores See et al. (2023) identifica ainda como determinantes as alterações à idade de aposentação e a estrutura subjetiva de oportunidades de carreira que se apresentam aos jovens.

É definida ainda uma terceira dimensão relacionada com a estrutura de mercado de docentes (Santiago, 2002). Aqui são estabelecidos os mecanismos, a partir dos quais a oferta e procura interagem entre si, ou seja, identifica-se a ação governativa, o papel dos sindicatos de professores e os mecanismos de mercado que se refletem, por exemplo, nas práticas de recrutamento e na autonomia das escolas. A força de trabalho docente é, neste sentido, o resultado produzido pela interação destas três dimensões.

Contudo, não existem métricas universalmente acordadas para efeitos de medição da escassez de docentes. Wilson and Pearson (1993), como citados por Santiago (2002), propõem a análise de indicadores como as taxas de vagas não preenchidas e a taxa de vagas preenchidas por docentes fora da sua área de habilitação – a *escassez oculta* (p. 22).

No primeiro caso, a análise das taxas de vagas não preenchidas, apesar de figurar uma métrica simples, não tem em conta a flexibilização das exigências qualificacionais para a docência, sendo esta uma estratégia comum dos sistemas de ensino forma enfrentarem a escassez no plano quantitativo, mas comprometendo a qualidade do ensino – no plano qualitativo. Esta perspetiva converge com o que Ingersoll (1994) já identificava no caso norte-americano em termos de diminuição da qualificação mínima para a docência.

O que nos remete para a segunda métrica, a “escassez oculta”, a proporção de vagas preenchidas por docentes que não se encontram qualificados para lecionar numa determinada área disciplinar (i.e. ensino fora da área de habilitação): “It is then the case that shortages are difficult to measure, especially because shortages are more a ‘quality’ than a ‘quantity’ issue” (Santiago, 2002, p. 23). Importa também referir que a escassez de docentes é um fenómeno bastante heterogéneo conforme as áreas disciplinares e regionais de um determinado país (Santiago, 2002; Craig et al., 2023). Ademais existe uma maior gravidade, em termos de incidência e impacto na aprendizagem dos alunos, em escolas inseridas em comunidades desfavorecidas (Santiago, 2002; Witte et al., 2023).

Paulo Santiago, em 2002, indicava também algumas possíveis explicações para o fenómeno da escassez de docentes, desde o declínio da atratividade da profissão, o envelhecimento da classe docente e a “feminização” da profissão¹. O autor identifica uma relação entre o declínio da atratividade da profissão docente, os salários relativos (a outras profissões) e a deterioração das condições laborais e do status da profissão. Além destas dimensões, o envelhecimento e aposentação da força de trabalho docente, a par de um défice de jovens que ingressam na profissão, constituem dimensões basilares no que constitui a raiz do fenómeno da escassez de docentes.

¹ O autor afirma que historicamente os sistemas educativos dependiam de uma força de trabalho feminina altamente talentosa, mas de baixo custo, que progressivamente encontra novas oportunidades em carreiras mais atrativas.

De acordo com Santiago (2002), uma das estratégias dos sistemas educativos para enfrentarem a escassez de docentes, partindo do lado da oferta, é a flexibilização dos requisitos qualificacionais para a docência. Enquanto, do lado da procura, outra das estratégias tende a ser o aumento da carga laboral docente, seja esta através do aumento do número de turmas atribuídas aos docentes, ou do seu tamanho (i.e. rácio aluno/docente): “Most importantly, in either case, quality suffers” (Santiago, 2002, p. 21).

No que concerne as políticas de combate à escassez docente, Santiago (2002) salienta que os governos tendem a desenvolver políticas a curto prazo sem efetivamente realizarem as reformas estruturais que realmente melhorem a atratividade e status da profissão, aspeto para o qual também See et al. (2023) adverte “policy solutions consequently tend to be short-term and directed at economic factors rather than also structural, societal and sociological ones” (p. 77).

1.2. A escassez de docentes – um fenómeno global e local

A escassez de docentes é um fenómeno global e já tem sido objeto de alerta por parte da UNESCO (2016) que afirma que o mundo necessitará de recrutar 68,8 milhões de docentes, até 2030, para assegurar o ODS 4 definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) – que visa garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Na União Europeia (UE), e de acordo com os relatórios da Eurydice (2021), a escassez de docentes afeta de forma bastante heterogénea 35 sistemas educativos (ver Figura 1.2, em anexo). De acordo com Sutchter et al. (2019) este é um problema persistente que se tem vindo a agravar nos últimos anos, e em particular, num contexto pós pandémico (M. A. Flores & Craig, 2023). A pandemia da COVID-19 não iniciou o fenómeno da escassez de docentes, mas agravou-o e, tanto em Portugal como nos Estados Unidos da América (EUA), este foi amplificado pelos meios de comunicação social. Não obstante, importa salientar que no que concerne a esfera pública esta implica significados e dimensões particulares em função do contexto. Darling Hammond, DiNapoli e Kini (2023) como citados por Flores & Craig (2023) afirmam a necessidade de desenvolver um *Plano Marshall* para o ensino com a articulação entre governos centrais e poderes locais.

Perante a complexidade do fenómeno da escassez de docentes Marín Blanco et al. (2023) desenvolveram um projeto de investigação – o *What About Teacher Shortage (WATS up)* – e numa perspetiva comparativa e internacional (Dinamarca, Alemanha e Suécia) procuraram identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas ao estudo deste fenómeno. Para tal, assumiram como referencial teórico o modelo *WPR – What the Problem is Represented to be* – de Bacchi (2009) como citado por Marín Blanco et al. (2023) analisando as representações implícitas da problematização do fenómeno.

Boe (1996) conceitualizou então a escassez docente como um fenómeno quantitativo (i.e. o número de docentes) e qualitativo (i.e. as qualificações docentes), Sutchet et al. (2019) – interessados na relação, entre a procura e oferta docente – relacionaram a escassez de docentes com as alterações ao rácio aluno/docente, as variações número de inscritos no sistema educativo e a atrição da profissão (i.e., abandono da profissão). Para tal, Sutchet et al. (2019) analisaram também alguns fatores de influência na procura, oferta e escassez docentes, tais como os salários e as condições laborais, e concluíram que para além de políticas de recrutamento são igualmente importantes políticas que reduzam a atrição docente e que melhorem as condições laborais da profissão. Além dessa conclusão, os autores advertem ainda para a importância de se considerar as diferenças de custo de vida, e de respetivo poder de compra, da classe docente em análises comparativas internacionais. Steiner-Khamsi (2016) criticou também o uso de indicadores globais da escassez de docentes pela sua incapacidade de exprimir a perspetiva dos atores locais relativamente ao que estes reconhecem como problemas que requerem soluções efetivas.

Zymek & Heinemann (2020) abordaram a escassez de docentes, na Alemanha, através de uma perspetiva histórico-profissional com especial enfoque no papel da mulher na história da profissão de docente alemã. Os autores afirmam que historicamente em casos de escassez docente, as respostas tendem promover soluções de emergência de flexibilização desse mercado profissional.

Böwadt & Vaaben (2021), por outro lado, abordaram a escassez de docentes, na Dinamarca, através da análise da transição da formação para a profissão, explorando assim a identidade profissional de estudantes em cursos de FIP. E, nessa perspetiva, também Czerniawski (2008) já teria desenvolvido uma análise comparativa da escassez de docentes, através da análise da identidade dos novos docentes na Noruega, Alemanha e Inglaterra. Partindo do pressuposto de que a globalização das instituições educativas promoveu um novo tipo de docente pós-moderno – caracterizado pela competição de desempenho comparativo – colocou em causa uma suposta homogeneização da profissão docente e analisou, neste sentido, as condições institucionais, a agência individual e a influência da globalização na identidade profissional docente. No seu estudo demonstrou que apesar da existência de dinâmicas globais convergentes a identidade profissional docente é ainda moldada substancialmente pela cultura profissional nacional e local.

Hald (2021) abordou outro dos fatores de escassez de docentes – o abandono da profissão – através da análise da FIP na Dinamarca. Os resultados do seu estudo demonstram que os(as) estudantes de cursos de FIP preferem a experiência prática na escola, à componente teórica da sua formação, reforçando, assim, a importância da análise da atratividade dos programas dos cursos de FIP. Plauborg et al. (2022) partiram da mesma abordagem também, na Dinamarca, mas na perspetiva contrária, ou seja, através da análise das motivações docentes para permanecer na profissão. De acordo com os resultados, de Plauborg et al. (2022), os fatores de retenção docente são uma identidade profissional resiliente às tarefas difíceis, a resiliência ao stress, uma cultura escolar equilibrada entre valores individuais e institucionais, e por fim, a autonomia profissional.

Em suma, a escassez de docentes é fenómeno multidimensional, de complexas relações entre os micro, meso e macro níveis, principalmente no contexto de comparações internacionais – onde existem origens históricas e socioculturais características dos próprios contextos nacionais e locais (Marín Blanco et al., 2023).

1.3. A escassez de docentes em Portugal

Analisando em específico o caso português, no ano letivo de 2021/22 mais de 26 742 estudantes foram afetados pela falta de docentes (Fernandes et al., 2022) e, de acordo com a FENPROF, a 8 de janeiro de 2024, pelo número de horários a concurso, existiam pelo menos 40 500 alunos sem professor a uma ou mais disciplinas². Segundo a diretora da PORDATA Luísa Loura, a prevalência da escassez de docentes, em Portugal, sugere que na ausência de alterações nas regras de contratação, em 3 anos, este valor poderá chegar aos 250 mil alunos (7º ao 12º ano), que não têm professor a pelo menos uma disciplina (Luísa Loura, 2022)³. Neste sentido, é importante suprir a falta de docentes de forma que não seja comprometida a integridade do sistema educativo.

Portugal, no que concerne o seu corpo docente, é um dos países mais envelhecidos da União Europeia. De acordo com os dados mais recentes do Eurostat (ver Figura 1.3, em anexo), relativos ao índice de envelhecimento⁴, em 2020, para cada docente do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CITE 1), com menos de 30 anos, existiam 23 docentes com mais de 50 anos (i.e. 23.3%), sendo que, a média da UE é de 3.8%. No caso do 3º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário (ES) (ver Figura 1.4, em anexo), a situação agrava-se, sendo que, para cada docente com menos de 30 anos, existem 25 docentes com mais de 50 anos (25.1%), contrastando com a média da UE (6.5%). De acordo com Fernandes et al. (2023), em 2021/22, os docentes portugueses com pelo menos 50 anos, excetuando o 1º CEB (43.9%), representavam entre 56.1% e 59% do total do corpo docente (p. 19). De acordo com o relatório *Estado da Nação 2023*, da Fundação José Neves (2023), o progressivo envelhecimento do corpo docente significa que uma boa parte do mesmo atingirá a sua reforma em breve, e de acordo com Nunes et al. (2021), 40% dos docentes que se encontravam a lecionar em escolas públicas, no ano letivo 2018/19, irão reformar-se até 2030/31.

A combinação de uma população docente envelhecida com a atual escassez de professores indica que o desafio de contratar docentes para disciplinas e/ou zonas geográficas específicas pode agravar-se nos próximos anos, especialmente se o sistema não conseguir atrair estudantes para cursos de formação de professores (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021, p. 32).

² Retirado de: <https://www.fenprof.pt/mais-de-40-000-alunos-sem-todos-os-professores-no-reinicio-das-aulas-problema-agravou-se-224-em-apenas-dois-anos>

³ Luísa Loura. (2022, março 24). Quantos alunos estarão sem aulas daqui a 1 ano? Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/pt-pt/atualmentes/quantos-alunos-estarao-sem-aulas-daqui-1-ano>

⁴ Proporção de docentes com idade superior 50 anos face à proporção de docentes com inferior a 30 anos

De acordo com a projeção elaborada por uma equipa da DGEEC e da Nova SBE existirá até 2030 um crescimento exponencial da necessidade de recrutamento de docentes do ensino básico e secundário (DGEEC et al., 2021). Prevê-se que entre os anos letivos de 2021/22 e 2030/31 seja necessário recrutar um total 34 508 novos docentes – o equivalente a 29% dos docentes que estavam em exercício de funções em 2018/19 (p. 92) – e que se resume a uma média de 3 450 novos docentes por ano.

Neste sentido, e de acordo com o relatório já referido da Comissão Europeia (2023), o número de diplomados em cursos de FIP, em Portugal, tem vindo diminuir substancialmente (p. 6). Corroborando também este dado o relatório do Estado da Educação (2023) desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) demonstra que, em 2021/2022, houve apenas 1 682 diplomados em cursos de FIP. Embora este valor represente um aumento face ao ano anterior (+151) (p. 49), constitui ainda um valor muito abaixo das necessidades anuais médias de recrutamento de 3 450 (DGEEC et al., 2021). Em suma, o número atual de diplomados em cursos de FIP é insuficiente para suprir as necessidades de recrutamento cumulativas previstas para a maioria dos grupos de recrutamento (GR) (I. Flores et al., 2024).

Em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, a sustentabilidade da qualificação profissional para a docência é algo que merece atenção e preocupação, em particular quando se assiste à progressiva “falta de professores”, tendência com grande impacto nos próximos anos, não só porque a classe está cada vez mais envelhecida mas, também, porque a profissão atravessa, há vários anos, uma crise vocacional junto dos jovens (Eurydice, 2021) e que se traduz na diminuição do número de inscritos e diplomados nos cursos que conferem habilitação para a docência (Fernandes et al., 2023, p. 49).

Analisando em detalhe o fenómeno da escassez de docentes, as áreas geográficas com maiores necessidades de recrutamento até 2030/31, em termos absolutos, eram a Área Metropolitana de Lisboa (AML)⁵ e a Área Metropolitana do Porto (DGEEC et al., 2021, p. 93), contudo, mais recentemente o relatório *Monitor da educação e da formação de 2023: Portugal* indica que as carências são mais acentuadas na AML e no Algarve (Comissão Europeia, 2023, p. 5), análise também reforçada pelo plano Mais Aulas, Mais Sucesso apresentado pelo governo (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2024, p. 10).

Em termos de ciclos de estudo, o 3º CEB e o ES são indicados como os ciclos mais afetados atingindo um valor total de 15 663 novos docentes a recrutar até 2030/31, seguido do 1º CEB (6 926), do 2º CEB (5 655) e, por fim, a Educação Pré-Escolar (EPE) (4 419) (Nunes et al., 2022, p. 6). No estudo da DGEEC et al. (2021) analisou-se também o contingente de candidatos que não foram colocados por concurso e, importa referir que apenas nos GR de EPE e Educação Física é que este permitira suprir as necessidades, reforçando assim a escassez nos demais GR⁶.

⁵ “De acordo com dados disponibilizados pela DGAE, o número de horários não ocupados em RR é bastante significativo e tem maior impacto na AML” (Fernandes et al., 2023, p. 54)

⁶ Excetuando “no 1º CEB e em Latim e Grego, Alemão, Francês e Música” (DGEEC et al., 2021, p. 90)

No que concerne as áreas disciplinares mais afetadas, importa referir que com base no número de diplomados em mestrados de ensino, em 2018/19, apenas nas áreas das expressões, educação especial e ensino profissional é que este contingente seria suficiente para suprir as necessidades projetadas, enquanto que nas restantes este valor não corresponderia a mais de 32% das necessidades, sendo as Humanidades (18%) e as Ciências (13%) as áreas mais preocupantes (DGEEC et al., 2021, pp. 87–88). Também Luísa Loura (2022) conclui na sua projeção que esses grupos disciplinares se encontram em risco da oferta não corresponder às necessidades, nomeadamente no caso das disciplinas de Português, Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química, História e Geografia, Inglês e Filosofia.

O CNE, em 2016, já alertava para o progressivo envelhecimento da classe docente e para a desvalorização social da profissão (Faria et al., 2016), bem como, para a necessidade de rejuvenescimento e estabilidade desta classe profissional (Ramos et al., 2016; Recomendação n.º 1/2016). Esta questão já terá sido objeto de um estudo acerca do regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário solicitado pela Assembleia da República através da Deliberação n.º 4-PL/2018, de 12 de julho (Rodrigues et al., 2019).

No seguimento deste mesmo estudo foi emitida uma recomendação, também por parte do CNE, demonstrando a importância de se revalorizar a profissão docente, num contexto de progressivo envelhecimento e aposentação, acompanhado de uma redução na procura de cursos de FIP (Recomendação n.º 3/2019). Na mesma recomendação, a precariedade em início de carreira, a progressão ao longo da mesma – não correspondente à importância social da profissão –, e a forte tensão emocional, são os aspetos identificados que consagram uma imagem pouco atrativa da profissão “The decrease in the number of teacher candidates over the years along with the perceived lack of attractiveness of the teaching career add more complexity to the equation.” (M. A. Flores, 2023, p. 199).

Já em 2024, o CNE desenvolveu ainda uma recomendação à implementação de medidas de valorização e aumento da atratividade da profissão, no âmbito de reforçar a procura e retenção de novos profissionais, nomeadamente através da melhoria das condições de trabalho e de estabilidade profissional (Flores et al., 2024).

1.4. A precariedade – uma revisão concetual

Quando analisada a origem etimológica da palavra precariedade, esta remete para a qualidade de algo que está, ou é precário, sendo que, este adjetivo deriva do latim *precarius.a.um* que define algo obtido por meio de súplica, concedido por favor, incerto, passageiro, ou algo instável, inseguro, contingente, ou frágil⁷.

⁷ Retirado de: <https://dicionario.priberam.org/prec%C3%A1rio> (consultado a 13/03/2024) e <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/precariedade> (consultado a 13/03/2024)

Sob o risco, para as ciências sociais, do conceito de precariedade perder o seu potencial analítico Millar (2017) adverte para a necessidade de uma clarificação concetual partindo de três autores que o definem de formas distintas (Bourdieu, 1998; Standing, 2011; Butler, 2004).

Pierre Bourdieu (1998) reintroduziu o conceito de *precarité* como a raiz dos problemas sociais do século XXI, ao analisar o aumento do emprego temporário nos anos 90, em França, no setor da indústria, mas também em instituições como a educação. O autor afirma que ao tornar o futuro incerto é impedida qualquer esperança, antecipação racional, ou rebelião coletiva contra as mais intoleráveis condições. É, neste sentido, que Bourdieu (1998) estabelece uma clara relação entre o conceito de precariedade e a insegurança laboral: “It has emerged clearly that job insecurity is now everywhere” (Bourdieu, 1998, p. 82). O autor afirma ainda que a promoção de estratégias – económicas e políticas – indutoras de insegurança laboral objetiva, correspondem ao imperativo de “flexibilidade” e a uma *dominação simbólica* pelo medo, que se traduz numa insegurança laboral subjetiva. Estas duas dimensões, objetiva e subjetiva, confluem no que Bauman (1999) como citado por Masquelier (2019, p. 123) descreve como as transformações estruturais do mercado de trabalho e o respetivo *impacto sociopsicológico* – caracterizado por uma *situação de incerteza endémica e permanente*.

Karl Polanyi descrevia um *duplo movimento* entre a flexibilidade e a segurança, entre a operação desregulada dos mercados e os movimentos sociais que procuravam proteção social face à destruturação física, psicológica e moral que os anteriores lhes impunham (2001, pp. 79–80). Beck (1992) estabelece também uma relação entre a insegurança – numa sociedade de risco – e a crescente flexibilidade laboral alavancada por uma cultura política e económica assente na insegurança.

Vosko (2011) define o trabalho precário como um trabalho mal remunerado, pautado pela incerteza e limitado nos seus direitos laborais. As suas dimensões estruturantes são a situação perante a profissão, o vínculo laboral, bem como, o contexto social (setor económico, localização geográfica) e a localização social (i.e. a interação entre categorias de género e/ou jurídicas como a cidadania). Em termos de insegurança laboral, são definidas quatro dimensões estruturantes, a (in)certeza da continuação do emprego, as proteções laborais formais, o controlo sobre o processo laboral (i.e. convenção coletiva) e, por fim, a adequação dos rendimentos, nomeadamente os benefícios estatutários e as transferências governamentais (diretas e indiretas). Kalleberg (2009), neste sentido, também define a precariedade como a característica de um trabalho incerto, imprevisível e arriscado do ponto de vista do trabalhador com consequências perversas – não apenas na esfera laboral, mas também nas esferas individual, social e política. A precarização é definida como um processo de aumento de insegurança objetiva e subjetiva, aspeto que caracteriza as economias capitalistas modernas (Kalleberg, 2009, como citado por Alberti et al., 2018, p. 449).

Os autores na linha de Bourdieu, apesar de associarem a precariedade a questões sociais e políticas – além do local de trabalho – definem-na essencialmente como uma condição laboral (Millar, 2017).

Apesar das semelhanças com Bourdieu, Standing (2011) analisou a precariedade partindo de uma perspectiva classista, ou seja, não apenas como condição laboral, mas enunciando o surgimento de uma nova classe social – o *precariado* – uma classe social, ainda em formação, e bastante heterogénea, definida pela fragmentação da identidade laboral e perda de diferentes formas de segurança laboral⁸.

Neilson e Rossiter (2008) céticos da abordagem classista argumentam que apesar da vulnerabilidade ser indissociável das transformações sociais impostas pelo capitalismo contemporâneo, tal como a evolução deste último não foi homogénea, também as experiências desta vulnerabilidade pluralizam-se conforme os períodos históricos, as localizações geográficas e as posições sociais que os indivíduos ocupam (Millar, 2017).

