

RELATÓRIO PROJETO DRAFTER

Documento de trabalho

Consolidação do modelo de Análise

Nota prévia

Este relatório visa servir como um documento orientador, aberto e suscetível a contínuas revisões. Não deve, portanto, ser considerado como um texto definitivo, que possa restringir a liberdade do investigador e sobrepor-se às realidades empíricas encontradas no terreno de estudo.

Considerando a dinâmica da pesquisa, é essencial que este documento se adapte às nuances e complexidades que podem emergir ao longo do processo de investigação. Deste modo, procura-se assim enfatizar a importância de registar e documentar as descobertas e reflexões que podem enriquecer tanto o entendimento de cada um como a construção coletiva do conhecimento da equipa. Este relatório também tem como objetivo estar aberto e ter em conta a diversidade de abordagens metodológicas, uma vez que cada investigador pode trazer perspetiva únicas que complementam a análise empírica, favorecendo uma apreciação multifacetada dos dados recolhidos. Além disso, pretende-se ainda realizar avaliações e reflexões periódicas do progresso da investigação, permitindo e incorporando ajustes que possam ser necessários em resposta a novas informações ou contextos, sempre priorizando a integridade e a ética da investigação.

1. O problema: a escassez de professores

O projeto DRAFTER visa contribuir para uma maior compreensão e possível mitigação de um problema social que se tem manifestado com crescente intensidade nos últimos anos em Portugal, assim como em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos da América (UNESCO, 2024b): a escassez de docentes qualificados

em todos os níveis de ensino não superior e em todas as regiões (NUTS II) do país (Flores, 2024).

Segundo um Estudo de diagnóstico das necessidades docentes para o período de 2021 a 2030, solicitado pela tutela, as projeções indicam que será imprescindível recrutar, em média, 3.450 novos professores anualmente. Ao todo, serão requeridos 34.508 novos professores durante esse intervalo de tempo (Catela Nunes *et al.*, 2021: 3).

No entanto, tais estimativas podem revelar-se inadequadas, uma vez que, em certos grupos de recrutamento, o aumento pode ultrapassar 10% dos valores previamente calculados (Leite, 2022: 7). Em termos absolutos, constata-se uma demanda por recrutamento mais acentuada nos níveis de ensino do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, assim como nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto (Catela Nunes *et al.*, 2021).

Mais especificamente, e segundo Flores (2024: 56), “a estimativa aponta para a existência de dificuldades em suprir as necessidades estruturais e de substituição do sistema dentro de muito poucos anos em grande parte dos grupos de recrutamento”, sublinhando-se “os grupos das humanidades, onde esta escassez se fará sentir já em 2026 ou 2027 caso não se verifiquem novas entradas de professores em condições de se candidatarem” (Flores, 2024: 56), bem como os das “Artes e em Informática, onde as carências serão notórias já em 2026” (Flores, 2024: 56).

O problema, derivado do envelhecimento dos profissionais do setor e ditado pelo subsequente aumento das aposentações, é agravado pelo facto de “o número de docentes formados nos últimos 15 anos ser muito reduzido” (Flores, 2024: 76), pelo que, “para se evitar o esgotamento das atuais reservas até ao virar da década é imperativo conseguir atrair mais professores” (Flores, 2024: 76). E é neste contexto que se pode afirmar que se trata de “uma emergência nacional que nos obrigará a ser proativos com muita capacidade de encarar a realidade” (Flores, 2024: 59).

O governo Português, em consonância com outros países (EC, 2023), tem adotado diversas medidas visando mitigar tal problema. Uma das mais emblemáticas consiste na redução dos requisitos académicos para ingresso na profissão (ME, 2022), o que acarreta o risco de comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem, para além de tender a tornar a profissão ainda menos atrativa para os licenciados (Flores, 2024: 74) e, conseqüentemente, de depreciar ainda mais o *status* social da carreira.

A crise de recrutamento, o envelhecimento dos docentes, e a crescente exaustão experimentada por esta categoria profissional no desempenho da atividade são as

faces objetivas de um mal-estar profundo nas escolas portuguesas. Os professores sentem-se abandonados pela tutela e pouco valorizados socialmente. À crise do recrutamento junta-se uma crise de retenção dos profissionais no sistema, insatisfeitos com as suas condições de trabalho e a estruturação da carreira (Leite, 2022: 45), assim como o problema do desequilíbrio de género com a dificuldade de atrair homens para a profissão (OECD, 2020: 32).

Mas se as soluções para atrair pessoas qualificadas para a docência passam necessariamente pela reativação dos programas de formação inicial e pela criação de condições propícias ao reingresso daqueles que abandonaram a formação inicial ou os anos iniciais na profissão, ou pela reconversão de pessoas licenciadas ou doutoradas (Leite, 2022), não se deve, igualmente, subestimar a relevância da retenção dos docentes ainda em exercício, procurando a diminuição dos índices de desistência antecipada da atividade (Sutcher *et al.*, 2019: 23). Pois, embora tais índices em Portugal não alcancem os patamares observados, por exemplo, nos Estados Unidos da América (Sutcher *et al.*, 2019), o elevado *stress* experimentado pelos docentes portugueses, em comparação com seus colegas da OCDE (OECD, 2020: 92), amplifica consideravelmente o risco de esgotamento profissional e, por conseguinte, de licenças médicas de inatividade (Schaufeli *et al.*, 2009), o que, por sua vez, agrava ainda mais as demandas sobre o sistema, exigindo reservas de aprovisionamento cada vez mais limitadas.

O problema deve assim ser concetualizado em toda a sua amplitude: para a sua mitigação torna-se necessário intervir em várias áreas, como aumentar a oferta de cursos de formação, fornecer acompanhamento personalizado nos primeiros anos de trabalho (indução, mentoria, orientação) e compreender as causas do mal-estar dos professores que já estão há muito tempo no sistema educativo.

Neste contexto, o propósito do projeto consiste em empreender uma investigação-ação destinada a compreender, delinear e implementar uma convocação (*call*) que possa atrair um maior número de pessoas para a carreira docente, com o intuito de contribuir para a formulação de recomendações nas políticas públicas, numa perspetiva de baixo para cima, que dá voz aos docentes, ao invés de se concentrar numa abordagem de cima para baixo. Deste modo, torna-se imprescindível que o projeto promova uma análise profunda das motivações subjacentes à escolha da profissão. Para tanto, é necessário explorar e reconhecer os fatores que as influenciam, tendo o conceito de vocação como pedra de toque, tais como a valorização do ensino,

as condições laborais e a percepção social do papel do professor. Com base neste estudo, será viável desenvolver estratégias que enfatizem a importância do docente e criem um ambiente mais propício à valorização da profissão.

