COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS

Bruxelas, 3.8.2007
COM(2007) 392 final

# COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO E AO PARLAMENTO EUROPEU

## Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes

{SEC(2007) 931
SEC(2007)933}

**COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO E AO PARLAMENTO EUROPEU**

**Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes**

## INTRODUÇÃO

Há cerca de 6,25 milhões de docentes (equivalentes a tempo completo) na Europa[1]. Os docentes desempenham um papel vital na sociedade ao ajudar os indivíduos a desenvolver o seu potencial de crescimento pessoal e bem-estar e ao contribuir para que adquiram um leque complexo de conhecimentos e de competências de que irão precisar como cidadãos e trabalhadores. É aos docentes que cabe desempenhar o papel de mediadores entre um mundo em rápida transformação e os estudantes que se preparam para nele entrar.

A docência está a tornar-se uma profissão cada vez mais complexa. As exigências colocadas aos docentes são cada vez maiores. Os ambientes em que trabalham apresentam-lhes cada vez mais desafios.

Muitos Estados-Membros estão a examinar a forma como os docentes são preparados para as importantes funções que desempenham em prol da sociedade europeia.

O propósito da presente comunicação é avaliar a situação actual na União Europeia relativamente à formação académica e profissional dos docentes, propondo uma reflexão conjunta sobre as acções que podem ser levadas a cabo a nível dos Estados-Membros e sobre o modo como a União Europeia poderá apoiá-las[2].

## 1. ANTECEDENTES

### 1.1 A agenda de Lisboa para o crescimento e o emprego

O Conselho Europeu de Lisboa, de Março de 2000, sublinhou que as pessoas são o activo principal da Europa e que «o investimento nas pessoas (…) será fundamental tanto para o lugar da Europa na economia do conhecimento como para assegurar que a emergência desta nova economia não venha agravar os problemas sociais existentes[3]».

---

1 *Vide* estudo intitulado «*Mobility of Teachers and Trainers*», realizado a pedido da Direcção-Geral da Educação e Cultura, 2006 (http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf).

2 A presente comunicação tem como objecto não só a situação dos docentes no sistema de ensino geral, mas também a sua formação profissional inicial; para o efeito, entende-se por «docente» uma pessoa que seja reconhecida como tendo o estatuto de professor (ou equivalente) em conformidade com a legislação e a prática de um dado Estado-Membro. Exclui os todas as pessoas que não trabalhem para os sistemas formais de educação e formação, devido à natureza e contexto diferentes das funções que desempenham.

3 *Vide*, por exemplo, as Orientações integradas para o crescimento e o emprego, que reconhecem a importância das competências para o emprego, especialmente a orientação n.º 23, sobre a necessidade de adaptar os sistemas de educação e formação aos novos requisitos em matéria de competências através de, entre outras coisas, garantia de sistemas de educação e formação atractivos, abertos e com normas de qualidade elevadas.

O Conselho de Barcelona, de Março de 2002, adoptou objectivos concretos para melhorar os sistemas de educação e formação dos Estados-Membros, incluindo melhorar a formação académica e profissional dos professores e formadores. O Conselho, em Março de 2006, sublinhou: «A educação e a formação são factores determinantes, não só para o desenvolvimento do potencial de competitividade da UE a longo prazo, como para a coesão social». E acrescentou: «Além disso, há que acelerar os processos de reforma que deverão conduzir à criação de sistemas educativos de grande qualidade e simultaneamente eficientes e equitativos».

Todavia, foram insuficientes os progressos alcançados[4] no tocante a objectivos como a redução do abandono escolar precoce, o aumento da percentagem de jovens que concluem o ensino secundário ou a redução da percentagem de alunos de 15 anos com fracas competências no domínio da leitura.

A qualidade do ensino é um factor-chave para determinar se a União Europeia pode aumentar a sua competitividade num mundo globalizado. Os estudos realizados demonstram que a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos[5] e que constitui o factor mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos[6] (os seus efeitos são muito mais amplos do que os da organização escolar, da liderança ou das condições financeiras). Além disso, outros estudos[7] descobriram uma inter-relação de carácter positivo entre a formação em exercício ministrada aos docentes e os resultados alcançados pelos estudantes, e «sugerem que um programa de formação em exercício (…) melhorou os resultados obtidos pelas crianças (...) [*e*] sugerem que a formação dos professores poderá constituir um meio menos dispendioso para melhorar os resultados dos testes do que reduzir a dimensão das turmas ou aumentar o número de horas lectivas».

Em 2004, o Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre os progressos alcançados na consecução dos objectivos de Lisboa nos domínios da educação e da formação[8] exigia o desenvolvimento de um conjunto de princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações necessárias para os professores e formadores. O Conselho, em Novembro de 2006, declarou que «a motivação, as aptidões e competências quer dos professores e formadores, quer do restante pessoal docente, quer ainda dos serviços sociais e de orientação, bem como a qualidade da direcção dos estabelecimentos de ensino, são factores essenciais de uma qualidade elevada dos resultados da aprendizagem» e que «os esforços do pessoal docente deverão ser apoiados mediante um aperfeiçoamento profissional contínuo e uma boa cooperação com os pais, os serviços sociais escolares e a comunidade mais alargada»**.**

Por conseguinte, melhorar a qualidade da formação dos docentes é um objectivo importante para os sistemas de educação europeus, caso se pretenda progredir a um ritmo mais acelerado

---

4 Relatório anual de progresso da Comissão relativo à realização dos objectivos de Lisboa, 16 de Maio de 2006.

5 *Vide*, por exemplo, Darling Hammond et al; 2005. «*Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives*, 13(42) 16-17, 20.

6 Rivkin, Hanushek e Kain; 2000; Hanushek, Kain e Rivkin; 2005: «*Teachers, Schools, and Academic Achievement*».

7 Angrist and Lavy; 2001: «*Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools*», in *Journal of Labor Economics*, 19, 2, 343-69.