A perspetiva destes autores, foi influenciada por Judith Butler (2004), e a sua obra *Precarious life: the powers of mourning and violence*. Tanto Bourdieu (1998) como Standing (2011), embora defensores de perspetivas teóricas díspares – centram a sua análise da precariedade na condição laboral. Butler (2004), contudo, diverge ao definir a precariedade como uma condição generalizada da vida humana⁹, um facto existencial (e.g. vulnerabilidade à morte) e um fenómeno relacional que nos torna interdependentes, sendo que, o ser humano busca a sua imunização através da família, das relações sociais e da proteção do estado social (Butler, 2009, como citada por Alberti et al., 2018). De acordo com Millar (2017), a autora distingue dois conceitos – *precariousness* and *precarity* - “the former referring to the unavoidable vulnerability that is a condition of our sociality and the latter, to specific ways that socio-economic and political institutions distribute the conditions of life unequally” (Butler, 2011, como citado por Millar, 2017, p. 4).

Tal como Neilson e Rossiter (2008) demonstram a interpretação de Butler (2004) contribuiu para uma nova abordagem à precariedade, não apenas enquanto condição laboral, mas também numa conceção ontológica, como precariedade ontológica¹⁰ – que amplia o seu significado, enquanto vulnerabilidade e insegurança, além da esfera laboral:

From these perspectives, precarity is both a socio-economic condition and an ontological experience (...) it aims to capture the relationship between precarious labor and precarious life (...) it combines what is valuable in the distinct ways the term has been defined—linking the study of political economy with questions of culture, subjectivity, and experience (Millar, 2017, p. 5).

⁸ Standing (2011) descreve também o *precariado* como uma classe caracterizada por uma profunda raiva, anomia, ansiedade e alienação.

⁹ Não obstante, a autora reconhece que essa mesma vulnerabilidade, embora experiência comum não se encontra distribuída, ou protegida, de forma igualitária, mas que de facto as desigualdades sociais de classe, raça, género, sexualidade, nacionalidade, capacidade e idade podem agravar essa vulnerabilidade (Butler, 2009)

¹⁰ Lorey (2015) analisou, sobre este quadro conceptual, a precarização enquanto mecanismo de governo pela coerção e subjetivação, através da normalização da insegurança.

No que concerne a abordagem analítica ao conceito de precariedade, Neilson & Rossiter (2008) afirmam que esta enquanto objeto empírico não é algo que possa ser pressuposto como estável ou contido, mas antes sim, como uma experiência que requer um movimento constante entre a análise concetual e empírica: “an empirical testing of conceptual propositions but also a conceptual questioning of the empiricist’s predilection for the merely evidential” (p. 63). Neste sentido, na presente investigação embora não se operacionalize a precariedade como uma mera condição existencial humana, e não se menospreze a operacionalização analítica do conceito enquanto condição laboral (trabalho precário), é também reconhecida a sua dimensão ontológica assente nas experiências mais subjetivas da precariedade (vida precária).

1.5. A precariedade e a precarização da profissão docente

Means (2019) analisou a precariedade e o processo de precarização da profissão docente nos EUA, descrevendo a primeira como um estado de insegurança generalizada, associado à erosão de meios de subsistência previsíveis, estáveis e sindicalizados, e a segunda como os processos específicos que originam a primeira (e.g. desindustrialização, automação, contratos temporários e estágios não remunerados). Para o autor, a docência é uma profissão historicamente familiarizada com a precariedade, e o seu estatuto socioprofissional não é alheio às reformas neoliberais implementadas que advogaram por uma padronização dos currículos e um *accountability*¹¹ centrado na avaliação de desempenho: “Rather than a shared professional culture oriented to norms of practice and social responsibility, teaching becomes routinized, and the profession rendered as mechanistic vocation (...) and discourag[e] students from entering into the teaching profession” (Means, 2019, p. 4).

Apat & Swain (2023) analisaram a precariedade dos docentes contratados na Índia e identificaram uma tendência, entre diversos países¹², para a promoção de políticas de recrutamento assentes em docentes contratados a termo certo. Contudo, de acordo com os autores, a contratação de docentes sem formação, e através de baixos salários, contribui para a erosão do estatuto socioprofissional e potencia um efeito nefasto no sistema educativo¹³. Os autores procuraram então compreender, neste contexto, como é que a situação contratual docente afeta a sua vida pessoal e profissional.

Os resultados revelaram seis dimensões da precariedade destes docentes contratados a termo: a carga laboral não letiva; as dificuldades e incertezas financeiras; o sentido de inferioridade; a preocupação com a transferência para longe de casa; a destruturação da solidariedade profissional e o desejo de correção de carreira profissional.

¹¹ i.e. prestação de contas

¹² Em países da América Latina, África e Sul Asiático, mas não somente, também na América do Norte, na Europa e na Austrália – esta tem sido uma estratégia de recrutamento adotada para estimular a flexibilidade (Koning, 2013, como citados por Apat & Swain, 2023).

¹³ Importa salientar que de acordo com Kingdon et al., (2013), como citados por Apat & Swain (2023) os estudos anteriormente desenvolvidos corroboram a igual eficácia, em termos de resultados dos alunos, dos docentes contratados face aos docentes *regulares*.

A carga laboral não letiva prende-se com o trabalho administrativo exigido aos docentes contratados cuja particular vulnerabilidade, assente na insegurança do seu vínculo contratual, produz uma ansiedade em corresponder às avaliações das suas direções escolares: “contract teachers are usually assigned most of the non-teaching duties because they are the most junior teachers and are less likely to raise voice for a fair distribution of responsibilities” (Apat e Swain, 2023, p. 5)¹⁴. Relativamente às dificuldades e incertezas financeiras¹⁵, estas são identificadas como sendo o fator mais crucial da experiência de precariedade dos docentes contratados e referem-se, portanto, aos baixos salários, ao atraso no seu pagamento, e à sua relação com as despesas de habitação e transportes (Apat & Swain, 2023).

Em termos de sentido de inferioridade, os resultados evidenciam uma auto perceção de que os docentes contratados são apenas *trabalhadores braçais*, desvalorizando o seu papel enquanto profissionais educativos, inferioridade essa que extravasa a escola e que se estende externamente – à sua desvalorização social, e internamente, à erosão da sua autoestima. A ansiedade, relativa à possibilidade de transferência de escola, centra-se na colocação longe da família, ou da zona de residência: ““The school needs me here and my family needs me there. From both sides, I can sense equal pressure”” (Sarojini, como citada por Apat & Swain, 2023, p. 7).

Por outro lado, a destruturação solidariedade profissional que é inalienável das relações hierárquicas, entre docentes contratados e administração escolar, reflete-se numa discriminação entre docentes *regulares* e contratados, sendo que, estas relações de poder impossibilitam o que Means (2019) advoga como uma cultura profissional colaborativa e partilhada.

Por fim, a escolha desta carreira profissional como segunda opção – em detrimento da carreira preferencial – origina um desejo de correção do percurso profissional ““I wanted to become a teacher. But, am I really able to teach here? Most of the time I am engaged in paperwork. And, what do I receive as a salary? Perhaps I should consider joining the administrative services”” (Sasmita, como citada por Apat & Swain, 2023, p. 8).

Importa ainda referir que, de acordo com os autores, a precarização da docência assenta num contexto mais amplo de reformas pautadas pela doutrina da Nova Gestão Pública (NGP): “As these reforms strive to enhance the efficiency and effectiveness of public education systems, they disempower teachers and deprofessionalize the workforce” (Verger & Altinyelken, 2013, como citados por Apat e Swain, 2023, p. 8).

A precarização do trabalho docente foi também objeto de estudo, na Turquia, por Colak & Altinkurt (2022) “employees losing control over their work life and often feeling in a state of constant anxiety (...) brings about uncertainty for the future and a more precarious pattern of life”.

¹⁴ Este aspeto converge no que Lorey (2015) identifica como sendo governação pela precarização.

¹⁵ Este é identificado como sendo o fator mais crucial da experiência de precariedade dos docentes contratados (Apat e Swain, 2023)

Os autores afirmam que a precarização, enquanto processo de diminuição da segurança e aumento da incerteza no emprego docente, e em par com a sua anuência ao mesmo, é indissociável das políticas de emprego neoliberais. E, neste sentido, também as condições de trabalho precárias são criadas não só por uma insegurança laboral explícita, como também, pela insegurança laboral implícita¹⁶.

A insegurança laboral explícita decorre dos riscos existentes e percecionados à continuidade do seu trabalho e a vulnerabilidade dos docentes face a esses riscos. Por outro lado, a insegurança laboral implícita¹⁷, inspirada na conceção de insegurança laboral de Greenhalgh & Rosenblatt (1984), remete para a ansiedade e impotência dos docentes face à ameaça, ou à perda de determinadas características do seu trabalho (i.e. autonomia, prestígio profissional, direitos laborais e segurança económica) (Colak & Altinkurt, 2022)¹⁸.

Apesar destas investigações (Apat & Swain, 2023; Colak & Altinkurt, 2022; Means, 2019) se centrarem em realidades sociais e políticas bastante díspares da realidade portuguesa, as dimensões da precariedade docente identificadas conferem uma visão introdutória a este eixo de análise. Neste sentido, é reforçada a necessidade de uma análise objetiva e subjetiva da precariedade, enquanto condição e experiência ontológica, e é evidenciada a necessidade de a enquadrar num processo mais amplo de políticas influenciadas pelas reformas da NGP.

1.6. A precarização docente em Portugal

Piovezan & Ri (2018), bem como Macedo & Cabrito (2020) analisaram a precarização do trabalho docente, ao longo das últimas duas décadas no seguimento da entrada de Portugal para a CEE (Mateus de Almeida et al., 2024) e das reformas gestionárias da NGP, enquanto um “processo social de institucionalização da instabilidade” (Rosenfield, 2011, como citados por Piovezan e Ri, 2018, p. 251).

Afirmam então que estas reformas originaram uma expansão de contratos precários e um *arrocho salarial* dos docentes portugueses, sendo os primeiros definidos como os contratos temporários (a termo) de horários incompletos, que permitem o acúmulo de funções, e o *arrocho salarial* – como a corrosão, ou redução, dos salários dos docentes em termos reais. Neste sentido, e de acordo com o TALIS 2018, apenas 9% dos docentes portugueses (CITE 2) afirmam estar satisfeitos com os seus salários, um valor bastante abaixo da média da OCDE (66%) (OECD, 2020, p. 2).

¹⁶ Esta abordagem conflui com a reflexão de Alberti et al. (2018) relativa aos diferentes impulsionadores e padrões de precarização.

¹⁷ Alberti et al. (2018) afirma ainda que a sensação de insegurança é independente da insegurança laboral explícita e mensurável (i.e. estabilidade no emprego, contratos a termo certo etc.), as pessoas podem-se tornar subjetivamente precárias devido às suas relações sociais com os seus superiores.

¹⁸ Além destas dimensões analíticas, os autores enfatizam também que a justificação, a instrumentalização, a anuência e a aceitação da insegurança laboral, por parte dos docentes, contribui efetivamente para a estruturação e reprodução de práticas indutoras de insegurança laboral (Colak & Altinkurt, 2022)

De acordo com o relatório *Education at a Glance 2023*, em Portugal, os salários dos docentes do ES, entre 2015 e 2022, diminuíram 1% em termos reais, enquanto a média da OCDE aumentou 4% (OECD, 2023, p. 7) e, de acordo com o relatório Eurydice (2023), entre 2014/15 e 2021/22, os salários reais dos docentes portugueses, em início de carreira, diminuíram 9,2% (ver Quadro 1.1 e Figura 1.5, em anexo). Além do salário, apenas 29% dos docentes (CITE 2) afirmaram estarem satisfeitos com os termos do seu contrato de trabalho – menos de metade da média da OCDE (66%) (OECD, 2020, p. 2)

Nesse sentido, o regime de recrutamento da profissão docente em Portugal é algo complexo. Soares (2020) sintetiza os três tipos de docentes e respetivos vínculos que coexistem nas escolas públicas portuguesas. Os docentes vinculados a um Quadro de Escola, ou Agrupamento de Escolas (QE/AE) encontram-se contratados de forma definitiva numa Escola ou Agrupamento de Escolas (E/AE). Os docentes vinculados a um Quadro de Zona Pedagógica (QZP) encontram-se contratados por períodos de quatro anos num Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas (AE/EnA) e estão vinculados a uma zona geográfica, ou seja, sujeitos a algum grau de mobilidade. Por fim, os docentes contratados a termo certo encontram-se contratados por períodos de um ano (ou mais curtos), sujeitos a mudar de escola e inclusive de zona pedagógica, figurando assim o grupo mais inconstante.

De acordo com o relatório *Estado da Nação 2023* (Fundação José Neves, 2023) no ano letivo 2021/22 cerca de 1 em cada 5 professores portugueses eram contratados (19%), ou seja, ainda não se encontravam vinculados à carreira docente, o que diminui a probabilidade de permanência na mesma escola, ou área geográfica, e prejudica a progressão na carreira e consequente evolução salarial” (p. 62).

E, de acordo com o relatório Eurydice da Comissão Europeia (2021), baseado nos dados do TALIS 2018, Portugal apresentava uma percentagem substancialmente superior de docentes (CITE 2) contratados a termo certo com idade < 35 anos (80,6%) – em comparação com a média da UE (33,1%) (ver Figura 1.6, em anexo). Antes da entrada na carreira, a profissão docente é pautada por um elevado grau de precariedade, durante o longo período de contratos a termo, aspeto que se refletia, em 2021/22, na média das idades dos docentes do 1º escalão (47,5 anos) e na média de anos de serviço (15,9 anos) (ver Quadro 1.2, em anexo): “A precariedade não é uma situação transitória. É resultado de políticas aprofundadas por vários governos, agravado nos últimos” (FENPROF, 2011, como citado por Piovezan & Ri, 2018, p. 253). Tal como referido por Flores et al. (2023) “a análise da estrutura contratual dos professores permite compreender a precariedade e a vinculação dos professores às escolas.” (p. 37).

Neste sentido, as autoras referem que desde 2019, embora a contratação para QZP tenha aumentado¹⁹, a percentagem de docentes definitivos (vinculados) diminuiu 4 pp., e o número de docentes contratados a termo aumentou na mesma proporção. Ou seja, os docentes vinculados que saem do sistema são substituídos por docentes contratados e, embora menos precários, também os docentes vinculados a QZP’s mantém as incertezas relativamente ao seu local de trabalho.

¹⁹ Importa referir a percentagem de docentes contratados concentra-se na AML e no sul do país – zonas geográficas cuja escassez de docentes assume particular gravidade (I. Flores et al., 2023, p. 37)

Contudo, a dimensão contratual da precarização docente, em Portugal, não é uma problemática recente. Em 1999, o Conselho da União Europeia emitiu a Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Junho de 1999, onde se estabelecia um acordo-quadro que evitasse os abusos decorrentes da utilização de contratos de trabalho a termo certo sucessivos. Os Estados-Membros deveriam definir as razões objetivas que justificassem a renovação de contratos de trabalho a termo, bem como a duração e número máximo de sucessivos contratos. Perante o incumprimento da transposição da diretiva supramencionada e face a diversas denúncias (Parecer do Provedor de Justiça de Portugal, 2012) de docentes contratados com mais de 10 anos de serviço na carreira docente, a Comissão Europeia (CE) abriu o procedimento por infração n.º 20104145. Este incumprimento, mais objetivamente, prendia-se com o facto de a legislação nacional prever condições de trabalho menos favoráveis, em termos de salários e antiguidade, a docentes contratados a termo face aos docentes definitivos²⁰: “Foram várias as iniciativas que expuseram a precariedade da profissão de professor, com a não vinculação de profissionais com mais de três anos de serviço e que por terem colocação anualmente acabavam por ser necessidades recorrentes do sistema” (I. Flores et al., 2023, p. 38). No estudo desenvolvido por Soares (2020), os docentes contratados reafirmaram o impacto positivo que um vínculo permanente poderia ter tido no seu desempenho no início da sua carreira: “Short-term contracts are of particular concern if they are associated with high teacher turnover. Frequent turnover can disrupt school organization, undermine the formation of a collaborative environment, and decrease student learning” (Burns & Darling-Hammond, 2014, p. 5).

Não obstante, tal como relatório técnico do CNE, de 2019, nos indica – o surgimento de situações de precariedade na profissão docente não se circunscrevem ao vínculo laboral, enquanto fator de estabilidade, mas também a outros fatores, nomeadamente as próprias condições laborais, a satisfação profissional, o *stress* e a motivação dos docentes (Rodrigues et al., 2019).

De acordo com os dados do TALIS 2018 (OECD, 2020) (ver Figura 1.7, em anexo), 35% dos docentes portugueses (CITE 2) reportaram elevados níveis de stress, o 2º valor mais elevado da OCDE – e quase o dobro do valor médio (18.1%). Olhando em detalhe para as fontes de stress, 77% dos docentes portugueses reportaram como principal fonte de stress o trabalho administrativo, o valor mais elevado da OCDE, tendo por referência a sua média (49,4%): “A tendência para políticas de qualidade e prestação de contas (...) têm muitas vezes tido o efeito perverso de ‘burocratizar’ a qualidade e de a associar meramente a resultados e a competitividade nos rankings” (Roldão et al., 2012, p. 437).

²⁰ Além deste facto, a CE afirmava que a legislação nacional não previa medidas eficazes que evitassem a utilização abusiva de sucessivos contratos de trabalho a termo, sendo que a “norma-travão” (Decreto-Lei n.º 83-A/2014) desenvolvida pelo governo definia ainda enquanto critérios de elegibilidade, que os docentes tivessem horários anuais e completos, realizados no mesmo grupo de recrutamento e, tal como Piovezan & Ri (2018) evidencia, uma das principais características da precariedade dos docentes contratados portugueses é precisamente a prevalência de horários incompletos.

Alonso et al. (2022) descreve como este paradigma tem resultado em condições profissionais que promovem situações de *pré-burnout*, as quais já terão sido analisadas por Varela et al. (2018) que afirma que os docentes são vítimas de uma organização laboral que deteriora a sua saúde.

Também Fernandes et al. (2023) e Flores & Craig (2023) concluem que, em Portugal, observa-se uma deterioração das condições laborais e redução do estatuto económico e social da profissão docente. De acordo com os dados do TALIS 2018, apenas 9,1% dos docentes portugueses (CITE 2) concordaram que a sua profissão é valorizada pela sociedade, um valor reduzido em comparação com a média da OCDE de 25,8% (OECD, 2020, p. 1).

Esta deterioração deve-se à ausência de perspetivas de carreira²¹, ao aumento da carga laboral e burocrática, ao maior controle do seu trabalho, à responsabilização pública e à transmissão de uma imagem negativa da profissão pelos meios de comunicação social. Este enquadramento resulta em situações de esgotamento, dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional, que afetam profundamente o bem-estar da classe docente e influenciam o abandono da profissão (Marshall et al. 2022, como citados por M. A. Flores & Craig, 2023).

De acordo com Alves (2014) & Soares (2020), estes estudos verificaram uma satisfação profissional assente em fatores motivacionais, e uma crescente insatisfação sedimentada nas condições laborais, na excessiva burocratização e na complexificação das funções docentes. Importa analisar-se a precariedade da profissão também tendo em conta estes aspetos pois, tal como Soares (2020) também concluiu – a instabilidade prolongada e a mobilidade constante podem promover a desmotivação e o abandono de profissão e, por outro lado, as próprias condições laborais podem desincentivar a atração de jovens para a profissão (Watt & Richardson, 2008, como citado por Soares, 2020).

1.7. Jovens e a carreira profissional docente

Como referido anteriormente, importa então analisar a estrutura mais subjetiva de aspirações e perceções dos jovens relativas à carreira profissional docente (See et al., 2023). De acordo com os dados do PISA de 2015 (OECD, 2018) e, como se pode observar na Figura 1.8 (em anexo), dos jovens portugueses de 15 anos que foram inquiridos, apenas 1,3% demonstraram interesse em quererem ser docentes, um valor diminuto em comparação com a média da OCDE (4.2%).

Watt & Richardson (2007), na Austrália, desenvolveram e validaram a escala FIT-Choice - Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice – um modelo teórico e analítico assente na estrutura motivacional de expectativa-valor aplicada à profissão docente, em suma, procurarem compreender as motivações dos candidatos a docentes para escolherem o ensino²².

²¹ Importa referir que a carreira docente em Portugal tem uma das maiores diferenças remuneratórias, entre os escalões de início e fim de carreira, dado que existe um sistema de quotas de acesso ao 5º e 7º escalões – que origina uma concentração no 4º e 6º escalões à espera de vaga e que não confere uma imagem muito atrativa da profissão (Fernandes et al., 2023, p. 53)

²² Procuraram também articular as implicações deste conhecimento com decisões políticas, governamentais e intergovernamentais, de planeamento, recrutamento e formação de docentes (Watt & Richardson, 2007).

Os resultados demonstraram que fatores de valor intrínseco, utilidade social e a percepção da própria capacidade de ensino (i.e. autoeficácia) eram os mais influentes na escolha de carreira docente, seguidos das experiências anteriores e positivas de ensino. Watt & Richardson (2008) desenvolveram ainda uma análise de clusters aos diferentes perfis de candidatos a cursos de FIP, na Austrália, e posteriormente procuraram expandir além do contexto australiano através de um estudo comparativo internacional entre a Austrália, os Estados Unidos, a Alemanha e a Noruega (Watt et al., 2012). Os resultados demonstraram que as motivações para o ensino eram semelhantes entre os diferentes países, enquanto as percepções da profissão em si tendiam a refletir as diferenças entre os países.

Na região Curda, do Iraque, o estudo desenvolvido por Celik (2020), através da escala FIT-Choice concluiu que fatores intrínsecos e altruístas (utilidade social) são significativamente importantes na escolha da profissão docente por parte dos estudantes de cursos de FIP. O valor intrínseco da carreira docente, a contribuição social da profissão, as experiências anteriores de aprendizagem e ensino, e a influência social do estatuto da profissão, foram alguns dos fatores encontrados e que corroboraram os resultados de investigações anteriores: “One of the most important results differentiating this from other studies was that the addition of moral value factors to the original scale revealed that these values played an important role in students’ perceptions towards the teaching profession as a career.” (Celik, 2020, p. 1).