Paralelamente, o projeto deverá incluir a elaboração de produtos comunicacionais (*podcasts*) que alcancem tanto os jovens quanto os adultos, utilizando as redes sociais, campanhas em instituições de ensino e eventos comunitários. Os *podcasts* serão preferencialmente orientados para destacar narrativas inspiradoras de professores, que se traduzam em perfis de vocação docente diferenciados, assim como fornecer orientações significativas para a formação e desenvolvimento profissional, quer inicial quer contínua, no âmbito educacional. Consequentemente, o projeto pretende não apenas valorizar a profissão, mas também contribuir para a construção de uma imagem positiva da carreira docente na sociedade.

2. Equacionar o problema

2.1. A «crise da vocação»

A questão da motivação dos docentes emerge como uma linha de pesquisa preponderante na literatura académica relacionada com a escassez de professores (Jungert, 2014; Pauwels et al., 2022). Aqueles que experimentam uma verdadeira vocação são os que apresentam maior probabilidade de ingressar na profissão e de demonstrar resiliência ao longo da sua carreira (OECD, 2019: 113; Chen et al., 2025: 381). Contudo, face às profundas alterações nas relações sociais, às sucessivas transformações tecnológicas e à crescente complexidade do trabalho docente, o próprio conceito de vocação, um dos pilares da identidade docente, adquire novos contornos e significados (Pintassilgo, 2011). É, portanto, imperativo investigar de que modo estas condicionantes alteram a vivência da vocação docente, a fim de reconhecer modelos de vocação diferenciados, por exemplo, segundo as características sociodemográficas dos docentes, entre homens e mulheres, jovens e mais velhos. Neste sentido, é crucial explorar a forma como os docentes experimentam a sua vocação na contemporaneidade, através dos seus engajamentos (mobilização), desengajamentos (desmobilização) e a sua resiliência (capacidade de adaptação às mudanças e condicionantes), com o intuito de compreender de maneira objetiva a extensão da problemática do desgaste profissional dos docentes e da escassez de candidatos à profissão.

Com efeito, o relatório *Eurydice* assinala que “em toda a Europa, muitos sistemas educativos enfrentam uma crise vocacional da profissão docente” (EC, 2021; 30), enquanto a UNESCO advoga por um novo contrato social que promova uma transformação do ensino: “para iniciar esse processo, os sistemas devem encontrar e selecionar os candidatos certos que se sintam atraídos pelo ensino como uma vocação» (UNESCO, 2024b: 22).

Paralelamente, os resultados de um recente inquérito realizado na Espanha, no Brasil, no Chile e no México revelam que “dois em cada cinco docentes afirmam viver o seu trabalho com um certo distanciamento e indiferença” (Coutado, 2024), corroborando o crescente descontentamento e a fadiga experimentados por uma considerável parcela dos professores inquiridos. Neste inquérito, quando lhes foi perguntado “quais as razões pessoais que os levaram a escolher a docência”, as mais frequentes foram “o gosto pelo ensino” (25%) e a “vocação” (20%), em contraste com os resultados dos inquéritos em 2007, onde a “vocação” surge com 40% e o “gosto pelo ensino” com 37% das respostas, ao passo que em 1993, vinte anos antes, as estatísticas assinalavam a “vocação” com 46% e “o gostar de trabalhar com jovens com 31%.

Quadro 1 - Percentagem das respostas sobre a escolha da Profissão com base em Coutado (2024) - evolução no tempo

	Vocação	Gosto pelo ensino	Uma profissão muito humanista	Para melhorar a sociedade	Um trabalho de acordo com a minha formação	Uma carreira fácil
1993	46	31	26	20	-----	8
2007	40	37	-----	-----	14	-----
2023	20	25	-----	7	17	8

Da análise do Quadro 1, resultam dados interessantes como a erosão da vocação, mas também do “*calling*”, que podemos designar como uma convocação externa abraçada internamente, seguindo Chen et al. (2025: 380), para quem o “*calling*” consiste não apenas como um meio de realização pessoal, mas também como uma forma de contribuir para a sociedade e a de a valorizar”.

Se desagregarmos estes resultados pela antiguidade na profissão (Quadro 2), em 2023, observamos como os professores mais jovens tendem a justificar a escolha da profissão com as expressões “o primordial são os alunos” e “um trabalho de acordo

com a minha formação” em detrimento da “vocação”, o que sugere que as gramáticas de justificação disponíveis tendem a alterar-se segundo o contexto histórico e social em que as decisões pessoais são realizadas.

Quadro 2 - Percentagem das respostas sobre a escolha da Profissão com base em Coutado (2024) - antiguidade na profissão (anos)

	Voca ção	Gosto pelo ensino	O primordial são os alunos	Para melhorar a sociedade	Um trabalho de acordo com a minha formação	Uma carreira fácil
< 10	10	25	21	8	20	7
[11-20]	20	26	9	9	19	9
[21-30]	26	24	6	6	15	9
> 30	26	28	7	7	15	6

Ao desagregar a mesma informação por País (Quadro 3) constata-se que, em 2023, existem diferenças significativas entre eles, nomeadamente entre o País Europeu, a Espanha, e os Países latino-americanos: assim, os professores Espanhóis são aqueles que tendem mais a justificar a sua escolha pessoal com as expressões “o primordial são os alunos” e “um trabalho de acordo com a minha formação”, em detrimento da “vocação”, enquanto nos Países não Europeus, o “*call*”, ou seja “melhorar a sociedade”, tem uma expressão mais significativa, nomeadamente no Brasil e no México, bem como a “vocação” no Chile.

Quadro 3 - Percentagem das respostas sobre a escolha da Profissão com base em Coutado (2024) - por País

	Voca ção	Gosto pelo ensino	O primordial são os alunos	Para melhorar a sociedade	Um trabalho de acordo com a minha formação	Uma carreira fácil
Espanha	20	26	12	7	18	8
Brasil	19	27	5	25	16	0
Chile	35	23	10	15	14	1
México	23	24	8	25	11	1

Já no que diz respeito ao estado anímico dos professores, o Quadro 4 mostra-nos que, numa comparação entre os inquéritos realizados em 2007 e em 2023, os professores

referem sentir-se menos entusiasmados e mais indiferentes relativamente à sua atividade.