8 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf.

rumo à consecução dos objectivos comuns estabelecidos no programa «Educação e Formação para 2010».

Por outro lado, procurar garantir que a formação académica e profissional dos docentes seja de elevada qualidade é evidentemente também relevante para se poder assegurar uma boa gestão dos recursos financeiros nacionais e uma boa relação custo-benefício: as verbas atribuídas para a remuneração dos professores correspondem a cerca de dois terços das despesas com as escolas[9].

## 1.2 Outras políticas e objectivos da União

A política relativa à formação académica e profissional dos docentes está estreitamente relacionada com outros domínios políticos fundamentais a nível europeu, nomeadamente:

– A política social, ao sublinhar o papel da educação e formação enquanto meios de escapar à pobreza e como factores-chave da integração social e ao salientar a importância de «uma base comum de competências» no Pacto Europeu para a Juventude[10].

– A política de inovação[11], ao realçar a necessidade de garantir que os docentes ajudem os jovens a adquirir um espírito empresarial e de inovação.

– A política de investigação, ao colocar a tónica na melhoria do ensino das ciências em todos os níveis dos sistemas de educação da União[12].

– A política empresarial[13], ao salientar a necessidade de os poderes públicos promoverem o empreendedorismo no ensino junto dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e dos docentes no âmbito da formação inicial e da formação em exercício.

– A comunicação da Comissão intitulada «Um novo quadro estratégico para o multilinguismo»[14], que promove o valor da aprendizagem linguística e identifica, como desafios relevantes, a qualidade do ensino das línguas e a melhoria da formação dos professores de línguas.

– A Directiva 2005/36/CE relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais, que define o enquadramento jurídico para a mobilidade profissional dos professores.

---

9 Relatório da OECD, *Teachers Matter*: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005; www.oecd/edu/teacherpolicy.

10 Pacto Europeu para a Juventude, *vide*: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf.

11 Conforme apresentada na Comunicação intitulada «O conhecimento em acção: uma estratégia alargada para a UE no domínio da inovação», COM(2006)502 final.

12 Um grupo de alto nível presidido por Michel Rocard, deputado do Parlamento Europeu, analisou as iniciativas europeias e nacionais em curso no domínio do ensino das ciências. O relatório elaborado pelo referido grupo, disponível no endereço: http://ec.europa.eu/research/science-society/index.cfm?fuseaction=public.topic&id=1100&lang=, insta à introdução de uma nova abordagem no domínio do ensino das ciências e propõe um corte radical com os métodos pedagógicos tradicionais.

13 *Vide* a Comunicação da Comissão intitulada «Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem», COM(2006)33 final.

14 COM(2005)596 de Novembro de 2005.

## 1.3 Novas exigências

As mudanças na sociedade e no sector da educação colocam novas exigências à profissão docente. Para além de transmitirem conhecimentos de base, os professores são também, por exemplo, cada vez mais solicitados no sentido de ajudarem os jovens a tornar-se completamente autónomos em matéria de aprendizagem, através da aquisição de novas competências-chave e em vez de memorizarem informações. Por outro lado, pede-se igualmente aos docentes que desenvolvam métodos de aprendizagem mais construtivos e mais centrados na cooperação e espera-se que, em vez de formadores *ex-cathedra,* actuem sobretudo como «facilitadores» e gestores nas salas de aula. Estes novos papéis pressupõem uma formação académica que abranja uma vasta gama de metodologias e de estilos de ensino. Além disso, as salas de aula apresentam actualmente uma mistura mais heterogénea de jovens de meios diferentes e com níveis diferentes de capacidade e incapacidade. Exige-se ainda que os docentes explorem as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias e que respondam à procura de formas de aprendizagem individualizadas, podendo também ser chamados a assumir funções adicionais de liderança ou de gestão decorrentes de uma autonomia acrescida dos estabelecimentos de ensino.

Estas transformações exigem não só que professores adquiram novos conhecimentos e competências, mas igualmente que os desenvolvam continuamente. Para dotar o corpo docente das qualificações e das competências adequadas aos novos papéis que desempenha, são necessários, simultaneamente, uma formação inicial de docentes de elevada qualidade e um percurso coerente de desenvolvimento profissional contínuo, susceptíveis de manter os professores actualizados no tocante às competências requeridas numa sociedade baseada no conhecimento.

Tal como sucede com qualquer outra profissão moderna, cabe aos professores igualmente a responsabilidade de alargar as fronteiras dos seus conhecimentos profissionais, quer procurando reflectir sobre a sua prática pedagógica, quer através da investigação, ou ainda através de um empenhamento sistemático num desenvolvimento profissional contínuo, desde o início até ao final da carreira. É necessário que os sistemas de educação e formação de professores proporcionem as oportunidades necessárias para o efeito.

## 1.4 Falta de competências e oferta limitada de formação

Contudo, os sistemas de formação académica e profissional dos docentes nem sempre estão bem preparados para satisfazer estas novas solicitações.

Num estudo recente da OCDE[15], quase todos os países relatam a existência de défices de competências pedagógicas e de dificuldades no domínio da actualização das competências dos docentes. Essas lacunas referem-se, em especial, à falta de competências para enfrentar os novos desenvolvimentos no domínio da educação (incluindo, entre outros, aspectos como a aprendizagem individualizada, a preparação dos alunos para uma aprendizagem autónoma, o modo de abordar ambientes de ensino heterogéneos, a preparação dos alunos para optimizarem a utilização das TIC).