Na Namíbia, Kambeyo & Julius (2020) através da aplicação de um inquérito baseado na escala FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007) desenvolveram uma investigação em torno das motivações e percepções de estudantes, de 1º ano de cursos de FIP, sobre a carreira docente. Os resultados demonstraram que os requisitos de admissão à universidade, o género, os estereótipos de especialização em diferentes níveis de ensino, as preocupações financeiras, a imagem sociocultural geral da carreira, e a sua contribuição social, moldaram significativamente as motivações e percepções dos participantes. Além destes fatores, “the perceived teaching ability, passion for teaching, social value of the profession, and prior experience of teaching and learning are important determinants to the decision of becoming a teacher” (Kambeyo & Julius, 2020, p. 106). Contrariamente a Celik (2020) valores pessoais como a influência social e os salários foram considerados menos relevantes para a escolha da carreira (Kambeyo & Julius, 2020).

Em Portugal, a única investigação existente nesta área é a de Flores & Niklasson (2014), que realizaram um estudo exploratório, através da aplicação de um inquérito, comparando as motivações para o ingresso de estudantes em cursos de FIP, entre Portugal e a Suécia. Os resultados evidenciaram um determinado perfil de estudante: “Enjoying working with children or youth, employment opportunities (...) appear to be some of the reasons for applying to the ITE programmes” (M. A. Flores & Niklasson, 2014, pp. 340–341). Além deste perfil, foi também identificada a importância de clarificar e explicitar a informação relativa à estrutura e conteúdos da FIP – de forma a melhor apoiar o recrutamento de docentes.

A análise das percepções dos jovens sobre a carreira docente, e a sua motivação – ou não – para ensinar, poderão ajudar a identificar quais as iniciativas ou políticas mais promissoras na melhoria do recrutamento de docentes (Gorard et al., 2022). E embora os resultados obtidos através da escala FIT-Choice sejam pertinentes “The uncritical use of the FIT-Choice instrument, for example, has led to findings that are difficult to interpret” (See et al., 2022, p. 20). De acordo com Gorard et al. (2022) os estudos desenvolvidos neste domínio tendem a centrar-se em estudantes de cursos de FIP, estagiários e docentes, ou seja, centram-se em quem já se encontra interessado em ensinar. Contudo são precisamente aqueles que poderiam ter escolhido a carreira de ensino, mas que não pretendem, que melhor poderão informar como é se poderá atrair mais pessoas para a profissão docente.

Em Inglaterra, Kyriacou & Coulthard (2000) analisaram os fatores de escolha de carreiras profissionais e as percepções de estudantes de licenciatura, relativas à carreira docente, comparando três grupos distintos – os que consideravam seriamente segui-la, os que nunca a consideraram e os indecisos. Embora os três grupos considerassem importante que o emprego lhes desse prazer, os estudantes que consideravam seriamente seguir a carreira docente valorizavam mais um emprego que lhes desse responsabilidade e no qual pudessem contribuir para a sociedade²³. Contudo, quando analisado o grupo dos indecisos – o principal grupo a ser atraído para o ensino – fatores como um ambiente de trabalho agradável, uma carga laboral razoável, boas perspetivas de progressão e salários elevados ao longo da carreira assumem maior relevância:

In contrast, this study suggests that measures taken to improve teacher recruitment need to focus more attention on those factors that undergraduates who are undecided about teaching as a career view as important in influencing their choice of career. For example, whilst those who embark on teacher training courses often cite doing a job that will contribute to society as an important factor in their career choice, undecided students need to be convinced that teaching will offer a pleasant working environment. (Kyriacou & Coulthard, 2000, p. 125)

Já em 2021, também na Inglaterra, e de forma a abordar a escassez de docentes, foi desenvolvido um inquérito de larga escala com uma amostra de estudantes de licenciatura em torno das escolhas das suas carreiras profissionais (Gorard et al., 2021). Entre os que nunca consideraram a carreira de ensino, os que a consideraram mas a rejeitaram, e aqueles que a pretendiam seguir, procurou-se compreender quais as razões subjacentes à dissuasão da mesma. Os resultados demonstraram que a carreira de ensino atraía desproporcionalmente estudantes de famílias menos escolarizadas, com antecedentes profissionais menos prestigiados, e com desempenhos académicos mais baixos. Não obstante, além destes fatores pré-existent, não foram encontradas diferenças entre os grupos, em termos de motivadores de carreira.

²³ Além disto, aqueles que afirmaram ainda poderem ser incentivados a considerar a docência apontaram para a melhoria da qualidade dos recursos para o ensino como uma das principais medidas a adotar

Adicionalmente, os autores concluem que, não só incentivos financeiros são irrelevantes, como os aspetos que docentes e estudantes de cursos de FIP identificam como negativos na profissão (i.e carga laboral, indisciplina escolar) não discriminam entre os grupos:

Policy-makers and other stakeholders need to learn the lesson that teacher supply will not only (or at all) be addressed by tackling the largely bureaucratic and status issues that existing teachers complain about. The reason why most students do not intend to become teachers is much deeper and long-standing (Gorard et al., 2021, p. 20).

Christensen et al. (2019) procuraram compreender, nos EUA (Utah), quais os principais preditores da disposição de alunos do ensino secundário para se tornarem docentes. E neste sentido, os resultados evidenciaram a importância da confiança na sua capacidade para a docência, bem como a importância do apoio e da valorização da profissão pela família e comunidade. Importa referir que embora 22% dos estudantes tenham manifestado interesse na profissão docente, apenas 4% consideravam-na a sua melhor opção de carreira (p. 10) e, neste sentido, fatores como o género e salário não aparentam ter tanta influência preditiva como os fatores mencionados: “While increasing teacher pay is often suggested as a potential solution to problems of both teacher recruiting and teacher retention, analysis from this study suggests that increasing teacher pay by itself will likely not solve the problem” (Christensen et al., 2019, p. 10).

Giersch (2021), também nos EUA (Carolina do Norte), procurou investigar as diferentes perceções da carreira de ensino entre estudantes de licenciaturas dentro, e fora, da área da educação. A sua investigação seguiu duas etapas sequenciais, primeiramente foi aplicado um inquérito baseado na escala *FIT-Choice* e, posteriormente na segunda etapa, foi empregue um desenho experimental aleatório – com os estudantes fora da área da educação – com recurso a diferentes mensagens sugestivas sobre a profissão. Os resultados do seu estudo evidenciaram não só diferenças substanciais no efeito de fatores intrínsecos, entre aspirantes e não aspirantes à docência, como também diferenças de género e de desempenho académico. Estudantes do sexo masculino demonstraram uma maior valorização de fatores extrínsecos ao considerar a carreira docente, e os estudantes de alto desempenho manifestaram maior valorização dos aspetos altruístas “This study and further research about what could attract non-education students into teaching programmes would be a valuable first step in addressing teacher shortages” (Giersch, 2021, p. 436).

See et al. (2022) desenvolveu uma revisão sistemática das evidências internacionais relativas aos principais fatores que influenciam a escolha da profissão docente – através da análise de uma amostra de 212 estudos.

Conforme alguns desses estudos já referidos, foram identificados fatores intrínsecos altruístas e extrínsecos cujo peso varia conforme as disciplinas, a fase de formação e o género. Neste sentido, e de acordo com as autoras, as mulheres tendem a ser mais motivadas por razões intrínsecas e altruístas, enquanto os homens tendem a ser mais influenciados por razões extrínsecas, sendo que, transversalmente a todas as culturas os homens tendem a ser mais fortemente influenciados pelas normas e expectativas sociais e menos propensos a escolher a profissão docente. Por outro lado, as mulheres tendem a demonstrar níveis mais elevados de satisfação profissional e menor dissuasão social do que os homens. Por fim, See et al. (2022) reafirmam a importância do estudo dos contingentes sub-representados na profissão e aqueles que a poderiam escolhido mas não o fizeram, salientando que, para este último, o estatuto da profissão, o ambiente de trabalho e a remuneração a longo prazo são fatores importantes.

CAPÍTULO 2

Metodologia

Nesta secção apresenta-se o desenho de pesquisa da presente investigação, justificando o recurso ao método misto sequencial nesta investigação de cariz exploratório. Ademais, definem-se as populações de estudo e justificam-se os respetivos processos de amostragem com base na literatura e nos dados relativos à escassez de docentes. São ainda abordados e justificados os métodos, técnicas e instrumentos utilizados tanto no processo de recolha, como também de análise, dos dados. Por fim, são elencados e os diferentes desafios e limitações ao presente desenho de pesquisa e é desenvolvida uma reflexão em torno dos mesmos.

2.1. Desenho da pesquisa

Na presente investigação procura-se responder à questão de investigação “como é que as condições socioprofissionais de docentes do ensino básico e secundário, em Portugal, influenciam a escolha de jovens estudantes do 1º Ciclo de Ensino Superior pela profissão?”. Nesse sentido, o objetivo é o de compreender a influência das condições socioprofissionais dos jovens docentes contratados a termo certo na atração de jovens estudantes de 1º Ciclo de Ensino Superior para a profissão docente. Mais especificamente, pretende-se compreender as condições socioprofissionais sobre a perspetiva da precariedade. De forma a cumprir com esse objetivo desenvolve-se uma investigação de cariz exploratório, através de uma estratégia de triangulação de metodologias qualitativas e quantitativas assente no método misto sequencial (Duarte, 2009), mobilizando assim uma análise centrada em variáveis (Bukve, 2019; Creswell & Creswell, 2023).

A situation where a sequential design can be useful is when we are faced with observed regularities and patterns that need an explanation but where we still do not possess theoretical concepts and models that would enable us to explain how they are connected. In such a situation a sequential design with a variable-centred analysis would be a useful first step, followed by an analysis of selected cases (Bukve, 2019, p. 148).

De acordo com Creswell & Creswell (2023) uma investigação exploratória assente no método misto sequencial permite numa primeira fase, de abordagem qualitativa, compreender e explorar o fenómeno aprofundadamente de forma a apoiar o desenvolvimento de um instrumento para uma segunda fase quantitativa.

A escolha do método misto sequencial exploratório depreende-se, do facto de uma análise da condição socioprofissional dos docentes contratados a termo certo poder informar, consequentemente, quais as dimensões da profissão cuja perceção deverá ser analisada junto dos jovens estudantes, no contexto nacional. Adicionalmente as diversas evidências sugerem a utilização de métodos multifacetados nos estudos do fenómeno da escassez de docentes (See, Gorard, et al., 2022; See, Gorard, & Morris, 2023).

Neste sentido, numa fase inicial, adotou-se uma abordagem intensiva de forma a analisar as condições socioprofissionais da profissão previamente referidas, nomeadamente o vínculo contratual, a mobilidade geográfica, os rendimentos, as oportunidades de progressão, as relações laborais e o estatuto social da profissão. Para o efeito operacionaliza-se conceito analítico da precariedade dos docentes contratados a termo certo explanado nas diversas dimensões e variáveis cuja literatura sustenta (Apat & Swain, 2023; Colak & Altinkurt, 2022). Entre estas salienta-se a carga laboral não letiva, as dificuldades e incertezas financeiras, o sentimento de inferioridade, a preocupação com a colocação longe de casa, a destruturação da solidariedade profissional e o desejo de correção de carreira profissional (Apat & Swain, 2023). Além destes aspetos contempla-se também a insegurança laboral explícita, em termos da perceção de riscos existentes (e futuros) à continuidade do seu trabalho e a vulnerabilidade dos docentes face aos mesmos, bem como, a insegurança laboral implícita em termos da ansiedade e impotência face à ameaça, ou à perda, de autonomia, prestígio profissional, direitos laborais e segurança económica (Colak & Altinkurt, 2022).

Numa segunda fase, com base nos resultados obtidos através da abordagem intensiva e com nos estudos previamente referidos (Kyriacou & Coulthard, 2000; Watt & Richardson, 2007, 2008; Gorard et al., 2021, 2022; See, Munthe, et al., 2022) procurou-se analisar as expectativas profissionais dos jovens e as suas perceções e atitudes relativas à profissão docente.

2.2. População e amostragem

Na primeira fase, a população de estudo definida cinge-se a docentes, com idade até aos 35 anos, do ensino básico e secundário público, contratados a termo certo, e que se encontrem colocados na Grande Lisboa (QZP 45).

A escolha metodológica por estes níveis de ensino prende-se pelo facto destes evidenciarem, de forma heterogénea, um maior grau de escassez de docentes (Nunes et al., 2022). Importa ainda referir que a habilitação profissional ao nível da EPE requer um percurso formativo, dispar dos restantes ciclos, que se inicia logo ao nível da licenciatura (Decreto-Lei n.º 112/2023, sem data). Além deste facto, como referido anteriormente, e de acordo com o estudo da DGEEC et al. (2021), nos GR ao nível da EPE o contingente de candidatos que não foram colocados por concurso permitiria ainda suprir as necessidades de docentes, demonstrando uma menor severidade da incidência do fenómeno da escassez e justificando assim com a não inclusão deste nível de ensino.

A escolha pelos docentes contratados a termo certo advém do facto da literatura indicar este vínculo laboral como uma das características fundamentais da precariedade na docência (Apat & Swain, 2023; Colak & Altinkurt, 2022; Means, 2019). Adicionalmente, tal como Soares (2020) demonstra, no contexto nacional, este vínculo é indissociável da precariedade laboral e escassez de docentes, sendo que esta “impacta no bem-estar destes docentes e que a sua vinculação permanente se afigura como fundamental para o processo de substituição de professores portugueses que irá ocorrer nos próximos anos.” (p. 97). Além deste facto, os procedimentos por infração aplicados (Comissão Europeia, 2021) no seguimento do incumprimento da Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Junho de 1999, e o respetivo abuso sucessivo deste vínculo precário na profissão docente, em par com a sobre representação do mesmo na realidade nacional por contraste com a média da UE (CE/EACEA/Eurydice, 2021), reforçam a importância da inclusão deste critério.

A circunscrição etária da população em estudo advém do facto do envelhecimento da classe docente representar uma dimensão central da escassez de docentes e das recomendações apontarem para a necessidade de rejuvenescimento da mesma (Ramos et al., 2016; Recomendação n.º 1/2016). Além deste facto os próprios dados do Eurydice (2021) baseado nos dados do TALIS 2018 demonstram uma sobre representação deste vínculo precário entre os jovens docentes portugueses até aos 35 anos (80.6%) por comparação com a média da UE (33.1%) (ver Figura 1.5, em anexo).

Em termos geográficos a delimitação da Grande Lisboa é baseada na forte incidência do fenómeno da escassez (Comissão Europeia, 2023; DGEEC et al., 2021), e pela concomitante concentração da docentes contratos a termo certo na AML (I. Flores et al., 2023). Além deste facto o redimensionamento dos QZP permite a operacionalização dessa circunscrição baseada no QZP.45 (Portaria n.º 345/2023).

Na segunda fase desta investigação, a população em estudo cinge-se a jovens estudantes, até aos 35 anos, que frequentem o 1º Ciclo de Estudos do Ensino Superior das Faculdades de Letras e Ciências da Universidade de Lisboa (FLUL e FCUL).

Neste sentido a delimitação etária prende-se não só com os motivos previamente referidos mas também com a coerência metodológica estabelecida na primeira fase do estudo. O enfoque nos estudantes do 1º Ciclo de Ensino Superior fundamenta-se na delimitação metodológica das investigações mais recentes (Gorard et al., 2021, 2022), e na possibilidade deste contingente ser ainda atraído para a profissão docente, mais especificamente, através da via profissionalizante dos mestrados de ensino.

O enfoque na Universidade de Lisboa, e em particular nas Faculdades de Letras e Ciências, fundamenta-se não só pela relevância geográfica, em termos da incidência e severidade da escassez de docentes na AML, mas também pelos requisitos mínimos de formação para o ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (i.e habilitação profissional para a docência) estabelecidos na redação atual do Artigo 4.º do Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014). Neste sentido, as Faculdades de Ciências e de Letras da Universidade de Lisboa, detém uma oferta formativa com uma significativa transponibilidade para o cumprimento dos requisitos mínimos previamente referidos.

Na 1ª fase da investigação, não procurando a representatividade amostral, adotou-se um método de amostragem por conveniência e obteve-se uma amostra não-aleatória de 8 docentes contratos a termo certo. Não obstante do método de amostragem por conveniência, a amostra apresenta uma variação significativa no que concerne importantes unidades amostrais como o concelho de residência, concelho de colocação, área de formação e o nível de ensino.

Na 2ª fase da investigação, adotou-se também um método de amostragem por conveniência, tendo obtido então um total de 300 respostas. Após a validação da amostra e tratamento dos dados, foram eliminadas 3 respostas pela não aceitação em participar no estudo, 53 respostas de inquiridos que não se encontravam matriculados no 1º Ciclo de Estudos de Ensino Superior Público, 7 respostas de inquiridos com mais de 35 anos e, por fim, foi eliminada 1 última resposta tendo sido obtida posteriormente à apresentação da proposta de atribuição de bolsas de estudo para cursos de FIP presente no programa “+ Aulas + Sucesso” do atual XXIV Governo Constitucional. Após a validação da amostra obteve-se então um total de 236 respostas válidas.

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na primeira fase da investigação foi criado um formulário de inscrição e posteriormente divulgado em grupos de professores contratados na rede social *Facebook*²⁴ (ver anexo A). Após a aceitação e o consentimento prévio para a participação numa entrevista (ver anexo B), os indivíduos inscritos foram então contactados através dos meios disponibilizados para o agendamento de uma entrevista semi-diretiva via videochamada no *software Zoom*. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas e a anonimizadas.

Neste sentido, desenvolveu-se um guião de entrevista semi-diretiva (ver anexo C) dividido entre diferentes etapas (1) as trajetórias de formação; (2) as motivações para a escolha da profissão; (3) as experiências de recrutamento e contratação; (4) as perceções de segurança e estabilidade no emprego; (5) as condições laborais e relações interpessoais; (6) as experiências de avaliação e supervisão; (7) as perceções de bem-estar e satisfação profissional; (8) as perceções de valorização social e prestígio profissional e, por fim, (9) as expectativas profissionais futuras.

Na segunda fase da investigação foi desenvolvido um inquérito por questionário online e anónimo, através de um formulário do *Microsoft Forms*, centrado nos fatores de influência da escolha de carreira profissional dos jovens, analisando também a influência de determinados incentivos nessa escolha, as fontes de informação/aconselhamento dos mesmos.

²⁴ Fontes: <https://www.facebook.com/groups/262343457111301/>
<https://www.facebook.com/groups/403506416364593/>
<https://www.facebook.com/groups/503335877216433/>

Neste sentido, o inquérito aborda questões relativas ao que os/as estudantes de licenciatura procuram numa carreira profissional, tendo em conta os fatores previamente identificados, nomeadamente as motivações extrínsecas, intrínsecas e altruístas, bem como, as suas fontes de informação e aconselhamento e a influência de diferentes incentivos cujas políticas públicas poderão desenvolver (e.g. estágios remunerados e incentivos à formação)²⁵.

Além disto, os participantes foram também inquiridos sobre se já teriam considerado a docência enquanto profissão, e se pretendiam tornarem-se docentes²⁶ e, por fim, foram então analisadas as suas perceções relativas à profissão docente (ver anexo D).

Adicionalmente, o inquérito aborda também questões relacionadas com a formação académica atual, em termos de área temática, ano em que se encontra matriculado/a, média de entrada no respetivo curso, e questões sociodemográficas relativas ao género e idade dos/as participantes, bem como, as qualificações dos pais (ou cuidadores) e se são beneficiários de Ação Social no Ensino Superior²⁷.

Foi solicitada a divulgação do inquérito não só pelas vias institucionais das Faculdades de Letras e Ciências da Universidade de Lisboa, como também através das Associações de Estudantes de ambas as Faculdades. Em termos operacionais, o inquérito foi divulgado via e-mail institucional pelos departamentos de comunicação de ambas as faculdades²⁸, e nas redes sociais através das Associações de Estudantes²⁹.

2.4. Métodos, técnicas e instrumentos de análise de dados

Na 1ª fase da presente investigação, enquanto método qualitativo, recorreu-se à análise de conteúdo das entrevistas realizadas e aplicaram-se as técnicas de codificação e análise temática (Bardin, 1977), “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 103). Neste sentido, recorre-se ao tema enquanto unidade de registo, constituindo então um sistema de categorias que por condensação fornecem uma representação simplificada dos dados brutos. Neste sentido segue-se uma lógica dedutiva partindo dos temas previamente identificados pela literatura (Apat & Swain, 2023; Colak & Altinkurt, 2022) permitindo, em todo o caso, o surgimento de novas categorias a partir dos dados. De forma a operacionalizar esta metodologia recorreu-se ao *software MAXQDA 2022* enquanto instrumento de análise de conteúdo.

²⁵ Estas questões foram colocadas com recurso a escalas de *Likert* de 1 (pouco influente) e 5 (muito influente)

²⁶ Estas questões foram colocadas de forma categórica.

²⁷ Excetuando a questões relacionadas com a média de entrada, todas as restantes foram colocadas de forma categórica.

²⁸ Após o primeiro envio do inquérito via e-mail foi enviado um segundo e-mail de lembrete com o intuito de aumentar a taxa de resposta ao mesmo

²⁹ No caso da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa a Associação de Estudantes foram também afixados cartazes com hiperligações via código QR para o inquérito.

Na 2ª fase da investigação recorreu-se ao *software IBM SPSS Statistics* (versão 29) e, tendo em conta o carácter exploratório da investigação, procedeu-se a uma análise de dados descritiva das variáveis categóricas, resumindo-as então em frequências e percentagens e cruzadas com as quatro categorias de atitudes face à profissão docente (1) os que nunca a consideraram, (2) os que já consideraram mas não pretendem segui-la, (3) os que já consideraram e ponderam segui-la e (4) os que já a consideraram e pretendem segui-la. Adicionalmente, procedeu-se à análise descritiva das médias e desvios padrão das variáveis ordinais (escala de *Likert*) e posteriormente estabeleceram-se comparações destes parâmetros entre os quatro grupos de inquiridos.

