



CNE

CONSELHO
NACIONAL
DE
EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

Formação inicial de
educadores e
professores e acesso
à profissão

Assessoria técnico-científica:

Ercília Faria

Isabel Pires Rodrigues

Maria do Carmo Gregório

Sílvia Ferreira

Fevereiro 2016

ÍNDICE

002 Lista de abreviaturas

003 Introdução

005 Enquadramento

017 Comparações internacionais

022 Evolução legislativa

054 Alguns dados estatísticos

070 Reflexão produzida pelo CNE

075 Síntese das audições

081 Bibliografia

083 Apêndices

Apêndice A – Quadro síntese das comparações internacionais

Apêndice B – Estrutura da Classificação Internacional Normalizada na
Educação (CITE) 2011

Apêndice C – Acesso a outras profissões

Apêndice D – Lista de audições

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACSS, IP** – Administração Central do Sistema de Saúde, IP
- A3ES** – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- CAQ** – Conselho de Admissão e Qualificação
- CCC** – Conselho Coordenador de Colégios
- CDN** – Conselho Diretivo Nacional
- CNCE** – Conselho Nacional dos Colégios de Especialidade
- CNIM** – Conselho Nacional do Internato Médico
- ECD** – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- ECTS** – Sistema europeu de transferência de créditos
- LBSE** – Lei de bases do sistema educativo
- INAFOP** - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
- IAVE, I.P.** - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- ME** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OET** - Ordem dos Engenheiros Técnicos
- PACC** – Prova de avaliação de conhecimentos e competências/capacidades

Lista de abreviaturas dos países (Eurydice):

EU-27	União Europeia	NL	Países Baixos
BE	Bélgica	AT	Áustria
BE fr	Bélgica – Comunidade francesa	PL	Polónia
BE de	Bélgica – Comunidade germanófona	PT	Portugal
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga	RL	Roménia
BG	Bulgária	SI	Eslovénia
CZ	República Checa	SK	Eslováquia
DK	Dinamarca	FI	Finlândia
DE	Alemanha	SE	Suécia
EE	Estónia	UK	Reino Unido
IE	Irlanda	UK- ENG	Inglaterra
EL	Grécia	UK- WLS	País de Gales
ES	Espanha	UK- NIR	Irlanda do Norte
FR	França	UK- SCT	Escócia
IT	Itália		
CY	Chipre	Países de AECL/EEE	Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu.
LV	Letónia		
LT	Lituânia	IS	Islândia
LU	Luxemburgo	LI	Listenstaine
HU	Hungria	NO	Noruega
MT	Malta		

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório, centrado na formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão docente, destina-se a apoiar a elaboração do parecer solicitado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Comissão Parlamentar de Educação e Ciência da XIII Legislatura, sobre os Projetos de Lei n.º 38/XIII/1.^a, BE, que revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, e n.º 44/XIII/1.^a, PCP, que estabelece os requisitos para o acesso à profissão docente e garante a anulação dos efeitos da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

A temática em análise assume uma acuidade particular se tivermos em consideração que:

- o corpo docente no ativo está envelhecido: 41% dos professores do ensino público têm 50 e mais anos de idade (2013/2014);
- a maior parte dos diplomados após as alterações decorrentes do denominado *Processo de Bolonha* ainda não entraram no sistema: 0,5% dos professores que estão no sistema têm idade inferior a 30 anos (2013/2014);
- os professores que ainda não acederam a um lugar de quadro têm diferentes percursos formativos (modelos pré e pós Bolonha): 14% dos professores do sistema são contratados (2013/2014);
- a desvalorização social da profissão não a torna atrativa: apenas 2% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (5% na média da OCDE), sendo que esses são também os que têm baixas classificações em literacia e matemática (OCDE, 2015a).

A estrutura do documento compreende um breve enquadramento da temática, que reúne perspetivas de investigadores nacionais e internacionais, centradas no desenvolvimento profissional dos docentes, aspetos chave da formação inicial, nomeadamente em Portugal, bem como conclusões de estudos e relatórios internacionais.

O relatório regista também a evolução legislativa, sobretudo no período compreendido entre 1986 e 2016, na área da formação inicial e no acesso à profissão docente. Nesse sentido, recupera o histórico legislativo desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade e identifica a legislação fundamental em vigor.

Acresce a apresentação de alguns dados estatísticos relativos à idade, às habilitações académicas e à situação profissional dos docentes e sobre a componente comum da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, aplicada em 2013 e 2014, selecionados a partir dos indicadores analisados no relatório *Estado da Educação 2014*, referentes aos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Procurando trazer para o presente o trabalho já produzido pelo CNE sobre a temática, este documento sistematiza igualmente a reflexão vertida em pareceres e recomendações, e os contributos recolhidos em seminários, estudos e relatórios.

A este conjunto de informação, adiciona-se uma síntese das audições realizadas a 21 personalidades, provenientes de diversas instituições ou associações com atividade ou investigação na área da formação de docentes.

2. ENQUADRAMENTO

2.1. Desenvolvimento profissional dos professores

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

Nenhuma formação por si só parece ser suficiente. A formação de professores deve ser encarada num contínuo de formação ao longo da vida, podendo ser considerada em três etapas: a formação inicial, a fase de indução no início da carreira e a formação contínua. Os programas formais de apoio ao professores em início de carreira têm vindo a ganhar relevância, mas as formas de os abordar ainda não estão suficientemente desenvolvidas (Bokdam, Van Den Ende & Broek, 2014).

O primeiro impacto com a profissão é decisivo para a sua continuidade. O inquérito TALIS 2013, levado a cabo pela OCDE, tentou compreender o ambiente de trabalho dos professores com menos de cinco anos de experiência de ensino, em comparação com os professores mais experientes. Na maior parte dos países participantes, eles estão mais sujeitos a trabalhar em estabelecimentos com contextos difíceis (com alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, com necessidades educativas particulares e ou cuja língua materna é diferente da língua de ensino). Estas situações devem ser colmatadas com programas de tutoria para evitar que os professores abandonem a profissão precocemente, até porque esse é o período em que manifestam menos confiança nas suas próprias capacidades (OCDE, 2015b).

Num documento de 2010, a Comissão Europeia apresenta políticas e programas de iniciação dos novos professores que devem servir para os apoiar do ponto de vista pessoal, social e profissional. Propõe para isso uma estrutura de formação que assente em quatro pilares: tutoria, contributos de peritos, apoio dos pares e reflexão individual. Mas para que estes programas possam ter sucesso é preciso satisfazer algumas condições, nomeadamente o apoio financeiro, a atribuição clara dos papéis e das responsabilidades, a cooperação, assim como uma cultura baseada na aprendizagem e na gestão da qualidade.

A transição da formação para a vida profissional é um período crucial para os professores que iniciam a carreira. Este período devia reforçar as competências iniciais e transmitir segurança para reduzir o risco de abandono precoce da profissão. Na maioria dos países da UE os professores qualificados têm acesso a este período de acompanhamento e beneficiam do apoio de um tutor. Uma análise das necessidades dos professores em matéria do seu desenvolvimento profissional contínuo mostra que eles

procuram diversificar os métodos de ensino mas o conteúdo das atividades que lhes são propostas nem sempre correspondem às suas necessidades (Eurydice, 2015).

Os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores podem ser variados. Os professores eficazes, ou seja aqueles cujos alunos obtêm melhores resultados, atingem essa mestria graças a experiências bem sucedidas dos próprios ou observadas nos seus pares e ao retorno positivo dos alunos, dos pares ou dos superiores. Nesta perspetiva, o papel dos diretores de escola pode ter alguma importância no desenvolvimento profissional dos professores (Caena, 2011).

Num documento de trabalho da Comissão Europeia (2012) apontam-se as orientações estratégicas para criar sistemas completos e coerentes para o recrutamento, a seleção, a formação, o início da carreira e o aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira e recomendam-se cinco ações-chave: 1) definir as competências profissionais e as qualidades exigíveis a um professor; 2) reformar os sistemas de recrutamento; 3) assegurar apoio sistemático aos novos professores no início da carreira; 4) reequacionar as possibilidades de aprendizagem ao longo da carreira; 5) instaurar um dispositivo de desenvolvimento profissional contínuo que contemple o retorno de informação e o apoio regular por parte dos formadores de professores.

Nos últimos anos, vários foram os países que puseram em prática programas de inserção profissional recorrendo a diversas modalidades que passam pelo mentorado, pelo grupo de inserção profissional ou por redes de entreajuda à distância. No caso da Finlândia, habitualmente citado como exemplar em matéria de formação de professores, foi desenvolvido um modelo particular de mentorado em grupo (*peer-group mentoring*) que está a ser difundido no seio da Rede Finlandesa para a indução de professores ('Osaava Verme'). Neste modelo há uma reciprocidade entre mentor e mentorado e um diálogo entre pares que proporciona apoio social e induz aprendizagens recíprocas. Este programa que inicialmente era apenas de indução está a ser usado também por professores com experiência que reconhecem vantagens na partilha de ideias e de perspetivas que os podem ajudar a tentar usar novos métodos, no sentido do desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Martin & Pennaen, 2015).

Alguns estudos apontam a escola, enquanto espaço coletivo onde se desenvolve uma atividade profissional, como uma organização aprendente que tem um papel a desempenhar na profissionalização quer dos novos professores quer dos mais experientes. O estabelecimento de ensino é visto como o local onde os professores desenvolvem ou modificam a sua profissionalidade (Feyfant, 2013; Ria, 2015).

Os especialistas ligados às organizações internacionais (OCDE, UNESCO, União Europeia) e os investigadores associados ao ensino disciplinar e às ciências da educação são responsáveis pela profusão de relatórios e de artigos científicos sobre a formação de professores. Este facto mostra a relevância social e política desta temática, ao mesmo tempo que põe em evidência a intertextualidade do discurso que usa os mesmos conceitos e faz as mesmas leituras dos problemas em causa. Nóvoa (2007) fala mesmo de

uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante (p. 22).

Apesar deste consenso discursivo em matéria de princípios, a realidade da formação inicial de professores continua a colocar um conjunto de problemas no que se refere à qualidade da formação, à relação entre a teoria e a prática e à regulação do acesso à profissão.

2.2. Aspetos chave da formação inicial

A formação de professores tem motivado a reflexão de investigadores na medida em que a sua qualidade é decisiva para a melhoria da educação. Nesse sentido importa discutir quais os aspetos em que deve ser aperfeiçoada, quais os mecanismos de controlo a adotar na formação e no acesso à profissão.

A organização dos programas de formação vai depender das conceções sobre o profissionalismo docente (como se entende a profissão). Muitos países têm introduzido alterações na formação a partir de metas e critérios que servem de referente para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia (Flores, 2015).

