



A política de gestão dos fundos comunitários na formação de professores: a formação profissionalizante

Suzana Simões Maximiano¹, Arminda Neves² e Pedro Goulart³

Resumo

A massificação do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória conduziram a uma necessidade crescente do sistema educativo de contratar professores. Como nem todos tinham a formação pedagógica necessária, decidiu-se providenciar uma formação profissionalizante através da oportunidade única dos fundos comunitários de que Portugal beneficiou com a entrada na União Europeia (UE). A presente investigação pretende analisar o resultado das políticas públicas de gestão dos fundos comunitários do terceiro quadro comunitário de apoio (QCA III) na formação profissionalizante de professores (profissionalização em serviço), tendo em consideração a evolução do sistema educativo. Importa, assim, avaliar a capacidade do sistema de ensino para aproveitar a formação realizada, tendo em conta as necessidades do sistema a médio prazo e a relação custo/benefício do investimento efetuado. Este estudo implicou uma análise estatística, quantitativa e descritiva a nível nacional, por região e por grupo de recrutamento. Concluiu-se que, no início de 2013/2014, não existia um número significativo de docentes profissionalizados em serviço entre 2000 e 2007, com ausência da componente letiva. No entanto, constatou-se que esta política não está a seguir na direção inicialmente desejada, pois verifica-se uma tendência, a médio prazo, para o aumento de horários zero, também neste grupo de docentes.

¹ Ministério da Educação

² Researcher at the Centre for Public Administration and Public Policies and Professor om Institute of Social and Political Sciences, Universidade de Lisboa

³ Researcher at the Centre for Public Administration and Public Policies, Institute of Social and Political Sciences, Universidade de Lisboa.

Palavras-chave: Políticas Públicas, avaliação de políticas públicas, fundos comunitários, formação profissionalizante, profissionalização em serviço, horários zero.

1. Introdução

Fruto da massificação do ensino secundário que ocorreu após a revolução de abril de 1974, o sistema de ensino quase triplicou o seu número de professores e nem todos tinham a formação pedagógica necessária à sua função. Como tal poderia prejudicar a qualidade de ensino, decidiu-se fornecer essa qualificação através da formação profissionalizante. O tema em análise incide sobre a decisão política de profissionalizar professores que já praticavam a ação de ensinar antes de formalizarem uma formação específica para tal, utilizando fundos comunitários do terceiro quadro comunitário de apoio (QCA III). Com este trabalho procurou-se analisar os resultados a médio prazo desta política pública e a capacidade do sistema de ensino para aproveitar a formação realizada, tendo em conta as necessidades do sistema no decurso do tempo. Considerando a problemática atual sobre o excesso de docentes de carreira no ensino público e a discussão sobre a mobilidade/despedimento destes docentes, importa fazer uma reflexão sobre este tema.

A avaliação tem aqui a função de esclarecimento porque nos propomos analisar os resultados de uma medida já implementada e é uma avaliação de impacto, pois pretende identificar as mudanças que a decisão política originou e se essas mudanças ocorreram na direção desejada (Trevisan e van Bellen, 2008, p. 546). Baseia-se em critérios substantivos, já que se pretende avaliar a política e o seu mérito, mas também em critérios económicos, uma vez que se quer avaliar a eficiência da medida em termos de relação custo/benefício (Rocha, 2010, p. 143-146).

Pretende avaliar-se o impacto da política de gestão de fundos estruturais do terceiro quadro comunitário de apoio, no que respeita à formação profissionalizante de



professores e à eficiência dessa política pública, através da situação profissional desses docentes no presente ano letivo e da relação custo/benefício desta formação. O objetivo deste trabalho consiste em avaliar a sustentabilidade da política de profissionalização em serviço de professores, durante o QCA III, no funcionamento do sistema de ensino público.

Para avaliar a sustentabilidade dessa política considera-se como indicador a taxa de “horários zero” que o grupo de docentes profissionalizados em serviço entre 2000 e 2007 revela em relação ao universo dos docentes de carreira (docentes dos quadros de agrupamento de escola – QA, dos quadros de escola não agrupada – QE e dos quadros de zona pedagógica – QZP), apresentando-se também os dados relativos ao grupo de docentes que detêm outra profissionalização ou que realizaram a profissionalização em serviço fora do período em análise.

Orientou-se o estudo no sentido de responder à questão nuclear desta investigação: Os professores que realizaram a profissionalização em serviço com financiamento comunitário, durante o QCAIII, estão, no presente ano letivo, com componente letiva atribuída?

A escolha desta política pública foi feita com base no princípio de afetação (Neves, 2013, p. 14), pois pressupunha que todos sairiam a ganhar – professores, alunos e sistema educativo. Mas será que foi mesmo assim? O sistema educativo, atualmente, consegue rentabilizar os professores profissionalizados em serviço, isto é, tem componente letiva para lhes atribuir? Será que esta foi uma decisão com efeitos positivos? Esta é uma das premissas que tentámos avaliar neste estudo.

2. Enquadramento teórico

2.1 Avaliação de políticas públicas

Este estudo enquadra-se no âmbito da avaliação de políticas públicas que, constituindo uma das fases do processo de gestão de políticas públicas, tem vindo a adquirir cada vez mais relevância. Não é suficiente declarar que uma medida vai ser bem-sucedida na administração pública (Bilhim, 2008), é necessário avaliar os resultados alcançados para comprovar o sucesso ou insucesso da mesma.

O propósito desta política estava relacionado com um argumento de ação específica, que teve como característica fundamental o poder decisório, pois abrangia um conjunto sequencial de decisões com intuito de dar resposta a um problema a curto prazo – profissionalizar professores de todos os grupos de recrutamento com o mínimo de custos para o erário público, usufruindo dos fundos comunitários, mas também de médio e longo prazo – constituir um corpo docente mais qualificado, com maior estabilidade profissional e, conseqüentemente, mais motivado. Pode afirmar-se que esta política incorporou a formalização de uma intenção que se concretizou através de uma ação.

A autonomia relativa do Estado foi aqui bem visível, pois esta decisão política, influenciada pelo momento histórico que se viveu em Portugal, resultou de interdependências múltiplas, ao nível supranacional, onde foram consideradas ações não só do governo mas também da União Europeia (UE), fruto de uma multiplicidade de níveis hierárquicos e da europeização a que o País ficou sujeito após a sua adesão à UE. Esta escolha política teve em consideração os recursos governamentais disponíveis para a sua execução, que surgiram de decisões marginais (Souza, 2006, p.29) – a entrada de Portugal na UE e a possibilidade de utilizar fundos estruturais (o Fundo Social Europeu - FSE), nomeadamente, as verbas disponibilizadas para o programa operacional da

educação (PRODEP III) que incluía como estratégia as ações de formação de docentes. Este estudo enquadra-se assim no incrementalismo referenciado por Souza (2006), uma vez que os recursos governamentais disponíveis para a execução da política surgem de decisões que não introduzem alterações substantivas no programa público, envolvendo diferentes níveis de decisão e atores distintos, formais e informais.

A avaliação pode ser encarada como uma atividade destinada a apurar os resultados de um processo que se concluiu, funciona como elemento central da *accountability* (Faria, 2005, p. 97-98) e possibilita a medição da eficácia das ações (Amoras & Rodrigues, 2009, p. 135). Pode ser uma avaliação *ex-post* quando, para além de ser efetuada *à-posteriori*, pretende estudar a eficácia da medida dando relevância aos *outcomes* (Wollmann, 2003, p. 19). Quanto aos objetivos, trata-se de avaliação de impacto, pois pretende identificar as mudanças que a decisão política originou e se essas mudanças ocorreram na direção desejada (Trevisan e van Bellen, 2008, p. 546). A avaliação pode centrar-se em análises substantivas, quando se pretende avaliar a política e o seu mérito, mas também em critérios económicos, quando se pretende avaliar a eficiência da medida em termos de relação custo/benefício (Rocha, 2010, p. 143-146).

2.2 A evolução do sistema de ensino

A necessidade que surgiu nas últimas décadas do século passado de profissionalizar professores para dar resposta à carência de quadros especializados nos ensinos básico e secundário está associada ao modo como evoluiu o sistema de ensino em Portugal.

A ideia da escola para todos, subjacente ao discurso liberal, ganha relevo na transição do século XIX para o século XX, altura em que a escola assume papel central no projeto de homogeneização cultural, centrado na ideia de Estado-Nação e dirigido pela elite política e intelectual da época. No entanto, as ações práticas não se

harmonizavam com o enorme investimento simbólico na esfera da educação. Esta não era mais do que uma construção retórica da educação, estava-se, ainda, perante uma potencial escola de massas (Pintassilgo e Mogarro, 2003, p. 52). Contudo, “a evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social” (Barroso, 2003, p. 65). É após a revolução de abril de 1974 que ocorre, efetivamente, a massificação do ensino do 2º, 3º ciclo e secundário (Goulart, 2011) e que “pela primeira vez se torna possível um aprofundamento do conceito de democratização do ensino na sua multidimensionalidade, com uma particular atenção a dimensões até aí esquecidas” (Pintassilgo, 2003, p.135). O texto constitucional de 1976 consagrou os princípios fundamentais a que obedecia o sistema educativo e também o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito. As exigências que se colocavam aos professores, decorrentes das intensas e constantes alterações que se verificaram no sistema educativo português, principalmente após a revolução de abril de 1974, espelham bem a necessidade sentida nos anos 80 e 90 do século passado de promover a sua formação.