Em muitos Estados-Membros, constata-se uma coordenação pouco sistemática entre os diferentes elementos que integram a formação académica e profissional dos docentes, o que

---

[15] *Teachers Matter*, OCDE, 2005.

conduz a uma falta de coerência e continuidade, em especial entre a formação académica e profissional inicial e a integração na profissão, por um lado, e a formação em exercício e o desenvolvimento profissional subsequentes, por outro. E, com frequência, esses processos nem sequer estão enquadrados com o desenvolvimento e melhoramento das escolas ou a investigação no domínio da educação. Os incentivos para que os docentes continuem a actualizar as suas competências ao longo das suas carreiras profissionais são pouco significativos.

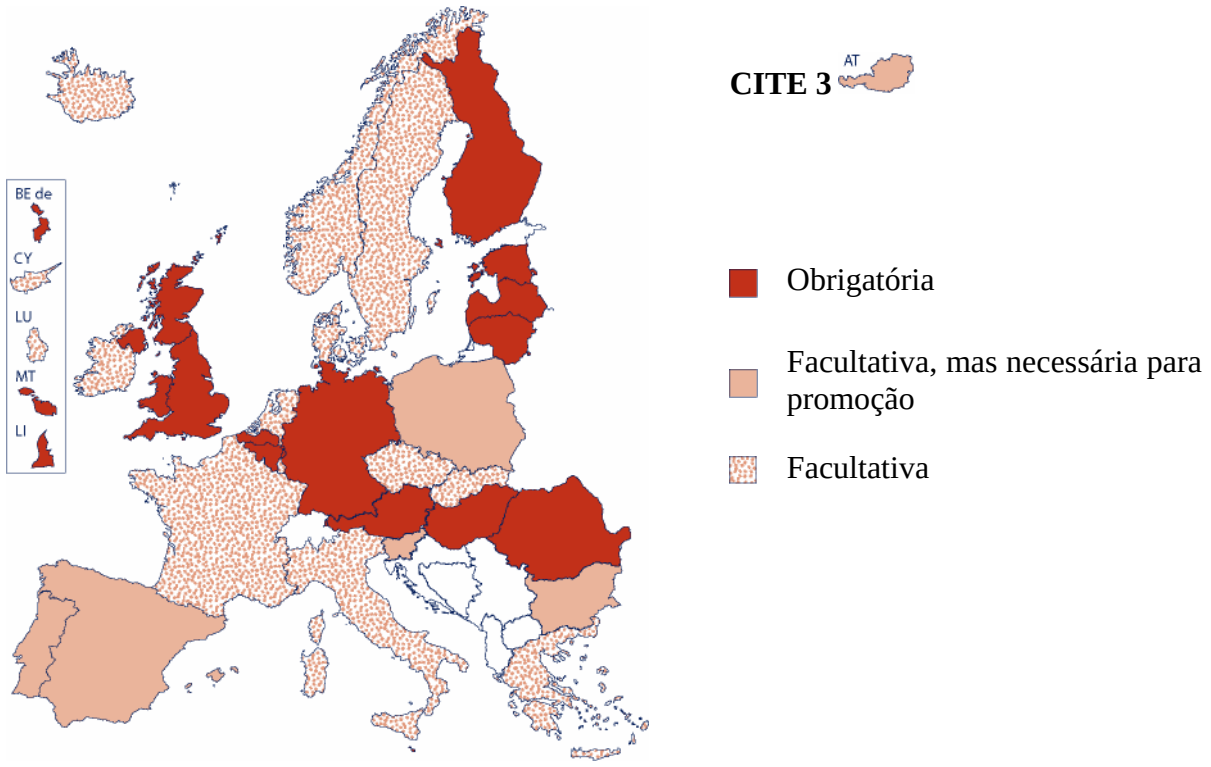
O investimento na formação contínua e no desenvolvimento de uma força de trabalho docente é reduzido em toda a União Europeia, sendo a oferta de formação em exercício para professores no activo limitada em termos quantitativos. A formação em exercício destinada aos docentes só é obrigatória em onze Estados-Membros, e os professores não são explicitamente obrigados a frequentá-la em todos esses países[16]. Quando existe, essa formação abrange, em geral, menos de 20 horas por ano. Em nenhum dos Estados-Membros, a formação obrigatória mínima ultrapassa cinco dias por ano e, na maioria dos países, só são obrigatórios três dias de formação por ano. Além disso, o facto de a formação em exercício ser eventualmente obrigatória diz muito pouco sobre as taxas de participação reais.

No que respeita aos novos docentes, só metade dos países europeus lhes proporcionam alguma forma de apoio sistemático (por exemplo, integração inicial, formação, orientação) durante os primeiros anos de ensino. Só num terço dos países existem enquadramentos concebidos explicitamente para apoiar os professores que se deparam com dificuldades no exercício adequado das suas funções.

O quadro 1, seguinte, mostra em que países a formação em exercício é obrigatória ou facultativa.

[16] Para uma explicação mais detalhada sobre os dados que servem de base aos quadros e sobre as definições utilizadas, consultar: *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0; http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=05ÈN.

**Estatuto da formação profissional contínua para professores do ensino primário e secundário inferior e superior geral, 2002/03**




Fonte: Eurydice.

O quadro 2, seguinte, mostra que a repartição de tempo anual mínimo (em horas) para a formação profissional contínua obrigatória varia de país para país.

**Repartição de tempo anual mínimo (em horas) para a formação profissional contínua obrigatória no ensino primário e secundário inferior e superior geral, 2002/03**

| | BE fr | BE de | BE nl | DE | EE | LV | LT | HU | MT | AT | FI | UK-ENG/WLS/NIR | UK-SCT | LI | RO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CITE 1 | 21 | 21 | 14 | | 32 | 12 | 18 | 17 | 21 | 15 | 18 | | 35 | | 19 |
| CITE 2 | 21 | 21 | 21 | v | 32 | 12 | 18 | 17 | 21 | 15 | 18 | v | 35 | v | 19 |
| CITE 3 | 21 | 21 | 21 | | 32 | 12 | 18 | 17 | 21 | v | 18 | | 35 | | 19 |
| x | CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO e BG. | | | | | | | | | | | | | | |

x a formação profissional contínua não é obrigatória v Variável

Fonte: Eurydice.