Quadro 4 - Percentagem das respostas sobre o estado anímico com base em Coutado (2024)

	Entusiasmado	Apesar de tudo, esforço-me e estou entusiasmado	Indiferente	Cansado	Desiludido
2007	32	60	2	2	3
2023	24	24	38	13	1

Desagregando os resultados do estado anímico pela antiguidade na profissão, em 2023, verifica-se que são os professores com mais jovens na docência que se sentem os menos entusiasmados e os mais indiferentes, apesar de menos cansados.

Quadro 5 - Percentagem das respostas sobre o estado anímico com base em Coutado (2024) - antiguidade na profissão (anos)

	Entusiasmado	Apesar de tudo, esforço-me e estou entusiasmado	Indiferente	Cansado	Desiludido
< 10	20	23	45	10	2
[11-20]	21	27	39	11	1
[21-30]	34	19	27	20	1
> 30	25	25	35	14	2

Estes dados podem constituir uma poderosa “janela” de reflexão que nos auxilia a compreender como as justificações da identidade pessoal docente têm evoluído ao longo do tempo, particularmente entre os professores mais jovens, com as referências à vocação e ao “*calling*” a cederem espaço em favor de outras gramáticas de justificações menos “inspiradas”.

O mesmo se pode inferir no que diz respeito ao seu engajamento na profissão, onde, ao longo dos anos e entre os docentes mais jovens, tende-se a observar um crescente distanciamento (indiferença), em detrimento de um maior comprometimento com a mesma. Uma menor adesão à representação sindical ou uma diminuição da participação em momentos de celebração ou de carácter cívico na vida das escolas, bem como em eventos de índole pública mais abrangente, poderão ser exemplos ilustrativos disso mesmo.

Por fim, as principais questões que funcionam para os professores Espanhóis e Latino-americanos neste inquérito como obstáculos ao desenvolvimento da sua carreira são: a falta de motivação (36%); gestão de tempo no cumprimento da planificação curricular (30%), o desinteresse dos alunos (28%), a diferenciação pedagógica para os alunos com necessidades especiais (28%), a indisciplina dos alunos (28%) e a avaliação dos alunos (28%).

Relativamente ao caso Português, num relatório sobre a situação do professor em Portugal datado de 1988, “a maioria dos professores (63%) quando inquirida sobre as razões da sua escolha profissional refere a vocação ou uma escolha inicial como principal razão para o seu ingresso na profissão docente, enquanto 15,4% apontam, sob diversas formas, a ausência de outras alternativas profissionais” (Relatório, 1988: 1207). Fatores sociodemográficos e de percurso académico influenciavam a escolha por vocação como: o sexo, sobretudo feminino, “enquanto são os homens que, em maior percentagem, afirma ter ingressado na profissão por ausência de outras alternativas. (Relatório, 1988: 1209); o nível de ensino, dado que “a referência à vocação diminui à medida que se sobe no nível de ensino” e, consequentemente, “o grau de habilitações necessárias para o ingresso na profissão”, diminuindo a vocação “à medida que se entra no universo de cursos e de áreas de estudo da formação académica dos professores que não apontam explicitamente para a profissão” (Relatório, 1988: 1207).

O relatório de 1988 indicava, ainda, a preponderância de uma conceção de vocação entendida como “ministério” (Relatório, 1988: 1212), diretamente derivada do léxico religioso, evocativa de uma interpretação da identidade profissional profundamente impregnada de um comprometimento com determinados valores éticos e morais. Seria particularmente instigante investigar se esta conceção de vocação ainda se revela pertinente na contemporaneidade.

2.2. A persistência de uma grande insatisfação: o caso notável Português

Dados do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) indicam que, embora o stress seja comum entre os professores nos Países da OCDE, Portugal destaca-se largamente entre todos, com cerca de 90% dos professores a afirmarem que se sentem stressados com a sua profissão (OCDE, 2020: 92), apresentando sistematicamente os valores mais elevados para múltiplas fontes de stress. Esta perceção estende-se igualmente aos diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Assim,

para 94% dos diretores, «ser responsável pelo sucesso académico dos estudantes, com 94% é uma das fontes de stress para (OCDE, 2020: 96); como também “acompanhar as mudanças nas demandas das autoridades locais, municipais/regionais, estaduais ou Nacionais” (91%, quando a média dos Países da OCDE se situa nos 55%); e “abordar as preocupações dos pais” (88%, quando a média da OCDE se situa nos 74%) (OCDE, 2020: 96).

No que concerne aos professores, o relatório da OCDE sublinha que Portugal e França apresentam os valores mais elevados de stress relativamente aos outros Países no que diz respeito aos itens “acompanhar as mudanças nas demandas das autoridades locais, municipais/Nacionais”, “abordar as preocupações dos pais”, bem como a demanda adicional de “modificar as aulas para atender os estudantes com necessidades especiais” (OCDE, 2020: 95).

A somar a todas estas fontes de stress, os professores Portugueses queixam-se ainda bastante com a carga burocrática que a sua atividade acarreta, bem como com a indisciplina dos alunos.

Paralelamente, a juntar à sua insatisfação, os professores Portugueses são igualmente os que apresentam o valor mais baixo no que se refere à perceção sobre a sua “autonomia em determinar o conteúdo do ensino-aprendizagem que desenvolvem com os seus alunos” (OCDE, 2020: 202), perceção confirmada pelos diretores de agrupamento ao pontuarem muito pouco a afirmação de que os “os professores têm uma responsabilidade significativa na maioria das tarefas relacionadas com as políticas escolares, o currículo e o ensino”.

Não obstante se sentirem ameaçados por múltiplas fontes de stress e de se considerarem pouco autónomos na sua atividade, os professores Portugueses afirmam estar satisfeitos com o seu trabalho (92%), ainda que sejam os que se sintam menos valorizados socialmente (9%) (OCDE, 2020: 79). Esta perceção é consistente com o modo como são vistos tanto pelos media como pelos políticos (OCDE, 2020: 208). São igualmente os que revelam menor contentamento com o salário (9%) e com o seu contrato (29%) (OCDE, 2020: 56), nomeadamente, os professores com mais de 5 anos de experiência (OCDE, 2020: 134), ainda que, paradoxalmente, os professores Portugueses se destaquem como sendo os que, em 2018/19, detinham um maior salário bruto em relação ao PIB per capita dos respetivos países no contexto da União europeia (EC, 2021: 46).