A massificação do ensino, com a inerente diversidade de alunos, introduziu na escola problemas sociais, culturais, linguísticos e até de valores. Mas os alunos, independentemente do seu estrato social, da sua raça ou convicções têm direito a receber uma educação que lhes permita realizar o seu potencial. A escola deve proporcionar meios diferenciados que possibilitem, de forma justa, que todos possam atingir esse potencial e ultrapassem as desvantagens ambientais que lhes dá o meio social de origem (Landsheere, 1997, p. 30). Os professores “são confrontados com



muitos problemas e dilemas; têm os seus próprios interesses e crenças; encontrando-se, contudo, no centro de uma miríade de valores e de ideologias em competição; situam-se no epicentro de uma rede de inter-relações e de expectativas” (Woods, 1999, p. 42) e têm que ser capazes de gerir todos esses conflitos.

Impunha-se uma mudança do papel do professor, este teria que deixar de estar no centro do processo ensino-aprendizagem, como detentor do conhecimento e da experiência, em que apenas lhe era exigido que dominasse e conseguisse transmitir os conteúdos a lecionar, para passar a ser um pedagogo eficaz e atento que conseguisse utilizar métodos diferenciados, tendo em conta a diversidade e heterogeneidade dos seus alunos, fomentando a estabilidade e o equilíbrio emocional e afetivo de todos, dentro do contexto social do coletivo da turma. As mudanças de práticas, valores e atitudes que se impunham aos professores previam a passagem por processos complexos, em contextos concretos, que exigiam o repensar de regras e normas institucionalizadas, tecidas por valores e por hábitos que moldavam a lógica da sua forma de agir (Benavente, 1990, p. 74). Os professores tinham que repensar o seu próprio papel, era importante refletir sobre os problemas para encontrar as soluções, mas não o podiam fazer sozinhos nem no meio de colegas que partilhavam orientações idênticas, pois enfraquecia o debate e as interações (Zeichner, 1993, p. 22-24). A formação profissionalizante de professores tornou-se, assim, numa necessidade premente para dar resposta à mudança de paradigma da educação, no que concerne às diferentes formas de ensinar.

O papel do professor não é imutável, compete-lhe acompanhar a evolução dos tempos e do seu país. O professor como detentor e transmissor de todo o saber, cuja autoridade provinha do conhecimento e do carisma muito especial que o rodeava, correspondeu, durante muito tempo, às necessidades da sociedade. O conhecimento mudava muito lentamente e não estava facilmente acessível, como tal a formação inicial

dos professores era suficiente para o desempenho da sua função. Mas as constantes alterações, acompanhadas de uma aceleração do ritmo do processo tecnológico e de uma globalização cada vez mais evidente, provocaram mudanças profundas em todos os campos da vida que levaram à rápida obsolescência dos conhecimentos (Barroso, 1999, p. 141-142). Esta mudança estruturante tornou indispensável a formação dos professores, para responder às novas exigências era essencial formar novos professores (formação inicial), dar formação aos professores profissionalizados (formação contínua e especializada) e facultar formação pedagógica aos licenciados que lecionavam apenas com habilitação científica (profissionalização em serviço).

Associada à evolução do sistema educativo está a reforma curricular, que em Portugal na década de 1990 se tornou o centro da reforma educativa, constituindo o seu ponto nevrálgico. Esta década foi marcada por alterações curriculares significativas relativamente aos programas, à avaliação, à diferenciação curricular e às orientações curriculares, com a gestão flexível do currículo, tendo surgido diversos normativos relativos a manuais escolares, à área-escola e às atividades de enriquecimento curricular. O currículo constituía o conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela escola, de caráter obrigatório, facultativo ou livre (Pacheco, 2006, p.59). As alterações curriculares verificadas, associadas ao aumento do número de alunos nas últimas décadas do século passado, levaram efetivamente a um deficit de professores. Esta situação conduziu à profissionalização em serviço de muitos dos docentes contratados sem habilitação profissional com a respetiva integração nos quadros. Contudo, nos últimos anos esta situação tende a inverter-se, as orientações para a organização dos últimos três anos escolares (Despacho n.º 5328/2011; Despacho n.º 13-A/2012; Despacho Normativo n.º 7/2013) espelham bem essa inversão: maior carga letiva para os docentes, mais alunos por turma, menos projetos e apoios autorizados,



mais atividades letivas convertidas em não letivas. As novas reformas curriculares também são um fator a considerar, nomeadamente, a redução de disciplinas e da carga horária e a menor diversidade na oferta de cursos (DL n.º 50/2011; DL n.º 94/2011), o que leva a uma redução do número de horários disponíveis, traduzindo-se num aumento de docentes com “horário zero”, ou seja, sem componente letiva atribuída.

As profundas e constantes mudanças no sistema de ensino que ocorreram nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, tanto a nível da estrutura dos saberes e dos currículos escolares como da prática de metodologias e atitudes diferenciadas, contribuíram para que a profissão docente passasse a ser deficitária, não só em número de docentes como também em formação adequada às necessidades de um sistema em constante mudança, cada vez mais diversificado e mais exigente. “A mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos atores, mudar legislação sem novas práticas não leva a mudanças significativas” (Benavente, 1988, p. 24).

2.3 A profissionalização dos professores

A formação de professores é um fenómeno relativamente recente que surge devido à necessidade de facultar à estrutura institucional uma nova organização de controlo social e de reprodução, facilitadora da ascensão de uma nova classe de profissionais – os guardiões modernos da regulação e da ordem social. O profissionalismo docente deve ser entendido num contexto social e histórico, em que a profissionalização do ensino se relaciona originalmente com o esforço político para mobilizar a educação, tendo como objetivo regular as modernas transformações económicas e sociais. A nova ciência pedagógica emergiu das estruturas epistemológicas do novo conceito de sociedade, na sua perspetiva de progresso individual e social (Myrdal, 1992, p. 111-112). A formação profissionalizante de professores é fundamental para a modernização das instituições educacionais. A

profissionalização, cada vez mais balizada por mecanismos de avaliação e de certificação dos programas de formação, é uma estratégia com vista a melhorar a qualidade do ensino e da instrução; aumentar a competência social e intelectual do corpo docente; aumentar a autonomia e melhorar o estatuto dos professores, atribuindo-lhes uma maior responsabilização (Popkewitz e Pereyra, 1992). Segundo Perrenoud (1999, p. 9) “O progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente de professores”. Esta formação deve ser constituída por dois processos sociais, distintos mas complementares: um extrínseco, de natureza político-organizativo – a institucionalização da escola como organização pública e do currículo que a legitima no plano social e outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar o grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo – a afirmação de um conhecimento profissional específico (Roldão, 2008, p. 173). Deve, também, permitir o desenvolvimento de um “conjunto de capacidades, mais ou menos sistematizadas, necessárias para pôr em prática a profissão de professor – conhecimento, saberes e competências” – que se traduzem em “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” (Puentes, Aquino e Neto, 2009, p. 182).

Este estudo incide sobre a profissionalização em serviço, um dos modelos de formação que permitiu facultar a necessária formação pedagógica aos docentes que se encontravam a lecionar apenas com as adequadas habilitações científicas (Campos, 1995, p. 20). Até 1970, em Portugal, apenas existia formação específica para a docência dos professores do ensino primário (atual primeiro ciclo do ensino básico) e para a disciplina de Educação Física dos outros níveis de ensino. Para as restantes disciplinas e níveis de ensino, a formação específica para professores só passou a ser realizada no ensino superior, nos finais dos anos 1980, com a criação das chamadas universidades novas. Os cursos superiores “via ensino” não respondiam às necessidades de um sistema

que, devido à massificação do ensino (acréscimo de 722 850 alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário, entre 1970 e 1990, 63 796 dos quais entre 1974 e 1975), exigia um aumento significativo de professores num curto intervalo de tempo (acréscimo de 69 476 professores dos 2º, 3º ciclos e secundário, entre 1970 e 1990, 10 198 dos quais entre 1974 e 1975).

Tabela 1 – Nº de alunos e professores do 2º, 3º ciclo e secundário

Ano	Total de Alunos	Total de Professores
	(2º, 3º ciclo e secundário)	(2º, 3º ciclo e secundário)
1961	138 060	10 386
1970	312 847	23 382
1974	489 360	36 436
1975	553 156	46 634
1980	726 323	61 693
1990	1 035 697	92 858

Fonte: Autoria própria com base em dados da PORDATA (Fonte de dados: DGEEC/MEC)

Assim, passaram a ser recrutados professores não profissionalizados, sem formação especialmente orientada para o ensino, detentores de um curso superior semelhante ao do domínio científico em que iriam exercer a docência (Leite, 2005, p. 377), passando a coexistir no sistema docentes profissionalizados, docentes com habilitação própria e docentes com habilitação suficiente, conforme referido no Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro. Esta mudança estrutural tornou imperativo facultar formação (componente pedagógica) aos licenciados que lecionavam apenas com habilitação científica. Sendo uma das prioridades políticas da época a melhoria da qualidade do ensino, impunha-se profissionalizar estes professores. Tal como defende Perrenoud (1993, p. 51), a profissionalização deverá ter como finalidade capacitar os professores para a definição de estratégias baseadas em objetivos, de acordo com uma determinada ética, que lhes permitam desenvolver capacidades e tomar decisões com vista à resolução de problemas complexos e interdimensionais. No entanto, embora

impulsionada com este desígnio, a profissionalização em serviço foi particularmente “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (Ginsburg, citado por Nóvoa, 1992a, p. 23).