Notas complementares

Bélgica: Três dias por ano.

Alemanha: A quantidade de horas de formação em serviço obrigatória varia com os *Länder*.

Estónia: 160 horas num período de cinco anos.

Lituânia: 15 dias distribuídos por cinco anos de formação, o que corresponde a 90 horas distribuídas por cinco anos.

Letónia: As autoridades centrais de educação estabeleceram um tempo mínimo de 36 horas em três anos.

Hungria: São obrigatórias 60-120 horas de formação em serviço em sete anos.

Malta: Três dias por ano no início ou fim do ano escolar. Desde 2001/02, foram introduzidas três sessões por ano de duas horas após a escola.
Países Baixos: 10% das horas de trabalho anuais de um professor devem ser dedicadas à promoção profissional. Existe formalmente um número estipulado de horas estabelecido que os professores podem solicitar.
Áustria: Para o nível CITE 2, a informação dada aqui refere-se a professores que trabalham na *Hauptschulen*. Para professores da *allgemein bildenden höheren Schulen* o número de horas de formação não está especificado.
Finlândia: Três dias por ano de seis horas cada.
Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Os cinco dias do ano escolar em que não são exigidas sessões escolares são utilizados frequentemente para a formação em serviço. Além disso, a participação em acções de formação profissional é um aspecto essencial dos deveres profissionais.
Reino Unido (SCT): Há um mínimo de cinco dias para a formação em serviço. Os professores devem igualmente dedicar 50 horas por ano a actividades planificadas; uma parte deste tempo pode ser igualmente utilizada para a formação em serviço.
Listenstaine: Os professores devem participar em pelo menos uma actividade de formação em cada período de dois anos.
Roménia: 95 horas todos os cinco anos, a menos que os professores obtenham diplomas profissionais durante esse período.
Nota explicativa
Cálculo: A menos que indicado de outra forma nas notas supra, um dia corresponde a sete horas. Para os países onde um certo número de horas distribuídas por diversos anos é obrigatório, o cálculo tem por base uma média.

O quadro 3, seguinte, revela que as medidas de apoio aos novos professores ainda não são generalizadas. Em 2002, apenas metade da totalidade dos países proporcionou apoio aos novos professores durante esse período das suas carreiras.

**Regulamentos e/ou recomendações sobre tipos de apoio e supervisão para novos professores do ensino primário e secundário inferior (inferior e superior), 2002/03**

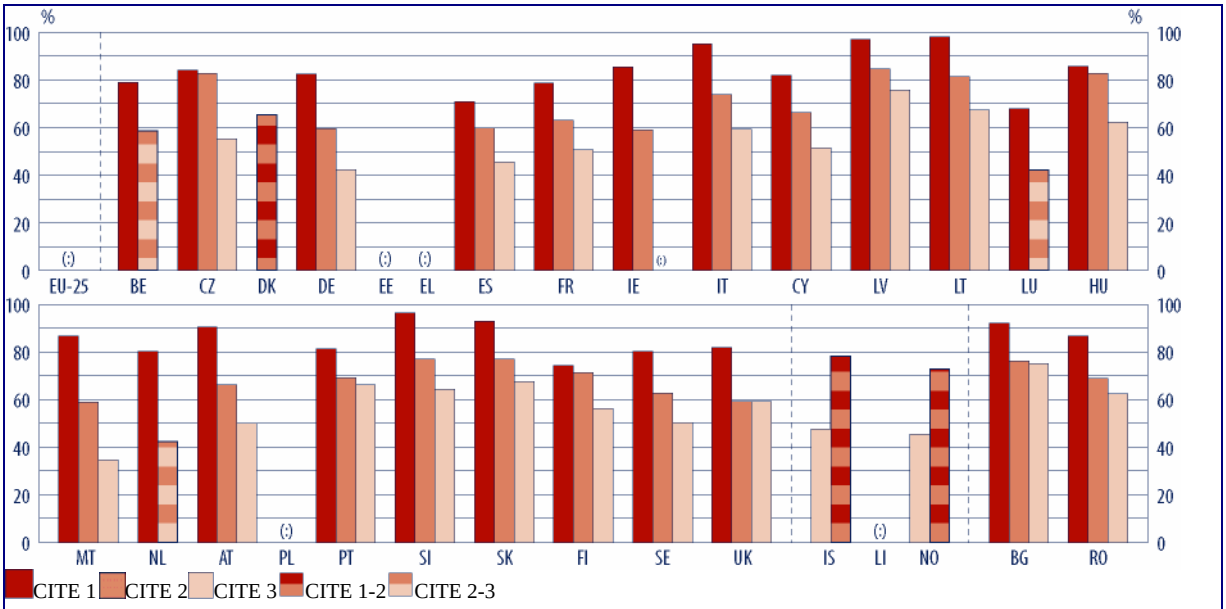
| Tipo de apoio | CZ | DE | EL | ES | IE | IT | CY | PL | SK | UK-ENG/WLS | UK-NIR | IS | LI | NO | BG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Reuniões formais/semi-formais (para discussão de progressos ou problemas) | | | o | o | | o | o | o | o | | o | o | o | | o |
| Opiniões, informação e discussão informal | o | | o | o | o | o | o | o | o | | o | o | o | | o |
| Assistência no planeamento das aulas | | | o | o | | o | | o | o | | | o | o | | o |
| Assistência na avaliação dos alunos/na redacção dos relatórios escolares | | | | o | | o | | o | o | | o | o | o | | |
| Participação nas actividades das aulas e/ou na observação de aulas | o | | o | o | o | | o | o | o | | o | | o | | o |
| Conselhos referentes a competências | | | o | o | | o | o | o | o | | o | o | | | o |
| Organização de seminários/ grupos de trabalho ou discussão | | | o | o | | | o | o | o | | | | | | o |
| Visitas a outras escolas/centros de recursos | | | | o | | | | o | | | | | | | |
| Formação obrigatória especial (com tempo mínimo) | | | o (1) | o (2) | | o (3) | | | | | | | | | o (4) |
| Manual | | | | | | | | | | | o | | | | |
| Projectos piloto (implementação em curso) | | O | | | | | | | | o | | | | o | |
| Nenhumas medidas em curso | BE, DK, EE, FR, LV, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO | | | | | | | | | | | | | | |
| (1) 100 horas (2) variável (3) 40 horas (4) até 24 horas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fonte: Eurydice. | | | | | | | | | | | | | | | |