Contudo, a singularidade dos professores Portugueses ganha contornos ainda mais significativos. Com efeito e apesar de se sentirem os menos reconhecidos, autónomos, remunerados e apoiados relativamente aos seus congéneres, Portugal apresenta o valor mais baixo de todos os países quanto à “vontade de abandonarem a profissão nos próximos 5 anos” (OCDE, 2020: 101). Assim, a conclusão que os relatores do estudo estabelecem de que “os que relatam sentir muito stress no trabalho são os mais propensos a afirmar que desejam deixar o ensino nos próximos cinco anos” (OCDE, 2020: 102), excecionalmente, não se aplica aos professores Portugueses. Uma vez que para estes as “vantagens de ser professor ultrapassam as desvantagens, e, portanto, se pudessem escolher novamente, continuariam a escolher ser professores” (OCDE, 2020: 90).

2023) Mais recentemente, porém, em 2024, numa consulta Nacional *online* sobre a carreira docente e as condições de exercício profissional em Portugal efetuada por um Sindicato de Professores (FNE) a 3750 docentes, onde se verifica uma sobre-representação da Região Norte, “35,5% (tinham sido 45,1% em 2023) afirmam que desejam continuar a dar aulas, por ser aquilo de que gostam. Apenas 16,4% afirmam que desejam aposentar-se, ainda que antecipadamente (tinham sido 14,5% em 2023), e 13,8% (eram 12,7% em 2022) desejam aposentar-se dentro dos próximos cinco anos” (Relatório, 2024), o que pode ser indicativo de um maior desejo em abandonar a profissão.

E, contudo, não se pode entender esta situação como sendo inteiramente nova no panorama Português, pois já em 1988, num relatório sobre a situação do professor em Portugal, “mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivesse oportunidade, deixariam de ser professores” (Relatório, 1988: 1224). De acordo com o mesmo documento, “este valor é não só relativamente elevado mas sistematicamente significativo para todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional” (Relatório, 1988: 1224). O cruzamento com os dados sociodemográficos revelava que “o desejo de abandono da profissão é maior nos professores do sexo masculino (46,8%) do que no feminino (30,8%) e diminui com a idade, sendo máximo entre os mais jovens, até aos 25 anos de idade (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%)”. Sendo as principais razões para “o desejo de abandono: a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a «falta de estímulo» (19,8%)” (Relatório, 1988: 1226). Ainda segundo o mesmo relatório, o desejo de abandono da profissão

docente “é menor nos católicos praticantes (27,4%) e entre aqueles que atribuem maior importância a Deus (27,8%) e maior entre os que professam outra religião que não a católica (59,9%) e entre os indiferentes e agnósticos (54,6%) (Relatório, 1988: 1225). O que tende a vir ao encontro das conclusões do relatório TALIS (OCDE, 2024), de que os docentes que escolhem a profissão por vocação serão os mais propensos a não desejar abandonar a profissão.

2.3. Os desafios da vocação

Os níveis de insatisfação dos docentes portugueses encontram-se, sem surpresa, plasmados num estudo realizado por Varela et al. (2018) para uma outra organização sindical do professorado (FENPROF): “Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal”. Um dos propósitos do estudo consistiu em averiguar o risco de *burnout* entre os docentes, em virtude dos elevados níveis de stress reportados. Como o próprio documento refere, “o síndrome de *burnout* é composto por (pelo menos) três componentes” (Varela et al., 2018: 28): a exaustão, caracterizada por um sentimento de falta de energia e de esgotamento de recursos pessoais; a despersonalização, que se refere ao “tratamento de indivíduos, colegas e da própria instituição como meros objetos” (Varela et al., 2018: 28), e ocorre “quando o vínculo afetivo é substituído por uma relação de natureza racional” (Varela et al., 2018: 28), onde as pessoas são vistas como meios e não como um fim; e a desrealização, “caracterizada como uma forma de autoavaliação negativa: “As pessoas sentem-se infelizes com elas próprias e insatisfeitas com o seu desenvolvimento profissional” (Varela et al., 2018: 29).

Os resultados deste inquérito revelaram que “76,4% dos professores portugueses apresentavam sinais de esgotamento emocional, sendo que 20,6% apresentavam sinais preocupantes, 15,6% dos professores sinais críticos, e 11,6% dos professores sinais pronunciados (Varela et al., 2018: 66). Os autores concluíram que os professores com mais tempo de serviço foram aqueles que apresentavam um maior índice de esgotamento emocional (Varela et al., 2018: 66), apontando “o cansaço, a idade dos professores, a burocracia, a indisciplina, a hierarquia rígida e a falta de criatividade” como os principais fatores conducentes a este estado (Varela et al., 2018: 66).

Acresce que a divulgação do inquérito antecedeu acontecimentos significativos que vieram a agravar ainda mais as condições laborais dos profissionais de serviços públicos, nomeadamente o fenómeno pandémico e o impacto profundo que se fez

sentir no funcionamento de todas as estruturas destes serviços. No caso dos serviços educativos, sujeitos a uma deriva reformista incessante no contexto sociopolítico Português, para além da pandemia, os docentes foram confrontados com a consolidação prática nos processos pedagógicos da entrada em vigor da lei referente à diferenciação pedagógica, ao aumento do número de imigrantes e da ascensão da multiculturalidade nas escolas Portuguesas, à generalização do uso do telemóvel pelos estudantes, bem como dos dispositivos de inteligência artificial nas escolas, e à intensificação da orientação para o sucesso e do trabalho em plano na organização escolar, entre outros. Neste sentido, será de esperar, a par do aumento de insatisfação docente, a um maior número de casos de um maior esgotamento dos docentes.

Conforme foi anteriormente descrito, todas as componentes do *burnout*, especialmente as duas primeiras, parecem destacar-se nos inquéritos e estudos examinados previamente, particularmente no que se refere aos fatores de desmotivação e à indiferença/distanciamento em relação à atividade desempenhada. Com efeito, “o processo de *burnout* começa com o desgaste do engajamento, quando a energia se transforma em exaustão, o engajamento transforma-se em cinismo e a eficácia transforma-se em ineficácia” (Schaufeli et al., 2009: 214).