2.4 Quadro Comunitário de Apoio a Portugal

Portugal beneficia, desde 1986, de apoio financeiro comunitário, cujo investimento tem sido canalizado maioritariamente para projetos de natureza intraestrutural. A reforma do sistema educativo foi fortemente apoiada por um substancial reforço financeiro, no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio negociado com a Comissão Europeia e que se traduziu no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). Esse Programa tinha como objetivo preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia, tendo como objetivos estratégicos: generalizar o acesso à educação; modernizar as infraestruturas e melhorar a qualidade da ação educativa. Previsto inicialmente para o período de 1990-1993 (PRODEP I), foi sucessivamente prolongado (1994-1999, PRODEP II e 2000-2006, PRODEP III) (Barroso, 2003, p. 72).

Tal como afirma Benavente (1992, p. 48), existem momentos políticos em que os governos se assumem como grandes reformadores, ora após a Lei de Bases do Sistema Educativo era necessário dotar o sistema educativo português de um quadro de referência, no qual se pudessem inscrever políticas de desenvolvimento e de transformação do sistema. A utilização dos fundos estruturais, resultantes da integração na UE, era fundamental para reduzir o atraso de Portugal em relação aos seus parceiros europeus, aproximar estatísticas, neutralizar indicadores preocupantes, nomeadamente o insucesso escolar. Tratava-se de democratizar o sistema educativo, flexibilizar

estruturas, diversificar ofertas de formação, reequacionar o papel da escola e da formação no contexto nacional e internacional.

Um dos grandes objetivos do PRODEP III era guiar e promover o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento em Portugal, onde se reconhecia o corpo docente como um grupo estratégico que contribuía para a evolução rápida de uma sociedade do conhecimento e, como tal, era necessário promover um novo perfil do docente, como orientador de pesquisa e de aprendizagem, bem como animador de projetos e catalisador da relação escola/meio. Um dos objetivos específicos da medida 5, ação 5.1 era “assegurar a qualificação pedagógica a cerca de 30 000 docentes em exercício e cuja formação inicial não contemplou esta componente” (PO Educação 2000-2006, p. 55), ou seja, a profissionalização em serviço.

Campos (1995) e Leite (2005) referem que a formação contínua (que inclui a profissionalização em serviço, como fase inicial da formação contínua) é um dever do estado, e como tal deve ser facultada gratuitamente a todos os professores, uma vez que foi legalmente justificada pelo reconhecimento de que “a formação inicial, por si só, não é suficiente para o exercício docente e, do ponto de vista financeiro, tem sido amplamente apoiada pelas verbas a que Portugal se tem candidatado do FSE” (Leite, 2005, p. 378).

De facto, a profissionalização em serviço, que já tinha sido financiada pelo PRODEP II, através do programa específico para a formação contínua – FOCO, voltou a ser financiada com fundos comunitários, através do PRODEP III, conforme legislado no Despacho Conjunto n.º 984/2001, de 29 de Outubro, onde se define que deve existir formação que “contribua para consolidar uma cultura de desenvolvimento e atualização permanentes dos docentes” e cujas ações de formação visem, entre outros, “assegurar a



profissionalização em serviço dos docentes, enquanto fase inicial do processo de formação contínua” (artigo 2.º).

De acordo com o relatório final de execução do quadro comunitário de apoio III (2010), aprovado pela Comissão de Acompanhamento, a formação de docentes, onde se incluiu a profissionalização em serviço, “assumiu um papel de relevância estratégica face aos desafios de qualidade, inovação e desenvolvimento colocados a Portugal, exigindo um novo perfil para a profissão docente” (p. 52), tendo centrado essa formação nas prioridades de desenvolvimento do sistema, o que permitiu “elevar as qualificações profissionais dos docentes ... através da realização de ações de formação contínua e especializada” (p. 53). “As ações ... visaram formar docentes do ... quadro de nomeação provisória, com vista à sua qualificação para o exercício das funções docentes – profissionalização em serviço” (p. 129).

Esta formação profissionalizante permitiu aos docentes, já em exercício de funções, completarem a sua formação, uma vez que já praticavam a ação de ensinar antes de formalizarem a formação para ensinar, formalização imprescindível a alguém que ensina. Importava refletir para efetuar a conversão de um campo de exclusiva prática profissional num campo que incluía também conhecimentos pedagógicos. A relação teoria/prática era fulcral porque sem questionamento nem teorização a atividade desenvolvida não poderia ser convertida em ação profissional, essa atividade permaneceria prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. A teorização da ação permitiu gerar novos corpos de conhecimento que transformaram a forma de agir destes profissionais. A formalização do conhecimento profissional permite ligar o ato de ensinar com diversos saberes passíveis de diversas formalizações “teóricas-científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos), que

contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como prático” (Roldão, 2008, p. 176).

A conceção das políticas curriculares, relacionadas com as mudanças políticas que se têm verificado ao longo dos tempos e as dinâmicas informais e relacionais, que definem as diferentes estratégias de aplicar, na prática, as deliberações legais revestem-se de grande importância no presente estudo. As decisões da administração central, no que concerne à implementação dos currículos e à organização dos diferentes anos escolares, influenciaram, numa primeira fase, o aumento significativo do número de docentes efetivos (quadros de escola e quadros de zona pedagógica) e nos últimos anos a necessidade de reduzir esse número de docentes. Assim, a forma como foram implementadas as alterações curriculares pode-se converter num fator determinante para a existência de docentes profissionalizados e efetivos sem componente letiva atribuída.

3. Hipóteses de investigação

No seguimento do enquadramento teórico, formulam-se quatro hipóteses:

H1: A profissionalização em serviço, realizada no período em análise, contribuiu para uma maior estabilidade na carreira profissional dos docentes que realizaram esta formação;

H2: O impacto desta formação profissionalizante na estabilidade profissional dos professores abrangidos por esta medida não apresenta diferenças significativas nas diferentes regiões;

H3: O impacto na estabilidade dos professores abrangidos por esta política pública difere entre grupos de recrutamento;

H4: O investimento realizado com a profissionalização em serviço apresenta ineficiências, traduzidas nalgum desaproveitamento das competências adquiridas.

4. Método

A opção metodológica utilizada nesta investigação assenta num estudo simultaneamente descritivo e explicativo. Este tipo de estudo permite-nos descrever, compreender e explicar a situação profissional dos professores que realizaram a profissionalização em serviço entre 2000 e 2007, com verbas do QCA III, no que concerne à atribuição de componente letiva no início do ano letivo 2013/2014, recolhendo dados resultantes da gestão da política de profissionalização em serviço e a partir da observação da situação real desse ano escolar (Carmo e Ferreira, 1998). Apresentam-se as características de um grupo específico, de grandes dimensões (professores com profissionalização em serviço realizada durante o QCA III), que se encontra disperso numa determinada área geográfica (escolas da rede pública do Ministério de educação, distribuídas pelas diferentes regiões do País), estabelecendo-se relações entre conceitos e explicando as relações entre as variáveis (Costa in Bilhim, Amaro e Moreira, 2010).

O universo ou população desta pesquisa é constituído pelo conjunto dos docentes de carreira (QA/QE e QZP) do ensino público, do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, com particular enfoque nos que realizaram a profissionalização em serviço entre 2000 e 2007. Esta população apresenta características comuns: todos os seus elementos são professores de carreira, são todos do ensino público e todos são profissionalizados (Carmo e Ferreira, 1998). O universo global é constituído por 70 030 docentes, sendo de 10 335 o sub-universo de professores cuja profissionalização foi realizada em serviço e durante o QCA III. Como dispomos de dados sobre todo o universo, optamos por estudá-lo na sua globalidade, em vez de investigar apenas uma amostra desse universo. Efetuaram-se comparações entre as variáveis do nosso subuniverso (regiões e grupos de recrutamento) com as mesmas

variáveis do outro grupo do nosso universo – os docentes que detêm outra profissionalização ou que realizaram a profissionalização em serviço fora do período em análise (outra profissionalização), mantendo sempre como referência o nosso universo global.

Formuladas as hipóteses na secção anterior, recolheu-se informação sobre diversas dimensões do problema para assim se descobrir o que se investiga (Sampieri, Collado, e Lúcio, 2006). Com base nos dados primários retirados das listas de colocação/não colocação de professores, publicitadas anualmente na página da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e das bases de dados da DGAE, foram criadas, especificamente para este trabalho, listagens de docentes de carreira (QA/QE/QZP) do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, organizadas por região e grupo de recrutamento. Analisados os relatórios anuais do PRODEP III, não foi possível identificar os custos com a profissionalização em serviço, uma vez que são apresentados os custos globais com a formação de professores, sem discriminar o tipo de formação (com exceção do relatório de 2006). Assim, determinou-se a despesa realizada com este tipo de formação de acordo com informação recolhida na DGAE: o financiamento do Fundo Social Europeu (FSE) foi de 1 047,48€ por formando do 1.º ano e 2 094,96€ por formando do 2.º ano, distribuídos pelas diferentes rúbricas e sub-rúbricas das candidaturas apresentadas aos fundos comunitários. A verba despendida pelo orçamento de Estado (OE) foi superior aos 25% da contrapartida nacional exigidos pelo FSE, pois, decorre da legislação que regulamenta a profissionalização em serviço (Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto) que os docentes que se encontrassem a realizar esta formação tinham direito a uma redução de seis horas letivas semanais, durante o 1.º e 2.º ano de formação (artigo 36.º), como tal, os custos inerentes a esta formação foram calculados de acordo com essa redução.