## 1.5 Características da docência na União Europeia

*Sexo*

O quadro 4, seguinte, indica que a maioria dos docentes, tanto do ensino primário como secundário, são mulheres[17]. Em 2002, em todos os países da União Europeia, excepto num, mais de 70% dos professores do ensino primário (CITE 1) eram mulheres. A percentagem de mulheres docentes no ensino secundário inferior (CITE 2) não é tão elevada como no ensino primário. Se bem que a percentagem de mulheres no ensino secundário superior seja menos relevante, o seu número é sempre superior ao dos homens em quase todos os países.

**Percentagem de mulheres professoras do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3), sectores público e privado agrupados, 2001/02**




| | UE 25 | BE | CZ | DK | DE | EE | EL | ES | FR | IE | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | NO | BG | RO |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CITE 1 | (:) | 78,9 | 84,2 | (:) | 82,4 | (:) | (:) | 71,0 | 78,7 | 85,4 | 95,3 | 81,9 | 97,1 | 98,2 | 67,9 | 85,7 | 86,8 | 80,1 | 90,5 | (:) | 81,2 | 96,3 | 92,9 | 74,2 | 80,2 | 81,8 | (:) | (:) | (:) | 92,0 | 86,8 |
| CITE 2 | (:) | (:) | 82,8 | (:) | 59,4 | (:) | (:) | 59,8 | 63,0 | 59,0 | 73,8 | 66,3 | 84,7 | 81,3 | (:) | 82,7 | 58,8 | (:) | 66,2 | (:) | 69,0 | 77,0 | 77,0 | 71,4 | 62,8 | 59,2 | (:) | (:) | (:) | 76,3 | 68,8 |
| CITE 3 | (:) | (:) | 55,2 | (:) | 42,2 | (:) | (:) | 45,4 | 50,6 | (:) | 59,3 | 51,4 | 75,7 | 67,5 | (:) | 62,1 | 34,5 | (:) | 50,1 | (:) | 66,3 | 64,3 | 67,5 | 56,3 | 50,4 | 59,1 | 47,5 | (:) | 45,3 | 75,1 | 62,3 |
| CITE 1-2 | | | | 65,3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 78,1 | | 72,8 | | |
| CITE 2-3 | | 58,6 | | | | | | | | | | | | | 42,2 | | | 42,4 | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Eurostat, UOE.

*Remuneração*

A «oferta» de professores é afectada por diversos factores, nomeadamente a remuneração. Existem diferenças acentuadas entre os países no tocante aos salários dos professores relativamente à média salarial e ao PIB. No Luxemburgo e na Alemanha, os salários dos professores são elevados em comparação com o rendimento nacional médio. Os salários máximos mais elevados relativamente ao PIB *per capita*, encontram-se em Portugal, no Chipre, na Grécia, na Luxemburgo e em Espanha.

---

17 *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, Eurydice, ISBN 92-894-9422-0.

O diferencial relativamente a outras profissões do sector público e aos salários do sector privado influencia a permanência dos professores, como força de trabalho, no sector do ensino e é, por sua vez, afectado pelas condições gerais vigentes no mercado de trabalho. Quando a procura no mercado de trabalho é elevada, um número maior professores licenciados optam por um emprego fora do ensino. A comparação entre salários afecta especialmente a continuidade dos docentes do sexo masculino na profissão.

Um estudo comparativo sobre a docência e outras profissões do sector público, assim como sobre postos de trabalho do sector privado, com níveis de qualificações equivalentes[18], constatou que os professores que recebem salários mais elevados, em comparação com outras profissões, tenderão menos a abandonar a docência. Um estudo realizado no Reino Unido concluiu que os salários dos docentes, por comparação com outras profissões abertas a licenciados na área do ensino, são considerados um critério determinante na decisão de permanecer ou abandonar a profissão.

*Idade*

Ao contrário do que acontece noutras profissões, a docência regista uma percentagem elevada de trabalhadores mais velhos (ver o quadro 5). A percentagem de docentes com idades compreendidas entre os 45 e os 64 anos é superior a 40% em muitos países e, em alguns deles, os professores com idades entre os 50 e 64 anos constituem mais de 30% do corpo docente[19]. Este factor tem implicações óbvias nas necessidades de formação e reciclagem dos professores.

É importante transformar, no futuro, o ensino numa opção de carreira atractiva, a fim de se poder recrutar os melhores candidatos e de levar trabalhadores a mudar de carreira em favor do ensino. Em contraste com a prática recente em muitos Estados-Membros, será necessário cada vez mais persuadir os professores experientes a permanecer na profissão, em vez de optarem por uma reforma antecipada, o que pode consequentemente exigir um apoio e desenvolvimento profissionais suplementares.