2.5. Desafios e limitações

Em termos de desafios e limitações à presente investigação denota-se primeiramente a assimetria de género na amostra da 1ª fase de recolha de dados, que se traduz na representação de apenas um docente do sexo masculino (ver Quadro 3.1.1, em anexo). Não obstante, importa refletir como esta sub-representação do sexo masculino representa também uma assimetria existente na população docente, do ensino básico e secundário, sendo que o peso deste varia entre 11,8% (1º CEB), 26,6% (2ºCEB) e 28,8% (ES) (DGEEC, 2024). Em termos do recurso ao *software Zoom* para o desenvolvimento das entrevistas ponderaram-se as implicações no que concerne a perda de controlo sobre as condições em que as entrevistas decorrem (e.g. conectividade à internet), contudo, tendo em conta disponibilidade dos docentes privilegiaram-se as potencialidades inerentes à conveniência e ao conforto dos participantes (Olliffe et al., 2021).

Além desta limitação, importa referir também o carácter não representativo da amostra obtida na 2ª fase da recolha de dados (quantitativa), sendo que, e tendo em conta os dados disponibilizados pelas Faculdades de Ciências e de Letras da Universidade de Lisboa relativos ao número de estudantes inscritos em licenciaturas no ano de 2022/23, para uma amostra com um grau de confiança de 95% seriam necessárias 364 respostas válidas³⁰. A dificuldade em obter respostas ao inquérito prende-se com o facto de o período de recolha de dados ter coincidido com o término do ano letivo e as épocas de avaliação dos estudantes de licenciatura de ambas as faculdades.

Ademais o encerramento do 2º período de recolha de dados (quantitativos) decorrido entre 17 de maio de 2023 e 3 de junho de 2024, justifica-se pela possível influência da apresentação da proposta de atribuição de bolsas de estudo para cursos de FIP presente no programa “+ Aulas + Sucesso”³¹ do atual XXIV Governo Constitucional.

³⁰ Cálculo efetuado com recurso a: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>

³¹ Retirado de: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/documento?i=plano-aulas-sucesso> (consultado a 02/08/2024)

CAPÍTULO 3

Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados da primeira fase de recolha de dados (entrevistas) e da segunda fase (inquérito), procura-se então analisar as condições socioprofissionais docentes através do conceito analítico da precariedade, numa primeira instância e, posteriormente, analisar os fatores de escolha de carreiras profissionais dos jovens e as suas perceções e atitudes relativas à profissão docente. Importa referir ainda que todos os quadros relevantes a este capítulo se encontram em anexo.

3.1. Entrevistas semi-diretivas

A amostra da 1ª fase de investigação totaliza 8 entrevistados, e em termos sociodemográficos (ver Quadro 3.1.1), a maioria é do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino, as idades variam entre os 24 e os 32 anos e em termos de concelhos de residência a maior parte localiza-se na Grande Lisboa à exceção de duas entrevistadas de Vila Nova de Gaia e Caldas da Rainha. Os níveis de qualificação reportados remontam maioritariamente ao de mestrado (5), representando os docentes profissionalizados, enquanto os entrevistados com nível de licenciatura (3) representam docentes contratados com habilitação própria em sede de contratação de escola (Decreto-Lei n.º 80-A/2023).

Em termos de profissionais (ver Quadro 3.1.2) estes docentes encontram-se distribuídos por 4 dos 8 concelhos do atual QZP.45 (Portaria n.º 345/2023), mais concretamente em Sintra (3), Amadora (2), Lisboa (2) e Loures (1). Em termos de GR estes abrangem algumas das áreas de ensino nomeadamente o ensino das Artes Visuais (GR 600), de Português e Inglês (GR 200 e GR 330), de Biologia e Geologia (GR 520), o de História (GR 400) e, por fim, o de Ensino Básico (GR 110) (Decreto-Lei n.º 112/2023). O tempo total de serviço docente varia entre aqueles que estão a concluir o seu primeiro ano letivo (2023/24) e entrevistados com aproximadamente três anos de serviço, ademais, importa referir que apenas um dos entrevistados totaliza mais do que um ano no AE/EnA em que se encontrava colocado.

Analisando agora o conteúdo das entrevistas, em termos de insegurança explícita os entrevistados não se sentem seguros ou estáveis na sua profissão e situação contratual atual e identificam vários riscos e vulnerabilidades à continuidade do seu emprego, seja na atual escola e/ou em horário completo “a segurança não existe pronto por ser contratada não existe, porque para o ano posso ter o azar de não ter um horário completo anual” (E2). A perceção de riscos e vulnerabilidades é pautada pela incerteza “É sempre assim ... Nunca sabemos, nunca temos a certeza (...) É sempre muito incerto” (E7).

Esta instabilidade contratual e insegurança relativamente à continuidade do emprego é agravada pela perceção de ambiguidade e transitoriedade do contexto político, especialmente para docentes com habilitação própria “Não sei se quer se alguma vez vou estar na carreira porque mais uma vez é o contexto político, ou seja, neste momento tu não sabes. Não há absolutamente nada que te diga se os professores sem habilitação profissional, podem alguma vez estar na carreira, ou não ... Há só rumores” (E4).

Esta insegurança afeta a autonomização pessoal, nomeadamente em termos de compra de casa, resulta em exclusão de decisões coletivas nas escolas “Não há o acolhimento do género ‘existe a possibilidade de estares cá para o ano’, ou ‘ajuda-nos a planear para o ano que vem’ não, ‘não estás cá, não vais saber os horários, não vais decidir nada’ ” e afeta pedagogicamente os alunos “os alunos sofrem muito com isto (...) Eles afeiçoam-se (...) Eles precisam de ter um sítio estável, precisam de estabilidade e ter um professor ou uma professora que eles têm este ano, sabem que está cá para o próximo, pelo menos no acompanhamento do ciclo ...” (E2).

Não obstante, a escassez de docente, e em particular em Lisboa, surge como fator atenuador de insegurança relativamente à futura colocação, embora ainda persista a dificuldade de colocação em horário completo “há tanta falta de professores que com a tua experiência é muito provável tu entrases (...) acho que pode ser comum tu teres horários incompletos, mas que aí tens uma dificuldade extra que é – juntar horários incompletos com horários incompletos noutra escola, e essa parte é eventualmente mais complicada” (E4). Além disto, a própria nota de graduação e a não-identificação com a profissão ou experiências profissionais precárias anteriores surgem também como fatores atenuantes da insegurança relativa à continuidade do emprego “não me sinto muito segura, e eu acho que, pronto, lá está porque não é a minha área eu não estou super preocupada com isso de ‘ok, será que vou ter este emprego para o ano?’” (E3).

A insegurança económica reflete-se nas finanças pessoais, seja no acesso ao crédito bancário, pagamento de rendas, deslocações ou custos de vida “eu tenho a ajuda dos meus pais para pagar a renda, se eu não tivesse essa ajuda dos meus pais, eu estava um bocado à rasca, porque pronto (...) tudo aqui em Lisboa é um bocado mais caro” (E3).

A remuneração é considerada particularmente injusta quando equacionado o nível de formação exigido a um docente profissionalizado “Acho super injusta [a remuneração], por todo o investimento que nós fazemos para sermos professor profissionalizado, acho muito triste que (...) estejam a colocar pessoas a ensinar em que tenham só uma licenciatura de equivalência” (E1), bem como, quando é equacionada a carga laboral não letiva “não é só dar aulas e se formos a ver o *background* todo do que o professor faz, aquilo que nós ganhamos é muito pouco para os stressos que temos, para o cansaço acumulado que temos” (E8) e o acúmulo de funções não remuneradas “o problema é ser diretor de turma, porque ser diretor de turma não há nenhum acréscimo no nosso ordenado (...) se não fosse diretor de turma tinha menos uma hora na semana, mas essa hora não me vai tornar rico e nós temos muita burocracia para tratar” (Ibid).

Por outro lado, a remuneração é considerada mais justa quando contrastada com o contexto nacional “o salário dos professores não é mau, em relação aos do país, mas não é aquilo que eu ambicione” (E4) e experiências precárias anteriores “é mais justa do que nas outras profissões em que eu já estive, acho que não ser a recibos verdes - o que, para mim, é uma coisa nova - é algo positivo” (Ibid.).

Embora a efetivação surja como um mecanismo fundamental para a segurança económica “procuramos efetividade porquê? Por causa dos bancos, comprar casa, comprar carro, ou seja, fazer uma vida que nos desse a estabilidade e essa segurança de saber que todos os dias está aquele dinheiro, todos os anos eu vou, vou conseguir aquilo!” (E2) os entrevistados recorrem também a outros mecanismos de mitigação da insegurança económica, nomeadamente através o acúmulo de horas extra “na outra escola que estava, eu conseguia fazer horas extra, por isso eu sentia-me confortável com a minha remuneração” (E6) e de inclusive de outras profissões “não é suficiente [a remuneração], portanto, eu tenho outras profissões e faço mais coisas” (E4) nomeadamente explicações “eu sei que quase todos os professores, e eu inclusive, não sei se posso ter isto aqui (risos) ... mas damos explicações, por exemplo, o que é um *side job*, sempre entra mais qualquer coisinha” (E7).

Os entrevistados demonstram também impotência face à sujeição à colocação longe de casa “nós temos que escolher primeiro entre ficar perto de casa, ou estar sujeitos a todos os anos ir para qualquer zona do país - para garantir que temos emprego, e para garantir que podemos avançar ou entrar na carreira, temos de fazer uma escolha” (E5).

Isto é visto como algo inerente ao início de carreira “eu sei que é parte do início de carreira, eu já estava a contar com isso, já vinha preparada para isso” (Ibid.) e, embora seja visto como tal, “pelo menos nos primeiros escalões, em que nós não sabemos onde é que vamos parar, é sempre muito incerto” (E7) ultrapassa o caráter transitório e afeta a satisfação profissional “já é o meu terceiro ano e já não é aquele mar de rosas que eu achei que era, porque isto é uma situação boa para acontecer um ano, ou dois, agora, já no terceiro, ir longe de casa, fazer viagens, tudo o que implica estar aqui, não, isto já não é uma situação que eu queria estar a passar.” (E6).

Neste sentido, docentes com famílias ficam sujeitos a escolhas complexas “há pessoas mais velhas a terem de fazer isto e têm famílias inteiras que de vez em quando ou ficam onde estão ou têm que ir atrás da pessoa que vai ter que se mudar para outra localidade” (E5) como é exemplificado: “tenho muitos colegas do norte que vieram para baixo para efetivar e têm a família toda lá em cima filhos, maridos, esposas” (E7).

E embora quando questionados sobre a preocupação com a colocação longe de casa a residência em Lisboa continue a ser um fator de segurança “não, imagina, eu vivo em Lisboa, e em Lisboa há falta” (E4) e o redimensionamento dos QZP tenha diminuído a sua abrangência – a incerteza mantém-se “podes estar a viver no Estoril ou no Ericeira, e seres colocado em Vila Franca de Xira, ou no meio de Lisboa, e tudo mais” (Ibid.).

Além da impotência e ansiedade face à sua situação contratual, o sistema de recrutamento e respetiva sujeição à colocação longe de casa, e o contexto político, os entrevistados manifestam também impotência face à perda de segurança económica, seja através da dependência de companheiros “não me sinto nada segura, porquê? Porque estou muitas vezes dependente do meu companheiro para manter aquilo que é qualidade de vida” (E1), bem como, em termos de custos habitacionais, gastos de deslocações e outros custos de vida “a casa que eu aluguei, (...) está sobre as condições com que eu trabalho e para o ano eu posso perder 30% do meu rendimento e já não ser capaz de suportar as despesas que tenho pronto ... E eu tenho 28 anos, uma pessoa quer fazer uma família, não consegue” (E2).

Além desta dimensão os entrevistados reportam também impotência face à perda de autonomia devido à pressão da direção escolar para o cumprimento do calendário de avaliações, restringindo assim a diversificação de recursos e a inovação pedagógica “obrigam-me a fazer atividades práticas para avaliação. Eu sou obrigada (...) enquanto eu gostava até de fazer as coisas com mais calma, e de não pôr a pressão de ter uma avaliação naquela atividade” (E5). Este fenómeno afeta o trabalho colaborativo nomeadamente na própria reflexão crítica em torno dos próprios instrumentos de avaliação “em termos de autonomia, pronto, eu diria que não tenho assim muita (...) não é uma reunião colaborativa porque são reuniões em que ela mostra o teste, e nós dizemos: ‘concordamos’, porque raramente alguém discorda – eu de certeza que não discordo” (E3).

Outra dimensão de impotência é relativa à perda de prestígio e desvalorização social da profissão, seja esta pelos alunos “aturar os miúdos, alguns que são super mal-educados, que são miúdos que não têm respeito pela profissão, nem pelos colegas, nem por eles próprios” (E8) como pelos encarregados de educação, ou pela sociedade em geral “tudo o que vem na comunicação social e mesmo o facto de sermos contratados e da nossa situação tão instável, eu acho que as pessoas têm muita noção disso, então também não valorizam. Porque sabem que (...) é um trabalho precário (...) é quase como um trabalho inferior” (E6).

Contudo, essa desvalorização social assenta frequentemente em estereótipos inerentes à função pública “depois vem sempre aquela piada ‘ah, função pública não trabalha, quase tem muito menos horas e *tatatá* e *tatatá*, ADSE e férias, três meses de férias’, pronto. Nesse sentido, acho já ouvi muitas bocas desse género” (E7), bem como no desconhecimento em torno da carga laboral não letiva “pois, temos férias, mas estamos a corrigir coisas, tratar documentos, temos reuniões de avaliações, nas férias, e às vezes temos que passar o Natal a preparar testes e a preparar coisas” (E8).

A carga laboral não letiva, ou “trabalho burocrático”, aparenta ser maior do que a carga laboral letiva “tratar de burocracias – se calhar passo mais tempo com isso do que propriamente a preparar aulas” (E8). Os entrevistados reportam a pressão que sentem da direção escolar para cumprir com esta carga laboral não letiva “Há muitos relatórios para preencher (...) e há ali um ... digamos que, um aperto grande da parte da direção para aquilo ser feito em tempo útil (...) há uma pressão muito grande da parte burocrática” (E6).

Frequentemente veem o seu trabalho dificultado pelos próprios colegas e encarregados de educação “às vezes esquecem-se de preencher e nós andamos sempre atrás dos nossos colegas, e depois é a direção a dizer-nos ‘temos que entregar isto’, e depois são os pais que nós precisamos que nos assinem as coisas e não querem saber dos miúdos” (E8).

O acúmulo de funções, nomeadamente a responsabilidade de direção de turma, agrava esta carga laboral não letiva “além disso tens cargos, como eu tenho, de direção de turma em que tens de lidar com o facto de eles portarem mal dentro e fora da sala de aula (...) É um pesadelo autêntico, mesmo porque a quantidade de burocracia e de trabalho à volta de cada vez que um menino se porta mal, é absurdo” (E1), afetando inclusive o bem-estar “se eu deixasse de ter a direção de turma, a minha qualidade de vida melhorava substancialmente” (E5).

Denota-se que esta carga laboral não letiva surge frequentemente associada à indisciplina estudantil “se ele tem uma falta disciplinar, eu tenho que contactar o pai, não sei o quê, tenho de aplicar uma medida corretiva, para aplicar a medida corretiva, tenho que preencher um papel para a direção, tenho que esperar que a direção veja o papel, que assine no papel, que me devolva o papel” (E1).

Contudo, o acúmulo de funções não se cinge à direção de turma, prende-se também com a multiplicidade de papéis que os docentes desempenham nas escolas nomeadamente na supressão da escassez de pessoal não docente “Nós temos de fazer funções que não são só docentes, porque há falta de funcionários e nós temos de cobrir essa parte (...) fazer vigilância, por exemplo, de refeitórios, que é uma coisa que para mim é surreal, (...) depois o professor é tudo ... tem de ser a enfermeira” (E6).

O tempo surge assim como uma variável central neste domínio, por um lado, a carga laboral não letiva não tem horário “O facto de não teres horário de trabalho também implica que, na verdade, o teu horário é sempre” (E4) transpondo inclusive o espaço escolar “vamos dar aula, chegamos a casa, temos de corrigir coisas para a aula do dia seguinte (...) É um trabalho *non stop* mesmo no fim de semana é *non stop*” (E3) e culmina no que uma entrevistada considera uma cultura “há uma cultura, na verdade, nos professores – do trabalho ao fim de semana (...) estou na sala dos professores e ouço qualquer coisa como ‘ah, eu este fim de semana não vou trabalhar’ (...) é uma coisa relativamente normal.” (E4).

Por outro lado esta carga laboral não letiva retira também tempo à componente letiva “toda a parte burocrática parece que nos ocupa muito mais tempo do que aquilo que devia ser o essencial, que era a parte letiva e arranjar estratégias para que os alunos pudessem aprender e serem aulas mais motivadoras” (E6) inclusive no que concerne a inovação pedagógica “nós perdemos muito, muito, muito tempo com este tipo de burocracias que nada tem a ver com o dar aulas e com o ensinar os miúdos (...) e às vezes tempo que podíamos aproveitar para fazer alguma coisa com os alunos, pensar em coisas diferentes” (E7).

A contingência dos docentes contratados a termo, influencia também as relações que estes estabelecem nas escolas “apesar de uns professores serem vinculados e os outros não são, nenhum professor na escola está acima um do outro, independentemente do vínculo de trabalho, e muitas vezes eu acho que há pessoas que se esquecem disso” (E5) sendo que as mesmas apresentam alguma variabilidade conforme o ambiente escolar “tenho duas experiências muito diferentes, não te consigo dar uma opinião, não consigo dizer ‘olha a relação com os meus colegas é esta’, porque no meu caso dependeu, ou depende, da escola onde eu estou” (E1).

Essa fluidez das suas relações com os colegas e direção influencia a sua participação e envolvimento “eu na direção que tenho sinto muito essa diferença (...) algumas reuniões no final do ano, que tem a ver com a manifestação de preferências, ou seja, que ajudam na construção dos horários, que cada turma é que cada um pode ter, e nós contratados nunca estamos incluídos” (E2). Essa diferenciação principalmente por parte da direção reflete-se também no trato pessoal “ela [a diretora] começou com essa de querer manter essa essa distância, não é? Tipo ‘sou a diretora, a menina é professora contratada’ e, portanto, ela bem tentou, mas comigo não, não dá” (E1), bem como, na adjudicação do trabalho “depois ela diz à coordenadora ‘mas o [nome do entrevistado] tem que fazer isto, não é? O [nome do entrevistado] vai fazer esta porque o [nome do entrevistado] é o novo aqui’, e eu tipo ok, então só por eu ser o novo aqui, agora eu vou ter que fazer isto” (E8).

Contudo a destruturação da solidariedade profissional e colaboração não assenta apenas no vínculo contratual, mas também na juvenilização dos jovens docentes “há uma certa infantilização” (E4) que resulta numa condescendência com base na idade “tratava-me de uma forma extremamente condescendente, que me irritava (risos) (...) Eu acho que é mais a idade, sinceramente, há outros professores contratados muito mais velhos que eu, que eu sinto que não acontece este tipo de situações” (E5).

O nível de formação também surge como fator discriminatório, especialmente em docentes com habilitação própria “com alguns professores tive algumas questões no que diz respeito (...) indiretamente dizia ‘porque tu não tens formação pedagógica, porque tu não sabes o que estás aqui a fazer, porque tu não devias ser o que és e não sei o que’, não dizia esta parte, mas dizia isto de outra forma.” (E4). Contudo mesmo quando equacionada a formação pedagógica a dinâmica persiste “eu até me arrependo de ter dado a entender que tinha acabado o mestrado há pouco tempo, que é o primeiro ano que eu estou a dar aulas, porque muda muitas vezes a perceção como nos veem e como nos tratam” (E5).

A avaliação entre docentes surge como outro fator que impacta o trabalho colaborativo docente “uma coisa que eu digo já que não concordo, é os professores avaliarem-se uns aos outros, não acho que isso funciona porque nós é suposto termos uma cultura de trabalho colaborativo, nas escolas, que muitas vezes não existe entre os professores” (E5). Ademais, o tempo para o mesmo é visto como algo importante “Eu sei que há escolas que têm, mas a nossa não tem horas de trabalho colaborativo (...) Mas eu acho que isso é algo que faz falta” (E7).

Estas dinâmicas afetam a colaboração “o trabalho devia ser colaborativo, e com algumas pessoas realmente é, mas com muitas pessoas passa para esta competição de ‘se as coisas não estão bem contigo, o problema é teu e tu é que estás a fazer tudo errado’ é assim que funciona, infelizmente” (E5) e resultam em sentimentos de solidão e falta de apoio “Mas depois não havia ali ajuda nenhuma (...) Senti-me muito sozinha” (E6).

A destruturação da solidariedade profissional origina também um sentimento de inferioridade “parece que somos um lixo” (E1), seja pelo silenciamento da agência crítica “Eu muito menos não vou ser a pessoa que diz ‘não concordo com isto’, porque eu sinto que tenho zero autoridade, não é? Enquanto professora contratada, que não tem curso, etc. Não vou ser a pessoa a falar de nada e, às vezes, até me perguntam a opinião, e eu concordo, assim um bocado a medo, não é?” (E3), ou pela flexibilização dos múltiplos papéis que os docentes desempenham “somos tudo, nós somos pau para toda a obra” (E2) ou como referido anteriormente pela juvenilização “faz-me sentir um bocado como uma criança, mas se calhar isso também pode ser a minha própria perceção de eu sentir que sou tão novinha à beira deles” (E3).

Além disto, o sentimento de inferioridade surge também através da perceção de autoeficácia face ao nível de formação dos docentes com habilitação própria “E eu pergunto-me se, enquanto professora que foi contratada pela habilitação própria, se eu tenho alguma capacidade de estar ali, ensinar àquela pessoa. (...) tenho as capacidades para lidar com aquela criança ou as necessidades que ela precisa? Não sei” (Ibid.).