Nesta investigação optou-se por uma abordagem quantitativa, com recolha e análise de dados e respetivo estudo estatístico, seguindo-se um conjunto de processos cuidadosos, sistemáticos e empíricos aplicados ao estudo desta temática para gerar conhecimento (Sampieri et al., 2006). Este tipo de abordagem requer uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista e orientada para os resultados (Carmo e Ferreira, 1998 e Sampieri et al., 2006), permitindo-nos estudar os fenómenos de forma mensurável, relacionando as variáveis - regiões e grupos de recrutamento (Mourão in Bilhim, Amaro e Moreira, 2010). Após a recolha de dados, identificaram-se os padrões de comportamento das unidades estatísticas que compõem as variáveis consideradas - regiões e grupos de recrutamento (GR), utilizando-se tabelas (descrição tabelar) e gráficos (descrição gráfica) para resumir os dados (Pinto e Casanova in Bilhim, Amaro e Moreira, 2010).

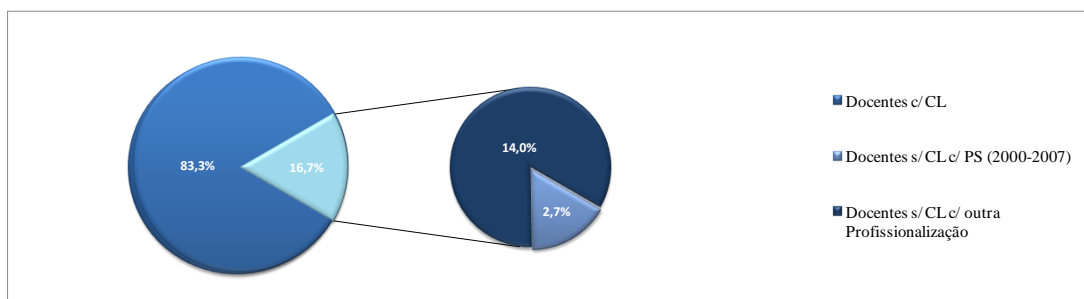
Quanto ao propósito, esta investigação é de carácter avaliativo, uma vez que se pretende avaliar, a médio prazo, os resultados desta formação sem perder de vista a evolução social e política ocorrida até ao momento (Carmo e Ferreira, 1998). Como tal, para desenvolver este estudo fez-se a caracterização dos docentes profissionalizados por região e grupo de recrutamento; verificou-se a situação profissional dos docentes, objeto de profissionalização em serviço cofinanciada pelo FSE-PRODEP III, no âmbito do QCAIII, quanto à ausência de componente letiva, em 2013/2014; analisou-se os custos da profissionalização em serviço a nível nacional e por região. Efetuou-se uma análise estatística descritiva, com comparação entre as variáveis regiões e grupos de recrutamento e fez-se uma avaliação de impacto dos resultados encontrados, no que concerne à política pública da profissionalização em serviço de professores, com financiamento comunitário do QCA III.

5. Resultados

Os resultados obtidos incidem sobre o número de professores de carreira, do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, pertencentes aos quadros de agrupamentos de escolas/escola não agrupadas (QA/QE) e aos quadros de zona pedagógica (QZP), que se encontravam no sistema de ensino público não superior a 1 de setembro de 2013, ou seja, no início do ano letivo 2013/2014.

Constatou-se que, dos 70 030 docentes de carreira do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e secundário, 58 318 (83,3%) tinham componente letiva atribuída e 11 712 (16,7%) estavam em situação de “horário zero”, ou seja, com ausência de componente letiva. Dos 16,7% de docentes (11 712) com ausência de componente letiva 2,7% (1 918 docentes) realizaram a profissionalização em serviço durante o QCA III e 14,0% (9 794 docentes) possuem outra profissionalização.

Gráfico 1 – Docentes com e sem componente letiva por tipo de profissionalização

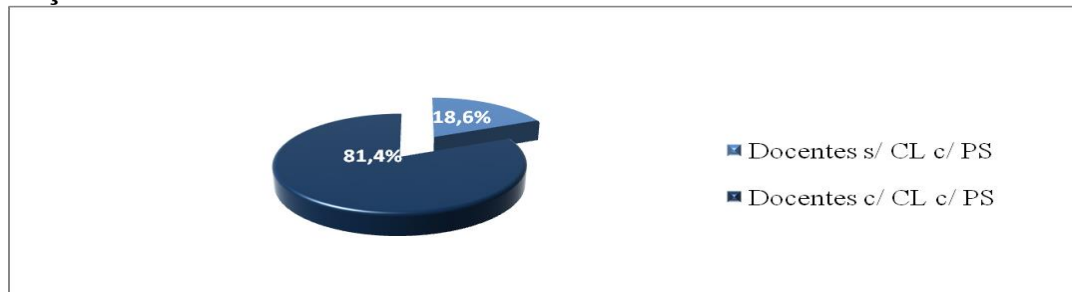


Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

Comparando o grupo de docentes que realizaram a profissionalização em serviço durante o QCA III com o grupo de docentes que realizaram outra profissionalização constatou-se que, no início de 2013/2014, o primeiro grupo apresenta 18,6% de docentes (1918) com ausência de componente letiva e 81,4% (8 417) com componente letiva atribuída enquanto que no segundo grupo 16,4% (9 794 docentes) encontravam-se

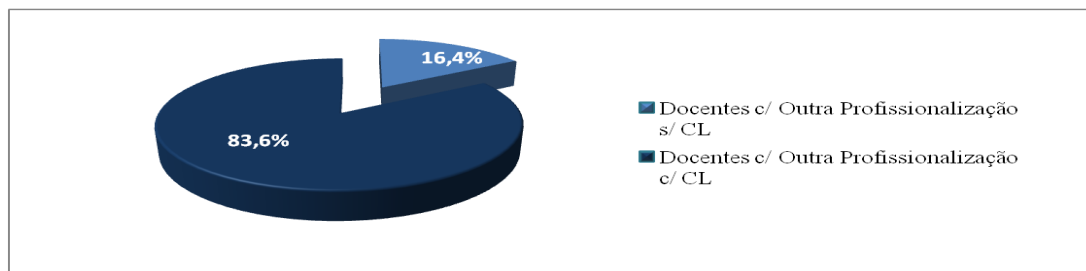
com ausência de componente letiva e 83,6% (49 901 docentes) tinham componente letiva atribuída.

Gráfico 2 – Docentes com e sem componente letiva com profissionalização em serviço entre 2000-2007



Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

Gráfico 3 – Docentes com e sem componente letiva com outra profissionalização

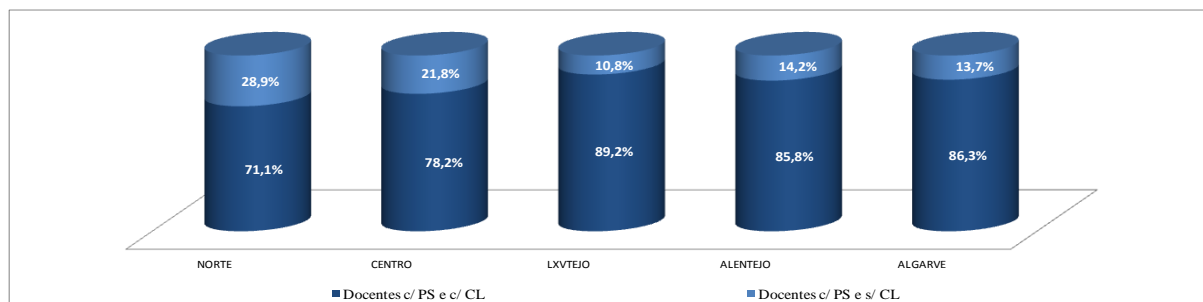


Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

5.1 Por região

Fazendo uma análise por região constatou-se que o grupo de docentes que realizaram a profissionalização em serviço entre 2000 e 2007 apresentam taxas de ausência de componente letiva mais elevadas na região Norte e na região Centro, com 28,9% (813 docentes) e 21,8% (483 docentes) respetivamente. A taxa de ausência de componente letiva na região Norte é quase o triplo da região de Lisboa.

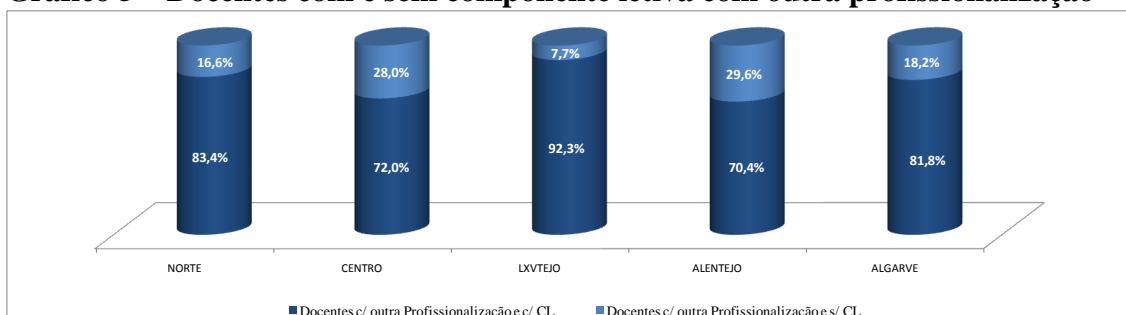
Gráfico 4 – Docentes com e sem componente letiva com profissionalização em serviço entre 2000-2007



Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

No grupo de docentes com outra profissionalização as taxas de ausência de componente letiva são mais elevadas na região do Alentejo e na região Centro, com 29,6% (874 docentes) e 28,0% (2984 docentes) respetivamente.