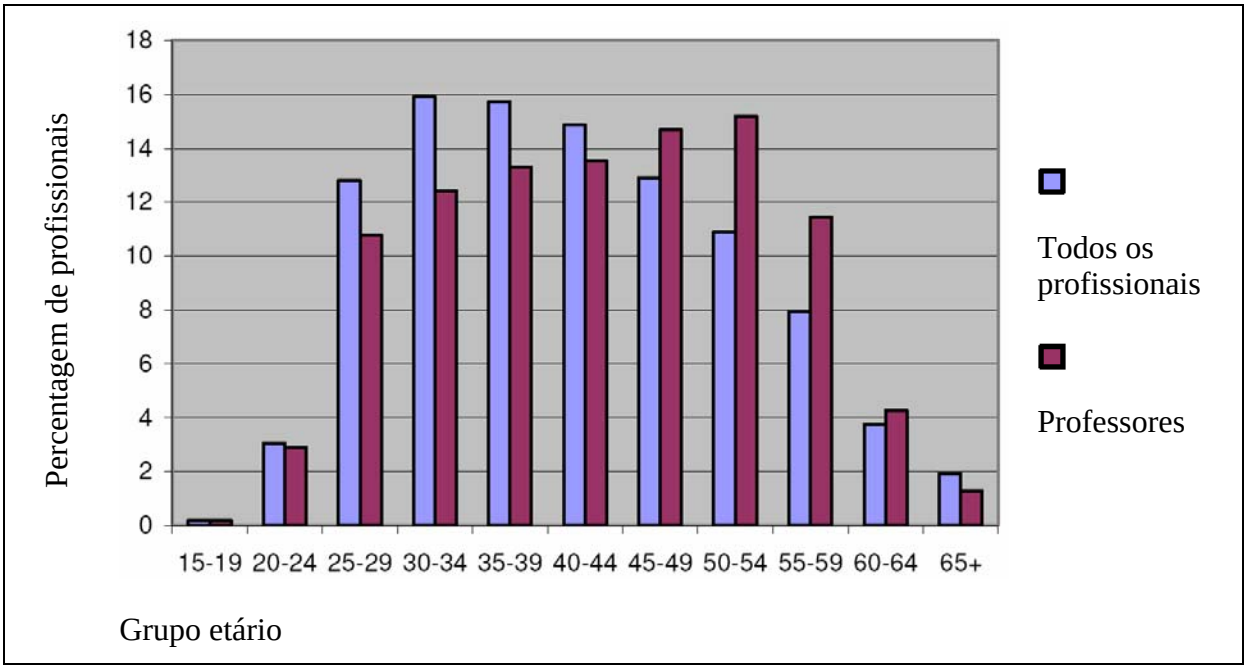
Quadro 5: Estrutura de idades de todos os profissionais e professores (2005)[20].

---

18 Dolton, P. J. e Van der Klaauw, W.: «*Leaving teaching in the UK – a duration analysis*». *in Economic Journal* 105 (429), 431-444, 1995.

19 *Vide* estudo intitulado «*Mobility of Teachers and Trainers*», Direcção-Geral da Educação e Cultura, 2006.

20 Idem.




Em geral, verifica-se a necessidade de adoptar as medidas necessárias para recrutar e conservar um número suficiente de homens e mulheres qualificados e motivados na profissão, em especial para preencherem as lacunas dos escalões etários em que se regista uma redução.

## 2 UM QUADRO DE ACÇÃO

### 2.1 Apoio actual da União Europeia à formação académica e profissional dos docentes

Os Estados-Membros são responsáveis pela organização e pelos conteúdos dos programas dos sistemas de ensino e formação. O papel da União Europeia é apoiá-los.

A nível europeu, determinados programas comunitários – como as acções «Comenius» e «Erasmus», no âmbito do programa «Sócrates», e o programa «Leonardo da Vinci» – têm prestado apoio a projectos para promover o desenvolvimento das competências dos docentes. O novo programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida (2007-2013) aumentará o apoio à mobilidade dos professores e a projectos de cooperação entre as instituições de formação de docentes[21].

O Fundo Social Europeu é igualmente um instrumento relevante, que será utilizado para apoiar a modernização dos sistemas de educação e formação, incluindo a formação inicial e contínua dos docentes nos Estados-Membros.

### 2.2 Trabalho conjunto com os Estados-Membros

A União Europeia trabalha em estreita colaboração com os Estados-Membros, a fim de os ajudar a desenvolver e a modernizar as suas políticas no domínio da educação e da formação.

---

[21] *Vide* Decisão 2006/1720/CE.

E, para o efeito, criou o programa de trabalho «Educação e Formação para 2010», que faz parte da Estratégia de Lisboa revista e que facilita o intercâmbio de informações, dados e melhores práticas com base numa aprendizagem comum e na avaliação interpares.

Em resposta ao facto de o Conselho ter identificado a formação de docentes como questão-chave, a Comissão instituiu, em 2002, um grupo de trabalho para reflectir sobre a possibilidade de melhorar a formação académica e profissional dos professores e formadores, que reuniu 31 representantes dos países que participam no programa de trabalho «Educação e Formação para 2010»[22].

O trabalho subsequente desenvolvido pela Comissão e pelos peritos nacionais revelou a existência de um consenso generalizado relativamente às mudanças necessárias. Um conjunto de princípios europeus comuns aplicáveis às competências e qualificações dos professores[23] foi elaborado em colaboração com peritos nomeados pelos Estados-Membros e testado, em 2005, no âmbito de uma conferência europeia que reuniu os principais decisores políticos, peritos na domínio da formação de docentes e as principais partes interessadas. Muitos países começaram já a utilizar os princípios europeus comuns para enriquecer a sua reflexão em matéria de desenvolvimento de políticas para a formação de docentes.

A Comissão e os Estados-Membros continuaram a explorar as respostas aos desafios identificados no âmbito do grupo de trabalho «Professores e Formadores», que reúne peritos designados pelos 18 Estados-Membros que manifestaram especial preocupação em desenvolver as suas políticas em matéria de formação de docentes. Esse grupo tem organizado uma série de actividades de aprendizagem interpares em domínios políticos de interesse comum, designadamente os sistemas de aperfeiçoamento profissional contínuo, a escola enquanto comunidade de aprendizagem para os seus professores, a liderança escolar, a preparação dos docentes para ensinarem em ambientes culturalmente heterogéneos e parcerias entre as escolas e as empresas. Os Estados-Membros consideram que este tipo de trabalho proporciona oportunidades de aprendizagem úteis.