Nesta perspetiva, a certificação da formação inicial em vez de assentar no domínio das matérias do programa passa a basear-se na aquisição de competências finais previamente definidas (*standards*). Isto é, deixa de centrar-se sobre os conteúdos do programa, passando a basear-se em perfis, normas ou padrões que definem o que o professor deve saber. Estes perfis são decididos a nível central enquanto o conteúdo da formação é determinado pelas instituições de formação inicial.

Ao mesmo tempo que estabelecem as exigências de formação inicial, funcionando como quadro orientador para a organização e a acreditação dos cursos que habilitam para a docência, os perfis podem regular a oferta de formação e contribuir para a uniformização das qualificações de saída.

Habitualmente, o perfil profissional do professor é definido em referenciais que estabelecem as competências a adquirir na formação inicial e a aprofundar ao longo da carreira, através da experiência acumulada e da formação contínua.

Por vezes, estabelece-se um perfil geral do profissional da educação e um perfil específico para diversos níveis de ensino ou para o desempenho de diferentes funções (documentalismo, ensino especial, etc.). Em Portugal, o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário¹ abarca quatro

¹ O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, bem como o perfil específico de desempenho profissional do educador e do professor do 1.º CEB

grandes dimensões: 1) profissional, social e ética; 2) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) de participação na escola e de relação com a comunidade; 4) de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Embora possam apresentar combinações variáveis, em geral os programas de formação inicial integram áreas de: conhecimento da especialidade e o ensino respetivo; ciências da educação; prática de ensino. No entender de Flores (2015), “a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação.” (p. 198).

Uma das questões-chave é a articulação do estágio com os conteúdos das demais componentes da formação. Neste aspeto, o modelo finlandês é usualmente referido como um bom exemplo pela integração da teoria e da prática. Os futuros professores observam e praticam, apoiados por professores mentores e por supervisores da universidade em escolas associadas à universidade. Outra valência deste modelo é o facto de ele se basear na investigação sobre o ensino e sobre a formação de professores. Na Finlândia,

a prática de ensino existe em todos os anos do curso, embora com características distintas, iniciando com a observação e análise de aulas e continuando com uma prática gradual de aulas, quer nas escolas de prática da universidade (*university practice schools*), quer nas escolas regulares (*ordinary field schools*) – cujo currículo escolar é o mesmo. De salientar que cada período de prática de ensino está articulado com estudos teóricos que se relacionam com o tópico da prática de ensino. (Flores, 2015, p. 201)

Apesar de se reconhecer a importância do estágio na formação de professores, parece não existir um consenso quanto à sua integração no currículo, à duração e às modalidades a adotar.

A questão da relação entre a teoria e a prática nem sempre é equilibrada. Formosinho refere-se mesmo à tensão entre a lógica académica e a lógica profissional (2009), o que poderá apontar para a necessidade de introduzir mudanças na organização da formação de professores, a começar pelas práticas dos próprios formadores de professores². Uma alternativa possível seria o recurso a um modelo isomórfico que usa na formação inicial as mesmas metodologias a que o futuro professor deverá recorrer posteriormente na sua prática docente.

2.3. A formação inicial de professores em Portugal

A formação de professores em Portugal é realizada em instituições de ensino superior, em Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos (para a docência da

encontram-se definidos nos Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto, que continuam em vigor (ver evolução legislativa).

² Saliente-se a este propósito, a criação, na Universidade do Minho, do Núcleo de Estudo e Inovação da Pedagogia que promove a reflexão sobre modelos, processos e práticas de formação e realiza estudos sobre a pedagogia no ensino superior.

educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) e em Universidades (para a docência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário).

O atual modelo de formação inicial de professores que habilita para a docência decorre da aplicação dos parâmetros do Processo de Bolonha e caracteriza-se por ser idêntica para todos os docentes: de nível superior (2.º ciclo – grau de mestre).

A formação de docentes generalistas já integra objetivos de preparação para o ensino no 1.º ciclo. No caso dos professores das disciplinas essa preparação só existe no 2.º ciclo.

No que se refere ao currículo da formação inicial, este deve ter em conta o *perfil de competência e de formação de educadores e professores*³ e o currículo do ensino a assegurar quando aceder à profissão. A obtenção de uma qualificação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios: a) das disciplinas específicas de ensino; b) educacional geral; c) didáticas específicas; d) iniciação à prática profissional; e) formação cultural, social e ética; f) metodologia de investigação educacional.

A iniciação à prática, a realizar em contexto de desempenho profissional, integra a observação e a colaboração em situações de ensino, bem como a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação em contextos educativos diversificados. Esta componente formativa é indispensável para a preparação do futuro professor e para a obtenção da qualificação profissional. Quer a prática profissional quer as atividades de investigação educacional em contexto real exigem que as instituições de formação de docentes estabeleçam parcerias com as escolas que tragam mais-valias para ambas as instituições.

Para garantir a qualificação docente estão previstos alguns dispositivos de regulação que pretendem assegurar a qualidade dos cursos e a competência dos futuros docentes:

- A realização dos cursos de mestrado de qualificação para a docência está dependente da acreditação da agência nacional que detém essa competência (A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
- Para ingresso no mestrado exige-se que os futuros docentes sejam detentores dos créditos necessários no domínio das disciplinas em que pretendem alcançar qualificação e demonstrem domínio oral e escrito da língua materna e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.
- A aprovação nas atividades de prática de ensino realizada no final do mestrado confere habilitação para a docência mas o acesso à carreira está dependente de outros requisitos, nomeadamente a realização de um período probatório. Este período, embora não seja obrigatório para todos, por existirem circunstâncias que podem dispensar a sua realização, o docente que o realiza é apoiado no plano didático, pedagógico e científico por um professor, preferencialmente com

³ A definir pelo Governo, de acordo com o n.º 2 do artigo 34.º da LBSE.

formação na área do desenvolvimento curricular ou da supervisão pedagógica e formação de formadores (Despacho n.º 9488/2015, de 20 de agosto).

Deste modo, a obtenção da qualificação profissional, que permite obter a nomeação definitiva em lugar de quadro, depende da aprovação nas atividades de prática de ensino, prova escrita de carácter nacional (PACC)⁴, a realizar antes da candidatura ao exercício docente em escolas públicas e do aproveitamento no final de um ano probatório.

Reconhecendo que a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem estão associados à qualidade da formação de educadores e professores, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que criou o atual modelo aponta nesse sentido, passando a habilitação para a docência a ser exclusivamente habilitação profissional (deixando de existir habilitação própria e suficiente) e do mesmo nível para todos os docentes. No entanto, este modelo tem revelado algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere ao contacto dos formandos com a prática ao longo do percurso formativo e aos mecanismos de seleção para garantia da qualidade.

Relativamente ao primeiro aspeto, Carlos Ceia (2015) considera que o modelo de formação instituído em 2007 rompeu com o estatuto do professor em formação, abandonando o princípio de supervisão de um professor em ação, em prol de um modelo de supervisão de um professor em observação de outros professores experientes.

Esta mudança de paradigma, não explicada no texto legal, foi, a meu ver, um retrocesso, precisamente naquilo que se pretendia promover: a qualidade da formação inicial de professores. Até 2007, o professor em formação era constantemente avaliado em sala de aula, enquanto, a partir de 2007 até ao presente, o professor em formação é avaliado pontualmente em sala de aula e muitas vezes de forma apenas documental (pela produção de relatórios). (p. 319)

A introdução do domínio oral e escrito da língua e das regras de argumentação lógica (art.º 17 do Decreto-Lei n.º 79/2014) como condição de acesso ao mestrado levou muitas instituições de formação a realizar uma prova escrita e oral eliminatória, apesar de a legislação não impor expressamente essa metodologia.

Se juntarmos a esta exigência o facto de *a posteriori* ser hoje já exigido uma Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades [PACC] a todos os docentes profissionalizados, temos um sistema de formação inicial de professores com mecanismos de avaliação para-formativa super-exigentes, mas que nenhum legislador foi capaz de articular e justificar convincentemente. (Ceia, 2015, p. 320)

O autor defende que o sistema de formação de professores devia ter um processo rigoroso de acreditação de ciclos de estudo com base em metas ou padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação ou pela A3ES e

um rigoroso processo de seleção à entrada dos mestrados de ensino, que incluísse entrevistas profissionais e testes de adequação psicológica à profissão, a exemplo do que se faz para outras profissões. Estas duas medidas de princípio organizativo dispensariam quer os decretos-lei existentes quer a PACC. (Ceia, 2015, p. 321)

⁴ Recentemente suspensa pelo Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro.

Em síntese, Ceia propõe um sistema em que cumpra:

- ao Ministério da Educação, enquanto principal empregador, a definição do perfil geral para a profissão, incluindo o código de conduta,
- à A3ES a definição das metas específicas para cada área disciplinar e
- às instituições formadoras do ensino superior o desenho dos programas de ensino, a partir do perfil e das metas específicas para cada disciplina.

2.4. Acesso à profissão

Um estudo da OCDE (2006) sustenta que, não basta tornar a carreira docente atraente e garantir a formação, é preciso recrutar os melhores para que cada escola tenha os professores de que precisa (p. 160).

Na quase totalidade dos países analisados no referido estudo, os critérios de recrutamento passam pela qualificação, a cidadania, o domínio da língua de ensino, exames médicos e controlo de segurança. Alguns países exigem a aprovação em testes de literacia e TIC (Inglaterra e EUA). Com exceção dos países em que o processo é muito centralizado, a seleção dos professores integra normalmente entrevista, elaboração de planos de aula e demonstração de competências de ensino.

Ainda que a maior parte dos países tenha em consideração os resultados da formação universitária, só metade usa como critério de seleção as competências pedagógicas para o ensino. Os países que recrutam com base num concurso devem ter normas claras que definam as competências de um bom professor (p. 184). Entendidos como instrumento de controlo da qualidade, os concursos (provas) a nível nacional são criticados pelos países que os realizam (Coreia, França, Espanha, Grécia, Itália, Japão) por não avaliarem o que o professor deve saber e saber fazer. Este estudo recomenda a diversificação dos critérios de modo a permitir o recrutamento dos melhores.

Em Portugal, o acesso a um lugar de quadro no ensino público faz-se através de um concurso nacional que tem como principal requisito a habilitação profissional obtida através de um Mestrado em Ensino. O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (sétima alteração ao ECD) acrescentou como requisito prévio à candidatura para lugar de ingresso na carreira o aproveitamento obtido em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC), recentemente suspensa. A nomeação definitiva em lugar do quadro está dependente da conclusão do período probatório com avaliação de desempenho igual ou superior a bom.