3.2. Inquérito por questionário

Analisando agora os resultados obtidos, através do inquérito por questionário, e partindo das 236 respostas válidas ao mesmo, a idade dos inquiridos varia entre os 18 e os 35 anos com uma média centrada nos 21 anos ($SD = 2,6$) (ver Quadro 3.2.1). A maioria da amostra reporta-se ao género feminino (71,2%) seguido do masculino (27,1%) salientando ainda 3 não-respostas e 1 “outro” (ver Quadro 3.2.3). Uma maioria marginal de inquiridos têm pais/cuidadores com Ensino Superior (53,8%), e uma minoria dos inquiridos (20,3%) usufrui de Apoio Social no Ensino Superior (ASES) (ver Quadros 3.2.4 e 3.2.5).

Do total de inquiridos 58,1% ($n = 137$) já teriam considerado a docência enquanto 41,9% ($n = 99$) nunca consideraram a profissão como carreira profissional (ver Quadro 3.5.1), sendo que, desse primeiro contingente ($n = 137$) 28,5% não pretendem seguir a docência, enquanto 48,2 % ponderam (talvez) e 23,4% pretendem de facto seguir a profissão (ver Quadro 3.5.2). Em suma, em termos de atitudes face à docência, do total de inquiridos, 41,9% nunca consideraram a docência enquanto carreira profissional, enquanto 16,5% considerou, mas não a pretende seguir, 28% considerou e pondera e 13,6% considerou e pretende segui-la (ver Quadro 3.5.3).

Analisando por atitude face à docência, denota-se uma maior representação percentual (80,8%) do género feminino no grupo de quem nunca considerou a docência, enquanto nos restantes grupos a maior representação masculina está entre quem já considerou a docência mas não a pretende seguir (35,9%) (ver Quadro 3.2.3). No que concerne as qualificações dos pais denota-se uma maior representação de inquiridos com pais/cuidadores com Ensino Superior entre quem nunca considerou a docência (54,5%) e sem Ensino Superior entre quem considerou e pretende seguir a profissão (56,3%) (ver Quadro 3.2.4). No que concerne o usufruto da ASES destaca-se o maior peso percentual de quem não usufrui, entre quem considerou mas não pretende (84,6%) e, de quem usufrui, entre quem considerou e pretende (21,9%) (ver Quadro 3.2.5). Destaca-se ainda o peso dos inquiridos sem professores na família, entre quem nunca considerou a docência (80,8%), face ao peso dos inquiridos com professores na família, entre quem considerou, mas não pretende seguir a profissão (41,0%) (ver Quadro 3.2.6, em anexo).

Em termos de formação académica, a amostra apresenta uma distribuição equilibrada, com uma maioria de inquiridos matriculada na FLUL (54,7%) e uma minoria na FCUL (45,3%) (ver Quadro 3.3.1), sendo que, a maior concentração se encontrava no 1º ano do 1º Ciclo de Ensino Superior (33,1%) ou no 3º ano (31,8%), seguidos do 2º ano (27,1%) e, por fim, do 4º ano (8,1%) (ver Quadro 3.3.2). Em termos de áreas temáticas desses cursos, existe uma distribuição diversificada, com uma maior concentração nas áreas da linguística e estudos literários (26,7%) e das ciências naturais (22,9%), seguidas da área das ciências sociais e humanas (12,7%) com o mesmo peso relativo da engenharia e tecnologia (12,7%) e, por fim com menor peso percentual, as áreas da matemática e estatística (9,7%), dos estudos gerais e culturais (9,3%) e das artes (5,9%) (ver Quadro 3.3.3). Considerando as 229 respostas válidas para a média de entrada, esta varia entre os 11 e os 20 valores, com uma média de 16,1 ($SD = 1,6$) (ver Quadro 3.3.4).

Analisando agora os fatores de influência na escolha da carreira profissional (ver Quadro 3.4.1), medidos numa escala de influência de 1 a 5, os fatores com pontuação mais influente foram o interesse pela área de formação e a satisfação no trabalho ($M = 4,6$) ambos com pouca dispersão ($SD = 0,7$ e $0,8$ respetivamente). De seguida o estímulo intelectual ($M = 4,3$ e $SD = 0,9$) e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional ($M = 4,2$ e $SD = 1,1$), embora menos consensuais que os anteriores, surgem também como fatores influentes.

Além destes os inquiridos valorizam também a possibilidade de partilhar conhecimentos ($M = 4,1$ e $SD = 1$) e a autonomia e margem de iniciativa ($M = 4$ e $SD = 0,9$) como fatores influentes na escolha da sua carreira profissional, salientando que o este último é particularmente influente, entre quem considerou, mas não pretende seguir a profissão docente ($M = 4,1$ e $SD = 0,7$).

Ademais, a oportunidade de retribuir à sociedade ($M = 3,8$ e $SD = 1,0$), as perspectivas de progressão na carreira e a segurança e estabilidade no emprego ($M = 3,7$) surgem como fatores moderadamente influentes mas menos consensuais ($SD = 1,1$ e $1,3$ respetivamente), sendo este último particularmente influente entre quem considerou e pretende seguir a profissão docente ($M = 4,1$ e $SD = 1$). Semelhantemente, a carga laboral e horário de trabalho, o nível de stress, e a facilidade em conseguir emprego no setor, a remuneração, o ambiente de trabalho colaborativo e a localização do trabalho aparentam ser fatores moderadamente influentes, com médias entre os 3,4 e os 3,6 contudo menos consensuais com desvios-padrão entre 1,2 e 1,3. Importa salientar que no caso da facilidade em conseguir emprego no setor este fator é particularmente influente, entre quem considerou e pretende seguir a profissão docente ($M = 4,2$ e $SD = 0,9$).

Por fim, importa referir que o estatuto ou imagem pública da profissão ($M = 2,8$ e $SD = 1,2$) e a tradição profissional familiar ($M = 1,6$ e $SD = 1,0$), embora não consensuais, surgem como os fatores considerados menos influentes na escolha da carreira profissional dos inquiridos.

Em termos de incentivos à profissão docente (ver Quadro 3.4.2) tanto o incentivo financeiro à formação, como a oportunidade de estágio curricular remunerado e o bónus salarial à entrada no emprego apresentaram influências moderadas, com médias entre 3,2 e 3,3, embora não consensuais ($SD = 1,5$).

Analisando as fontes de informação e aconselhamento na escolha da carreira profissional (ver Quadro 3.4.3), embora não sejam consensuais (ambos com $SD = 1,3$) os professores na faculdade surgem como a fonte reportada como mais influente ($M = 3,3$) seguida da própria família ($M = 3,1$), e contrariamente, as campanhas publicitárias surgem como a fonte consensualmente menos influente e ($M = 2$ e $SD = 0,9$). Analisando, por atitudes face à docência, a família aparenta ser moderadamente influente para quem considerou, mas não pretende, seguir a profissão docente ($M = 3,4$ e $SD = 1,1$), bem como, as experiências anteriores de voluntariado ($M = 3,1$ e $SD = 1,3$), por outro lado, para quem pretende, os professores na escola são também influentes ($M = 3,9$ e $SD = 0,9$).

No que concerne as perceções relativas à profissão docente (ver Quadro 3.4.4), medidas numa escala de concordância de 1 a 5, a ideia desta como uma profissão que permite retribuir à sociedade e que se destina a quem gosta de trabalhar com jovens representam as afirmações com maior grau de concordância ($M = 4,5$ e $4,4$ respetivamente e $SD = 0,8$).

Contudo, as perceções de que os salários não são suficientemente elevados ($M = 4,2$ e $SD = 0,9$) e de que existe um problema de indisciplina estudantil nas escolas ($M = 4$ e $SD = 1,1$) obtiveram também um elevado grau de concordância, com particular concordância daqueles que consideraram, mas não pretendem seguir a docência ($M = 4,5$ e $SD = 0,8$; $M = 4,2$ e $SD = 1$ respetivamente). Ademais, a perceção de que a profissão docente não tem boas perspectivas de progressão na carreira ($M = 3,7$ e $SD = 1,1$) e de que é uma profissão intelectualmente estimulante ($M = 3,7$ e $SD = 1,1$) demonstram um moderado grau de concordância, tendo este último caso obtido particular concordância entre aqueles que consideraram e pretendem seguir a docência ($M = 4,3$ e $SD = 0,8$).

Por fim, as percepções de que a profissão docente é uma profissão de elevado estatuto social ($M = 2,9$, $SD = 1,1$) que permite um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional ($M = 2,7$, $SD = 1,2$) com segurança e estabilidade no emprego ($M = 2,7$ $SD = 1,1$) e uma carga laboral razoável ($M = 2,7$ e $SD = 1,4$) foram as afirmações cujas percepções dos inquiridos, embora variáveis, demonstraram maior grau de discordância. Importa salientar que a discordância com o elevado estatuto social é particularmente elevada entre quem considerou, mas não pretende seguir a docência ($M = 2,4$ e $SD = 1$), bem como, a percepção de que carga laboral docente é razoável, entre quem pondera mas está incerto sobre seguir a profissão ($M = 2,5$ e $SD = 1$).

CAPÍTULO 4

Discussão

Nesta secção procede-se à discussão dos resultados obtidos nas duas fases de investigação explicitando a sua articulação e complementaridade, e enfatizando as convergências e divergências com a literatura nacional e internacional.

Os jovens docentes contratados a termo reconhecem o sistema de recrutamento e colocação como um risco à continuidade do seu emprego. Estes manifestam a sua impotência face à escolha entre a colocação longe de casa, com garantia de emprego em horário completo, e a colocação próxima da sua área de residência, mas em horário incompleto. Este último aspeto é uma das dimensões inerentes à precarização docente em Portugal com repercussões na remuneração e progressão na carreira (Piovezan & Ri, 2018). Neste sentido, importa refletir sobre como os dados sugerem que os jovens estudantes não percecionam a profissão docente como segura e estável nem com boas perspetivas de progressão na carreira.

A incerteza relativa à continuação do emprego, e respetiva remuneração, origina uma insegurança económica assente nos custos inerentes aos transportes, à habitação e na redução – geograficamente assimétrica – do poder de compra (Freitas, 2023), com efeitos subversivos na autonomização dos jovens docentes (Guerreiro & Abrantes, 2007). Face à insegurança económica os docentes desenvolvem inclusive alguns mecanismos de mitigação da insegurança económica, nomeadamente com recurso a outros trabalhos, como no mercado paralelo de explicações, contribuindo assim para a *educação na sombra* e os seus efeitos no agravamento das desigualdades educativas existentes (Correia & Perdigão, 2024).

É também pertinente analisar como os jovens estudantes tendem a percecionar a profissão docente como uma profissão insuficientemente remunerada, e em particular, aqueles que já a consideraram mas não a pretendem seguir, sendo que, este dado converge com as conclusões de Kyriacou & Coulthard (2000) e See et al. (2022) que sugerem que a remuneração pode ser um fator importante entre quem poderia ter seguido a docência “tanto o salário à entrada como a passagem a uma maior estabilidade contratual são, neste debate, peças essenciais” (Freitas, 2023, p. 62). Simultaneamente, o desenvolvimento de políticas que mitiguem os custos inerentes à deslocação docente sugerem que estas possam constituir um mecanismo eficaz na redistribuição territorial dos mesmos (I. Flores et al., 2024).

A contingência dos jovens docentes contratados a termo influencia também as relações interpessoais que estes estabelecem nas escolas (Apat & Swain, 2023; Colak & Altinkurt, 2022), seja com os seus pares, ou com a direção escolar, nomeadamente no que concerne a sua participação e envolvimento em decisões coletivas, ou na adjudicação da carga laboral não letiva.

Contudo, esta destruturação da solidariedade profissional assenta não só na sua situação contratual como também na sua juvenilização, sendo que, a sua idade surge como fator discriminatório despoletando relações condescendentes para com os jovens docentes.

No caso daqueles com habilitação própria estes enfrentam também discriminação por parte dos seus pares profissionalizados por não deterem a formação pedagógica, o que aparenta subverter a sua *autoeficácia* (Barros et al., 2021) e originar um *sentimento de inferioridade* (Apat & Swain, 2023). Embora políticas de emergência face à escassez de docentes, como a contratação com a habilitação própria, arrisquem *desprofissionalizar* a profissão (M. A. Flores, 2023; I. Flores et al., 2024), tendo em conta a importância do contexto político, social, escolar e das relações no ensino (M. A. Flores, 2013), importa também refletir sobre como estas tensões diferenciadoras poderão sabotar o cultivo de uma cultura profissional partilhada nas escolas (Means, 2019).

Por outro lado, embora as reformas da NGP nos sistemas educativos tenham procurado a autonomia escolar, a política de *accountability* inerente a essas reformas minou a autonomia docente e restringiu-a pelos imperativos avaliativos (Macedo & Cabrito, 2020). Estes processos intensificaram a carga laboral não letiva e o controlo sobre o trabalho docente, afetando o seu bem-estar e contribuindo para alienação da classe profissional e reprodução de uma imagem pública negativa (Blanco et al., 2023; M. A. Flores & Craig, 2023). Correspondentemente, principalmente entre os jovens estudantes que já consideraram a profissão, mas não a pretendem seguir, denota-se a discordância de que esta tem um elevado estatuto social, embora este não seja reportado como um fator influente na escolha da sua carreira

Adicionalmente, a intensificação da carga laboral não letiva é também relevante tendo em conta a importância que os jovens estudantes conferem à autonomia e ao equilíbrio, entre a vida pessoal e profissional, na escolha da sua carreira profissional, e a perceção – especialmente entre quem se encontra hesitante em seguir a profissão – de que esta não tem uma carga laboral que lhes garanta esse equilíbrio. A este facto acresce ainda a perceção de que existe um problema de indisciplina estudantil nas escolas corroborada pela relação que os jovens docentes estabelecem entre a carga laboral não letiva e a indisciplina estudantil.

Neste sentido, enquanto Gorard et al. (2021) afirma a existência de uma dissonância entre as contestações da classe docente (e.g. carga laboral e indisciplina estudantil) e as perceções relativas à profissão docente, no caso português estes resultados sugerem uma convergência.

Ou seja, embora a literatura sugira uma separação entre as reivindicações e condições laborais daqueles que já se encontram na profissão ou em formação e as perceções daqueles que ainda poderão ser atraídos para a mesma (Christensen et al., 2019; Gorard et al., 2022), os resultados sugerem uma possível influência indireta na imagem pública da profissão. Em suma “A análise da atual imagem da profissão de professor não se aproxima das características pretendidas: ser uma profissão relativamente estável e com horário fixo” (I. Flores et al., 2024, p. 64)

É ainda relevante refletir sobre como os dados sugerem que a docência está a atrair jovens de famílias menos escolarizadas e com menos recursos socioeconómicos, o que converge com os resultados de obtidos por Gorard et al. (2021). Adicionalmente, a sub-representatividade de jovens das áreas das ciências naturais e tecnológicas, entre aqueles que pretendem seguir a profissão docente, corrobora a dificuldade identificada na literatura em atrair jovens destas áreas (CE/EACEA/Eurydice, 2021; Diawara et al., 2021).

Por fim, embora as políticas de sucesso no aumento de docentes estejam associadas “a volumosos incentivos no apoio à formação inicial” (I. Flores et al., 2024, p. 16), os resultados sugerem que incentivos financeiros à formação, estágios remunerados, e bónus salariais à entrada na profissão não exercem fortes influências na escolha da carreira profissional dos jovens. Contudo, importa também referir que os resultados sugerem que tanto os docentes nas escolas, básicas e secundárias, como nas faculdades aparentam ser fontes de informação e aconselhamento influentes na escolha de carreiras profissionais dos jovens.

Conclusão

A presente investigação de cariz exploratório procurou, num contexto de escassez de docentes, compreender a influência das condições socioprofissionais dos docentes, contratados a termo certo, na escolha de jovens estudantes do 1º Ciclo de Ensino Superior pela profissão. Reconhecendo que a escassez de docentes não é um problema meramente quantitativo mas também qualitativo, pretendeu-se preencher esta lacuna na literatura nacional através da análise das condições socioprofissionais dos docentes, sobre a perspetiva analítica da precariedade e os fatores de influência na escolha de carreiras profissionais dos jovens, bem como as suas perceções relativas à profissão docente.

Neste sentido, e reconhecendo os limites do caráter não representativo da amostra da 2ª fase da investigação, os resultados sugerem que a precariedade na docência influencia a atratividade da profissão junto dos jovens. A instabilidade e insegurança contratual e a baixa remuneração da profissão poderão constituir fatores importantes para melhorar a atratividade da mesma junto dos mesmos. Dito isto o desenvolvimento de políticas públicas que melhorem a estabilidade contratual dos docentes nas escolas, nomeadamente através da sua vinculação, e que valorizem a remuneração docente tendo em conta as assimetrias geográficas do custo de vida, poderão constituir medidas relevantes na melhoria das condições socioprofissionais docentes e na respetiva atratividade da profissão para os jovens.

Ademais, tendo em conta a importância da autonomia e do equilíbrio, entre a vida pessoal e profissional, na escolha das carreiras profissionais dos jovens, e a perceção de que esta profissão não lhes permite esse equilíbrio, sugere-se que a precarização e respetiva intensificação da carga laboral não letiva dos docentes, e o baixo estatuto social atribuído à profissão, requerem uma melhoria das suas condições profissionais e da sua imagem pública.

E, embora incentivos financeiros à profissão não exerceram particular influência nas escolhas profissionais dos jovens, importa também referir que, enquanto fontes de informação e aconselhamento à escolha de carreiras profissionais, a influência de docentes tanto do ensino superior como do ensino básico e secundário, nas escolas e nas instituições de ensino superior, poderão também constituir um eixo de incentivo à escolha da profissão docente.

Por fim, a abordagem exploratória mista e sequencial permitiu analisar e compreender a relação entre as condições socioprofissionais docentes e as suas experiências precárias, bem como estas influenciam a escolha das carreiras profissionais dos jovens e a forma como estes percecionam a profissão docente. Para futuras investigações reforça-se a importância da inclusão destes contingentes que melhor poderão explicar atratividade da profissão, nomeadamente aqueles que já a consideraram enquanto carreira profissional, contudo, não a escolheram, ou ainda ponderam. Neste sentido, sugere-se o alargamento desta abordagem extensiva a uma amostra representativa, bem como, a outras instituições de ensino superior com recurso a análises estatísticas de cariz inferencial.

Fontes

- Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14 (2014).
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>
- Decreto-Lei n.º 80-A/2023, Diário da República n.º 173/2023, 1.º Suplemento, Série I de 2023-09-06.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/80-a-2023-221331371>
- Decreto-Lei n.º 83-A/2014, Diário da República n.º 99/2014, 1.º Suplemento, Série I de 2014-05-23 2 (2014).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/83-a-2014-25345121>
- Decreto-Lei n.º 112/2023, Diário da República n.º 231/2023, Série I de 2023-11-29 4.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>
- Directiva 1999/70/CE do Conselho de 28 de Junho de 1999, Jornal Oficial das Comunidades Europeias 43 (1999).
arecer do Provedor de Justiça de Portugal, No. Q-1212/12 (A4), Provedor de Justiça (2012). <https://www.provedor-jus.pt/archive/doc/Oficio007481.pdf>
- Portaria n.º 345/2023, Diário da República n.º 218/2023, Série I de 2023-11-10 8 (2023).
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/345-2023-224080874>

Referências Bibliográficas

- Alberti, G., Bessa, I., Hardy, K., Trappmann, V., & Umney, C. (2018). In, Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times. *Work, Employment and Society*, 32(3), 447–457. <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>
- Alonso, R., Romão, P., & Delgado, P. (2022). Teacher Bureaucracy in Portugal: Knowing how to act. *Profesorado*, 26(2), 341–364. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Andrade, J. A., & Nascimento, I. (2021). Ser professor em Portugal: Escolha profissional, formação e expectativas de futuros professores. *Cadernos de Educação*, 64. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i64.20643>
- Apat, B., & Swain, P. (2023). Precarity in the lives of contract teachers: A qualitative study from Odisha, India. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1043557>
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* (1ª). Pearson Australia. https://www.academia.edu/1365133/Analysing_Policy_Whats_the_problem_represented_to_be_Pearson_Education_2009
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, S., Peixoto, C., Pessanha, M., Ferreira, T., Barros, A., Kiel, E., Weiß, S., & Keller-Schneider, M. (2021). A escolha de uma carreira no ensino em Portugal: Motivos e autoeficácia de estudantes de mestrado. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 188–209.
- Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity* (Vol. 11). Sage Publications,. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14747731.2014.951203>
- Blanco, A. M., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages: Theoretical perspectives and methodological approaches. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202319067>
- Boe, E. E. (1996, novembro). *Research on the Shortage of Teachers in the United States: Models, Methods, and Findings*. Joint Meetings of the Education Research Association and the Australian Association for Research in Education, Singapore.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the new myths of our time* (Reprint). Polity Press.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen? - Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127787>
- Bukve, O. (2019). Designing Social Science Research. Em *Designing Social Science Research*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03979-0>
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Stanford Center for Opportunity Policy in Education o Stanford Center for Opportunity Policy in Education sc e Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us? Acknowledgments*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <http://edpolicy.stanford.edu>
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence* (1.^a ed.). Verso.
- Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* Verso.
- Butler, J. (2011, dezembro). For and Against Precarity. *Tidal: Occupy Theory, Occupy Strategy*, 1, 12–13.