## 2.3 Princípios comuns

Os desafios que se colocam à docência são, no essencial, comuns a toda a União Europeia. É possível chegar a uma análise comum das questões e a uma visão comum do tipo de competências de que os docentes necessitam.

Os princípios europeus comuns aplicáveis às competências e qualificações dos professores, acima mencionados, foram elaborados com base na experiência dos professores e dos formadores de professores de toda a Europa e validados pelas partes interessadas. Transmitem uma visão da profissão de docente, que tem as seguintes características:

– É uma profissão **altamente qualificada**: todos os docentes possuem licenciaturas obtidas em instituições de ensino superior (e aqueles que trabalham no domínio da formação profissional inicial são altamente qualificados no seu domínio de actividade e possuem qualificações pedagógicas adequadas). Todos os docentes possuem conhecimentos alargados na sua área de ensino, bons conhecimentos de

---

22 Grupo de trabalho para melhoramento da formação de professores e formadores, relatórios de actividade de 2003 e 2004: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010:objectives_en.html#training.

23 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf_en.html.

pedagogia, as aptidões e competências necessárias para orientar e apoiar os discentes, bem como um entendimento da dimensão social e cultural da educação.

– É uma profissão de **aprendizagem ao longo da vida**: os docentes são apoiados para que prossigam o seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Tanto os docentes como os respectivos empregadores reconhecem a importância da aquisição de novos conhecimentos, sendo capazes de inovar e de utilizar factos concretos para enriquecer o seu trabalho.

– É uma profissão caracterizada pela **mobilidade**: a mobilidade é uma componente central dos programas de formação inicial e contínua dos docentes. Os docentes são incentivados a trabalhar ou estudar noutros países europeus para efeitos de desenvolvimento profissional.

– É uma profissão baseada em **parcerias**: as instituições de formação de docentes organizam o seu trabalho em colaboração, e de parceria, com os estabelecimentos de ensino, o meio laboral local, os formadores no local de trabalho e outras partes interessadas.

Em sintonia com esses princípios e à luz da análise precedente, a Comissão considera que os passos seguintes, no domínio da adopção de políticas, poderão ser orientados para melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes na União Europeia.

### *2.3.1 Aprendizagem ao longo da vida*

A formação académica e a formação profissional inicial não podem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira. A formação académica e o desenvolvimento profissional de cada docente têm de ser encarados como tarefas ao longo da vida, e devem ser dotadas de uma estrutura e de recursos em conformidade com essa perspectiva.

A formação académica e o desenvolvimento profissional dos docentes serão mais eficazes se forem coordenados no quadro de um sistema coerente a nível nacional e dispuserem dos recursos financeiros adequados. A abordagem ideal seria a de estabelecer um sistema global e sem descontinuidades que integrasse a formação inicial dos docentes, a integração na profissão e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais. Esta abordagem significaria que todos os docentes:

– participariam num programa de integração na profissão eficaz ao longo dos três primeiros anos em funções/no exercício da profissão;

– disporiam, ao longo de toda a carreira, de uma orientação estruturada e de tutoria por parte de docentes mais experientes ou de outros profissionais cuja experiência fosse considerada relevante;

– participariam em debates regulares sobre as suas necessidades de formação e desenvolvimento no contexto mais amplo do plano de desenvolvimento da instituição onde trabalham.

Além disso, a Comissão considera que todos os docentes beneficiariam se:

– fossem incentivados, e apoiados ao longo de toda a carreira, a alargar e desenvolver as suas competências por meios formais, informais e não formais e se pudessem ver a aprendizagem formal e não formal pertinente reconhecida;

– tivessem acesso a outras oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, tais como intercâmbios e destacamentos (financiados ou não através do programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida);

– tivessem a oportunidade e a disponibilidade de tempo para estudarem com o objectivo de obterem qualificações suplementares e para participarem em estudos e investigações a um nível de ensino mais elevado;

– se fossem tomadas mais iniciativas para promover parcerias criativas entre as instituições nas quais os professores trabalham e o mundo do trabalho, entre o ensino superior e as instituições de investigação e outras entidades, a fim de apoiar uma formação de elevada qualidade, uma prática eficaz e desenvolver redes de inovação a nível local e regional.

### *2.3.2 Competências necessárias*

Os docentes desempenham um papel fundamental na preparação dos estudantes para assumirem o seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho. Seja qual for a fase da sua carreira, docentes precisam de ter, ou de adquirir, a gama completa de conhecimentos relativa à sua área de ensino, as atitudes e as competências pedagógicas necessárias para poderem ajudar os jovens a atingir plenamente o seu potencial. Em especial, necessitam de competências para:

– identificar as necessidades individuais específicas de cada discente e responder a essas necessidades, recorrendo a um amplo espectro de estratégias pedagógicas;

– apoiar o desenvolvimento dos jovens para que estes se transformem em discentes com autonomia para aprenderem ao longo da vida;

– ajudar os jovens a adquirir as competências constantes do quadro de referência europeu para as competências essenciais[24]*;*

– trabalhar em contextos multiculturais (nomeadamente, para a compreensão do valor da diversidade e do respeito pela diferença);

– trabalhar em estreita colaboração com colegas, pais e com a comunidade em geral.

Em virtude das exigências crescentes que os dirigentes das escolas têm de enfrentar, e das dificuldades por vezes existentes para o preenchimento desses postos, seria igualmente vantajoso que os docentes tivessem oportunidade de adquirir, desenvolver e utilizar competências de liderança.

---

[24] *Vide* Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho 2006/962/CE.