Para assegurar que os professores que vão sendo recrutados são detentores das competências necessárias e tendo em consideração os efeitos que as classificações do final da formação inicial têm no recrutamento de novos professores,

Um meio possível (não o único) para moderar estes efeitos é o do desenvolvimento de programas de indução profissional nas escolas que permitam, por um lado, consolidar a confiança na formação

anteriormente obtida, e, por outro, perceber lacunas e insuficiências que tanto o jovem professor como a instituição que o formou devem ser ajudados a ultrapassar (Esteves, 2015, p. 163).

2.5. A indução

Os programas de indução foram implementados para fazer face às dificuldades do início da carreira e para evitar o seu abandono precoce.

Convém distinguir desde logo os conceitos de indução e de período probatório que, embora sejam usados como sinónimo, remetem para lógicas diferentes. O primeiro refere-se a uma dimensão de desenvolvimento, enquanto o segundo se reporta a uma dimensão de avaliação e controlo.

O **período de indução** corresponde ao início da atividade profissional do recém-formado. Trata-se de um período de transição entre a formação inicial e a prática profissional que se traduz num processo de socialização através do contacto com a comunidade e a cultura escolares.

Num estudo da OCDE (2006), a maior parte dos 25 países considerados adota um período probatório em que o professor tem o estatuto de funcionário ou assalariado, com uma duração de três meses a três anos, sendo o mais comum entre seis meses a um ano.

O referido estudo recomenda a adoção de um período probatório de um a dois anos com carácter obrigatório, antes da obtenção de uma certificação ou de um posto de trabalho permanente, a avaliar por um júri competente para o efeito. A passagem por este período probatório formal permite aos professores iniciados perceber se aquela é a profissão que pretendem seguir.

Em Portugal, o ECD (Artigo 31.º) estabelece que “o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao **perfil de desempenho profissional** exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente”. O mesmo artigo do ECD põe em evidência o carácter ambíguo deste período que na legislação portuguesa se assume simultaneamente como de avaliação e de apoio.

O debate em torno da indução questiona a sua capacidade para apoiar, formar e avaliar o professor através do mesmo programa.

De acordo com Roldão, Reis e Costa (2012, p. 445):

Atualmente, os programas de indução de professores são entendidos como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo, de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrados no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos).

De acordo com Reis (2015), este processo pode assumir um carácter informal (de aprendizagens, de vivências e interações sociais) ou ser enquadrado por um programa formal orientado para a reflexão em torno das próprias práticas e da observação das práticas de outros. Embora possa assumir diferentes estratégias, este tipo de programas tem normalmente um impacto positivo que se traduz numa melhor adequação do ensino ao contexto escolar, na gestão do tempo e no reconhecimento da importância do trabalho colaborativo entre pares.

Desde há 15 anos que a investigação tem identificado efeitos positivos dos programas de indução no desenvolvimento profissional não só dos professores em início de atividade mas também dos mentores, nomeadamente: a) no desenvolvimento das suas competências profissionais através da interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino; b) na promoção de uma prática reflexiva; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente; d) no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (Huling & Resta, 2001; Serpell & Bozeman, 1999; Silva, 2012). (Reis, 2015, p. 286)

O período de indução em Portugal traduziu-se no designado ano probatório que foi implementado pela primeira vez em 2009/2010 no âmbito do Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório, desenvolvido por uma equipa de investigadores, coordenada pela Universidade de Aveiro (Roldão, Reis & Costa, 2012). Tratou-se de operacionalizar o sistema de indução profissional previsto no ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) como ano probatório para todos os professores que obtinham pela primeira vez um lugar de quadro⁵, tendo pelo menos cinco anos de experiência docente.

Para além da investigação, este programa envolveu a formação dos intervenientes, a sensibilização das direções das escolas, a supervisão de práticas, a avaliação, bem como a produção e divulgação do conhecimento gerado.

Ao longo daquele ano os professores em período probatório (PPP) foram acompanhados por um professor Mentor (PM) do quadro da escola que tinha como função dar apoio de carácter didático, pedagógico e científico. Não sendo possível formar diretamente todos os PPP a formação foi dirigida a professores mentores (PM), procurando atingir por via indireta os PPP, os departamentos e as escolas onde lecionavam. As sessões de formação centraram-se na articulação entre a prática, a sua teorização e o reinvestimento na prática.

O trabalho de supervisão desenvolvido pelos PM, baseado no modelo clínico-humanista para o desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003), foi orientado para o questionamento, a melhoria e a construção mútua de conhecimento profissional. Alguns dos PM disponibilizaram-se para serem observados e para discutirem as suas aulas com os PPP, numa perspetiva de colaboração entre pares.

Para permitir a sua adaptação e utilização noutros contextos, o conhecimento profissional produzido foi divulgado através de seminários, plataforma de partilha e de várias publicações.

⁵ No setor público os professores acedem a um lugar de quadro através de um concurso nacional que ordena os candidatos em função da sua qualificação académica e do tempo de serviço.

Em jeito de balanço deste programa de desenvolvimento profissional Roldão, Reis e Costa (2012) apontam dois aspetos que constituem as suas mais-valias:

- 1) a lógica permanentemente colaborativa que marcou todos os níveis de desenvolvimento da ação, da equipa investigativa aos pares PM-PPP, e 2) a consistente articulação de práticas e crenças de partida enraizadas com *inputs* de questionamento reflexivo e teorização transformadora. (p. 451).

Nesta linha, Reis (2015) preconiza um modelo de indução que seja parte de um contínuo entre a formação inicial e o princípio de um programa de desenvolvimento profissional. Esta perspetiva implica quer um contacto mais precoce com a prática, durante a formação inicial, quer a integração de práticas de supervisão entre pares na cultura escolar.

Um programa de indução eficaz permitirá que os professores (em todas as fases da sua carreira) observem os seus colegas, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentem a reflexão e a aprendizagem conjuntas e encarem a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva (e não apenas individual). (p. 289)

2.6. Recomendações internacionais

O relatório da OCDE “Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century” (Schleicher, 2012) apresenta um conjunto de quatro princípios a ter em consideração na formação inicial de professores:

- a) “Os sistemas de educação beneficiam de perfis claros e concisos do que se espera que os professores saibam e sejam capazes de fazer em determinadas áreas disciplinares” (p.69), quer ao nível do conhecimento do conteúdo, quer ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, recorrendo aos conceitos de Shulman (1986, 1987). Estes perfis podem, assim, orientar a formação inicial de professores.
- b) A formação inicial dos professores tem começado a centrar-se, em diversos países, num “modelo menos focado na preparação académica e mais focado na preparação de profissionais em contextos escolares, com um equilíbrio adequado entre a teoria e a prática e a colaboração entre professores” (p.70). Nesses programas, os professores vão para as salas de aula mais cedo, passam mais tempo nesse contexto e são mais apoiados no decorrer do processo. Este tipo de formação aposta numa forte componente prática, com mais de um ano de imersão numa determinada escola, em parceria com a instituição de ensino superior, no qual é esperado que o futuro professor desenvolva práticas inovadoras e realize investigação, sob a orientação de professores experientes.
- c) “Estruturas mais flexíveis de formação inicial de professores podem ser mais efetivas na conceção de novos percursos na carreira docente, sem comprometer o rigor dos percursos tradicionais” (p.70). Os estágios associados à formação inicial, a indução e o desenvolvimento profissional docente necessitam de estar interligados, de modo a promoverem uma aprendizagem ao longo da vida. Além de estar centrada no conhecimento de conteúdo, no conhecimento pedagógico de

conteúdo e no conhecimento pedagógico geral, a formação inicial também deve fornecer ferramentas para práticas reflexivas e investigativas.

- d) O recrutamento dos professores também se tem alterado. “Alguns países passaram de um sistema em que os professores são recrutados de um número elevado de instituições especializadas na formação de professores, com padrões relativamente baixos de entrada, para um número relativamente baixo de instituições associadas a universidades de formação de professores com padrões relativamente altos de entrada e um estatuto relativamente elevado na universidade” (p.70).

A Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu promoveu um estudo onde a temática em apreço também foi focada (Bokdam, Ende & Broek, 2014). Nesse relatório é destacado que, ao nível da União Europeia, a formação de professores é considerada uma prioridade política e as reformas que ocorrem em diversos países pretendem superar as dificuldades encontradas. Neste âmbito, é salientado que

as reformas incidem essencialmente na FIP [formação inicial de professores] e a formação de professores é raramente entendida como um conjunto que engloba a FIP, o AIC [apoio em início de carreira] e o DPC [desenvolvimento profissional contínuo]. Por conseguinte, observa-se uma falta de coordenação entre as três etapas da formação de professores (que estrutura para que tipo de problema) e as outras partes do percurso de formação merecem mais atenção somente a partir do momento em que se considera que a FIP está devidamente atualizada.

[...]

Os programas de FIP variam consideravelmente entre os diferentes países analisados em função das conceções nacionais do que se entende por «bom professor» e, por esta razão, qualquer reforma da FIP dará lugar a um importante debate político e social (p.84).

No que se refere especificamente à formação inicial de professores do ensino básico, o relatório apresenta um conjunto de principais conclusões, das quais se apontam as seguintes:

- As reformas nos programas de FIP e nos processos de seleção podem ajudar a superar os seguintes problemas enfrentados pelos professores na sala de aula: 1) gestão de grupos heterogêneos e de alunos com necessidades educativas especiais; 2) gestão dos pais; 3) melhoria de competências e aptidões específicas, por exemplo, em TIC e línguas estrangeiras. Além disso, estas reformas podem contribuir para criar uma cultura de aprendizagem mais estimulante na escola. Ao nível do sistema, a política de seleção aplicável à FIP pode ser orientada para a captação dos «melhores» estudantes, através de uma melhoria da imagem da profissão e de uma normalização das perspetivas de emprego.

[...]

- As condições de acesso mais comuns para os professores em formação são: 1) um certificado de conclusão do ensino secundário; e 2) uma prova de acesso. [...]

- Em geral, os programas de FIP dos sete Estados-Membros selecionados abrangem, no mínimo, as matérias lecionadas nas escolas básicas (literacia, numeracia, história, etc.), a pedagogia, as competências tecnológicas e de TIC para fins de ensino e aprendizagem, a didática, domínios relativos à heterogeneidade na sala de aula, uma componente de formação prática e uma tese de licenciatura ou de mestrado. Na maioria dos Estados-Membros selecionados, os programas preveem ainda «competências de investigação».

[...]

- Quatro países (LT, IT, IE e FR) reforçaram a componente de formação prática; Áustria planeia fazê-lo a partir de 2015/2016. Constatou-se que a componente de formação prática nos anteriores

programas de FIP não preparava suficientemente os professores em formação para o alcance do ofício que queriam seguir.