- CE/EACEA/Eurydice. (2021). *Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2797/352046>
- Celik, S. (2020). Association between Influential Factors and Teaching Profession as Career Choice among Undergraduate Student Teachers: A Structural Equation Study. *Revista Amazonia Investiga*, 9(31), 166–177. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.31.07.15>
- Christensen, S. S., Davies, R. S., Harris, S. P., Hanks, J., & Bowles, B. (2019). Teacher Recruitment: Factors That Predict High School Students' Willingness to Become Teachers. *Education Sciences*, 9(4), 282. <https://doi.org/10.3390/educsci9040282>
- Colak, I., & Altinkurt, Y. (2022). The Precarization of Educational Labor: The Examination of Teachers' Job Insecurity Perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60–95. Scopus. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.4>
- Comissão Europeia. (2023). *Monitor da educação e da formação de 2023: Portugal*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/114513>
- Correia, A. L., & Perdigão, R. (2024). *Explicações/ «Educação (na) sombra»: Relação com o currículo, o trabalhos dos professores e as desigualdades* (Estudos e Relatórios) [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE). <https://cneu.pt/pt/publicacoes/outros/2226-relatorio-tecnico-explicacoes-educacao-na-sombra>
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher Shortages: What Are We Short Of? *Journal of Teacher Education*, 74(3), 209–213. <https://doi.org/10.1177/00224871231166244>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Czerniawski, G. (2008). *Emerging Teachers - Emerging Values: A comparative study of newly qualified teachers in Norway, Germany and England*.
- DGEEC. (2024). *Perfil do Docente 2022/2023*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- DGEEC, Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P., Nunes, M., & Gabriel, J. M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1637162470_8679.pdf
- Diawara, N., Ferguson, S., Grant, M., & Das, K. (2021). Novel Statistical Analysis in the Context of a Comprehensive Needs Assessment for Secondary STEM Recruitment. *Computation*, 9(10), Artigo 10. <https://doi.org/10.3390/computation9100105>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)* [workingPaper]. CIES-ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1319>
- EC/EACEA/Eurydice. (2023). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2021/2022*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-10/Teachers_school_heads_salaries_2021_2022_0.pdf
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Gregório, M. do C., & Ferreira, Sílvia. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* (Estudos e Relatórios) [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cneu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_FIP_Acesso.pdf

- Fernandes, D., Gonçalves, C., Adélia Lopes, Ana Rodrigues, António Correia, António Dias, Fernanda Candeias, Maria José Antunes, & Rute Perdigão. (2023). *Estado da Educação 2022* (Estado da Educação). Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fernandes, D., Miguéns, M., Lobo, A., Rodrigues, A., Sérgio, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Procópio, M., & Perdigão, R. (2022). *Estado da Educação 2021* (Conselho Nacional de Educação, Ed.). www.cnedu.pt
- Flores, A., Paulo, C. I., & Melo, R. Q. e. (2024). *Recomendação: Dimensões estruturantes da profissão docente* [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE). <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/2200-disponibilizacao-de-recomendacao-do-cne-dimensoes-estruturantes-da-profissao-docente>
- Flores, I., Vajão, C., Perdigão, R., & Lourenço, V. (2023). *Professores sob a lupa: A realidade demográfica e laboral dos professores do ensino público em Portugal*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/659/d36/b3d/659d36b3ddd75812039244.pdf>
- Flores, I., Vajão, C., Perdigão, R., Lourenço, V., & Matos, M. F. (2024). *Reservas de Professores sob a lupa: Antevisão de professores necessários e disponíveis*. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal? Em C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (Vol. 19, pp. 405–425). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019022](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019022)
- Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: Enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 199–202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>
- Flores, M. A., & Craig, C. J. (2023). Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: Adjusting to a rapidly shifting world. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2294697>
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328–343. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>
- Freitas, P. (2023). Faltam professores, e agora? Em *Economia da Educação, Um Olhar sobre o Sistema de Ensino Português* (pp. 59–69). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fundação José Neves. (2023). *Estado da Nação 2023* (pp. 55–67). Fundação José Neves. <https://www.joseneves.org/estado-da-nacao-2023>
- Giersch, J. (2021). Motivations to enter teaching: An investigation with non-education university students. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 426–438. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1880870>
- Gorard, S., Maria Ventista, O., Morris, R., & See, B. H. (2021). Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England. *Educational Studies*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1915751>
- Gorard, S., See, B. H., & Morris, R. (2022). How to Get More People into Teaching? Comparing Undergraduates' and Teacher Trainees' Motivation and Perceptions of a Teaching Career. *Education Sciences*, 12(11), 767. <https://doi.org/10.3390/educsci12110767>
- Greenhalgh, L., & Rosenblatt, Z. (1984). Job Insecurity: Toward Conceptual Clarity. *The Academy of Management Review*, 9(3), 438. <https://doi.org/10.2307/258284>

- Guerreiro, M. das D., & Abrantes, P. (2007). Transições na Modernidade. Em *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. CITE - Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3137>
- Hald, A. M. (2021). At blive lærer i den skolebaserede læreruddannelse: - Om lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse og deres oversættelser og anvendelser af læreruddannelsens teorier på deres vej mod at blive lærere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127788>
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/000312240907400101>
- Kambeyo, L., & Julius, L. H. (2020). Investigating the Motivating Factors That Influenced the University of Namibia First Year Undergraduate Student Teachers to Choose Teaching as Career: A Case Study. *Journal of Studies in Education*, 10(3), 97. <https://doi.org/10.5296/jse.v10i3.17250>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lorey, I. (2015). *State of Insecurity: Government of the Precarious* (A. Derieg, J. Butler, & I. Lorey, Eds.). Verso.
- Lúisa Loura. (2022, março 24). *Quantos alunos estarão sem aulas daqui a 1 ano?* Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/pt-pt/atualmentes/quantos-alunos-estarao-sem-aulas-daqui-1-ano>
- Macedo, J. M. de, & Cabrito, B. (2020). O «boom» da luta docente em Portugal frente à intensificação da precariedade do trabalho imposta pela «New Public Management». *Práxis Educacional*, 16(42), 484–507. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6537>
- Masquelier, C. (2019). Bourdieu, Foucault and the politics of precarity. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 20(2), 135–155. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2018.1549999>
- Mateus de Almeida, M., Costa, E., & Carvalho, L. M. (2024). Capítulo 3: Profissionalização Docente em Portugal Tensões e Transições. Em H. Monarca, *Profissionalización docente: Discursos, políticas y prácticas* (1.ª ed., pp. 76–96). Dykinson. [researchgate.net/publication/381965346_CAPITULO_3_PROFISIONALIZACAO_DOCENTE_EM_PORTUGAL_TENSOES_E_TRANSICOES](https://www.researchgate.net/publication/381965346_CAPITULO_3_PROFISIONALIZACAO_DOCENTE_EM_PORTUGAL_TENSOES_E_TRANSICOES)
- Means, A. J. (2019). Precarity and the Precaritization of Teaching. Em *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–5). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_117-1
- Millar, K. M. (2017). Toward a critical politics of precarity. *Sociology Compass*, 11(6), e12483. <https://doi.org/10.1111/soc4.12483>
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2024, junho 14). *Mais Aulas, Mais Sucesso*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDEyMwAA%2bpkArQUAAAA%3d>
- Neilson, B., & Rossiter, N. (2008). Precarity as a Political Concept, or, Fordism as Exception. *Theory Culture & Society - THEOR CULT SOC*, 25, 51–72. <https://doi.org/10.1177/0263276408097796>
- Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P., & Conceição, D. (2022). *Medidas Educativas no Contexto Atual de Falta de Professores*. NOVA SBE. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1305&fileName=DGEEC_Estu](https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1305&fileName=DGEEC_Estu)

- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2020). *Results from TALIS 2018: VOLUME II Portugal (country note)* (TALIS). OECD Publishing.
- OECD. (2023). Country Note «Portugal». Em *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8ada32f6-en>
- Olliffe, J. L., Kelly, M. T., Gonzalez Montaner, G., & Yu Ko, W. F. (2021). Zoom Interviews: Benefits and Concessions. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211053522. <https://doi.org/10.1177/16094069211053522>
- PPiovezan, P. R., & Ri, N. M. D. (2018). A precarização do trabalho docente em Portugal. *Educação UNISINOS*, 22(4), 250–258. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.02>
- Plauborg, A. H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Fib, P. (2022). *Lærere, der bliver i professionen* (No. 17; Pædagogisk indblik). Aarhus Universitet Nationalt Center for Skoleforskning. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Laerere_der_bliver_i_professionen/17_-_Laerere_der_bliver_i_professionen_-16-05-2022.pdf
- Polanyi, K. (2001). *The great transformation: The political and economic origins of our time* (2nd Beacon Paperback ed). Beacon Press.
- Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F., & Rodrigues, I. P. (2016). *A condição docente: Contributos para uma reflexão* (Estudos e Relatórios) [Relatório Técnico]. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RTAcondicaodocente.pdf
- Recomendação n.º 1/2016, Diário da República, 2.ª série N.º 241 36862 (2016). https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Condicao_docente_e_politicas_educativas.pdf
- Recomendação n.º 3/2019, Diário da República, n.º145/2019 2.ª série de 2019-07-31 60 (2019). <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/3-2019-123610607>
- Rodrigues, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdígão, R., Teixeira, P. N., Leite, C., & Faustino, A. S. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. CNE. www.cnedu.pt
- Roldão, M. do C., Reis, P., & Costa, N. (2012). From the bureaucratic incoherence to the efficiency of a mechanism of supervision/formation. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 435–457.
- Santiago, P. (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1787/232506301033>
- See, B. H., Gorard, S., & Morris, R. (2023). Tackling teacher shortages: Doing the right thing at the right time and with the right evidence. Em *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 655–670). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04084-7>
- See, B. H., Gorard, S., Morris, R., & Ventista, O. (2022). Rethinking the Complex Determinants of Teacher Shortages. Em *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1–28). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1
- See, B. H., Gorard, S., Morris, R., & Ventista, O. (2023). Rethinking the Complex Determinants of Teacher Shortages. Em I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 75–102). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>

- See, B. H., Munthe, E., Ross, S. A., Hitt, L., & Soufi, N. E. (2022). Who becomes a teacher and why? *Review of Education*, 10(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3377>
- Soares, M. P. (2020). Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 97–118. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury academic.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). Global Indicators and Local Problem Recognition: An Exploration into the Statistical Eradication of Teacher Shortage in the Post-Socialist Region. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (1.^a ed., pp. 573–589). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch32>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the united states. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- UNESCO. (2016). *The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals*. Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>
- Varela, R. C., Santa, R. della, Silveira, H., Matos, C. de, Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)* [Primeiro Relatório – Versão Preliminar]. FENPROF. [https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20\(2018\).pdf](https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20(2018).pdf)
- Vosko, L. F. (2011). *Managing the margins: Gender, citizenship, and the international regulation of precarious employment*. Oxford University Press.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Witte, K. D., Cort, W. D., & Gambi, L. (2023). *Evidence-based solutions to teacher shortages: EENEE NESET analytical report 1/2023*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/475647>
- Zymek, B., & Heinemann, A. M. B. (2020). Konjunktoren des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(4), 364–380. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.02>

Anexos

Quadros

Quadro 1.1

Variação (%) dos salários de início de carreira dos docentes, entre 2014/2015 e 2021/2022, a preços constantes

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 02	-10.0	-5.8	-7.3	116.1	44.6	3.9	:	:	-	-10.1	-2.4	1.2	:	-7.7	-8.1	63.8	144.7	:	5.9	17.2
ISCED 1	-10.0	-5.8	-7.3	116.1	19.1	13.5	4.3	16.2	11.1	-10.1	-2.4	1.2	16.6	-7.7	-8.1	55.9	41.7	:	5.9	17.7
ISCED 24	-10.0	-5.8	-7.3	116.1	19.4	14.0	2.6	16.2	11.1	-10.1	-2.3	1.7	16.6	-8.0	-8.1	55.9	41.7	:	5.9	17.7
ISCED 34	-10.1	-5.8	-7.3	116.1	19.4	5.0	6.2	16.2	11.1	-10.1	-2.3	1.7	8.6	-8.0	-8.1	55.9	41.7	:	-3.7	17.7
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 02	:	:	2.6	-9.2	:	2.2	24.8	-3.7	22.6		:	:	:	:	:	:	10.3	-6.7	22.6	-1.1
ISCED 1	3.6	9.7	2.6	-9.2	:	2.2	24.7	-4.6	20.2		:	:	:	:	:	28.3	10.3	-15.4	43.4	-1.1
ISCED 24	-2.7	9.7	2.6	-9.2	:	2.2	24.7	-5.1	22.8		:	:	:	:	:	28.3	10.3	-15.4	43.4	-3.5
ISCED 34	-2.7	-0.2	2.6	-9.2	:	2.2	24.7	-6.0	12.1		:	:	:	:	:	28.3	10.3	-22.0	43.4	-3.5

Fonte: EC/EACEA/Eurydice (2023, p. 17)

Quadro 1.2

Docentes de carreira, por escalão (%), vencimento base, anos de serviço (previstos e completos) e idade média (ano letivo de 2021/22)

Escalões	Docentes (%)	Vencimento base	Anos previstos no escalão	Idade (média)*	Anos completos de serviço (média)**
1	0,3	1 523,18 €	4	47,5	15,9
2	3	1 714,72 €	4	45,0	15,8
3	13,1	1 869,78 €	4	46,2	19,8
4	25,4	1 988,34 €	4	50,1	24,4
5	6,3	2 143,41 €	2	52,5	27,2
6	15,3	2 234,61 €	4	55,3	30,1
7	9,2	2 480,88 €	4	57,4	32,9
8	8,6	2 727,15 €	4	59,3	35,0
9	2,3	3 101,10 €	4	60,5	36,4
10	16,6	3 374,72 €	-	62,3	39,2

Fonte: Fernandes et al. (2022), Tabela 3.1.3, p. 183, & SINDEP (elaboração própria).

* Em 31/12/2021

** Em 31/08/2021

Quadro 3.1.1

Dados sociodemográficos da amostra de entrevistados (1ª fase de investigação)

Entrevista	Sexo	Idade	Concelho de residência	Nível de qualificações	Área de formação
E1	Feminino	32	Amadora	Mestrado	Ensino de Artes Visuais
E2	Feminino	28	Amadora	Mestrado	Ensino de Artes Visuais
E3	Feminino	25	Lisboa	Licenciatura	Línguas e Relações Internacionais
E4	Feminino	24	Loures	Licenciatura	Sociologia
E5	Feminino	29	Sintra	Mestrado	Ensino de Biologia e Geologia no 3º CEB e ES
E6	Feminino	28	Vila Nova de Gaia	Mestrado	Ensino de matemática e ciências naturais no 1.º e 2.º CEB
E7	Feminino	24	Caldas da Rainha	Mestrado	Ensino do Inglês e do espanhol no 3º ciclo do EB e no ES
E8	Masculino	26	Sintra	Licenciatura	História Moderna e Contemporânea

Fonte: Formulário de inscrição para as entrevistas realizadas pelo autor (2024)

Quadro 3.1.2

Dados profissionais da amostra de entrevistados (1ª fase da investigação)

Entrevista	Concelho de colocação	GR	Níveis de ensino	Tempo total de serviço docente	Tempo de serviço docente na atual AE/EnA
E1	Sintra	600	3º CEB	312 dias	Presente ano letivo
E2	Amadora	600	2º e 3º CEB e ES	1038 dias	664 dias
E3	Lisboa	220	2º CEB	5 meses	5 meses
E4	Loures	220	2º CEB	7 meses	7 meses
E5	Sintra	520	3º CEB e ES	7 meses	7 meses
E6	Amadora	110	1º CEB	756 dias	Presente ano letivo
E7	Lisboa	330	3º CEB e ES	313 dias	243 dias
E8	Sintra	400	3º CEB	311 dias	180 dias

Fonte: Formulário de inscrição para as entrevistas realizadas pelo autor (2024)

Quadro 3.2.1

Descritivas da idade dos inquiridos

N	Min.	Max.	Mediana	Média	SD
236	18	35	20	20,7	2,6

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.2.2

Idade média dos inquiridos por atitude face à profissão docente

	Considerou mas não				Considerou e		Considerou e		Total	
	Nunca considerou		pretende		pondera		pretende			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Idade	20,5	2,6	20,5	2,9	21,0	2,7	20,6	1,6	20,7	2,6

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.2.3

Frequências e percentagens de inquiridos por género e atitude face à profissão docente

	Considerou									
	Nunca considerou		mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Feminino	80	80,8	25	64,1	41	62,1	22	68,8	168	71,2
Masculino	19	19,2	14	35,9	21	31,8	10	31,3	64	27,1
Outro	0	0,0	0	0,0	1	1,5	0	0,0	1	0,4
Prefere não responder	0	0,0	0	0,0	3	4,5	0	0,0	3	1,3

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.2.4

Frequências e percentagens de inquiridos com pais/cuidadores com Ensino Superior por atitude face à profissão docente

	Considerou									
	Nunca considerou		mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pais/cuidadores sem Ensino Superior	45	45,5	14	35,9	32	48,5	18	56,3	109	46,2
Pais/cuidadores com Ensino Superior	54	54,5	25	64,1	34	51,5	14	43,8	127	53,8

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.2.5

Frequências e percentagens de inquiridos com Apoio Social no Ensino Superior, por atitude face à profissão docente

	Nunca considerou		Considerou mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sem ASES	78	78,8	33	84,6	52	78,8	25	78,1	188	79,7
Com ASES	21	21,2	6	15,4	14	21,2	7	21,9	48	20,3

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.2.6

Frequências e percentagens de inquiridos com professores na família, por atitude face à profissão docente

	Considerou									
	Nunca considerou		mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sem professores na família	80	80,8	23	59,0	44	66,7	21	65,6	168	71,2
Com professores na família	19	19,2	16	41,0	22	33,3	11	34,4	68	28,8

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.3.1

Frequências e percentagens de inquiridos por faculdade e atitude face à profissão docente

	Nunca considerou		Considerou mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
FCUL	55	55,6	22	56,4	22	33,3	8	25,0	107	45,3
FLUL	44	44,4	17	43,6	44	66,7	24	75,0	129	54,7

Quadro 3.3.2

Frequências e percentagens de inquiridos por ano matriculado e atitude face à profissão docente

	Nunca considerou		Considerou mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1º ano	35	35,4	11	28,2	20	30,3	12	37,5	78	33,1
2º ano	27	27,3	10	25,6	20	30,3	7	21,9	64	27,1
3º ano	30	30,3	15	38,5	18	27,3	12	37,5	75	31,8
4º ano	7	7,1	3	7,7	8	12,1	1	3,1	19	8,1

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.3.3

Frequências e percentagens de inquiridos por área temática do curso e atitude face à profissão docente

	Nunca considerou		Considerou mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Linguística e estudos literários	18	18,2	8	20,5	21	31,8	16	50,0	63	26,7
Ciências naturais (e.g. Biologia, Química, Física, Geologia)	25	25,3	12	30,8	11	16,7	6	18,8	54	22,9
Ciências sociais e humanas (e.g. História, Filosofia, Arqueologia)	10	10,1	3	7,7	12	18,2	5	15,6	30	12,7
Engenharia e tecnologia	21	21,2	4	10,3	5	7,6	0	0,0	30	12,7
Matemática e estatística	9	9,1	6	15,4	6	9,1	2	6,3	23	9,7
Estudos gerais e culturais	12	12,1	4	10,3	4	6,1	2	6,3	22	9,3
Artes	4	4,0	2	5,1	7	10,6	1	3,1	14	5,9

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.3.4.