### 2.3.3 *Reflexão sobre a prática pedagógica e investigação*

Os docentes ajudam os jovens a assumir a responsabilidade de delinear os seus próprios percursos de aprendizagem ao longo da vida. E devem também ser capazes de se responsabilizar pelos seus próprios percursos de aprendizagem. Além disso, tal como sucede com os profissionais de qualquer outro sector, os docentes são responsáveis pelo desenvolvimento de novos conhecimentos no domínio da educação e da formação. No contexto de uma aprendizagem autónoma ao longo da vida, o desenvolvimento profissional implica que os docentes:

– continuem a reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática;

– efectuem estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica;

– integrem na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua prática ;

– avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade; e

– realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação.

Os incentivos, os recursos e os sistemas de apoio necessários para o efeito terão ainda de ser criados.

### 2.3.4 *Qualificações*

Dada a complexidade das exigências feitas aos docentes, o leque de conhecimentos e competências que têm de dominar e a necessidade de possuírem experiência prática suficiente de situações reais de ensino enquanto parte da sua formação inicial, não é surpreendente o facto de essa formação se caracterizar por um grau de exigência muito elevado. Em 18 Estados-Membros, a formação inicial dos docentes do ensino secundário superior têm uma duração mínima de cinco anos e permite obter qualificações de nível universitário (CITE 5A); para a formação dos docentes do ensino secundário inferior, só 12 Estados-Membros requerem uma formação inicial de nível universitário de, pelo menos, cinco anos[25].

Pode ser considerada a possibilidade de adoptar uma política de qualificação dos docentes a um nível mais elevado, como já sucedeu em alguns países.

### 2.3.5 *Formação de Professores no Ensino Superior*

Para garantir que, no âmbito do ensino superior, exista a capacidade adequada para proporcionar, em termos quantitativos e qualitativos, a formação de docentes requerida, assim como para promover a profissionalização do ensino, devem estar previstos programas de formação de professores nos ciclos de mestrado e doutoramento (assim como de licenciatura) do ensino superior.

---

[25] Números-Chave da Educação na Europa em 2005, Eurydice.

É necessário reforçar as relações entre os formadores de professores, os professores em actividade, o mundo do trabalho e as restantes entidades. As instituições de ensino superior têm um papel relevante a desempenhar no desenvolvimento de parcerias efectivas com as escolas e com outras partes interessadas, a fim de assegurar que os cursos de formação de professores propostos se baseiem em factos consistentes e boas práticas pedagógicas.

Os responsáveis pela formação de docentes (e pela formação dos formadores de docentes) devem possuir experiência prática de ensino e ter alcançado um padrão muito elevado no tocante às aptidões, atitudes e competências que são exigidas aos professores.

### *2.3.6 Ensinar na sociedade*

Os docentes actuam como modelos de conduta. É importante, para o êxito académico dos alunos, que a profissão reflicta plenamente a diversidade existente na sociedade em que opera (por exemplo, a nível da cultura, língua materna e aptidões/deficiências). Os Estados-Membros podem adoptar medidas para garantir que a composição da classe docente reflicta inteiramente a diversidade social e, especialmente, para remover os obstáculos culturais e à igualdade entre homens e mulheres a todos os níveis.

## 3 CONTRIBUIÇÃO DA COMISSÃO

Para apoiar os Estados-Membros na reforma dos sistemas de formação académica e profissional dos docentes, a Comissão propõe-se:

(1) Assegurar que o novo programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida e o Fundo Social Europeu apoiem os esforços desenvolvidos pelos Estados-Membros com vista a melhorar a oferta e o conteúdo da formação de docentes e a incentivar a mobilidade dos professores e dos professores estagiários;

(2) Desenvolver indicadores que reflictam de forma mais correcta os aspectos relacionados com a melhoria da formação académica e profissional dos docentes e com o seu recrutamento, permitindo registar os progressos obtidos no tocante à qualidade da formação dos docentes através de relatórios bienais relativos ao programa «Educação e formação para 2010»;

(3) Contribuir para a criação e a difusão de novos conhecimentos no domínio do ensino e da formação de docentes, prestando apoio aos Estados-Membros para que deles façam uso de forma eficaz no quadro do programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida e do Programa-Quadro de Investigação;

(4) Apoiar o desenvolvimento de iniciativas que promovam a dimensão europeia da formação de docentes, bem como a sua mobilidade;

(5) Analisar os progressos alcançados e apresentar novas propostas.

## 4 CONCLUSÕES

Esta comunicação identifica a qualidade da formação académica e profissional dos docentes como factor-chave para garantir a qualidade da educação e melhorar o desempenho escolar dos jovens. Enumera uma série de passos que podem ser dados neste domínio e descreve a forma como a Comissão pode apoiar esse trabalho.

No seu conjunto, essas propostas servirão para: assegurar que a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos docentes sejam coordenados, coerentes e disponham dos recursos adequados; garantir que todos os professores possuam os conhecimentos, as atitudes e as competências pedagógicas necessárias para serem eficazes; apoiar a profissionalização do ensino; fomentar uma cultura de reflexão sobre a prática pedagógica e de investigação no âmbito da docência e promover o estatuto e o reconhecimento da profissão.

Se tal for concretizado, contribuir-se-á para melhorar a qualidade da educação em geral e para que os Estados-Membros alcancem, a nível nacional, os objectivos de Lisboa em matéria de coesão social e de competitividade e crescimento económicos.

A Comissão procurará desenvolver estas propostas, no quadro do programa «Educação e Formação para 2010», em conjunto com o grupo de trabalho «Professores e Formadores», composto por peritos dos Estados-Membros. Será coadjuvada no cumprimento dessa missão pelas conferências a organizar futuramente no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho.

A Comissão convida o Parlamento Europeu e o Conselho a responder às questões abordadas na presente comunicação.