[...] (p.37).

Atendendo às conclusões do estudo, são formuladas três séries de recomendações abrangentes sobre a formação de professores:

Recomendação 1 (dirigida às partes interessadas ao nível europeu, nacional e local, às escolas e aos professores): encarar a formação de professores como um conjunto no qual a FIP, o AIC e o DPC contribuem para dar parcialmente resposta aos desafios práticos que surgem no ensino. (p.86)

Recomendação 2 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional, às escolas e aos professores): na elaboração e na execução de reformas, ter em consideração o importante trabalho realizado ao nível europeu em matéria de formação de professores. (p.86)

Recomendação 3 (dirigida às partes interessadas ao nível nacional e local/de escolas): as reformas em matéria de formação de professores devem ser acompanhadas de reformas na organização das escolas e nas condições de trabalho e convém consagrar meios financeiros suficientes para levar a cabo estas reformas. (p.86)

Destaca-se também o relatório da OCDE “International approaches to teacher selection and recruitment” (Hobson et al., 2010) que apresenta algumas recomendações, com base na análise das práticas de diversos países na seleção e recrutamento de professores. Relativamente à certificação do curso de formação inicial, os autores recomendam a implementação de medidas mais autênticas de avaliação das competências profissionais dos docentes a par, ou em vez, da realização de exames. No que se refere à profissionalização, isto é, o processo que confirma a adequação do candidato para ensinar, ou ainda à entrada na carreira de professores experientes, os autores sugerem que devem ser empregues métodos de avaliação relacionados com o desempenho dos docentes a par, ou em vez, de provas de seleção dos candidatos a professor. De facto, os dados evidenciam que a maior parte dos sistemas educativos com níveis elevados de desempenho recorrem a testes em algum momento dos processos de seleção e recrutamento dos docentes, contudo são utilizados em conjunto com outros métodos mais autênticos de avaliação do desempenho docente.

3. COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS

O relatório de 2013 da Eurydice faz um retrato abrangente sobre o desenvolvimento profissional e as condições laborais dos professores e dos dirigentes escolares na Europa, ilustrando os seus pontos fortes e as suas fragilidades. De igual modo, em 2005, a OCDE publicou um relatório, como resultado de um estudo desenvolvido entre 2002 e 2004 sobre docentes: a sua formação, recrutamento e carreira profissional e as políticas que visam atrair, formar e reter os docentes de qualidade nos estabelecimentos escolares.

São os dados constantes dos referidos relatórios, sobretudo do primeiro por ser mais recente, que servem de base à elaboração do presente capítulo, cujo quadro síntese se encontra no Apêndice A. Optou-se também por uma estrutura que segue os mesmos tópicos abordados nas audições.

3.1. Requisitos para o acesso à formação inicial

O acesso à formação inicial de professores parece orientar-se, por toda a Europa, por requisitos gerais de acesso ao ensino superior, sendo poucos os que determinam critérios de seleção específicos para o ingresso em cursos de formação de professores.

Em cerca de um terço dos países existem métodos de seleção específicos, tais como testes de literacia e numeracia, nomeadamente na Holanda e na Bélgica (Flamenga) e entrevistas e provas escritas e orais (Áustria, Croácia, Escócia, Estónia, Finlândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte) e República Checa) para aferir a motivação dos candidatos para a docência.

Os requisitos de acesso são, em muitos casos, regulamentados pelas autoridades educativas, havendo outras situações em que as instituições formadoras são livres para introduzir critérios de admissão adicionais aos requisitos mínimos definidos ao nível central. Em Portugal, o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica, enquanto requisito de acesso ao mestrado que visa a aquisição de uma habilitação profissional para a docência, deve ser avaliado pelas instituições, que adotam para o efeito a metodologia que considerem mais adequada, de entre provas escritas ou orais, entrevistas ou provas documentais ou uma combinação destas.

Em países como a Dinamarca, Roménia, Eslováquia, Finlândia e Québec existe uma seleção exclusivamente estabelecida ao nível institucional.

3.2. Modelos da formação inicial

A formação inicial de educadores e professores organiza-se, na maior parte dos casos, em torno de duas componentes, uma geral e outra profissional. A primeira componente compreende um curso de formação geral e em uma ou mais matérias que serão lecionadas pelo candidato uma vez concluída a sua formação. Na componente profissional, que compreende um estágio em estabelecimento de ensino, o futuro docente adquire competências teóricas e práticas necessárias à lecionação.

Tendo em conta estas componentes existem dois modelos de organização da formação de professores, o sequencial e o integrado. No primeiro, os estudantes obtêm a formação específica para a docência depois de concluída a formação geral. No segundo modelo a formação específica é lecionada desde o início da frequência do curso de formação.

Na maioria dos países europeus, os docentes dos CITE 0 e 1 (Apêndice B) seguem o modelo de formação integrado, com exceção da França e Portugal onde só se aplica o modelo sequencial. Na Bulgária, Estónia, Irlanda, Polónia, Eslovénia e no Reino Unido aplicam-se os dois modelos. Contudo, enquanto a Irlanda e a Polónia indicam o modelo integrado como sendo o mais comum para os futuros docentes dos níveis mencionados, em Inglaterra o modelo sequencial é o mais utilizado.

Relativamente às formações para a lecionação do CITE 2, a situação é menos uniforme. Na Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Eslováquia e Turquia o modelo integrado é a única opção possível enquanto na Estónia, Espanha, França, Itália, Chipre, Luxemburgo e Hungria só está disponível o modelo sequencial de formação. Na maioria dos restantes países onde existem ambos os modelos, o integrado é o mais generalizado para este nível de ensino.

Muitos países oferecem ambos os modelos de formação para os professores do CITE 3, embora o modelo sequencial seja o mais comum, principalmente na Grécia, Eslovénia e Noruega. Do mesmo modo, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), tanto no CITE 2 como no CITE 3, os professores especializam-se em determinadas disciplinas e o modelo sequencial predomina.

Na Alemanha, Estados Unidos, Eslováquia e Québec o modelo integrado é o único possível para ingressar na docência em todos os níveis de ensino. Em França e Portugal, apenas está disponível o modelo sequencial.

3.3. Formação Profissional

Uma das questões chave dos cursos de formação do pessoal docente consiste em assegurar o equilíbrio entre a área de docência e a componente de formação profissional, o que inclui uma parceria estreita entre as instituições formadoras e as escolas.

No caso dos programas de formação dos futuros docentes dos CITE 0 e 1, a formação profissional representa cerca de um terço da totalidade da formação, na maioria dos

países. A proporção de formação profissional varia entre 13% e 80%, no CITE 1, com as maiores percentagens a registar-se na Bélgica (Francófona), Espanha, Hungria, Islândia e Malta. Os programas dos cursos que preparam para o CITE 2 contêm em geral menos formação profissional, variando entre 10, 4%, na Bulgária e 50% no caso da Bélgica (Francófona). Nos cursos que habilitam para lecionar o CITE 3 a proporção de formação profissional raramente ultrapassa os 30%, exceto na Alemanha e em Malta.

Em Portugal, a percentagem mínima da componente de formação de iniciação à prática profissional, onde se integra a prática de ensino supervisionada representa, a partir de 2014, cerca de 43% do total de créditos do ciclo de mestrado de formação de docentes dos CITE 0 e 1 e cerca de 35% nos CITE 2 e 3.

A formação prática em contexto escolar é obrigatória em todos os países e é supervisionada normalmente por um docente da escola e por professores da instituição de formação inicial que procedem a avaliações regulares.

Enquanto em alguns países, entre os quais Portugal, França e Finlândia, o número de horas é determinado pelas instituições formadoras, noutros, embora regulamentado pelas autoridades educativas, o número exato pode variar nas diferentes instituições de ensino superior, como é o caso de Espanha e Eslováquia.

O número de horas de prática de ensino, realizada em contexto escolar, diverge nos diferentes países e pode ir de 20 horas na Croácia até às 1 065 horas no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte). Em cerca de um terço dos países o número de horas é igual nos cursos de formação inicial dos diferentes níveis de ensino. Nos países em que o número de horas varia consoante o nível de educação e ensino a lecionar pelos futuros docentes, a duração desta componente é normalmente mais longa nos níveis CITE 0 e 1.

3.4. Duração dos cursos de formação

A duração da formação varia muito de país para país.

Para o CITE 0, a maior parte dos países requer um diploma de ensino superior, de nível licenciatura, de três ou quatro anos. Na Alemanha, Áustria, Eslováquia, Malta e República Checa o nível exigido é de secundário ou pós-secundário de duração diversa, entre os dois anos em Malta e os cinco na Áustria. No caso de Portugal, França, Islândia e Itália o nível pedido é o de mestrado à semelhança do exigido para todos os outros níveis de ensino.

A qualificação mínima para lecionar no CITE 1 é o grau de licenciatura. Nos países onde existe uma qualificação a nível do mestrado, o período de formação tem normalmente a duração de quatro ou cinco anos.

Para os docentes do CITE 2 mais de metade dos países requer uma habilitação a nível da licenciatura, normalmente de quatro anos, enquanto noutros é exigida uma habilitação a nível de mestrado, geralmente com a duração de cinco anos.

No CITE 3, o mestrado, com a duração de cinco anos, é o nível mais comum.

3.5. Acesso à profissão docente

O recrutamento aberto é o principal procedimento para recrutar os docentes o que significa que a responsabilidade pelo preenchimento de vagas é descentralizada para o nível local ou escolar. A interação direta com o candidato, normalmente ao nível de entrevistas, permite o uso de um conjunto mais completo de critérios. Este tipo de seleção ocorre em países como a Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Islândia, Israel, República Checa e Suécia, enquanto a intervenção das escolas na escolha dos seus docentes é muito limitada em países como a Alemanha, Áustria, Chile, Coreia do Sul, Espanha, França, Itália, Japão, Luxemburgo e Portugal.

Na Dinamarca, por exemplo, o recrutamento é da responsabilidade das autoridades municipais que têm delegado nas escolas essa competência. A seleção passa por um comité composto pelo diretor da escola, representantes dos sindicatos e dos pais que escolhe os candidatos, realiza as entrevistas e avalia as qualificações dos interessados.

Na Irlanda, os docentes candidatam-se diretamente a lugares da escola. Existe um departamento central que estabelece os regulamentos gerais relativamente ao número de docentes que a escola pode recrutar e os procedimentos de colocação. O processo inclui entrevista, uma avaliação das qualificações académicas, da experiência profissional e do relacionamento interpessoal.