Gráfico 5 – Docentes com e sem componente letiva com outra profissionalização

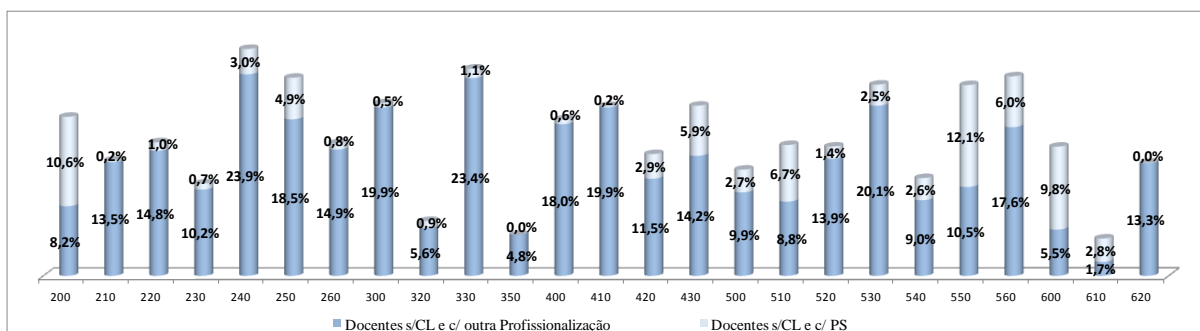


Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

5.2 Por grupo de recrutamento

Numa análise por grupo de recrutamento verificou-se que para os docentes que realizaram profissionalização em serviço entre 2000 e 2007, o grupo de recrutamento de Informática (GR 550) é o que apresenta taxa mais elevada de “horários zero” (12,1%) enquanto que nos docentes com outra profissionalização é no grupo de recrutamento de Educação Visual e Tecnológica (GR 240) que se encontra a maior percentagem de ausência de componente letiva (23,9%).

Gráfico 6 – Docentes sem componente letiva por tipo de profissionalização



Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

5.3 Custos da formação

No que concerne aos custos desta formação pode constatar-se que nem todos os docentes profissionalizados em serviço no período em análise concluíram a profissionalização num ano letivo, alguns concluíram-na em dois anos letivos (Decreto-Lei 287/88, de 19 de agosto). Assim, verifica-se que dos 10 335 docentes que realizaram a profissionalização em serviço 8 209 realizaram-na num ano letivo e 2 126 em dois anos letivos e que esta formação implicou um custo de 31 902 543,50€ (16 622 974,00€ do OE e 15 279 569,50€ do FSE), sendo a região de Lisboa e Vale do Tejo a que apresenta mais professores com este tipo de formação (3 758 docentes), onde 2 996 professores profissionalizaram-se num ano letivo e 762 em dois anos letivos, com um custo de 11 562 461,74€ (6 029 680,00€ do OE e 5 532 781,74€ do FSE).

Tabela 2 – Custo da profissionalização em serviço, por região, entre 2000-2007

REGIÕES	DOCENTES			CUSTOS		
	TOTAL	DURAÇÃO DA PS 1 ANO	DURAÇÃO DA PS 2 ANOS	OE	FSE	TOTAL
NORTE	2814	2251	563	4.504.918,00 €	4.127.065,57 €	8.631.983,57 €
CENTRO	2218	1659	559	3.704.518,00 €	3.494.387,69 €	7.198.905,69 €
LXVTEJO	3758	2996	762	6.029.680,00 €	5.532.781,74 €	11.562.461,74 €
ALENTEJO	948	793	155	1.471.402,00 €	1.317.728,29 €	2.789.130,29 €
ALGARVE	597	510	87	912.456,00 €	807.606,21 €	1.720.062,21 €
TOTAL GLOBAL	10335	8209	2126	16.622.974,00 €	15.279.569,50 €	31.902.543,50 €

Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

Relativamente aos docentes profissionalizados em serviço entre 2000 e 2007 que se encontravam sem componente letiva atribuída no início do ano letivo 2013/2014, não foi possível apurar quantos concluíram a profissionalização num ano letivo e quantos concluíram em dois anos letivos, pelo que se calculou o custo médio da formação por docente. O custo global da formação dos 1 918 docentes com ausência da componente letiva foi de 5 941 079,62€, dos quais 3 092 920,44€ foram financiados pelo OE e 2 848 159,19€ pelo FSE. A região Norte é a que apresenta mais docentes com esta formação e sem componente letiva, como tal, é a região que apresenta custos mais elevados com a formação destes docentes com uma verba de 2 493 888,64€, dos quais 1 301 527,48€ foram financiados pelo OE e 1 192 361,16€ pelo FSE.

Tabela 3 – Custo da formação dos docentes com profissionalização em serviço e sem componente letiva

REGIÕES	Docentes c/ PS e s/ CL	Custos OE p/ docente	Custos FSE p/ docente	Custos Totais OE	Custos Totais FSE	TOTAL
NORTE	813	1.600,89 €	1.466,62 €	1.301.527,48 €	1.192.361,16 €	2.493.888,64 €
CENTRO	483	1.670,21 €	1.575,47 €	806.709,74 €	760.950,97 €	1.567.660,71 €
LXVTEJO	405	1.604,49 €	1.472,27 €	649.819,16 €	596.268,39 €	1.246.087,55 €
ALENTEJO	135	1.552,11 €	1.390,01 €	209.535,09 €	187.651,18 €	397.186,28 €
ALGARVE	82	1.528,40 €	1.352,77 €	125.328,96 €	110.927,49 €	236.256,45 €
TOTAL	1918			3.092.920,44 €	2.848.159,19 €	5.941.079,62 €

Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

6. Discussão

Esta investigação que teve como objetivo geral avaliar a sustentabilidade da política de profissionalização em serviço de professores durante o QCA III no funcionamento do sistema de ensino público, tinha como função o esclarecimento dos resultados obtidos no médio prazo de uma medida já implementada e não a avaliação de uma política ou programa (Weiss, 1998, p. 24). Com este estudo, pretendia-se avaliar se as mudanças originadas por esta decisão política ocorreram na direção desejada

(Trevisan e van Bellen, 2008, p. 546), isto é, pretendia-se saber se a decisão política de profissionalizar professores com fundos comunitários resultou, a médio prazo, numa mais-valia para o sistema educativo.

Propusemo-nos chegar a uma conclusão respondendo à seguinte questão: Os professores que realizaram a profissionalização em serviço com financiamento comunitário, durante o QCAIII, estão, no presente ano letivo, com componente letiva atribuída? Considerou-se portanto que a sustentabilidade desta política pode ser avaliada através da afetação destes docentes ao ensino como forma de aproveitamento da profissionalização realizada e que um indicador pertinente pode ser a atribuição de componente letiva, em particular a existência de “horários zero”.

6.1. Estabilidade na Carreira

Ponderando as hipóteses formuladas, podemos concluir quanto à primeira, “A profissionalização em serviço, realizada no período em análise, contribuiu para uma maior estabilidade na carreira profissional dos docentes que realizaram esta formação”, que esta condição se verifica. Os docentes envolvidos nesta formação integraram a carreira docente, passando a pertencer a um quadro de agrupamento de escolas (QA), quadro de escola não agrupada (QE) ou quadro de zona pedagógica (QZP). Esta situação constituiu um fator de estabilidade na sua vida profissional com repercussão a nível económico, já que as progressões na carreira, efetuadas de acordo com o estatuto da carreira docente (ECD), lhes permitiram alterações sucessivas do seu índice remuneratório, o que se traduziu num aumento de vencimento. Se considerarmos que, dos 16,7% de docentes que se encontravam no início de 2013/2014 sem componente letiva atribuída, apenas 2,7% realizaram a profissionalização em serviço no período em análise (gráfico 1), podemos concluir que esta estabilidade no médio prazo se mantém, uma vez que o número de docentes com “horário zero” é reduzido. Essa estabilidade

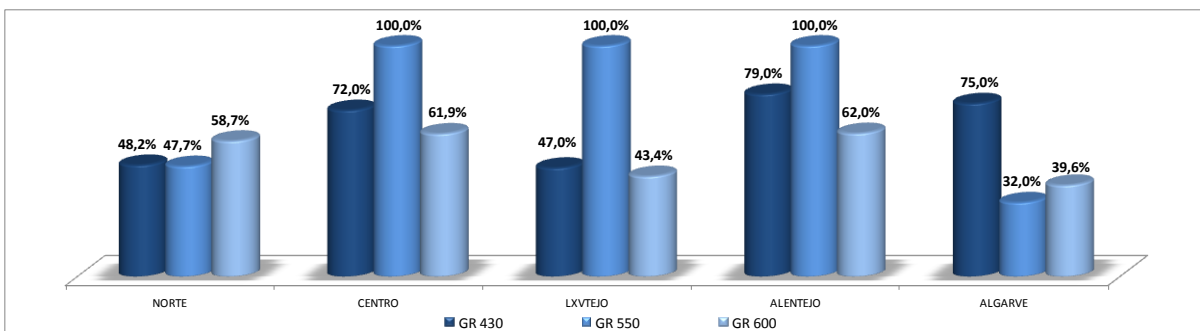
confirma-se, mesmo quando se considera apenas o grupo de docentes (10 335) que realizaram este tipo de formação, uma vez que a grande maioria (81,4%) tinha componente letiva atribuída no início de 2013/2014 (gráfico 2).