Média de entrada no curso de 1º Ciclo do Ensino Superior, por atitude face à profissão docente

	Nunca considerou		Considerou mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Média de entrada	16,06	1,72	16,38	1,39	16,01	1,70	15,98	1,58	16,09	1,64

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.4.1

Influência média por fator de escolha da carreira profissional e atitude face à profissão docente (escala de 1 – “pouco influente” a 5 – “muito influente”)

	Considerou									
	Nunca considerou		mas não pretende		Considerou e pondera		Considerou e pretende		Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Satisfação no trabalho	4,6	0,8	4,6	0,7	4,6	0,8	4,4	0,9	4,6	0,8
Interesse pela área de formação	4,6	0,7	4,4	1,0	4,7	0,6	4,5	0,7	4,6	0,7
Estímulo intelectual	4,3	0,8	4,3	1,0	4,3	1,0	4,1	0,9	4,3	0,9
Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	4,1	1,2	4,3	1,0	4,2	1,1	4,3	0,8	4,2	1,1
Possibilidade de partilhar os meus conhecimentos	3,9	1,0	4,1	1,0	4,1	1,1	4,4	0,7	4,1	1,0
Autonomia e margem de iniciativa	3,9	0,8	4,1	0,7	4,0	1,0	3,9	0,8	4,0	0,9
Oportunidade de retribuir à sociedade	3,7	0,9	3,7	1,3	3,9	1,1	4,1	0,9	3,8	1,0
Segurança e estabilidade no emprego	3,6	1,3	3,5	1,3	3,7	1,2	4,1	1,0	3,7	1,3
Perspetivas de progressão na carreira	3,8	1,1	3,8	0,9	3,4	1,1	3,6	1,0	3,7	1,1
Carga laboral e horário de trabalho	3,5	1,3	3,6	1,2	3,5	1,3	3,9	0,8	3,6	1,2
Facilidade em conseguir emprego no setor	3,6	1,2	3,3	1,2	3,3	1,3	4,2	0,9	3,5	1,2
Nível de stress	3,5	1,4	3,5	1,4	3,6	1,4	3,6	1,0	3,5	1,3
Remuneração	3,5	1,4	3,5	1,3	3,3	1,4	3,5	1,0	3,4	1,3
Ambiente de trabalho colaborativo	3,4	1,2	3,6	1,1	3,2	1,2	3,7	0,9	3,4	1,2
Localização de trabalho	3,4	1,3	3,5	1,4	3,2	1,3	3,7	1,1	3,4	1,3
Estatuto ou imagem pública da profissão	2,8	1,2	2,8	1,3	2,6	1,3	3,1	1,0	2,8	1,2
Tradição profissional familiar	1,5	0,9	1,5	0,9	1,7	1,0	1,8	1,2	1,6	1,0

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.4.2

Influência média por incentivos à escolha da profissão docente, por atitude face à profissão docente (escala de 1 – “pouco influente” a 5 – “muito influente”)

	Considerou									
	Nunca		mas não		Considerou		Considerou		Total	
	considerou		pretende		e pondera		e pretende			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Um incentivo financeiro à formação na área	3,2	1,5	3,1	1,4	3,3	1,5	3,6	1,4	3,3	1,5
Uma oportunidade de estágio curricular remunerado	3,4	1,5	3,4	1,4	3,2	1,5	3,7	1,4	3,3	1,5
Um bónus salarial à entrada no emprego	3,1	1,5	3,3	1,5	3,0	1,6	3,5	1,4	3,2	1,5

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.4.3

Influência média por fonte de informação e aconselhamento na escolha da carreira profissional e por atitude face à profissão docente (escala de 1 – “pouco influente” a 5 – “muito influente”)

	Considerou									
	Nunca		mas não		Considerou		Considerou		Total	
	considerou		pretende		e pondera		e pretende			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Os meus professores na faculdade	3,2	1,3	3,6	1,3	3,3	1,2	3,6	1,2	3,3	1,3
A minha família	2,8	1,3	3,5	1,1	3,3	1,3	3,4	1,4	3,1	1,3
Os meus professores na escola	2,7	1,2	2,7	1,3	3,0	1,2	3,9	0,9	2,9	1,3
As minhas experiências anteriores de voluntariado	2,5	1,3	3,1	1,3	2,8	1,4	2,7	1,3	2,7	1,3
A propaganda formativa divulgada por IES	2,7	1,2	3,0	1,3	2,5	1,2	2,6	1,2	2,7	1,2
As notícias nos meios de comunicação social	2,6	1,2	2,5	1,2	2,4	1,1	2,8	1,2	2,6	1,1
Associações juvenis e consultoras de carreira	2,5	1,2	2,9	1,2	2,4	1,2	2,3	1,2	2,5	1,2
As campanhas publicitárias e anúncios	2,0	1,0	2,1	0,9	1,9	1,0	1,9	0,9	2,0	0,9

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.4.4

Nível de concordância médio por percepções da profissão docente e por atitude face à profissão docente (escala de 1 – “discordo totalmente” 5 – “concordo totalmente”)

	Considerou									
	Nunca		mas não		Considerou		Considerou		Total	
	considerou		pretende		e pondera		e pretende			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
É uma profissão que permite retribuir à sociedade	4,5	0,8	4,4	0,9	4,6	0,7	4,5	0,6	4,5	0,8
É uma profissão para quem gosta de trabalhar com jovens	4,3	0,8	4,1	0,8	4,4	0,8	4,3	0,7	4,3	0,8
Os salários não são suficientemente elevados	4,1	0,9	4,5	0,8	4,3	0,8	4,1	0,9	4,2	0,9
Existe um problema de indisciplina estudantil nas escolas	3,9	1,1	4,2	1,0	4,1	1,1	3,7	1,1	4,0	1,1
Não tem boas perspectivas de progressão na carreira	3,8	1,2	3,8	1,2	3,5	1,0	3,5	0,8	3,7	1,1
É uma profissão intelectualmente estimulante	3,6	1,1	3,3	1,3	3,8	1,1	4,3	0,8	3,7	1,1
É uma profissão de elevado estatuto social	2,9	1,1	2,4	1,0	3,0	1,1	3,1	1,1	2,9	1,1
O horário de trabalho permite um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	2,6	1,2	3,1	1,3	2,4	1,0	3,3	0,9	2,7	1,2
Tem uma elevada segurança e estabilidade no emprego	2,6	1,1	2,9	1,2	2,7	1,2	3,0	1,0	2,7	1,1
A carga laboral dos professores é razoável	2,7	1,1	2,9	1,3	2,5	1,0	3,0	1,0	2,7	1,1
É uma profissão de 2ª opção	2,7	1,4	2,9	1,4	3,0	1,3	2,2	1,3	2,7	1,4

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.5.1

Frequências e percentagens de consideração da profissão docente enquanto carreira profissional

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% acumulativa</i>
Sim	137	58,1	58,1	58,1
Não	99	41,9	41,9	100
Total	236	100	100	

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Quadro 3.5.2

Frequências e percentagens de pretensão de seguir a profissão docente

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% acumulativa</i>
Válido	Sim	32	13,6	23,4	23,4
	Não	39	16,5	28,5	51,8
	Talvez	66	28,0	48,2	100
	Total	137	58,1	100	
Omisso	N/a*	99	41,9		
	Total	236	100,0		

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

*inquiridos que responderam negativamente à questão anterior

Quadro 3.5.3

Frequências e percentagens por atitudes face à profissão docente

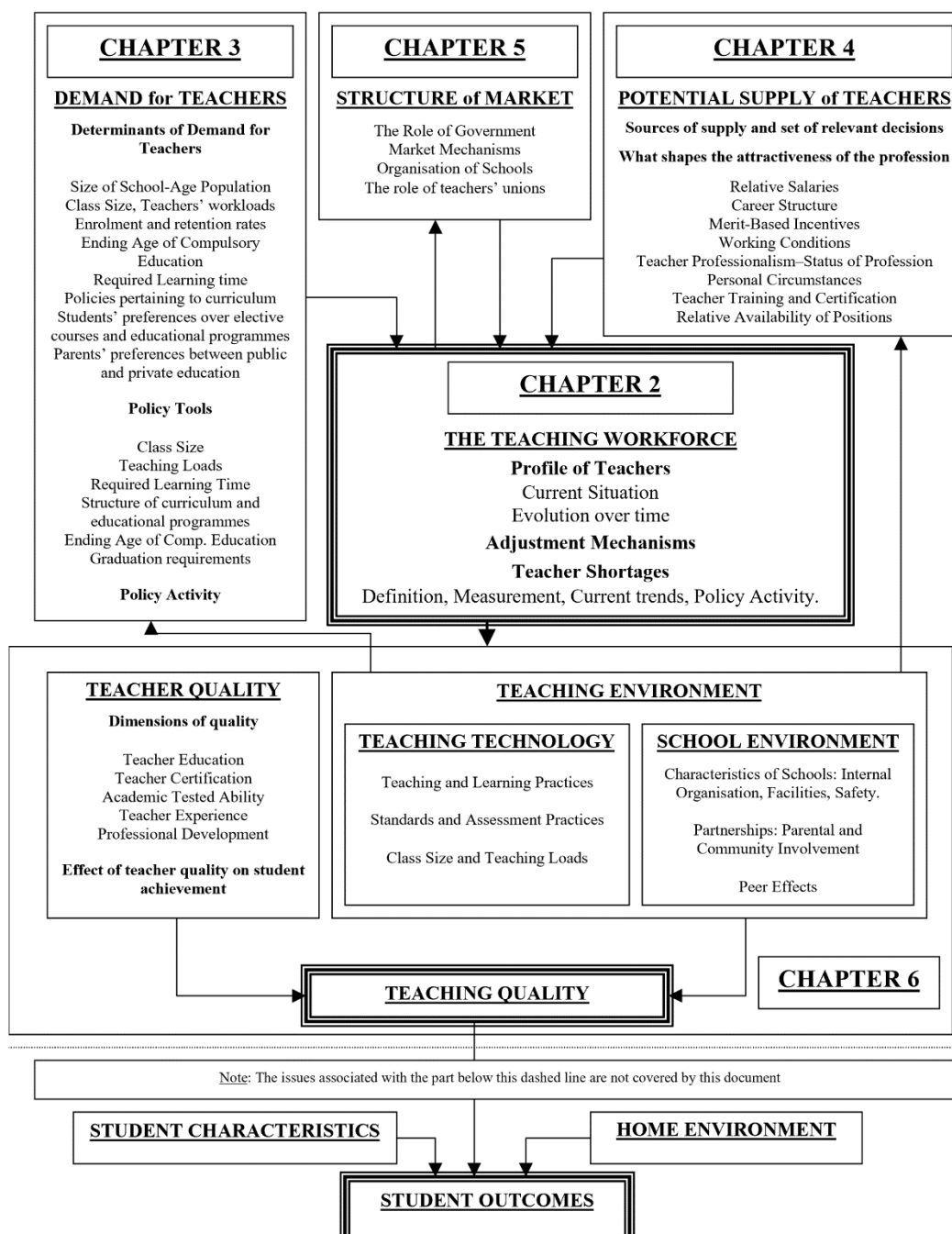
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% acumulativa</i>
Nunca considerou	99	41,9	41,9	41,9
Considerou e pondera	66	28,0	28,0	69,9
Considerou mas não pretende	39	16,5	16,5	86,4
Considerou e pretende	32	13,6	13,6	100
Total	236	100	100	

Fonte: Inquérito aplicado pelo autor (2024)

Figuras

Figura 1.1

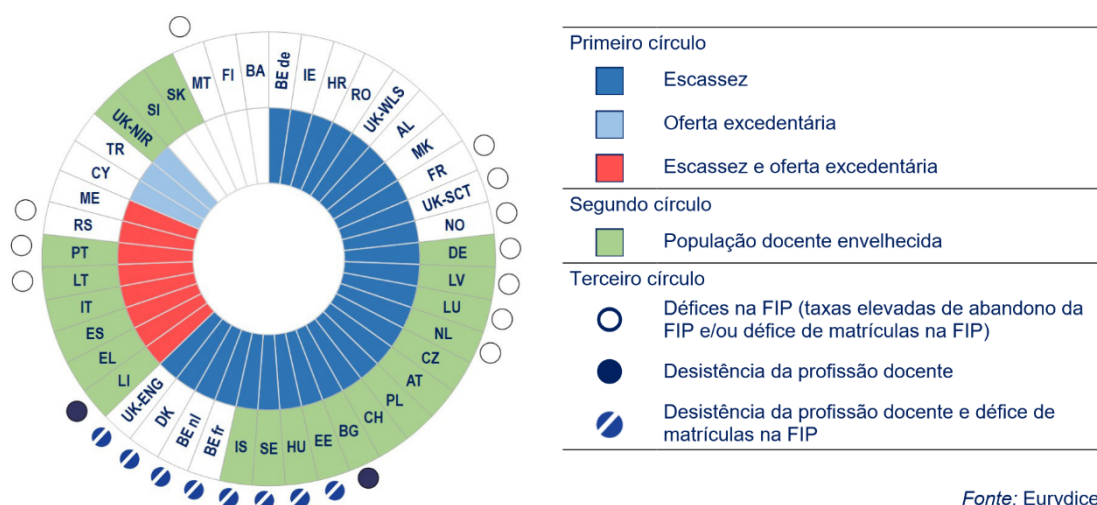
Quadro concetual da procura e oferta de docentes



Fonte: Santiago (2002, p. 12)

Figura 1.2

Principais desafios na oferta e na procura de docentes no ensino básico e secundário inferior (2019/2020)



Fonte: Eurydice.

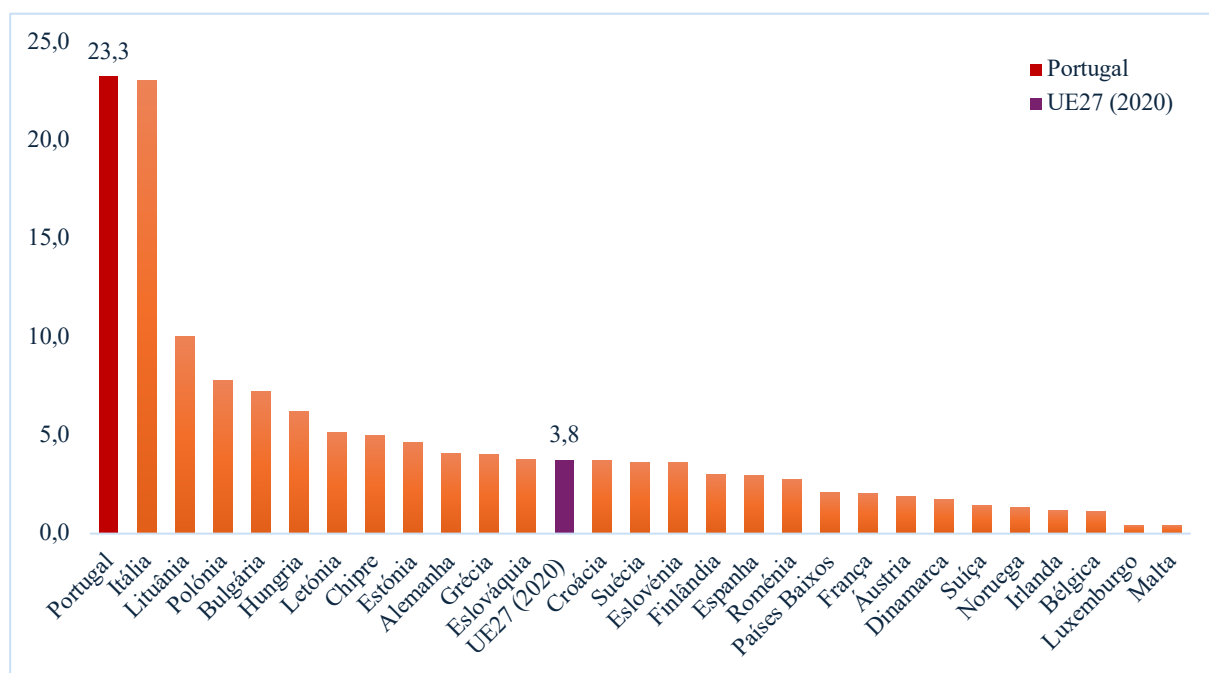
Notas explicativas

O primeiro círculo do gráfico está associado às categorias “Escassez”, “Oferta excedentária” e à combinação das duas. O segundo círculo tem a ver com a categoria “População docente envelhecida”. Os pontos no terceiro círculo estão relacionados com as categorias “défice de matrículas na FIP” e/ou “Desistência da profissão docente”. Os sistemas educativos que não têm uma cor correspondente à categoria associada significa que não reportam tais problemas. Os países estão agrupados por tipo de desafio(s) a partir do primeiro círculo, e são depois distribuídos por ordem protocolar.

Fonte: CE/EACEA/Eurydice (2021, p. 31)

Figura 1.3

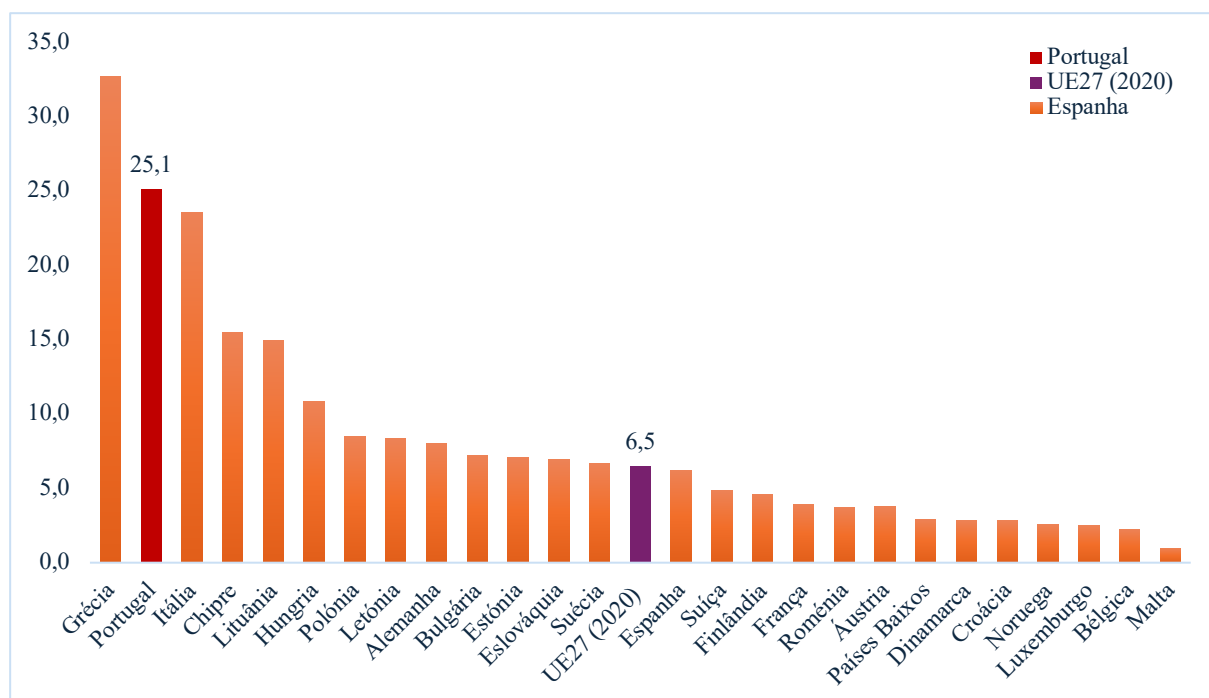
Índice de envelhecimento (%) de docentes (CITE 1), por país (UE), em 2021



Fonte: Eurostat | UNESCO-UIS | OCDE | Entidades Nacionais - Recolha de Dados UOE em PORDATA
(elaboração própria)

Figura 1.4

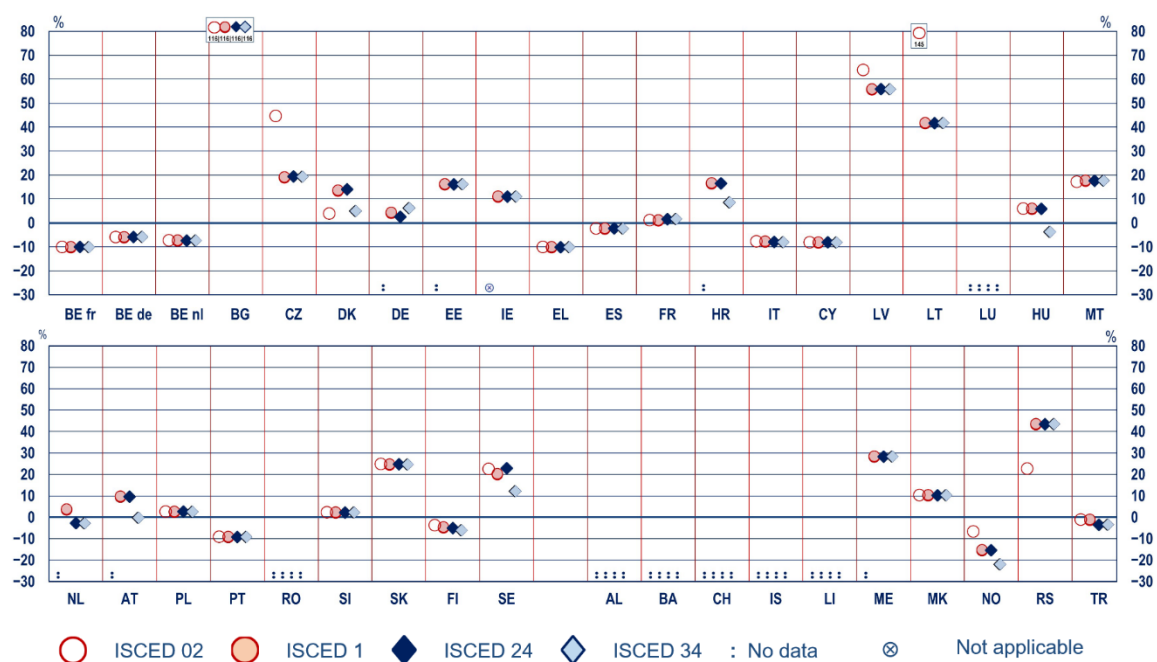
Índice de envelhecimento (%) de docentes (CITE 2 e 3), por país (UE), em 2021



Fonte: Eurostat | UNESCO-UIS | OCDE | Entidades Nacionais - Recolha de Dados UOE em PORDATA
(elaboração própria)

Figura 1.5

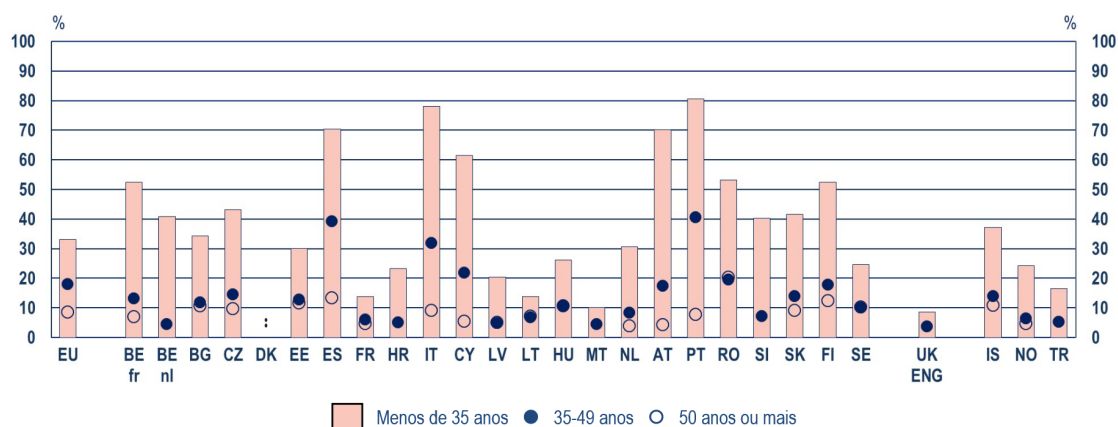
Variação dos salários de início de carreira dos docentes (%), entre 2014/2015 e 2021/2022, a preços constantes



Fonte: EC/EACEA/Eurydice (2023, p. 17)

Figura 1.6

Docentes (CITE 2) com contratos a termo certo, por grupos etários, em 2018



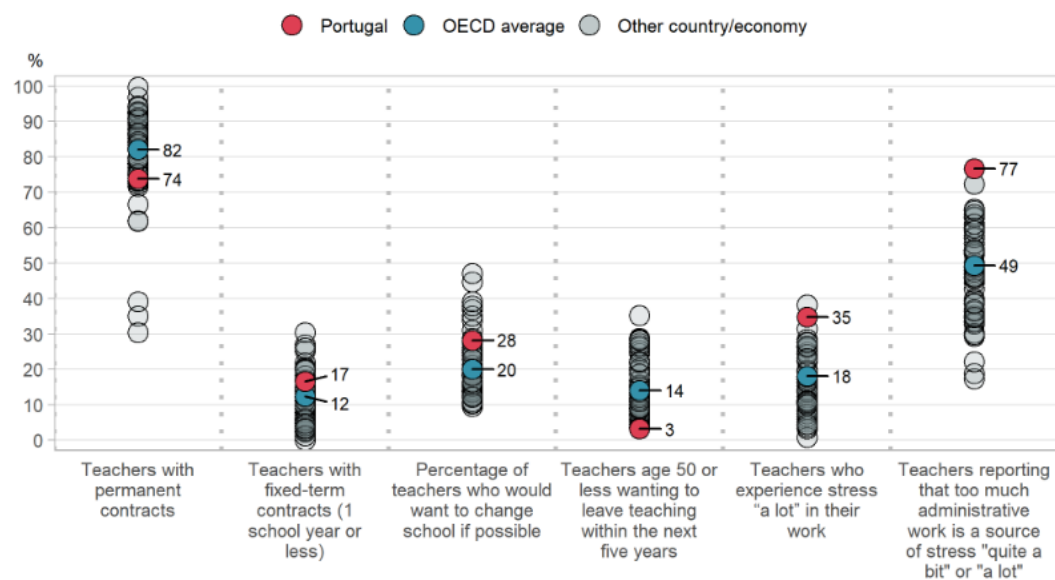
%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Menos de 35 anos	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
Entre 35 e 49 anos	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 anos ou mais	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Menos de 35 anos	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
Entre 35 e 49 anos	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 anos ou mais	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Fonte: Eurydice, com base em dados do TALIS 2018 (ver Quadro 1.3 no Anexo II).