Em Portugal, o “recrutamento aberto” só tem lugar depois de a “lista de candidatos” ter sido esgotada ou quando nela não existam os candidatos adequados para determinada disciplina ou escola.

Em França o recrutamento é feito através de um procedimento concursal complexo que, no caso dos professores dos CITE 2 e 3, compreende diversos concursos para a obtenção de certificados de acesso à lecionação em função do nível de ensino, disciplina ou via de ensino (CITE 2 ou CITE 3 regular, educação física e desportiva, ensino técnico). Estes concursos dão acesso a um estágio de um ano, findo o qual e uma vez validado, poderão obter uma afetação enquanto titulares do quadro.

De igual modo, em Espanha, aqueles que pretenderem propor-se a um lugar de professor têm de sujeitar-se a aprovação num procedimento concursal (concurso-oposición). Este contém três fases: uma fase de provas para avaliar o conhecimento específico num determinado domínio ou especialidade, a aptidão para o ensino e o domínio das técnicas pedagógicas necessárias; uma fase de seleção por mérito em que se avalia a idoneidade dos candidatos (habilitações académicas e experiência docente prévia); e ainda um período de experiência durante o qual os candidatos selecionados devem demonstrar a sua aptidão para o ensino.

Na Dinamarca, Finlândia, Noruega e Islândia (CITE 0, 1 e 2), assim como nos Países Baixos, Hungria e na Escócia, a única entidade empregadora dos docentes que exercem a sua profissão em escolas públicas é a autoridade local. Em países como a Bulgária,

República Checa, Estónia, Irlanda, Letónia, Lituânia, Polónia, Eslovénia, Eslováquia e Croácia a contratação de professores é da exclusiva responsabilidade dos estabelecimentos de ensino. Por último, na Bélgica, Suécia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) a responsabilidade pela contratação de docentes varia consoante a categoria da escola.

4. EVOLUÇÃO LEGISLATIVA (1986-2016)

Neste capítulo proceder-se-á à descrição geral da evolução legislativa em matéria de formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade, bem como à identificação da legislação fundamental em vigor na matéria. A evolução legislativa encontra-se organizada por períodos temporais que assinalam as alterações consideradas significativas.

1986-1997

No primeiro período de evolução legislativa identificado destacam-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (adiante LBSE), em outubro de 1986, que reconheceu a importância que a formação reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes e fixou os princípios gerais a que a mesma obedece. A aprovação, em 1988, da regulamentação da profissionalização em exercício e, no ano seguinte, do ordenamento jurídico da formação inicial e contínua e, por último, a publicação do Estatuto da Carreira Docente, são outros dos destaques a considerar neste período temporal.

O artigo 30.º da LBSE, na versão inicial aprovada pela **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro, estabelecia os seguintes princípios gerais sobre a formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário:

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professora dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- g) Formação que favoreça o estímulo a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.

2 - A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

Sobre a formação inicial dispunha o artigo 31.º:

1 - Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito, nos termos a seguir definidos:

- a) A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação;
- b) A formação dos educadores e dos professores referidos na alínea anterior pode ainda ser realizada em universidades, as quais, para o efeito, atribuem os mesmos diplomas que os das escolas superiores de educação;
- c) A formação de professora do 3.º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades.

2 - A formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica.

3 - Podem também adquirir qualificação profissional para professores do 3.º ciclo do ensino básico e para professores do ensino secundário os licenciados que, tendo as habilitações científicas requeridas para o acesso à profissionalização no ensino, obtenham a necessária formação pedagógica em curso adequado.

4 - Os cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e de professores do ensino secundário serão cursos de licenciatura.

5 - Os cursos de licenciatura para formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico realizados nas escolas superiores de educação organizam-se nos termos do n.º 7 do artigo 13.º

6 - As escolas superiores de educação e as instituições universitárias podem celebrar convénios entre si para a formação de educadores e professores.

O **Decreto-Lei n.º 287/88**, de 19 de agosto, regulamentou a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro. A profissionalização em serviço foi concebida como a fase inicial do processo de formação contínua mas integrava componentes que abrangiam, numa perspetiva de formação contínua, os professores dos quadros de nomeação definitiva, dada a reorganização do ensino determinada na LBSE. A profissionalização em serviço realizava-se no período de dois anos escolares, correspondendo a cada um deles, em sucessão, as componentes de ciências de educação e de projeto de formação e ação pedagógica. A componente de ciências de educação era da responsabilidade das entidades elencadas no artigo 6.º, designadamente, centros integrados de formação de professores, escolas superiores de educação e faculdades. A componente de projeto de formação e ação pedagógica decorria na escola a cujo quadro o docente pertencia, encontrando-se dispensados dessa componente os professores com nomeação provisória com seis anos de serviço efetivo prestado como portadores de habilitação própria (artigo 43.º). Transitavam ao segundo ano de formação os docentes em profissionalização que obtivessem aprovação no primeiro ano de formação. No primeiro ano o docente tinha direito a uma redução de seis horas letivas semanais e, no segundo, assumia a direção de uma turma. Concluída com aproveitamento a frequência dos dois anos de formação, era atribuída ao docente uma classificação profissional pela direção-geral do ensino básico e secundário.

O **Decreto-Lei n.º 286/89**, de 29 de agosto, aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário e determinou, no artigo 13.º sob a epígrafe *Reestruturação dos grupos de docência*:

- 1 - Em acordo com os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e com as necessidades decorrentes dos novos planos curriculares, o Ministro da Educação definirá por despacho os grupos e respetivas qualificações para a docência nos ensinos básico e secundário.
- 2 - Os cursos específicos de formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário devem ser organizados de acordo com as qualificações definidas para a docência nos termos do número anterior e em conformidade com o artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 3 - O regime de transição para os novos quadros de docência constará de disposições regulamentares a publicar pelo Ministro da Educação.
- 4 - Embora não podendo os professores em exercício ser afetados nos direitos adquiridos, as novas necessidades do sistema determinam a sua participação em ações de formação contínua que visem não só o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, como também operações de mobilidade e de reconversão profissional.

Em concordância com os objetivos definidos na LBSE, o **Decreto-Lei n.º 344/89**, de 11 de outubro, veio definir o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Sobre a noção de formação inicial dispunha o artigo 7.º:

- 1 - A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.
- 2 - Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- 3 - A formação inicial terá como objetivos fundamentais:
 - a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios;
 - b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade;
 - c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;
 - d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
 - e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.
- 4 - Os objetivos referidos no número anterior desenvolvem-se segundo diferentes proporções, tendo em conta a sua adequação ao grupo etário e nível de ensino a que educadores e professores se destinam.

A qualificação profissional de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário era adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que dispunham de unidades de formação próprias para o efeito. A qualificação profissional de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário podia ainda ser adquirida pelos diplomados possuidores de habilitação científica para a docência da respetiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica.

Sobre as formações específicas para cada ciclo e grau de ensino dispunham os artigos 10.º a 14.º:

Artigo 10.º**Formação de educadores de infância**

A formação inicial de educadores de infância é feita em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de bacharel em Educação.

Artigo 11.º**Formação de professores do 1º ciclo do ensino básico**

A formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico é realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de bacharel em Ensino.

Artigo 12.º**Formação de professores do 2º ciclo do ensino básico**

A formação inicial dos professores do 2º ciclo do ensino básico é realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o diploma de estudos superiores especializados e ou o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da área disciplinar de docência.

Artigo 13.º**Formação de professores do 3º ciclo do ensino básico**

A formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico é realizada em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da disciplina ou grupo de disciplinas de docência.

Artigo 14.º**Formação de professores do ensino secundário**

A formação inicial dos professores do ensino secundário é realizada em universidades com unidades próprias de formação, que, para o efeito, conferem o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da disciplina ou disciplinas de docência.

A estrutura dos cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior devia concretizar os princípios estabelecidos na LBSE e no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 344/89 e incluiria, designadamente, de acordo com as normas do artigo 15.º:

- a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
 - b) Uma componente de ciências de educação;
 - c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.
- Nos termos dos artigos 16.º e 17.º a prática pedagógica constituía uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente e a cada instituição formadora poderia ser associada uma rede de escolas com o objetivo de facilitar a organização das atividades respetivas. Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretizava-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso e podia, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio.

Sobre a organização dos cursos:

Artigo 18.º**Organização dos cursos**

1 - Na organização dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, designadamente no que se refere ao relevo das componentes de formação a incluir, devem respeitar-se os princípios genéricos constantes das alíneas seguintes:

- a) A natureza e o relevo da componente de formação científica na respetiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados;

b) A componente da formação pedagógico-didática, incluindo as didáticas específicas dos conteúdos a lecionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

2 - Nos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didática e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total, em qualquer caso.

3 - Nos cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a formação cultural e científica na respetiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária total relativamente ao conjunto das outras duas componentes de formação.

4 - Nos cursos de formação de professores do ensino secundário a formação cultural e científica na respetiva especialidade não deve ultrapassar os 80% da carga horária total, sem prejuízo de uma proporção diferente nos modelos de formação que exigem uma licenciatura científica para a admissão à frequência da componente pedagógica.

O n.º 2 do artigo 26.º estabelece que a formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação formas de apoio ao novo docente. O n.º 3 do mesmo preceito remete para portaria do ME a regulamentação do período de indução.

Por último, uma referência às normas sobre docentes com habilitação suficiente e sobre a profissionalização em exercício:

Artigo 34.º

Completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente

1 - O completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente compreende duas componentes, visando a primeira o complemento da formação científica e a segunda o complemento da formação pedagógica.

2 - Os professores referidos no número anterior serão submetidos, para efeitos de ingresso na primeira componente, a provas de capacidade científica para os diversos níveis de ensino a que se destinam, organizadas pelas instituições superiores de formação.

3 - Em função dos resultados obtidos, os professores serão agrupados nas seguintes categorias:

a) Na categoria A, os professores que provem possuir a capacidade científica exigível para a docência das áreas ou disciplinas a que se destinam, ficando desde logo dispensados do complemento de habilitações no que se refere à sua preparação científica;

b) Nas categorias B, C ou D, os professores que podem completar a sua formação científica através da obtenção de um número de créditos correspondente à frequência de um semestre escolar, um ano letivo ou dois anos letivos, respetivamente.

4 - A segunda componente reveste a forma da profissionalização em serviço.

5 - As duas componentes referidas nos números anteriores são da responsabilidade das instituições de ensino superior para tanto habilitadas, podendo ser realizadas em simultâneo nos cursos que especialmente o prevejam.

Artigo 35.º

Profissionalização em serviço

1 - A profissionalização em serviço, a que se refere o n.º 2 do artigo 62.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é da competência das instituições de ensino superior, em articulação com as escolas em que os formandos prestarem serviço.