Tal como mencionam Schaufeli et al. (2009: 207), o *burnout* configura-se como um genuíno ataque devastador à identidade profissional. Como referem estes autores, “o *burnout* representa o preço a pagar pela profissionalização das profissões de assistenciais, que passaram de «vocações» a ocupações «modernas»” (Schaufeli et al., 2009: 207), acrescentando que “a frustração e a desilusão decorrentes de um conflito generalizado e institucionalizado entre os valores organizacionais utilitários e os valores pessoais ou profissionais dos prestadores contribuíram ainda mais para o *burnout*” (Schaufeli et al., 2009: 207).

Neste contexto, pode-se indagar se o *burnout* não se alimenta da “vocação” dos profissionais que, ao se empenharem em “dar tudo de si”, e na ausência dos recursos adequados para atender a todas as exigências, acabam por chegar involuntariamente à exaustão, ao “vazio de si”. Recordemos o que ocorreu recentemente com a pandemia e a forma como os serviços orientados para o contacto do público e para o cuidado foram testados até seus limites diante das exigências de uma situação de natureza excecional. A sobrecarga emocional e a pressão constante enfrentadas por esses profissionais revelaram a fragilidade das estruturas que sustentam os serviços do Estado. À medida que estes profissionais se esforçam para atender às crescentes

demandas, muitos experimentam um desgaste não apenas físico, mas também psicológico, sendo frequentemente empurrados para um estado de vulnerabilidade que pode comprometer a sua saúde mental e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços prestados.

Neste cenário, em que a “vocação” é frequentemente exaltada como um elemento positivo e desejável, é igualmente importante refletir sobre os limites que esta mesma dedicação pode ultrapassar. As expectativas irrealistas impostas tanto pelos empregadores quanto pela sociedade em geral contribuem para uma cultura que glorifica a exaustão em vez de promover um equilíbrio saudável entre a vida pessoal e a vida profissional.

Quando Chen et al. (2025: 381) referem que “a vocação profissional pode ser considerada um fator de proteção contra o *burnout* no trabalho, e o fazem com base em “estudos anteriores que mostram que os professores, motivados pela vocação profissional, são mais resilientes e têm maior capacidade de adaptação profissional”, justificam afirmando que “os professores devem adaptar-se para manter a eficácia e o desenvolvimento num ambiente em constante mudança” (Chen et al., 2025: 382)., sugerindo ainda que “a adaptabilidade profissional é a capacidade de ajustar com flexibilidade papéis, comportamentos e mentalidade para responder ativamente às mudanças e desafios profissionais” (Chen et al., 2025: 382).

Ora, os professores portugueses com mais anos de serviço e com maior idade, mesmo que nutram uma vocação genuína para a docência, são, plausivelmente, aqueles que enfrentam as maiores dificuldades em se adaptarem às incessantes exigências que a esfera sociopolítica impõe aos educadores. São também os que experimentam os mais elevados níveis de esgotamento e, conseqüentemente, estão mais suscetíveis ao risco de *burnout*, apesar da sua vocação.

Um exemplo de como a vocação é evocada pelos educadores pode ser ilustrado pela seguinte imagem, capturada durante uma manifestação dos docentes no dia 11 de fevereiro de 2023 (professores vinculados à organização sindical FNE), em protesto contra o Ministério da Educação contra o congelamento da carreira docente. Nela, podemos observar uma constelação de elementos interligados à vocação, como o respeito, o trabalho, o tempo, a paixão e a dedicação.



Fig, 1. FNE 11/02/2023

Pode-se perfeitamente conjecturar que estes professores que não desistiram do seu protesto e se encontram sindicalizados, não se referem certamente a uma conceção de vocação como ministério.

No [sítio](#) da FNE, pode-se encontrar alguns testemunhos das reivindicações dos docentes, como este, de um docente experiente:

«Fernando Carvalho é um desses docentes que se queixa da excessiva carga não letiva e de trabalho burocrático a que tem de responder. “Aquilo que nós adoramos é estar na sala de aula. O problema é tudo o resto. Tentam condicionar o trabalho de professor com um conjunto de normas, de burocracias...”, lamenta.

Como se pode inferir deste testemunho, este docente acredita que a tutela o inibe ou dificulta de exercer a sua vocação conforme a idealiza, aquilo que realmente aprecia fazer, que é lecionar. Contudo, reprova todas as demais atribuições que lhe são conferidas por inerência, as quais considera supérfluas e alheias à sua esfera de

competência. Neste sentido, não parece demonstrar grande disposição para se adaptar a todas as exigências que caracterizam o papel de professor atualmente.

Mas também se pode encontrar no mesmo sítio um outro testemunho de uma docente jovem, acabada de concluir o mestrado:

«Se incentivaria outros jovens da sua idade ou mais novos a serem professores, a resposta é um “nim”. “Não diria que não, mas também não iria dizer que sim. Experimentem, antes de se profissionalizarem. Só sabemos que temos perfil para aquilo se forem experimentar. Eu achava que não tinha [perfil], e afinal acho que não tenho feito assim tão mau trabalho (risos).»

Qual será o perfil vocacional desta jovem docente? Ela aparenta estar entusiasmada e profundamente engajada em sua atividade, pronta para abraçar as responsabilidades que dela decorrem. É possível que ela personifique e represente um novo arquétipo de professor: comprometido e resiliente, mas também imerso nas demandas do coletivo, do qual faz questão de se integrar.

3. Construção do modelo de análise

3.1. A explicação do modelo

Procurando sistematizar os contornos da problemática da escassez de docentes em Portugal, empreendemos um percurso reflexivo que nos conduziu desde as exigências do sistema (ponto 1) até ao reconhecimento das causas, das emoções e dos obstáculos que, atualmente, sobrecarregam a carreira e a prática dos educadores (ponto 2). Ao longo deste trajeto, tanto sob a ótica do sistema quanto sob a perspetiva intersubjetiva dos docentes, deparamo-nos com um elemento central, que reside na vocação docente. Num contexto em que a vocação docente se revela como um elemento crucial para a atração e retenção de profissionais, o sistema, que se nutre do sentido de vocação dos seus recursos humanos, reconhece a existência de uma «crise de vocação», implementando medidas para a captação de novos profissionais. A estratégia de redução das qualificações exigidas para a inserção no sistema constitui uma dessas medidas, acarretando o risco associado à deterioração do status da profissão e ao descontentamento dos profissionais qualificados já inseridos no sistema, resultando na consequente diminuição da atratividade da carreira, precisamente o que se procura evitar.