Fonte: CE/EACEA/Eurydice (2021, p. 38)

Figura 1.7

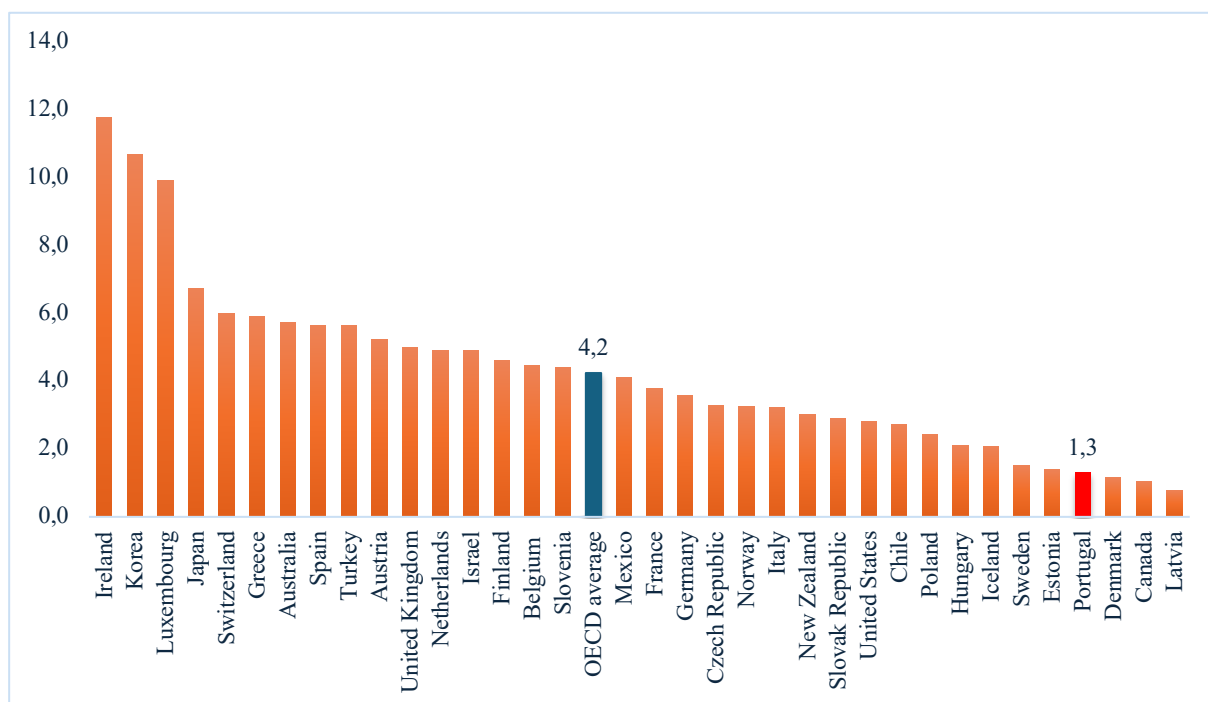
Condições de trabalho, mobilidade e risco de abandono da profissão dos docentes (CITE 2) da OCDE (2018)



Fonte: OECD (2020, p. 2)

Figura 1.8

Jovens de 15 anos (%) que afirmaram quererem ser docentes (PISA 2015)



Fonte: OECD (2018), Table 4.1 (elaboração própria)

Anexo A – Formulário de inscrição para entrevista

CS-00000000000000000000

Formulário de inscrição para entrevista &

O meu nome é **João Carraça**, sou **Sociólogo, investigador e Mestrando em Políticas Públicas** no Iscte - Instituto Universitário de Lisboa.

Estou de momento a desenvolver a minha **Dissertação de Mestrado** em torno da problemática da atual escassez de docentes e a respetiva relação com a condição profissional dos docentes, do Ensino Básico e Ensino Secundário (público), contratados a termo resolutivo.

Pretendo entrevistar jovens docentes, até aos 35 anos, que se encontrem contratados(as) a termo resolutivo, em Escolas ou Agrupamentos de Escolas do Ensino Público, na Grande Lisboa - QZP.45 (Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Odivelas, Oeiras, Sintra, Vila Franca de Xira).

Os objetivos da entrevista, em si, passam por **compreender as condições laborais, as experiências subjetivas e as expectativas, dos(as) jovens docentes contratados(as) a termo resolutivo, relativamente à sua profissão.**

A sua participação nesta investigação será muito valorizada e irá contribuir para o avanço do conhecimento científico neste domínio.

A realização desta **entrevista tem uma duração de aproximadamente uma hora** e poderá ser realizada **presencialmente** ou por **videochamada**.

Os dados fornecidos, neste formulário, serão utilizados, exclusivamente, para a seleção de participantes para as entrevistas no âmbito desta investigação.

Para quaisquer esclarecimentos, ou sugestões adicionais, contacte-me através do seguinte e-mail: jprsc@iscte-iul.pt

* Obrigatória

Consentimento e Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)

Todas as informações, incluindo dados pessoais, recolhidas neste formulário servirão **exclusivamente para fins académicos**.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades da investigação, tendo como base legal o seu consentimento, expresso no artigo 6.º, nº1, alínea a) e o artigo 9º, nº2, alínea a) do **Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)**.

A participação neste estudo é confidencial. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de **sigilo e confidencialidade**. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais confidenciais.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

Além de confidencial, **a participação no estudo é estritamente voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.



Dados pessoais

1

Primeiro e último nome *

2

Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3

Idade *

Introduza um número inferior ou igual a 35

4

Concelho de residência *

Dados profissionais

5

Qual é o nível das suas qualificações académicas? *

- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Ensino Secundário de dupla certificação
- ☐ Ensino Pós-Secundário (não superior)
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

6

Qual é a sua área de formação académica? *

7

Encontra-se atualmente contratado(a) enquanto docente no sistema de ensino público? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8

Qual é o seu vínculo atual? *

- ☐ Vinculado(a) a Quadro de Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada
- ☐ Vinculado(a) a Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Professor(a) contratado(a) a termo certo

9

Concelho em que se encontra atualmente contratado(a) *

- ☐ Amadora
- ☐ Cascais
- ☐ Lisboa
- ☐ Loures
- ☐ Odivelas
- ☐ Oeiras
- ☐ Sintra
- ☐ Vila Franca de Xira

10

Código do grupo de recrutamento em que atualmente leciona *

O número tem de estar compreendido entre 110 e 620

11

Níveis de ensino em que atualmente leciona *

☐ 1º Ciclo de Ensino Básico

☐ 2º Ciclo de Ensino Básico

☐ 3º Ciclo de Ensino Básico

☐ Ensino Secundário

12

Tempo total de serviço docente *

13

Tempo total de serviço docente na atual Escola/Agrupamento de Escolas *

Consentimento e contactos

14

Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas. *

☐ Sim

☐ Não

15

E-mail *

16

Telemóvel
(opcional)

O valor tem de ser um número

17

Tenho preferência em ser contactado(a) via: *

☐ E-mail

☐ Telemóvel

18

Consinto que seja contactado(a) pelos meios fornecidos, nomeadamente e-mail ou contacto telefónico, conforme a preferência indicada, para participar na entrevista. *

☐ Sim

☐ Não

Anexo B – Formulário de consentimento informado

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no desenvolvimento de uma **Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**,

O estudo tem por objetivo compreender as condições laborais, as experiências subjetivas e as expectativas, dos/as jovens docentes contratados/as a termo resolutivo, relativamente à sua profissão. A sua participação no estudo, que será muito valorizada, irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em participar na realização de uma entrevista com uma duração prevista de uma hora.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento expresso no artigo 6.º, nº1, alínea a) e o artigo 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O estudo é realizado por **João Pedro Rica Soares Carraça**, que poderá contactar através do seguinte e-mail jprsc@iscte-iul.pt, caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar o contacto indicado para solicitar o acesso, a retificação, o apagamento ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial**. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais confidenciais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

Os seus dados pessoais serão conservados até a conclusão do curso de Mestrado em Políticas Públicas, previsto para o fim de 2024 (dois mil e vinte quatro), após o qual serão destruídos ou anonimizados, garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Importa ainda referir que não existem quaisquer riscos expectáveis associados à participação neste estudo.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora.

Aceito participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim ☐ Não ☐

Nome: _____

Assinatura: _____

_____ (local), ____ / ____ / ____ (data)

Anexo C – Guião de entrevista semi-diretiva

Dimensões	Questões
1. Legitimação da entrevista	1.1 Deseja saber mais alguma coisa acerca desta investigação? 1.2 Tem alguma questão a colocar sobre a entrevista? 1.3 Autoriza a gravação desta entrevista?
2. Introdução	2.1 Então, diga-me quem é o(a) (inserir nome)?
3. Experiência de formação	3.1 Conte-me como foi o seu percurso e a sua experiência em termos de formação académica?
4. Motivação para docência	4.1 O que o(a) motivou a escolher a profissão de professor/a? 4.2 A profissão de professor(a) foi a sua primeira opção?
5. Experiência de recrutamento e contratação	5.1 Conte-me como foi o seu processo de recrutamento para o atual cargo como professor(a)? 5.2 Fale-me um pouco sobre a sua situação contratual atual? 5.2.1 Qual é a sua opinião relativamente aos professores contratados-a-termo certo?
6. Segurança e estabilidade no emprego	6.1 O quão seguro(a) e/ou estável se sente na sua situação contratual atual? 6.1.1 Considera que a contratação a termo certo em início de carreira afeta a sua segurança/estabilidade no emprego? 6.2 Como descreveria o seu grau de proteção laboral? (Direito a férias, faltas por doença, ADSE etc.) 6.2.1 Encontra-se sindicalizada/o?
7. Condições de trabalho e remuneração	7.1 Como é que me descreveria as suas condições de trabalho atuais? 7.1.1 Em termos de carga laboral (componente letiva e não letiva) 7.1.2 E em termos do seu grau de autonomia profissional? 7.1.3 E em termos da sua relação com os seus alunos, os pais e os restantes professores na sua escola? 7.1.3.1 Sente que o facto de ser professor/a contratado/a influencia forma como o/a tratam? 7.2 O quão justa considera ser a sua remuneração enquanto professor/a contratado/a? 7.2.1 Como é que me descreveria a sua segurança económica?

8. Avaliação e supervisão	8.1 Como é que o seu trabalho é avaliado na sua escola? 8.1.1 Como é que se sente relativamente à forma como o seu trabalho é avaliado? 8.2 Sente alguma diferença na forma como é avaliado ou supervisionado em comparação com os seus colegas vinculados?
9. Bem-estar e satisfação no trabalho	9.1 Considera existir algum aspeto da sua profissão que afete o seu bem-estar? (Se sim, qual ou quais?) 9.1.1 Considera a sua profissão stressante? (Se sim, quais são as principais fontes de stress?) 9.2 O quão satisfeito(a) se sente relativamente ao seu trabalho como professor(a)?
10. Estatuto e valorização social	10.1 Enquanto professor(a) sente que o seu papel social é valorizado pela sociedade? 10.2 Como é que me descreveria o prestígio profissional da profissão docente aos olhos da sociedade? 10.3 Como é que os seus amigos/as e família veem a sua profissão?
11. Expectativas de estabilidade e progressão na carreira	11.1 Quais são as suas expectativas futuras em termos de estabilidade/segurança no emprego? 11.2 Considera a contratação, longe de sua casa, uma preocupação relativa ao seu futuro? 11.3 Quais são as suas expectativas futuras em relação à sua progressão na carreira como professor/a? 11.3.1 Sente que o seu contrato influencia as suas perspetivas de carreira a longo prazo? 11.4 Se pudesse voltar atrás no tempo tornaria a escolher a profissão docente? (Porquê?)
12. Reflexão sobre a entrevista	12.1 Chegámos ao fim da nossa entrevista, o que achou da experiência? 12.2 Tem alguma sugestão a fazer aos tópicos aqui abordados?

Anexo D – Formulário de inquérito por questionário

Inquérito ☞

O meu nome é João Carraça, sou Sociólogo, investigador e Mestrando em Políticas Públicas no Iscte - Instituto Universitário de Lisboa.

Estou de momento a desenvolver a minha **Dissertação de Mestrado** em torno da problemática da atual escassez de docentes, do Ensino Básico e Ensino Secundário (público), e a respetiva relação com a condição profissional dos docentes contratados a termo resolutivo.

O principal objetivo deste inquérito é compreender que **fatores** é que os(as) estudantes do 1º Ciclo de Ensino Superior consideram importantes na sua **escolha de carreira profissional** e como é que percecionam a carreira de professor(a) do ensino básico e secundário.

As suas respostas contribuirão para o conhecimento científico relativo à definição de políticas e práticas de recrutamento de professores mais eficazes.

O inquérito demora cerca de **5 minutos** a preencher.

Todas as informações servirão **exclusivamente para fins académicos e são anónimas** para efeitos de elaboração de relatórios. Todos os relatórios serão baseados em resultados agregados, pelo que nenhum indivíduo será identificável. Os dados serão mantidos em conformidade com o **Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)**.

O preenchimento deste inquérito é **voluntário**. Ao responder a este inquérito, está a concordar que as suas respostas anónimas e os seus dados sejam utilizados como parte deste projeto.

Se tiver alguma questão relacionada com este inquérito ou com o projeto, contacte: jprsc@iscte-iul.pt

* Obrigatória

Consentimento e Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)

Todas as informações recolhidas neste formulário servirão **exclusivamente para fins académicos e são anónimas**

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos dados, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades da investigação, tendo como base legal o seu consentimento, expresso no artigo 6.º, nº1, alínea a) e o artigo 9º, nº2, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

A participação neste estudo é confidencial. Os seus dados serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de **sigilo e confidencialidade**. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações fornecidas. É exigido a todos os investigadores que mantenham os seus dados pessoais confidenciais.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais.

Além de confidencial, **a participação no estudo é estritamente voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.



1

Caso aceite participar neste inquérito deverá clicar em "Li o termo de consentimento e aceito participar" *

Caso contrário assinala a opção "Não aceito participar"

- ☐ Li o termo de consentimento e aceito participar
- ☐ Não aceito participar

Formação académica

2

Encontra-se matriculado(a) no 1º Ciclo do Ensino Superior Público? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

3

Em que faculdade é que se encontra matriculado(a)? *

- ☐ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL)
- ☐ Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL)

4

Qual foi a sua média de entrada no curso do 1º Ciclo do Ensino Superior no qual se encontra atualmente matriculado(a)? *

Em caso de dúvida, indique o valor arredondado mais próximo

O número tem de estar compreendido entre 0 e 20

5

Em que ano do 1º Ciclo do Ensino Superior Público é que se encontra atualmente matriculado(a)? *

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano

6

Assinale a opção que mais se aproxima da sua área temática do curso no qual se encontra matriculado(a). *

- ☐ Engenharia e tecnologia
- ☐ Artes
- ☐ Linguística e estudos literários
- ☐ Ciências sociais e humanas (e.g. História, Filosofia, Arqueologia)
- ☐ Matemática e estatística
- ☐ Estudos gerais e culturais
- ☐ Ciências naturais (e.g. Biologia, Química, Física, Geologia)
- ☐ Outro

Fatores na escolha da carreira profissional

7

Em que medida é que os seguintes fatores influenciariam a sua escolha de carreira profissional? *

Selecione de 1 "pouco influente" a 5 "muito influente"

	1	2	3	4	5
Remuneração	☐	☐	☐	☐	☐
Segurança e estabilidade no emprego	☐	☐	☐	☐	☐
Perspectivas de progressão na carreira	☐	☐	☐	☐	☐
Facilidade em conseguir emprego no setor	☐	☐	☐	☐	☐
Ambiente de trabalho colaborativo	☐	☐	☐	☐	☐
Carga laboral e horário de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Localização de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Estatuto ou imagem pública da profissão	☐	☐	☐	☐	☐
Tradição profissional familiar	☐	☐	☐	☐	☐

Em que medida é que os seguintes fatores influenciariam a sua escolha de carreira profissional? *

Selecione de 1 "pouco influente" a 5 "muito influente"

	1	2	3	4	5
Satisfação no trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Autonomia e margem de iniciativa	☐	☐	☐	☐	☐
Oportunidade de retribuir à sociedade	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse pela área de formação	☐	☐	☐	☐	☐
Possibilidade de partilhar os meus conhecimentos	☐	☐	☐	☐	☐
Estímulo intelectual	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Nível de stress	☐	☐	☐	☐	☐

Em que medida é que os seguintes fatores influenciariam a sua escolha de carreira profissional? *

Selecione de 1 "pouco influente" a 5 "muito influente"

	1	2	3	4	5
Um incentivo financeiro à formação na área	☐	☐	☐	☐	☐
Uma oportunidade de estágio curricular remunerado	☐	☐	☐	☐	☐
Um bónus salarial à entrada no emprego	☐	☐	☐	☐	☐

Abaixo estão algumas fontes de informação, ou de aconselhamento, que poderiam influenciar a sua escolha de carreira profissional. O quão influente considera essas fontes? *

Selecione de 1 "pouco influente" a 5 "muito influente"

	1	2	3	4	5
Família	☐	☐	☐	☐	☐
Campanhas publicitárias e anúncios	☐	☐	☐	☐	☐
Os meus professores na escola básica e/ou secundária	☐	☐	☐	☐	☐
Notícias nos meios de comunicação social	☐	☐	☐	☐	☐
Os meus professores na faculdade	☐	☐	☐	☐	☐
Experiências anteriores de voluntariado	☐	☐	☐	☐	☐
Propaganda formativa divulgada por Instituições de Ensino Superior	☐	☐	☐	☐	☐
Associações juvenis e consultoras de carreira (e.g. inspiring/unlimited future)	☐	☐	☐	☐	☐

Carreira profissional de professor(a) do ensino básico ou ensino secundário

11

Já alguma vez considerou seguir uma carreira de professor(a) do ensino básico ou ensino secundário? *

☐ Sim

☐ Não

12

Candidatou-se, ou pretende no futuro candidatar-se, a um curso de formação de professores do ensino básico ou ensino secundário? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

13

Pretende, no futuro, tornar-se professor(a) do ensino básico ou ensino secundário? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

14

Existe na sua família algum(a) professor(a) do ensino básico ou ensino secundário? *

☐ Sim

☐ Não

Qual é a sua percepção da profissão de professor(a) do ensino básico e ensino secundário? *

Indique o seu grau de concordância de 1 "discordo totalmente" a 5 "concordo totalmente"

	1	2	3	4	5
Os salários não são suficientemente elevados	☐	☐	☐	☐	☐
O horário de trabalho permite um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Tem uma elevada segurança e estabilidade no emprego	☐	☐	☐	☐	☐
Não tem boas perspectivas de progressão na carreira	☐	☐	☐	☐	☐
A carga laboral dos professores é razoável	☐	☐	☐	☐	☐
Existe um problema de indisciplina estudantil nas escolas	☐	☐	☐	☐	☐

Qual é a sua percepção da profissão de professor(a) do ensino básico e ensino secundário? *

Indique o seu grau de concordância de 1 "discordo totalmente" a 5 "concordo totalmente"

	1	2	3	4	5
É uma profissão de 2ª opção	☐	☐	☐	☐	☐
É uma profissão para quem gosta de trabalhar com jovens	☐	☐	☐	☐	☐
É uma profissão de elevado estatuto social	☐	☐	☐	☐	☐
É uma profissão que permite retribuir à sociedade	☐	☐	☐	☐	☐
É uma profissão intelectualment e estimulante	☐	☐	☐	☐	☐

Dados sociodemográficos

17

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro

18

Idade *

Introduza um número superior ou igual a 18

19

Algum dos seus pais, ou cuidadores, possui qualificações ao nível do Ensino Superior? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

20

Usufrui de Ação Social no Ensino Superior? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Concluiu o inquérito só falta submetê-lo!

Muito obrigado pela disponibilidade para preencher o inquérito

21

Por favor, sinta-se à vontade para fazer quaisquer comentários ou sugestões que considere relevantes. Se não for o caso, clique apenas em "submeter".
(Resposta facultativa)