2 - A profissionalização em serviço será objeto de regime legal próprio.

O **Decreto-Lei n.º 409/89**, de 18 de novembro, aprovou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabeleceu as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Nos termos deste diploma legal entendia-se por pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional,

certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com caráter permanente, sequencial e sistemático. Considerava-se ainda pessoal docente os docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados.

O **Decreto-Lei n.º 139-A/90**, de 28 de abril, aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (adiante ECD), tendo estabelecido, no artigo 13.º, que a formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário confere a qualificação profissional para a docência e, nos artigos 17.º e ss., a regra do concurso enquanto processo de recrutamento e seleção normal e obrigatório do pessoal docente.

Os quadros do pessoal docente estruturavam-se em quadros de escola e quadros de zona pedagógica, os primeiros destinados a satisfazer as necessidades permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino e os segundos dedicados a assegurar as necessidades não permanentes, designadamente, a substituição de docentes dos quadros de escola. A relação jurídica de emprego do pessoal docente revestia, em regra, as formas de nomeação provisória ou definitiva. A nomeação provisória correspondia ao primeiro provimento em lugar dos quadros de zona pedagógica ou de escola, por indivíduos com qualificação profissional ou portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício, detentores de habilitação para a docência. A nomeação provisória convertia-se em definitiva em lugar do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica, independentemente de quaisquer formalidades: (i) no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com menção de *satisfaz*, não dependendo da conclusão do período de indução referido no n.º 2 do artigo 32.º do ECD, no caso de docentes titulares de qualificação profissional para a docência; (ii) no início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização em exercício ou ao ingresso na carreira, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência referidos no artigo 144.º do ECD.

Sobre o período probatório o artigo 32.º dispunha:

- 1 - O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a atividade docente.
- 2 - Sem prejuízo do regime de apoio previsto para o período de indução, no decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.
- 3 - O período probatório corresponde ao primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência.
- 4 - Aos docentes apenas titulares de habilitação para a docência é considerado como período probatório o tempo de serviço prestado até à respetiva aquisição da qualificação profissional, desde que classificado com menção qualitativa de *satisfaz*.
- 5 - A obtenção da menção de *não satisfaz* no final do período probatório determina a exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontrava provisoriamente provido e a impossibilidade de voltar a candidatar-se à docência num período de dois anos escolares, durante o qual não pode igualmente ser contratado para o exercício de funções docentes.

Sobre a carreira, o artigo 34.º estabelecia:

O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única.

1997-2005

A aprovação e publicação da lei que consagrou que a qualificação profissional se adquire através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, colocando em condições de igualdade habilitacional mínima todos os professores, independentemente do nível de ensino, constitui um marco incontornável nesta matéria. O período de produção normativa que se lhe seguiu centrou-se na garantia e promoção da qualidade da formação inicial dos educadores e dos professores, destacando-se a aprovação da Lei Orgânica do INAFOP, a criação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial, a homologação dos padrões de qualidade da formação inicial de professores e a aprovação dos perfis de desempenho profissional.

A **Lei n.º 115/97**, de 19 de setembro, alterou a LBSE e estabeleceu o grau de licenciatura como habilitação mínima de aquisição da habilitação profissional em todos os níveis de ensino. Destaca-se a nova redação conferida ao artigo 31.º:

Artigo 31.º

Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

- 1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.
- 4 - O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.
- 5 - A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.
- 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.
- 7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respetiva complementados por formação pedagógica adequada.

Em 1998 o **Decreto-Lei n.º 1/98**, de 2 de janeiro, introduziu, entre outras, alterações à redação dos artigos 31.º e 32.º do ECD nos seguintes termos:

Artigo 31.º

Nomeação definitiva

A nomeação provisória converte-se em nomeação definitiva em lugar do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica, independentemente de quaisquer formalidades:

- a) No início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com menção de satisfaz, no caso de docentes titulares de qualificação profissional para a docência;

- b) No início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização em exercício ou ao ingresso na carreira, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência a que se refere o n.º 4 do artigo seguinte.

Artigo 32.º

Período probatório

- 1 — O período probatório destina-se a verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem a duração de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente.
- 2 — No decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.
- 3 — [...]
- 4 — O tempo de serviço prestado por docentes com qualificação profissional para a docência em regime de contratação, por um período mínimo de um ano escolar, computado até ao limite máximo de dois anos letivos, é contado para efeitos de conclusão do período probatório, desde que classificado com menção qualitativa de *Satisfaz*.
- 5 — Aos docentes titulares de habilitação própria para a docência com nomeação provisória é considerado como período probatório o tempo de serviço docente prestado até à respetiva aquisição da habilitação profissional, desde que classificado com menção qualitativa de *satisfaz*.
- 6 — (Anterior n.º 5.)

O **Decreto-Lei n.º 205/98**, de 11 de julho, criou o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e estabeleceu as regras gerais necessárias à concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que devia obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas.

O **Decreto-Lei n.º 290/98**, de 17 de setembro, aprovou a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entidade responsável por garantir a qualidade dos cursos de formação inicial de professores. Destaca-se do preâmbulo:

A Lei de Bases do Sistema Educativo define os princípios gerais em que deve assentar a formação inicial de educadores e professores e estabelece que a docência em todos os níveis de educação e ensino deve ser assegurada por educadores e professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito. As recentes alterações a esta lei vieram consagrar que esta qualificação profissional se adquire sempre através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino e com os perfis de competência e de formação de educadores e de professores indispensáveis para ingresso na carreira docente. Para garantir e promover a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores e professores no contexto das exigências acima referidas, cria-se o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, ao qual competirá, nos termos de legislação própria, desenvolver o sistema de acreditação de cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência. Competir-lhe-á ainda assegurar, em condições a definir em legislação própria, a certificação externa das mesmas qualificações profissionais.

Nos termos do artigo 8.º do **Decreto-Lei n.º 194/99**, de 7 de junho, que criou e regulou o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário, o reconhecimento da adequação dos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional que tinha como quadro de referência, quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e

professores fixado na LBSE e respetiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respetiva acreditação e certificação.

O **Decreto-Lei n.º 312/99**, de 10 de agosto, aprovou a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabeleceu as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. O ingresso na carreira docente era condicionado à posse de qualificação profissional para a docência a que se refere o artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e o período probatório destinava-se, nos termos do artigo 32.º do Estatuto da Carreira Docente, a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar tendo a duração de um ano, cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exercia a sua atividade docente.

Através da **Deliberação n.º 1488/2000**, de 15 de dezembro, do INAFOP, e na sequência do estabelecido nos Decretos-Lei n.ºs 290/98 e 194/99, foram homologados os padrões de qualidade da formação inicial de professores. A introdução explícita que os padrões de qualidade da formação inicial de professores constituem, nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência na educação básica (incluindo a educação de infância) e no ensino secundário. Estes padrões são um conjunto de critérios em função dos quais será apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente. Trata-se de enunciados genéricos, aplicáveis a todos os cursos, e envolvem princípios, objetivos e condições que deverão ser tidos em consideração, de forma articulada, com o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores e dos professores, o Regulamento do Processo de Acreditação e o Guião de Candidatura a Acreditação. Incidem nos seguintes domínios: 1) Objetivos profissionais, coordenação e regulação do curso; 2) Colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso; 3) Currículo do curso; 4) Seleção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional; 5) Pessoal docente e não docente e recursos materiais. Sobre o currículo do curso dispunha o ponto 3.4.:

O currículo do curso inclui as seguintes componentes de formação, devidamente articuladas entre si:

- i) A formação cultural, social e ética, que abrange, em complemento ao contributo que para o efeito as outras componentes devem dar, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na atividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso às tecnologias de informação e da comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras;
- ii) A formação na especialidade da(s) área(s) de docência, que integra unidades curriculares com a diversidade e profundidade adequadas à obtenção de formação de base na área do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso se habilita;
- iii) A formação educacional, que abrange as didáticas específicas da área de docência para que o curso habilita e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do ato educativo, incluindo uma perspetiva de atenção à diversidade;

iv) A iniciação à prática profissional, que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas.

O peso atribuído às componentes de formação foi convertido em unidades de crédito contabilizadas no sistema europeu de transferência de créditos (ECTS), com os seguintes valores mínimos:

- i) Nos cursos que habilitam para a docência na educação de infância ou no 1.º ciclo do ensino básico:
 - a) Formação cultural, social e ética — 15 ECTS;
 - b) Formação nas áreas de docência e didáticas específicas — 105 ECTS;
 - c) Formação educacional geral — 35 ECTS;
 - d) Iniciação à prática profissional — 50 ECTS;
- ii) Nos restantes cursos:
 - a) Formação cultural, social e ética — 15 ECTS;
 - b) Formação nas áreas de docência — 125 ECTS se habilitam para docência de uma disciplina e 150 ECTS se habilitam para docência de mais de uma disciplina ou para o ensino secundário;
 - c) Formação educacional geral e didáticas específicas — 50 ECTS;
 - d) Iniciação à prática profissional — 50 ECTS.

Sobre o estágio dispunha o ponto 3.9.:

3.9 — O estágio:

- i) É realizado na lecionação de uma ou mais turmas num sistema de corresponsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora, salvaguardando a especificidade de cada nível de educação e ensino;
- ii) Decorre ao longo de um ano letivo ou equivalente;
- iii) Envolve a realização de seminários de integração científico-pedagógica e teórico-prática, bem como trabalho de análise e reflexão com os orientadores e com o grupo de estágio.

No que concerne à seleção dos formandos e à certificação da qualificação profissional, ponto 4., a deliberação estabelecia que os critérios e procedimentos para selecionar os candidatos ao ingresso no curso ou à etapa do curso que conduz à qualificação para a docência deviam refletir os princípios e objetivos do curso, selecionar candidatos com preparação correspondente à especialidade que pretendiam cursar e com classificação mínima adequada nas disciplinas de acesso, ter em consideração a provável adequação dos candidatos à carreira profissional, e reconhecer qualificações não formais obtidas no exercício de atividades profissionais ou outras, desde que relevantes para o respetivo curso. Os critérios de avaliação usados no curso abrangiam um conjunto de características associadas com a provável adequação dos formandos ao exercício profissional, sendo-lhes proporcionadas experiências e auto e heteroavaliação.