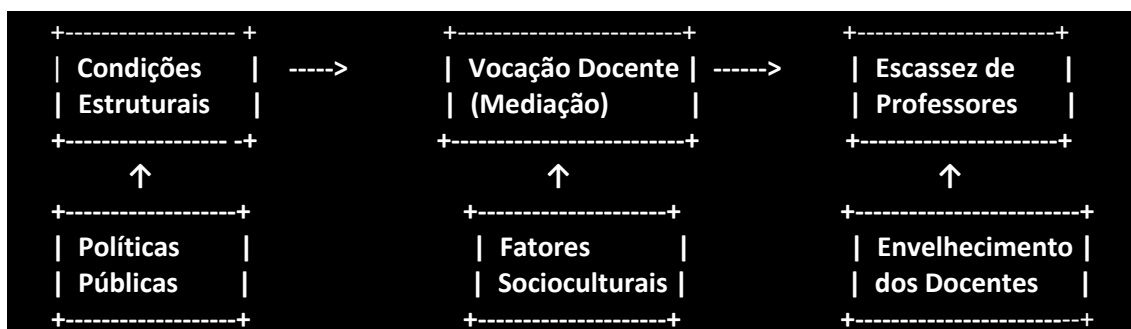
Outra destas medidas consistiu no lançamento de uma campanha de marketing assente nos benefícios financeiros no ingresso da carreira - A [campanha Integrar +](#), e que foi desde logo fortemente contestado pelos sindicatos apelidando-a de [publicidade enganosa](#). Os sindicatos expressam a sua profunda preocupação em relativamente às difíceis condições laborais enfrentadas pelos docentes, caracterizando-as como estruturais e identificando-as como as verdadeiras causas da diminuta atratividade da profissão.

Por seu lado, os docentes esforçam-se por enfrentar as condições que percecionam como adversas em que têm de exercer a sua atividade, respondendo às mesmas de um modo diferenciado: uns optam por mudar de profissão ou abandonar mais cedo, a maioria procura resistir, enquanto outros certamente procuram manifestar a sua lealdade ao sistema, para fazer uso dos conceitos da obra seminal de Albert O. Hirschman (1970), acerca dos possíveis reportórios de ação disponíveis aos profissionais num panorama de deterioração dos serviços públicos: *Exit, Voice and Loyalty*.

O sistema faz apelo à ética da responsabilidade dos docentes (entendida aqui sob o prisma Weberiano), multiplicando as exigências e ampliando áreas de responsabilidade na atuação dos professores. Entretanto, alguns deles optam por fazer uso da sua ética da convicção, fazendo-se ouvir e procurando tornarem-se indiferentes a estas mesmas áreas de responsabilidade, exceto no que tange à prática pedagógica propriamente dita, a qual afirmam ser a sua verdadeira vocação.

A vocação tanto serve de justificação para perseverar na atividade, o que comumente é descrito como motivação intrínseca, como também de requisito preferencial para o ingresso no sistema, prenunciador do engajamento e da adaptabilidade. Neste sentido, a vocação pode ser considerada uma variável mediadora no modelo de análise da investigação.

A Fig. 2 representa o modelo de análise da investigação. As condições estruturais, que regulam os parâmetros iniciais de acesso e ingresso no sistema, assim como a disponibilidade da oferta, que são influenciadas pelas políticas públicas, exercem uma influência sobre as perceções da vocação docente, promovendo tanto o engajamento (satisfação) quanto o desengajamento (insatisfação/indiferença) dos professores e até o seu abandono. Estes processos, por sua vez, tem o efeito de ocasionar a existência de uma maior ou menor escassez de professores.



Fig, 2. - Modelo de análise

A percepção do *status* social da profissão, bem como a sua valorização e autonomia, é influenciada não apenas pelas condições laborais reais e percebidas que sustentam a prática profissional e a satisfação no trabalho, mas deve ser considerada como parte de um complexo de elementos que contribuem para a emergência de gramáticas de valores, normas, expectativas, desejos e formas de avaliação que impactam o reconhecimento público da vocação. Estes elementos correspondem aos fatores socioculturais, que podem também atuar como um elemento motivacional adicional, promovendo um ambiente onde a dedicação e a paixão são não apenas reconhecidas, mas também incentivadas.

Por fim, outro fator que tem impacto sobre a maior ou menor escassez de docentes respeita à situação demográfica da força de trabalho. Assim, o maior envelhecimento docente, a situação atual, com elevados contingentes a aproximar-se da idade de reforma coloca uma pressão adicional no sistema, na medida em que obriga a uma rápida substituição dos mesmos, de modo a não afetar a sua funcionalidade e qualidade dos serviços educativos.

3.2. As dimensões da vocação

Em ordem a identificar as principais dimensões da vocação que se revelam pertinentes em função do itinerário reflexivo realizado ao longo do ponto 2 - equacionar o problema -, é fundamental enfatizar que estas dimensões devem considerar dois aspetos essenciais que se relacionam com a génese e as dinâmicas da vocação: os valores e os princípios em torno dos quais a vocação se subjetiva, é reconhecida e é abraçada; o investimento que ela implica, englobando todas as ações que as escolhas de vida exigem, os sacrifícios e o sofrimento, as mudanças que se têm de operar para

aprofundar o crescimento e a realização pessoal e profissional, em suma, o “preço a pagar” pela adoção de uma determinada identidade profissional.

O primeiro eixo da vocação, que diz respeito aos valores e princípios, é designado como eixo ético, onde a questão identitária se destaca como uma temática fundamental. A identidade pessoal, em primeiro plano, e, mais especificamente, sob a ótica da Sociologia Pragmática, a articulação do “eu” (quem sou eu?) com os diversos ideais e os “bienfaits” (Thévenot, 2006) que o rodeiam e fazem parte do seu ‘mundo’: o *calling*. Neste sentido, a vocação caracteriza-se por uma busca interna, onde a relação entre o indivíduo e as suas aspirações mais elevadas se torna um elemento central na construção do sentido pessoal e profissional. A vocação emerge, assim, como uma intersecção entre o *self* e o mundo circundante, ressaltando-se a necessidade de uma coadunação entre os desejos individuais e os valores sociais prevalentes.