Podemos comprovar que a estabilidade profissional dos docentes profissionalizados em serviço não é uma constante nas diferentes regiões do país, pelo que, a segunda hipótese: “O impacto desta formação profissionalizante na estabilidade profissional dos professores, abrangidos por esta medida, não apresenta diferenças significativas nas diferentes regiões”, não se verifica. As taxas de “horários zero” deste grupo de docentes divergem nas diferentes regiões. Esta diferença pode ser confirmada quando se analisa o grupo que realizou este tipo de formação no período em análise e se verifica que, nas diferentes regiões, a percentagem destes docentes que se encontravam com componente letiva atribuída, no início deste ano letivo, varia entre os 89,2% (Lisboa e Vale do Tejo) e os 71,1% (Norte) (gráfico 4), apresentando as regiões Norte e Centro as mais elevadas taxas de “horários zero”. Esta discrepância entre regiões pode ser justificada, entre outros, pelo facto destas duas regiões serem detentoras do maior número de colégios com contrato de associação (financiados pelo OE e fundos comunitários: QREN-POPH), com vinte e oito e quarenta e seis colégios, respetivamente (dados da DGAE). Estes estabelecimentos de ensino, embora sejam privados não implicam pagamento de propinas por parte dos alunos, uma vez que são financiados pelo OE ou pelo POPH, retirando assim muitos alunos às escolas públicas, o que implica um acréscimo de “horários zero” para os professores de carreira do ensino público destas regiões.

Considerando o impacto desta formação profissionalizante por grupo de recrutamento, podemos constatar que não existiu uma distribuição equitativa de docentes abrangidos por esta medida, nos diferentes grupos (terceira hipótese). Existem

grupos de recrutamento com elevadas taxas de docentes com esta formação profissionalizante e outros com taxas muito baixas. O grupo de informática (GR 550), a nível nacional, é o que apresenta a taxa mais elevada de docentes profissionalizados em serviço (74,3%), seguido do de economia e contabilidade (GR 430) e do de Artes Visuais (GR 600), com 55,1% e 52,6% respetivamente. Esta tendência mantém-se nas diferentes regiões, com o grupo de informática (GR 550) a apresentar a taxa mais elevada (Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Alentejo) ou a ficar posicionado entre as mais elevadas (Norte e Algarve).

Gráfico 7 – Grupos de recrutamento com elevadas taxas de profissionalização em serviço por região



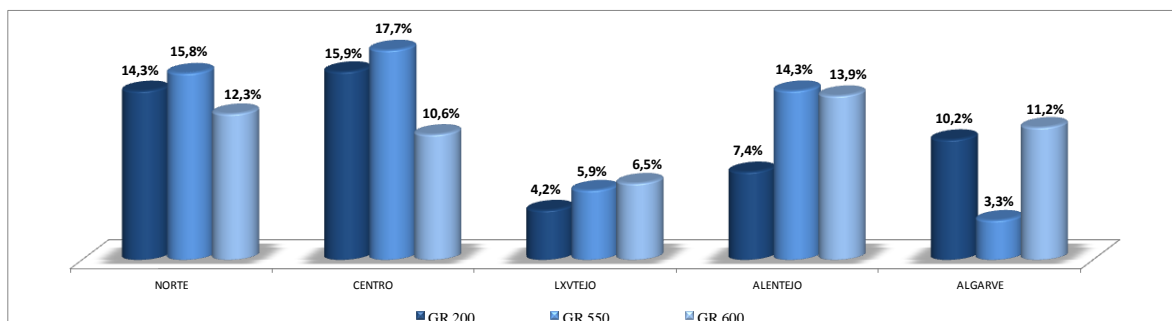
Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

Esta circunstância pode ser explicada pelo facto da disciplina de Informática ter sido incluída, tardiamente, no currículo dos ensinos básico e secundário, numa primeira fase com a criação do curso tecnológico de informática e também como disciplina de opção no ensino secundário (Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto), passando a integrar, com carácter de obrigatoriedade, o currículo do ensino básico e secundário, apenas no ano letivo 2004/2005 (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março). A oferta de cursos de formação inicial com habilitação profissional para a docência deste grupo de recrutamento era muito reduzida, os docentes de Informática, na sua maioria,

lecionavam apenas com habilitação científica, pelo que foram chamados a completar a sua formação (componente pedagógica) através da profissionalização em serviço, o que faz com que este grupo de recrutamento seja o que apresenta a maior taxa de docentes com esta formação, no período em análise.

No que se refere à taxa de docentes com “horário zero” por grupo de recrutamento, também não existe homogeneidade entre os diferentes grupos de recrutamento. A nível nacional, o grupo de Informática (GR 550) é o que apresenta a taxa mais elevada, com 12,1%, seguido do grupo de Português e Estudos Sociais/História (GR 200), com 10,6% e do grupo de Artes Visuais (GR 600), com 9,8% (gráfico 6). Nas diferentes regiões, estes grupos de recrutamento estão também entre os que apresentam taxas mais elevadas de “horários zero”.

Gráfico 8 – Grupos de recrutamento com elevadas taxas de “horários zero” por região



Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

Esta situação pode ser justificada pelo facto da revisão da estrutura curricular de 2012/2013 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) limitar a obrigatoriedade da disciplina de informática aos 7.º e 8.º anos a semestral ou anual, “em articulação com uma disciplina criada pela escola, designada por oferta de escola” (artigo 11.º), reduzindo acentuadamente a sua carga horária. O mesmo se verifica para a disciplina de Educação Visual lecionada pelo grupo de Artes Visuais (GR 600) e para a disciplina de

História do segundo ciclo lecionada pelo grupo de Português e Estudos Sociais/História (GR 200) que, a partir de 2011/2012 (Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto), viram a sua carga horária fortemente diminuída. Desta análise, podemos concluir que a terceira hipótese se verifica, pois “O impacto na estabilidade dos professores abrangidos por esta política pública difere entre grupos de recrutamento”, já que a taxa de “horários zero” varia significativamente entre os diferentes grupos de recrutamento (gráfico 6).

6.2 Eficiência da política

Este estudo permitiu-nos verificar que a quarta hipótese inicialmente formulada também se concretiza, uma vez que “O investimento realizado com a profissionalização em serviço apresenta ineficiências, traduzidas nalgum desaproveitamento das competências adquiridas”. Se analisarmos o montante envolvido na profissionalização em serviço e o relacionarmos com a verba associada à formação dos docentes que, no início de 2013/2014, se encontravam sem componente letiva atribuída, verificamos que o valor despendido com a profissionalização dos docentes que se encontravam com “horário zero” no início de 2013/2014 representa 18,6% do valor gasto com esta formação. Constatou-se que esta política pública foi mais eficiente em Lisboa e Vale do Tejo, uma vez que esta é a região com o rácio mais baixo entre os custos da formação dos docentes profissionalizados em serviço que atualmente se encontram com “horário zero” e o custo da formação dos docentes profissionalizados em serviço no período em análise (10,8%). É a região que apresenta um equilíbrio relacional mais elevado entre custos e benefícios, já que os benefícios desta política são os mais eminentes a nível Nacional (menor número de “horários zero”). O Norte, com o rácio mais elevado entre os custos da formação dos docentes profissionalizados em serviço que atualmente se encontram com “horário zero” e o custo da formação dos docentes com este tipo de profissionalização, realizada no período em análise (28,9%), é a região onde esta

política pública foi menos eficiente, pois a relação entre os custos e os benefícios desta medida apresenta-se como a mais deficitária do País (maior número de “horários zero”).

Tabela 4 – Custo da profissionalização em serviço dos docentes sem componente letiva

REGIÕES	CUSTOS COM PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO 2000-2007		
	Total de Profissionalizados (A)	Profissionalizados C/ Horário Zero (B)	B/A (%)
NORTE	8.631.983,57 €	2.493.888,64 €	28,9%
CENTRO	7.198.905,69 €	1.567.660,71 €	21,8%
LXVTEJO	11.562.461,74 €	1.246.087,55 €	10,8%
ALENTEJO	2.789.130,29 €	397.186,28 €	14,2%
ALGARVE	1.720.062,21 €	236.256,45 €	13,7%
TOTAL	31.902.543,50 €	5.941.079,62 €	18,6%

Fonte: Autoria própria com base em dados da PORDATA (Fonte de dados: DGEEC/MEC)

As ineficiências do investimento realizado com esta formação traduzem-se na existência de “horários zero”, que não são mais do que o desaproveitamento das competências que os docentes adquiriram aquando da sua formação profissionalizante, por se encontrarem privados da função de ensinar (ausência da componente letiva), sendo-lhes apenas atribuídas funções não letivas. Um dos fatores que contribuem para o aumento do número de docentes sem componente letiva é, seguramente, a redução do número de alunos que se tem verificado nos últimos anos letivos. Entre 2007/2008 (ano letivo imediatamente a seguir ao período em análise) e 2008/2009 existiu uma variação positiva do número de alunos matriculados no 2.º ciclo do ensino básico e 3º ciclo e secundário, contudo, nos anos letivos subsequentes, essa variação foi negativa em todas as regiões do País (com exceção do Algarve entre 2008/2009 e 2009/2010).