O **Decreto-Lei n.º 240/2001**, de 30 de agosto, aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Os perfis caracterizam o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações. Às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a

docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência. À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência. O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Distinguem-se as dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O **Decreto-Lei n.º 241/2000**, de 30 de agosto, aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil. A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos. No que concerne ao perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico, determina-se que é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

O **Decreto-Lei n.º 121/2005**, de 26 de julho, aprovou a terceira alteração ao Estatuto da Carreira Docente e estabeleceu medidas destinadas a enquadrar alguns aspetos estatutários ligados ao exercício da função docente. Assim, nos termos do artigo 2.º deste diploma legal, subordinado à epígrafe *Estágios pedagógicos*, determinou-se:

A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição.

2005-à atualidade

A assinatura da declaração de Bolonha em 1999 obrigou o Estado Português a introduzir alterações na estrutura dos ciclos de estudos, com consequências, designadamente, ao nível da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Destacam-se, neste período, no que ao presente relatório interessa, a substituição dos modelos de formação em vigor por um

modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos, a introdução da então denominada *prova de avaliação de conhecimentos e de competências* e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

A **Lei n.º 49/2005**, de 30 de agosto, alterou a LBSE e operou a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Este diploma estabeleceu, designadamente, o modelo de organização do ensino superior em três ciclos e o sistema europeu de créditos curriculares. No que respeita à formação do pessoal docente, destacam-se as alterações introduzidas ao artigo 31.º da LBSE:

Artigo 31.º

Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

1— Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.

2— [...].

3— [...].

4— [...].

5— [...].

6— A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário pode adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.

7— A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos superiores que assegurem a formação científica na área de docência respetiva, complementados por formação pedagógica adequada.

Realça-se ainda a adição dos artigos 13.º-A a 13.º-C relativos aos graus académicos, aos diplomas e à formação pós-secundária, respetivamente.

A **Portaria n.º 1097/2005**, de 21 de outubro, regulou aspetos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico. O artigo 2.º, relativo à prática pedagógica supervisionada, apresentava a seguinte redação:

O estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada e realiza-se nas disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integrem o grupo de docência para que o curso habilita profissionalmente. A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as atividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola. As atividades desenvolvidas pelo aluno abrangem:

a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar;

- b) A participação na planificação da atividade letiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didáticos que o orientador da escola seleciona e produz para as turmas;
- c) O desempenho da prática letiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

Com base nas alterações decorrentes da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, o **Decreto-Lei n.º 74/2006**, de 24 de março, aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, bem como do disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, que estabeleceu as bases do financiamento do ensino superior.

No ano seguinte, o **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de janeiro, introduziu no Estatuto da Carreira Docente a prova de avaliação de conhecimentos e competências (PACC) enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente para lugar de ingresso na carreira. Este diploma procedeu à sétima alteração ao ECD, conferindo, designadamente, nova redação ao seu artigo 2.º e à alínea f) do n.º 1 do artigo 22.º. As alterações introduzidas visaram, de acordo com o exposto no preâmbulo do diploma, estabelecer condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objetivo, introduziu-se uma prova de avaliação de conhecimentos e estabeleceram-se novas regras para a observância de um período probatório.

Assim, de acordo com o artigo 2.º do ECD, na redação conferida pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, *considera-se pessoal docente aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências.*

Sobre a formação inicial, o artigo 13.º do ECD dispunha:

Artigo 13.º

Formação inicial

- 1—A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino.
- 2—A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:
 - a) Profissional e ética;
 - b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
 - c) Participação na escola e relação com a comunidade;
 - d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Por sua vez, as alíneas b) e f) do n.º 1 do artigo 22.º estabeleceram enquanto requisitos gerais de admissão a concurso de pessoal docente *possuir as habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam e a aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e competências, tratando-se de concurso para lugar de ingresso.* Os n.ºs 7 e 8 do artigo 22.º estabeleciam que a prova visava demonstrar o domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na especialidade da respetiva

área de docência, e era organizada segundo as exigências da lecionação dos programas e orientações curriculares da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. As condições de candidatura e de realização da prova de avaliação de conhecimentos e competências seriam aprovadas por decreto regulamentar.

Os quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturam-se em quadros de agrupamento de escolas, quadros de escola não agrupada e quadros de zona pedagógica, cf. artigo 25.º.

No que concerne ao período probatório destacam-se as seguintes normas dos artigos 30.º e 31.º do ECD:

Artigo 30.º

Nomeação provisória

O primeiro provimento em lugar de ingresso reveste a forma de nomeação provisória e destina-se à realização do período probatório.

Artigo 31.º

Período probatório

1—O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente.

2—O período probatório corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efetivo de funções da categoria de professor, sem prejuízo do disposto nos n.ºs 8 a 10.

3—O período probatório do professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respetivo.

(...)

6—A componente não letiva de estabelecimento neste período fica adstrita, enquanto necessário, à frequência de ações de formação, assistência a aulas de outros professores ou realização de trabalhos de grupo indicadas pelo professor de acompanhamento e apoio.

7—A avaliação do desempenho do docente em período probatório é objeto de regulamentação específica, nos termos previstos no n.º 5 do artigo 40.º.

(...)

11—O docente em nomeação provisória que conclua o período probatório com avaliação do desempenho igual ou superior a Bom é nomeado definitivamente em lugar do quadro.

12—Se o docente obtiver avaliação do desempenho de Regular será facultada a oportunidade de repetir o período probatório, sem interrupção funcional, devendo desenvolver o projeto individual de formação e a ação pedagógica que lhe forem indicados, em termos idênticos aos previstos no n.º 7 do artigo 48.º.

13—Se o docente obtiver avaliação de desempenho de Insuficiente é, no termo do período probatório, automaticamente exonerado do lugar do quadro em que se encontra provido.

14—A atribuição da menção qualitativa de Insuficiente implica a impossibilidade de o docente se candidatar, a qualquer título, à docência no próprio ano ou no ano escolar seguinte, a menos que demonstre ter completado a formação prevista no n.º 7 do artigo 48.º.

15—O tempo de serviço prestado pelo docente em período probatório é contado para efeitos de acesso e progressão na categoria de ingresso da carreira docente, desde que classificado com menção igual ou superior a Bom.

16—Para efeitos de conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva, considera-se dispensado do período probatório o docente que tenha exercido funções docentes em regime de contrato, no mesmo nível de ensino e grupo de recrutamento, por tempo correspondente a um ano escolar, desde que cumprido com horário igual ou superior a vinte horas e avaliação de desempenho igual ou superior a Bom.

Sobre a nomeação definitiva, o artigo 32.º estabeleceu que a nomeação provisória se convertia em nomeação definitiva em lugar do quadro, independentemente de quaisquer formalidades, no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com avaliação de desempenho igual ou superior a *bom*, e produziria efeitos, em qualquer caso, a partir de 1 de Setembro.

Sobre o período probatório dispunha o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 15/2007:

Artigo 9º

Dispensa do período probatório

1 - Para efeitos de conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva considera-se dispensado do período probatório o docente que tenha celebrado contrato administrativo de serviço docente em dois dos últimos quatro anos imediatamente anteriores ao ano letivo de 2007-2008, no mesmo nível de ensino, grupo de recrutamento, desde que conte, pelo menos, cinco anos completos de serviço docente efetivo e avaliação do desempenho igual ou superior a Bom.

2 - A nomeação do docente que observe os requisitos previstos no número anterior é automaticamente convertida em nomeação definitiva.

Este diploma introduziu ainda no ECD a estruturação da carreira docente nas categorias hierarquizadas de professor e professor titular, cf. o n.º 2 do artigo 35.º.

O ingresso na carreira docente fazia-se, em regra, no 1.º escalão da categoria de professor, mediante concurso destinado ao provimento de lugar do quadro da categoria de professor de entre aqueles que satisfaçam os requisitos de admissão a que se refere o artigo 22.º, cf. artigo 36º.

O artigo 7.º do diploma dispensava da realização da prova de avaliação de conhecimentos e competências, para efeitos de admissão a concurso de provimento ou outro processo de seleção, o docente que tivesse celebrado contrato administrativo de serviço docente em dois dos últimos quatro anos imediatamente anteriores ao ano letivo de 2007-2008, desde que contasse, pelo menos, cinco anos completos de serviço docente efetivo e avaliação de desempenho igual ou superior a Bom.

No que concerne à profissionalização em serviço:

Artigo 8º

Profissionalização em serviço

1 - A profissionalização em serviço dos docentes abrangidos pelo artigo 63º do Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, e dos que se encontrem a realizar a profissionalização à data da entrada em vigor deste decreto-lei decorre nos termos previstos no Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto.

2 - A profissionalização em exercício prevista no número anterior deve estar concluída no prazo máximo de três anos escolares a contar do ano letivo de 2007-2008.

3 - A nomeação provisória dos docentes em situação de pré-carreira, nos termos do artigo 6º do Decreto-Lei nº 312/99, de 10 de Agosto, converte-se em nomeação definitiva no início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização.

4 - Os docentes que se encontrem em situação de suspensão prevista no artigo 15º do Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto, ou os que não a puderem iniciar ou realizar nos termos do nº 2 do artigo 63º do Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, são integrados no novo modelo de qualificação pedagógica nos termos e condições a prever em decreto regulamentar.

O **Decreto-Lei n.º 43/2007**, de 22 de fevereiro, procedeu à adequação da estrutura dos ciclos de estudo às alterações resultantes do denominado *Processo de Bolonha*. Este diploma aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e publicou em anexo os *Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência*. Substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Do preâmbulo destacam-se os seguintes trechos:

A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. (...) É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos por este decreto-lei continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adotado na alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional. Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada. Por seu turno, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino.

(...)

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.

Uma das características deste sistema é a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico,

humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Tal valorização traduz-se na definição de um número de créditos necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como pela exigência de verificação, para ingresso no mestrado, da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.

Por outro lado, dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Sobre a habilitação profissional dispunha:

Artigo 3.º

Habilitação profissional e desempenho da atividade docente

A habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da atividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos.

Artigo 4.º

Titulares de habilitação profissional para a docência

1— Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo, os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

2— Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.ºs 5 a 17 do anexo, os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente obtido nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

3— As especialidades do grau de mestre correspondentes a cada domínio de habilitação para a docência são as constantes do anexo ao presente decreto-lei.

Sobre os objetivos e os perfis dispunha:

Artigo 7.º

Objetivos da formação

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em consideração, nomeadamente:

- a) Os perfis geral e específicos de desempenho profissional;
- b) As orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos;
- c) As orientações de política educativa nacional;
- d) As condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.

Artigo 8.º

Perfil geral de desempenho profissional

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é o aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Artigo 9.º

Perfis específicos de desempenho profissional

1— Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico são os aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

2— Para efeitos de organização dos ciclos de estudo relativos aos restantes domínios de habilitação para a docência, a especificação do perfil geral de desempenho profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos.