Com frequência, a vocação tende a ser simplificada ao conceito de *calling*; no entanto, a questão identitária, para além desta dimensão pessoal, deve ser analisada de maneira mais abrangente, englobando o papel de diversas influências externas a partir das quais, ou com as quais, é imprescindível realizar compatibilizações, como, por exemplo, as expectativas e influências familiares ou os múltiplos contextos sociais pelos quais os indivíduos transitam. Em última instância, referimo-nos às fontes de socialização primária e às socializações secundárias. Deste modo, a identidade individual interage com a identidade de género e com as identidades coletivas, como, por exemplo, a identidade de uma categoria profissional: o professorado (Resende, 2003).

No que à identidade de género diz respeito, será importante atender se há diferenças na construção da identidade profissional (homens vs. mulheres), bem como ao possível impacto de estereótipos de género na vivência da vocação e ao modo como se procura fazer a conciliação entre a vida pessoal e as exigências da carreira.

Relativamente à identidade coletiva, existem aspeto significativos a considerar, como a perceção do status da profissão e a sua valorização social, buscando o reconhecimento institucional daquela, bem como o sentimento de pertença a uma comunidade docente, e que se reflete no sentimento de solidariedade.

Consequentemente, à dimensão do *calling*, acrescentamos as dimensões do género e coletiva no eixo ético ou identitário da vocação.

O segundo eixo, que se refere aos investimentos pessoais realizados na profissão, denomina-se eixo de modalidades/repertórios de ação. Neste eixo, incluiremos a dimensão do engajamento, ou seja, o investimento que reflete o grau de crença, participação e autoconfiança no desempenho de suas funções, bem como na sua atividade profissional. O reverso do engajamento corresponde à dimensão do desengajamento, que se manifesta no grau de distanciamento, indiferença e reserva no exercício de suas funções, bem como na sua atividade, podendo, inclusive, culminar no abandono.

Por fim, a dimensão da resiliência, que se expressa na capacidade de reflexão profunda, de criatividade e de administrar cognitivamente as emoções, facilitando a superação dos múltiplos desafios que emergem no exercício de sua profissão, além de permitir a adaptação às transformações e mudanças que impactam tanto a sociedade quanto a prática profissional.

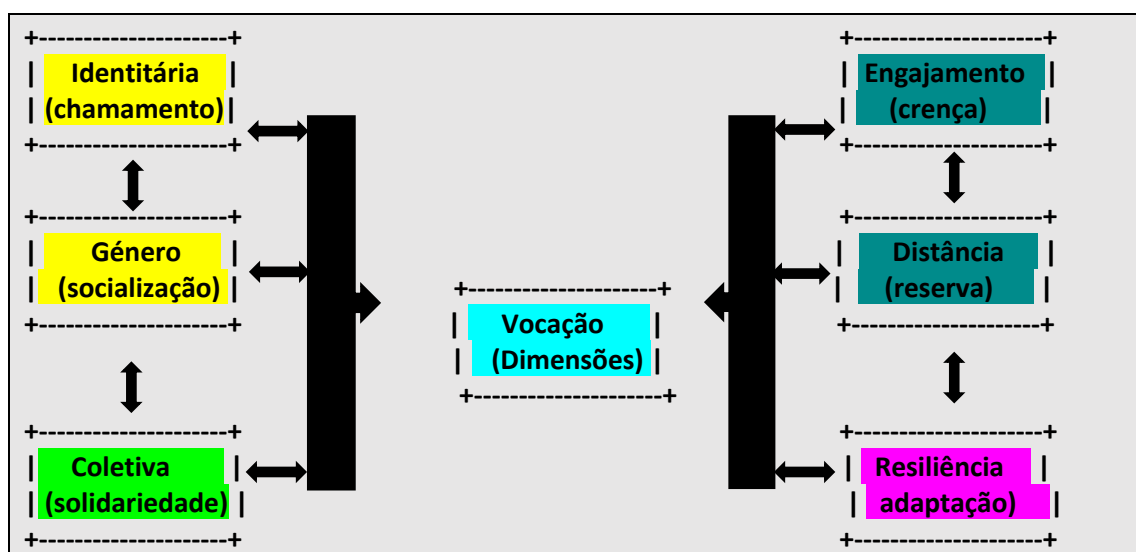


Fig. 3. - Dimensões da vocação

As dimensões da vocação, conforme ilustrado na Fig. 3, constituem um elemento fundamental do modelo analítico, que possibilita uma investigação minuciosa, permitindo a localização precisa de cada componente e de cada dimensão no contexto da realidade estudada. Isto, para além de potenciar um olhar abrangente, facilita a compreensão de como cada um destes elementos interage e se inter-relaciona com os demais, a fim de possibilitar a formulação de estratégias que promovam a valorização e a atratividade da profissão.

3.3. Orientações metodológicas

Nesta secção apresenta-se uma sugestão otimização dos instrumentos metodológicos para captar as seis dimensões da vocação docente, alinhando cada técnica com os eixos ético (identitária, género, coletiva) e de ação (engajamento, desengajamento, resiliência):

Dimensões	Identitária	Género	Coletiva	Engajamento	Desengajamento	Resiliência
Questionário online		X	X	X	X	
Questionário cenários	X	X		X		X
Entrevistas	X	X		X	X	X
Focus Grupo		X	X	X		
Podcasts	X	X		X		X

1. Questionário Online a Diretores (Gestores Escolares)

Foco: Dimensões Coletiva (status, valorização social, reconhecimento institucional), Género (mulheres em cargos de direção, recrutamento), Engajamento (participação nas atividades da Escola; projetos, dias importantes, conciliação trabalho/família/outras atividades, permanência na escola diariamente, colaboração com a direção, trabalho colaborativo), Desengajamento (sinais de distanciamento ou abandono).

Sugestões:

- Incluir escalas de perceção sobre o prestígio social da profissão, sentimento de solidariedade entre docentes e fatores de desgaste coletivo.
- Perguntas sobre taxas de retenção/rotatividade, clima organizacional e políticas de valorização docente.

Exemplo: "Num escala de 1 a 5, como avalia o reconhecimento social da profissão docente na sua escola?"