Tabela 5 – Variação de alunos matriculados no 2.º ciclo e 3.º ciclo/secundário por região

REGIÕES	ALUNOS (por Ano Letivo)									Variação relativa a 2008/2009 (%)
	2007/2008	Variação (%)	2008/2009	Variação (%)	2009/2010	Variação (%)	2010/2011	Variação (%)	2011/2012	
NORTE	326.523	51,0%	493.019	-3,3%	476.770	-7,7%	440.104	-6,6%	411.030	-16,6%
CENTRO	134.633	106,9%	278.563	-3,0%	270.239	-7,9%	248.784	-6,6%	232.358	-16,6%
LXVTEJO	289.222	11,6%	322.850	-1,0%	319.569	-3,4%	308.818	-4,6%	294.520	-8,8%
ALENTEJO	43.205	104,4%	88.315	-6,2%	82.880	-7,7%	76.482	-5,1%	72.561	-17,8%
ALGARVE	40.399	25,3%	50.612	0,9%	51.088	-4,0%	49.068	-7,4%	45.439	-10,2%
NACIONAL	833.982	47,9%	1.233.359	-2,7%	1.200.546	-6,4%	1.123.256	-6,0%	1.055.908	-14,4%

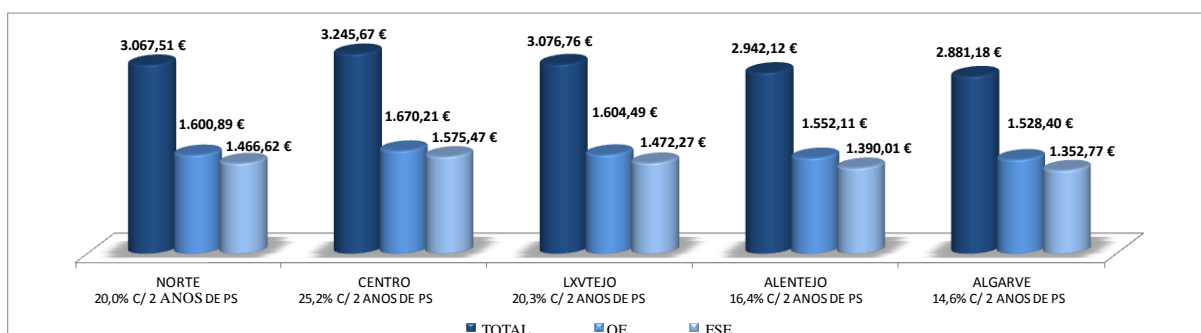
Fonte: Autoria própria com base em dados da PORDATA (Fonte de dados: DGEEC/MEC)

A redução de alunos, relativamente ao ano de 2008/2009, é manifestamente mais baixa na região de Lisboa e Vale do Tejo (8,8%), o que legitima que esta região possua, em percentagem, o valor mais baixo de “horários zero”, tanto no grupo de docentes profissionalizados em serviço (gráfico 4) como no grupo de docentes com outra profissionalização (gráfico 5). Este facto justifica também que o desaproveitamento das competências dos docentes que adquiriram esta formação profissionalizante seja menor nesta região, já que apresenta a menor taxa de dissipação do investimento realizado. O Norte é a região que apresenta a taxa mais elevada de dissipação do investimento realizado e, conseqüentemente, o maior desaproveitamento das competências adquiridas por estes professores. Embora esta região não seja a que apresenta a maior redução de alunos em percentagem, é a que apresenta a maior redução de alunos em valor absoluto. Para melhor entender estes fenómenos, deveriam ser consideradas outras variáveis que não entraram no âmbito deste estudo, mas que são igualmente importantes, nomeadamente o rácio professor/aluno por região, o nível etário destes docentes por região e o êxodo para uma região diferente daquela onde realizaram a profissionalização em serviço.

Importa ainda referir que o custo médio da formação por docente não foi igual em todas as regiões, apresentou o valor mais baixo na região do Algarve (2 881,18€) e o valor mais elevado na região Centro (3 245,67€). Esta situação deve-se ao facto de nem

todos os docentes terem realizado a profissionalização em serviço num único ano letivo. Os docentes com menos de seis anos de serviço, completados até 30 de setembro do ano em que concluíram o primeiro ano da profissionalização em serviço, realizaram esta formação em dois anos letivos (Decreto-Lei 287/88, de 19 de agosto) e este número não foi o mesmo nas diferentes regiões.

Gráfico 9 – Custo da Profissionalização em Serviço por docente e por região



Fonte: Autoria própria com base em dados da DGAE

7. Conclusões

A investigação efetuada permitiu-nos, assim, responder à nossa questão nuclear: a grande maioria dos docentes que realizaram a profissionalização em serviço com financiamento comunitário, durante o QCAIII, está, no presente ano letivo, com componente letiva atribuída.

Podemos considerar que esta política pública cumpriu as metas de curto e médio prazo a que se propunha. A decisão governamental que a sustentou objetivava a resolução de um problema que existia no sistema de ensino público – a falta de professores profissionalizados (Cardim 2009a, p. 135). Esta decisão, partilhada com os nossos parceiros europeus, fruto da europeização que vivemos desde a nossa entrada na UE (Commaille citado por Draelants e Maroy, 2007, p. 23), pretendia resolver um problema concreto, tendo em vista metas de curto e longo prazo (Saravia, 2006, p. 31). As metas de curto prazo foram alcançadas pois, com esta medida, foi possível integrar



nos Quadros (QA/QE/QZP) 10 335 docentes que responderam, no imediato, às necessidades do sistema. Este estudo, efetuado sete anos após a implementação desta política pública, permite-nos inferir que as metas a médio prazo também se podem considerar atingidas, uma vez que a grande maioria destes docentes tinham componente letiva atribuída a 1 de setembro de 2013, continuando a serem necessários e a terem lugar no nosso sistema de ensino. Podemos afirmar que, no curto e médio prazo, esta foi uma decisão de soma positiva, em que todos ficaram a ganhar (Neves, 2013, p. 14), os professores adquiriram maior estabilidade profissional, uma vez que integraram a carreira docente, e também económica, pois ao integrarem a carreira, passaram a auferir vencimentos mais elevados e o sistema educativo ganhou um corpo docente mais qualificado e motivado.

Os docentes que se encontravam sem componente letiva atribuída no início de 2013/2014 passaram a integrar uma Reserva de Recrutamento (RR), ficando a aguardar colocação em horários (componente letiva), que podem ser anuais (até final do ano letivo) ou apenas temporários, decorrentes de necessidades que surjam nas escolas durante o ano letivo, regressando à RR quando cessarem essas necessidades. Até serem colocados, permanecem nos agrupamentos de escola/escolas não agrupadas a cujo quadro pertencem (QA/QE) ou na última escola de colocação (QZP) a exercer funções não letivas, tais como, coordenação de projetos, aulas de substituição e aulas de apoio. Embora estes docentes continuem a exercer as funções para que foram formados e a serem úteis ao sistema de ensino, a sua situação a longo prazo tende a agravar-se, com a eminente criação de um quadro de docentes excedentários, que os poderá conduzir ao desemprego.

A ausência da componente letiva está estreitamente relacionada não só com as alterações curriculares, como também com a redução do número de alunos com que nos



temos deparado nos últimos anos, conforme referido anteriormente. Esta política pública, antes da sua implementação, carecia de estudos prospetivos que permitissem antever as necessidades do sistema a médio e longo prazo. Estes estudos deveriam considerar a idade dos docentes que se encontravam no sistema para se poder perspetivar as aposentações, a taxa de natalidade para se antever a tendência (aumento ou diminuição) de alunos no sistema e o número de alunos inscritos nas universidades e institutos politécnicos, em cursos via ensino, para prever a médio e longo prazo, o número de docentes profissionalizados, por grupo de recrutamento, em condições de integrar a carreira docente. As alterações curriculares, a médio e a longo prazo, são difíceis de prever, já que, também elas, são políticas públicas que dependem de decisões dos governos vigentes. Da pesquisa efetuada, que incluiu consulta à DGAE, não foram encontrados estudos prospetivos sobre esta matéria.

Conclui-se que o objetivo principal desta política pública – profissionalizar os docentes que se encontravam no sistema sem habilitação profissional, com fundos comunitários – foi alcançado. Contudo, embora esta política tenha operado mudanças no sistema educativo, pois aumentou o número de docentes qualificados profissionalmente, colmatando uma necessidade de curto e até de médio prazo, verifica-se que essas mudanças não ocorreram, totalmente, na direção desejada (Trevisan & van Bellen, 2008, p. 546), uma vez que não foram consideradas as necessidades do sistema a longo prazo, o que se traduz na existência de docentes profissionalizados em serviço com “horário zero”.

Colocaram-se hipóteses para verificação dos impactos desta política e tiraram-se conclusões. No entanto, não houve tempo (a investigação ocorreu entre janeiro e julho) para analisar determinadas variáveis que poderiam legitimar alguns dos resultados encontrados, nomeadamente, o êxodo de alunos e de professores que realizaram esta

formação para outras regiões diferentes daquela em que se encontravam no período em análise; o rácio professor/aluno por região; o número de alunos que, aquando desta formação, se previa integrar a escola pública e que optaram por colégios com contrato de associação.

Este foi um trabalho essencialmente analítico, a partir do tratamento de informação estatística, posição assumida em função da relação tempo/aprofundamento. Poderíamos ter incluído os professores contratados no nosso universo mas, neste caso, não seria possível utilizar os “horários zero” como indicador, uma vez que se não existir componente letiva remanescente, após o completamento dos horários dos docentes de carreira, as escolas não contratam professores. Se entendêssemos alargar o nosso universo aos professores contratados, uma abordagem interessante seria investigar quais os grupos de recrutamento que apresentam maior número de docentes contratados e comparar esses dados com os resultados obtidos no nosso trabalho relativos aos grupos de recrutamento com maior número de docentes de carreira com “horários zero”. Poder-se-á, ainda, aprofundar o impacto desta política pública incluindo a perspectiva avaliativa dos atores e destinatários da política – gestores e professores que foram objeto desta profissionalização, comparando a situação atual desta população com as expectativas criadas.

Referências bibliográficas

- Amoras, F. C. & Rodrigues, L. G. (2009). Avaliação das políticas públicas. *Revista Espaço Académico, UEM, 101*: 135-138.
- Anderson J. E. (1981). *Public Policy Making* (3th edition). New York: CBS College Publishing.
- Anderson, J. E. (2011). *Public Policymaking: An introduction* (7th edition). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Barroso, J. (1999). *A Escola entre o local e o global: Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.

- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educ. Soc., Campinas*, 82: 63-92.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18: 23-27.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 47-55). Lisboa: Educa.
- Bilhim, J. (2008). Políticas públicas e agenda política. *Revista de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa*, 2: 43-63.
- Bilhim, J., Amaro, F., & Moreira, C. D. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Birkland, T. A. (2010). *An introduction to the policy process: Theories, concepts and models of public policy making* (3rd ed.). New York: M.E. Sharpe.
- Bouriche, R. (2006). Analyse des politiques publiques. *Revue Sciences Humaines*, 25: 85-95.
- Campbell, J. L. (2002). Ideas, politics, and public policy. *Annual Review of Sociology*, 28, 21-38.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardim, M. E. (2009a). Implementação de políticas públicas: Do discurso às práticas. *Revista de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa*, 3: 133-149.
- Cardim, M. E. (2009b). Fatores chave no processo de implementação de políticas públicas em Portugal. *XIV congresso internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública*. Brasil: Salvador de Bahia.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, E. (2008). *Agendas e Reforma Administrativa em Portugal [Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, especialidade de Administração Pública]*. Lisboa: ISCSP
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chagnollaud, D. (2002). *Science politique* (4.^a edition). Paris: Editions Dalloz.
- Costa, D. (2010). Estudos descritivos e exploratórios. In J. Bilhim, F. Amaro, & C. D. Moreira. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas* (pp. 63-66). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. In H. C. Silvestre & J. F. Araújo (2012). *Metodologia para a investigação social* (pp.141-170). Lisboa: Escolar Editora.
- DGEEC/MEC (2013). *Pordata*. Dados obtidos em www.pordata.pt a 27-04-2014.
- Direção-Geral do Desenvolvimento Regional (2005). *O QCA III e a reprogramação intercalar. O próximo período de programação financeira comunitária 2007-2013*. Perspetivar o contributo das regiões. Lisboa: Grafispaço.

- Draelants, H., & Maroy, C. (2007). L`analyse des politiques publiques: Un panorama. *Reveu de la littérature (partie 1)* (pp.3-28). *Project KNOW & POL*. [On-line], <http://www.knowandpol.eu>.
- Esteves, M. (2006). Formação de professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 112-158). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. [On-line], <http://www.debatereducação.pt>.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora
- Farah, M. F. S. (2011). Administração pública e políticas públicas. *Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 45(3)*: 813-836.
- Faria, C. A. P. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 20*: 97-109.
- Finkel, S. M. (1992). A formação de professores em Espanha. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 83-96). Lisboa: Educa.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de estatísticas da educação –volume III*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GIASE (2006). *Séries cronológicas. Docentes – 1985-2005*. Lisboa: GIASE.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal: Seis estudos*. Porto: Porto Editora.
- Goulart, P. (2011) *Essays on Schooling and Child Labour in Portugal*. Maastricht: Shaker.
- Heidemann, F. G. & Salm, J. F. (2009). *Políticas públicas e desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Howlett, M., Ramesh, M. & Perl, A. (2009). *Studying public policy: policy cycles and policy subsystems*. Canada: Oxford University Press (3rd Ed).
- Landsheere, G. (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação: Como garantir a qualidade da educação?*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Porto Alegre, RS, 28*: 371-389.
- Lima, J. M. A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, sociedade & cultura, 6*: 47-72.
- Mendonça, A. (2006). Evolução da política educativa em Portugal. *Trabalho de Investigação*. Disponível em [uma.pt](http://www.uma.pt).
- Meny, Y. & Thoenig, J. C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mourão, V. (2010). Estudos transversais e longitudinais. In J. Bilhim, F. Amaro, & C. D. Moreira. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas* (pp. 104-105). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Myrdal, S. (1992). Gelo e fogo: A dinâmica da profissionalização de professores na Islândia. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 109-122). Lisboa: Educa.
- Neves, A. (2010). *Governança pública em rede: Uma aplicação a Portugal*. Lisboa: Silabo
- Neves, A. (2013). *Papel do Estado: Evolução*. Texto da autora adaptado da tese de doutoramento.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3(V), 413-440.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). A reforma educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57- 69). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2001). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista brasileira de história da educação*, 1: 161-186.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. (2007). *Comunicações conferência “desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”*. Lisboa: Ministério da Educação e Comissão Europeia (pp. 21-28).
- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. [On-line], <http://www.debatereducação.pt>.
- Paine, L. (1992). A reforma educativa chinesa e a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 167-185). Lisboa: Educa.
- Pereira, M. F. (2007). Infância e profissionalização dos professores: a história de uma relação conturbada. In A. Lopes. (2007). *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 97-108). Porto: Afrontamento/CIIE.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-22
- Pilipovski, V. (1992). Reformas educativas e formação de professores: o caso soviético. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 135-142). Lisboa: Educa.
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In J. Pintassilgo, & M. M. Vieira. (2003). *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação - FCUL.



- Pintassilgo, J. (2005). A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal Português. In L. N. Xavier, M. M. C. Carvalho, A. W. Mendonça, & J. L. Cunha (Org). (2005). *Escola, cultura e saberes* (pp. 55 - 78). Rio de Janeiro: FGV/Sociedade Brasileira de História da Educação.
- Pintassilgo, J., & Mogarro M., J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In J. Pintassilgo, & R. Fernandes. (2003). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-73). Lisboa: Grupo Spicae.
- Pinto, R. R., & Casanova, C. (2010). Análise quantitativa. In J. Bilhim, F. Amaro, & C. D. Moreira. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas* (pp. 233-248). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pinto, R. R., & Espírito Santo, P. (2010). Técnicas de amostragem. In J. Bilhim, F. Amaro, & C. D. Moreira. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas* (pp. 218-232). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Popkewitz, T. S., & Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 11- 41). Lisboa: Educa.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F. & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar-Curitiba*, 34: 169-184.
- Quadro Comunitário de Apoio III, Programa Operacional da Educação (2000), PRODEP III 2000-2006.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Relatório Final de Execução Quadro Comunitário de Apoio III (2010), Portugal: PRODEP III 2000 – 2006, IFDR/IGFSE.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão do processo político e políticas públicas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Saldanha, G. S., & Costa, C. G. (2011). Políticas públicas e os fatores de atração de investimentos em ciência e tecnologia no município de Oeiras – Portugal. *V Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Brasil: Universidade Federal do Maranhão - Campus Universitário do Bacanga.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, P., B. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Saravia, E. (2006). Introdução à teoria da política pública. In E. Saravia, & E. Ferrarezi. (2006). *Políticas públicas* (pp. 21-42). Brasília: Escola Nacional de Administração Pública.
- Scalcon, S. (2008). O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. *Perspectiva-Florianópolis*, 2: 489-521.



- Simola, H. (1992). De missão a especialidade: a integração da formação de professores na universidade finlandesa. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 97-108). Lisboa: Educa.
- Sousa, J. M. (1998). Globalização e diversidade: o papel do Professor. *Tribuna da Madeira*.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias- Porto Alegre*16: 22-45.
- Stoer, S., R. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz. (1992). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 71- 81). Lisboa: Educa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes
- Trevisan, A. P., & van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública-Rio de Janeiro*, 42 (3): 529-550.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 19 (1): 21-34.
- Weiss, C. H. (1999). *Evaluation: The interface between evaluation and public policy*. Consultado em <http://evi.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/4/468>.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Wollmann, H. (2003). *Evaluation in public sector reform*. Cheltenham/Northampton: Edgar Elgar.
- Vagula, E. (2005). O professor, seus saberes e sua identidade. *Revista Científica Faculdade Lourenço Filho*, 1, 103-116.
- Vaz, C., & Mourão, V. (2010). Projeto de pesquisa. In J. Bilhim, F. Amaro, & C. D. Moreira. (2010). *Manual de metodologia das ciências sociais e políticas* (pp. 7-22). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Vedung, E. (2010). *Evaluation: Four waves of evaluation diffusion*. Consultado em <http://evi.sagepub.com/content/16/3/263>.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de Dezembro – Cria o modelo da profissionalização em exercício e define as respetivas regras.
- Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de maio – Cria o modelo da formação em serviço e define as respetivas regras.
- Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto - Institui o modelo de profissionalização em serviço, definindo as regras desta formação.
- Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto - Cria os cursos tecnológicos para o ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro – Concurso de docentes: define as regras de acesso à carreira docente.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - Reforma do ensino secundário do ano letivo 2003/2004.
- Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril - Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular de ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, reajustando a organização curricular do 2º e 3º ciclos.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 299/ME/92 - Regulamento da medida 1.3: formação de professores – FOCO (PRODEP I)
- Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março - Regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente e horários dos alunos do ensino não superior.
- Despacho Conjunto n.º 69/ME/MESS/94 – Regulamento da medida 2: formação contínua de professores e de responsáveis pela administração educacional – FOCO (PRODEP II).
- Despacho Conjunto n.º 984/2001, de 29 de outubro, alterado pelo Despacho Conjunto n.º 960/2003, de 1 de outubro – Aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida 5, ação 5.1, "Formação contínua e especializada nos ensinos básico e secundário", da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III).
- Despacho Normativo nº13-A/2012, de 5 de junho de 2012 - Estabelece os mecanismos de autonomia pedagógica e organizativa de cada escola. São dadas orientações sobre a organização do ano letivo 2012/2013.
- Despacho normativo nº7/2013, de 11 de junho - Organização do ano letivo 13/14.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE) - Legitima a profissionalização em serviço, referindo quem pode aceder a esta formação.
- Parecer n.º 6/89 da CNE – Novos planos curriculares do ensino básico e secundário.