2. Questionário por Cenários a Docentes

Foco: Dimensões Identitária ("calling"), Género (conciliação vida pessoal/profissional), Engajamento/Desengajamento (desmotivação) e Resiliência (superação de desafios).

Sugestões:

Criar cenários que simulem dilemas éticos, conflitos de género ou situações de stress profissional.

Incluir escalas de Likert para medir grau de identificação com valores profissionais e estratégias de coping.

Exemplo de cenário para género: "Como conciliaria uma exigência familiar urgente com uma atividade escolar crítica?"

3. Entrevistas Semiestruturadas com Docentes

Foco: Profundidade nas dimensões Identitária (trajetória, valores), Género (experiências *gendered*) e Engajamento/Desengajamento (motivações e frustrações) e Resiliência (adaptação).

Sugestões:

Guião centrado nos "investimentos" (sacrifícios, preço pago) e "socializações" (influências familiares, contextos).

Perguntas como: "Que sacrifícios fez para abraçar a profissão?" ou "Como é que o seu género influenciou a sua carreira?"

Explorar pontos de viragem (momentos de crise/reação) para captar resiliência.

4. Focus Group com Docentes

Foco: Dimensões Coletiva (pertença, solidariedade), Género (estereótipos partilhados), Engajamento (participação na vida da Escola).

Sugestões:

Dinâmicas de grupo para discutir temas como: "O que significa ser professor hoje?" ou "Como a sociedade vê a profissão?"

Debater conflitos entre ideais vocacionais e realidades institucionais.

Identificar narrativas comuns sobre engajamento e desgaste.

5. Podcasts (como ferramenta dialógica e de divulgação)

Foco: Dimensões identitária (perfis de vocação), Género (conciliação vida profissional/vida pessoal), Resiliência e Engajamento (estratégias de adaptação, histórias de superação).

Sugestão:

Entrevistas em áudio com docentes que exemplifiquem trajetórias de vocação resiliente.

Discussões sobre transformações na educação e respostas criativas a desafios.

6. Formação inicial e formação contínua de professores

Foco: .

Sugestão:

7. Formação científica

Foco: Unidade Curricular do Mestrado em Sociologia.

Sugestão:

Integração Metodológica Recomendada:

Triangulação: Cruzar dados de questionários (quantitativos) com entrevistas/focus group (qualitativos).

Sequência: Usar questionários para mapear tendências gerais e depois aprofundar com técnicas qualitativas.

Referências Bibliográficas

- Barros, S., Peixoto, C., Pessanha, M., Ferreira, T., Barros, A., Kiel, E., ... Keller-Schneider, M. (2021). A escolha de uma carreira no ensino em Portugal: Motivos e autoeficácia de estudantes de mestrado. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1).
<https://doi.org/10.21814/rpe.18401>
- Borges, M.B. (1996). Vocação ou Estratégia do Possível: o sentido da vocação. In: III CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 1996, Lisboa. Anais... Lisboa: Celta, 1996. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4926d0bde0a45_1.pdf
- Catela Nunes, L., Balcão Reis, A., Freitas, P., Nunes, M., & Mesquita Gabriel, J.. (2021). Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030. DGEEC.
<http://www.dgeec.mec.pt>
- Chen, H., Song, W., Xie, J., Wang, H., Zheng, F., Wen., Y. (2025). The Impact of Chinese Teachers' Career Calling on Job Burnout: A Dual Path Model of Career Adaptability and Work Engagement. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(3), 379-400. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2025.060370>.
- CNE (2024). Recomendação. Dimensões estruturantes da profissão docente. Fevereiro de 2024. CNE.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf
- Coutado, A. P. (cor.). (2023). El profesorado en España 2023. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/>
- EC/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EC/EACEA/ Eurydice. (2023). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Eurydice report.

Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systemseurope-2023-teaching>

Flores, I. (cor.) (2024). RESERVAS DE PROFESSORES SOB A LUPA. Antevisão de professores necessários e disponíveis. EDULOG.

<https://www.edulog.pt/publicacao/62>

Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, p.. 23-36.

Johnson, Sheena & Cooper, Cary & Cartwright, Susan & Donald, Ian & Taylor, Paul & Cook, Clare. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*. <http://doi.org/20.10.1108/02683940510579803>.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.

<http://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>.

Leite, C. (cor.). (2022). Formação profissional de docentes - proposta do grupo de trabalho. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65b2989c6134297a8fad1dca>

Lysova, E.I., Dik, B.J., Duffy, R.D., Khapova, S.N, & M.B. Arthur. (2019). Calling and careers: New insights and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 114, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.004>

Mota, A.I.B. (2021). Burnout em professores do ensino básico e secundário: variáveis pessoais, organizacionais e de sala de aula. Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/79614>

ME. (2022). Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro. *Diário da República*, 2º série, nº 174, 190-2. <https://files.dre.pt/2s/2022/09/174000001/0000200003.pdf>

OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Pauwels, K., Van Loon, H., Tanghe, E., Schelfhout, W. (2022). Motives of Student Teachers in Academic Teacher Education for Secondary Education: Research in Flanders (Belgium) on the Motivation to Become and to Remain a Teacher. *Educ. Sci.*, 12, 724. <https://doi.org/10.3390/educsci12100724>

Pintassilgo, J. (2011). Em torno da arte de ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma (Soria), 11-13 de julio de 2011 / coord. por Pablo Celada Perandones, Vol. 1, 2011 ([Secciones I-III]), págs. 201-208.*

Relatório. A situação do professor em Portugal. (1988). *Análise Social*, 24(103/104), 1187–1293. <http://www.jstor.org/stable/41010811>

Relatório. (2024). Consulta Nacional sobre a carreira docente e as condições de exercício profissional em Portugal - Educadores e Professores EBS. FNE.

https://fne.pt/uploads/documentos//documento_1722504455_7543.pdf

Resende, J.M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão. Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. FCT/Gulbenkian. Lisboa.

Schaufeli, Wilmar & Leiter, Michael & Maslach, Christina. (2009). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International*, 14.

<https://doi.org/10.1108/13620430910966406>.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologies des Régimes d'Engagement*. L'Harmattan, Paris.

UNESCO (2024b). Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. UNESCO. 2^a ed. rev.
<https://doi.org/10.54675/FIGU8035>

Varela, R., della Santa, R., Silveira Oliveira, H., Coimbra de Matos, A., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Fenprof.