Sobre as componentes da formação dispunha:

Artigo 14.º

Componentes de formação

1— Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didáticas específicas;
- c) Iniciação à prática profissional;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de docência.

A estrutura curricular dos ciclos de estudos constava dos artigos 15.º e 16.º.

No que concerne aos estabelecimentos de ensino superior que pretendiam organizar e ministrar ciclos de estudos nos termos e para os efeitos previstos no Decreto-Lei n.º 43/2007, os mesmos deveriam celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, denominados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação. Dos protocolos deveria constar, designadamente, a identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação para a docência e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante.

O processo de acreditação dos ciclos de estudos implicava a articulação da agência de acreditação a que se referia o artigo 53.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com o Ministério da Educação nos termos fixados pelo diploma legal que a criaria e regularia.

A **Lei n.º 38/2007**, de 16 de agosto, aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior dos estabelecimentos de ensino superior, das suas unidades orgânicas e dos ciclos de estudos.

O **Decreto-Lei n.º 369/2007**, de 5 de novembro, criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os respetivos estatutos, entidade a quem compete a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal

no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. Estão sujeitas aos procedimentos de avaliação e de acreditação, da responsabilidade da Agência, todas as instituições de ensino superior. Revogou, designadamente, o Decreto-Lei n.º 205/98.

O **Decreto Regulamentar n.º 2/2008**, de 10 de janeiro, regulamentou o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O **Decreto Regulamentar n.º 3/2008**, de 21 janeiro, estabeleceu o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, em regulamentação da alteração operada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 no ECD. Destacam-se os seguintes excertos:

Faz-se agora depender o provimento definitivo em lugar dos quadros de um efetivo período probatório destinado a verificar, em contexto real, a capacidade de adequação do docente às exigências do desempenho profissional docente, bem como se exige, para o acesso ao topo de carreira docente, a demonstração, em prova pública e em concurso, de especial aptidão para o exercício das funções de coordenação, supervisão e avaliação dos restantes docentes. Finalmente, o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário elevou o nível académico da habilitação profissional de ingresso, em todos os níveis e grupos de recrutamento, para o nível de mestrado.

A prova de avaliação de conhecimentos e competências que o presente diploma vem regulamentar, sendo uma prova nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/domínio de habilitação, separa a fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes, da fase de seleção e recrutamento realizada pelo empregador interessado.

Introduz-se, assim, um novo dispositivo em reforço do quadro existente tendo em vista assegurar que o exercício efetivo de funções docentes fica reservado a quem possui todos os requisitos necessários a um desempenho profissional especializado e de grande qualidade.

O **Decreto Regulamentar n.º 11/2008**, de 23 de maio, definiu o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009.

O **Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009**, de 5 de janeiro, estabeleceu um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O **Decreto Regulamentar n.º 14/2009**, de 21 de agosto, prorrogou a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que estabeleceu o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O **Decreto-Lei n.º 220/2009**, de 8 de setembro, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. O preâmbulo destacou que, à semelhança do que estabelece o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, valorizou-se a componente científica e a componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adoção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

O **Despacho n.º 21666/2009**, de 28 de setembro, definiu as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente. Destacam-se os seguintes excertos do preâmbulo:

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, na alteração que opera ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), estabelece no seu artigo 30.º que o primeiro provimento em lugar de ingresso reveste a forma de nomeação provisória e destina-se à realização do período probatório.

O período probatório tem a duração mínima de um ano escolar, correspondente ao primeiro ano no exercício efetivo de funções da categoria de professor, e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce a sua atividade.

A criação do período probatório, a implementar no ano escolar de 2009-2010, corporiza uma mudança na regulação de acesso à carreira docente nas escolas públicas e promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e a sua integração e participação no desenvolvimento da escola. Trata-se de um processo que tem o seu centro na escola sendo a integração dos novos professores considerada um fator relevante na melhoria da qualidade do serviço pelos estabelecimentos de ensino.

O período probatório corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do docente na função a desempenhar, na adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, no estabelecimento de interação com os alunos. O período probatório permite, assim, a ligação entre a escola, a universidade — ou outras escolas superiores de formação de professores — e a comunidade envolvente, possibilitando a socialização profissional do docente e a definição do seu perfil profissional.

O docente em período probatório era acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, denominado por *professor mentor*, designado pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes a que pertence o docente em período probatório ou pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no caso do professor titular a designar pertencer a departamento diferente do docente em período probatório.

A componente letiva do docente em período probatório era de vinte horas. A componente não letiva de estabelecimento ficou adstrita, enquanto necessário, à frequência de ações de formação, assistência de aulas de outros professores, nomeadamente do mentor, realização de trabalhos e reuniões indicadas pelo professor mentor. Destacam-se os seguintes pontos:

8 — Por determinação do n.º 5 do artigo 40.º do ECD, a avaliação de desempenho do docente em período probatório obedece à norma especial prevista no artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

9 — A avaliação do docente em período probatório corresponde à avaliação do 1.º ano do ciclo avaliativo 2009 -2011 do processo de avaliação do desempenho docente.

10 — A avaliação do desempenho do docente em período probatório tem por base o cumprimento de um plano individual de trabalho a que se referem a alínea a) do n.º 4 do artigo 31.º do ECD e os n.ºs 2, 3 e 4 do artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

11 — O avaliador da componente científico-pedagógica é o professor mentor, que desempenha as competências de avaliação atribuídas ao coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular previstas no ECD e no Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

12 — O número mínimo de aulas a observar é de quatro unidades didáticas que perfaçam, no mínimo, doze horas de aulas por ano, podendo este número ser acrescido, por solicitação do docente em período probatório ou por iniciativa do professor mentor, em número não superior a três.

13 — As diretrizes do processo de avaliação, os critérios, os indicadores dos parâmetros a avaliar e os instrumentos de registros são os aprovados na escola no âmbito do processo de avaliação do desempenho do restante pessoal docente.

(...)

20 — Dispensam do período probatório, convertendo -se automaticamente a nomeação provisória em definitiva, os docentes que se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Tenham exercido funções docentes em regime de contrato, no mesmo nível de ensino e grupo de recrutamento, por tempo correspondente a um ano escolar, desde que cumprido com horário igual ou superior a vinte horas e avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, conforme previsto no n.º 16 do artigo 31.º do ECD;
- b) Tenham celebrado contrato administrativo de serviço docente em dois dos últimos quatro anos imediatamente anteriores ao ano letivo de 2007-2008 no mesmo nível de ensino e grupo de recrutamento desde que contem, pelo menos, cinco anos completos de serviço docente efetivo e avaliação de desempenho igual ou superior a Bom, conforme o disposto no artigo 9.º do capítulo das disposições transitórias e finais do Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

O **Decreto-Lei n.º 270/2009**, de 30 de setembro, procedeu à nona alteração ao ECD mantendo a exigência da prestação de uma prova de avaliação de competências e conhecimentos para o ingresso na profissão, introduzindo, porém, uma maior flexibilidade nos normativos que regulam a realização da prova, de forma a tornar mais eficaz a sua operacionalização. Dispôs-se que a prova teria uma componente comum obrigatória, destinada a avaliar a capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares. Por outro lado, reconheceu-se de forma mais ampla a experiência letiva, desde que positivamente avaliada, para efeitos da dispensa da realização da prova. O diploma procedeu ainda à revogação dos artigos 7º e 9º do Decreto-Lei nº 15/2007. No que respeita ao período probatório, o artigo 31.º adicionou as seguintes normas:

Artigo 31.º
Período probatório

1 — [...].

2 — Sem prejuízo do disposto nos n.ºs 9 a 11, o período probatório corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efetivo das funções da categoria de professor.

3 — A requerimento do docente, o período probatório pode ser realizado no primeiro ano de exercício de funções docentes e antes do ingresso na carreira, desde que, cumulativamente:

- a) O docente tenha sido recrutado no concurso externo ou para a satisfação de necessidades transitórias e antes do início do ano letivo;
- b) O exercício de funções docentes abranja o ano letivo completo;
- c) O seu horário seja igual ou superior a vinte horas semanais.

(...)

O **Decreto Regulamentar n.º 27/2009**, de 6 de outubro, alterou o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 270/2009. Destaca-se do preâmbulo o seguinte excerto:

Com a alteração do Estatuto da Carreira Docente, no sentido da simplificação do regime da prova, com o presente decreto regulamentar, designada de avaliação de competências e conhecimentos, consagra-se, como regra, a existência de uma prova geral obrigatória, comum a todos os candidatos, como forma de verificar a sua capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a sua

preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares. Sem prejuízo da existência desta componente da prova, poderá ainda realizar-se uma componente específica, a qual pode ser escrita e, ou, oral ou prática, visando avaliar competências e conhecimentos de ordem científica e tecnológica, adequados às exigências dos respetivos nível de ensino, área disciplinar ou grupo de recrutamento. Tendo em consideração a experiência já demonstrada no sistema educativo por muitos dos candidatos à docência, o Governo entendeu alargar as regras de dispensa de realização da prova, reduzindo o requisito do tempo de serviço docente em regime de contrato e reconhecendo as menções de mérito obtidas pelos docentes na avaliação de desempenho.

O **Decreto-Lei n.º 75/2010**, de 23 de junho, realizou a décima alteração ao ECD, regressando-se à estruturação da carreira docente numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares e mantendo, como mecanismos de seleção para ingresso na profissão, a prova pública e o período probatório.

No que concerne à formação inicial, o artigo 13.º introduziu as seguintes normas:

Artigo 13.º
Formação inicial

1 — [...].

2 — [...].

a) Profissional, social e ética;

b) [...].

c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa;

d) [...].

Sobre o período probatório dispõe o artigo 31.º:

1 - [...].

2 - Sem prejuízo do disposto nos n.ºs 9 a 11, o período probatório corresponde ao 1.º ano escolar no exercício efetivo de funções docentes.

3 - [...].

4 - Durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento, a quem tenha sido atribuída menção qualitativa igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respetivo, que:

a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores;

b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente.

5 - Compete ao docente a que se refere o número anterior:

a) ... ;b) ... ;c) ...

d) Elaborar relatório da atividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada; e) ... ;

6 - [...].

7 - [...].

8 - A avaliação do desempenho do docente em período probatório é objeto de regulamentação, nos termos previstos no n.º 4 do artigo 40.º

9 - [...].

10 - [...].

11 - Para além dos motivos referidos no n.º 9, o período probatório do docente que faltar justificadamente por um período correspondente a 20 dias de atividade letiva é repetido no ano escolar seguinte.

12 - [...].

13 - Se o docente obtiver avaliação do desempenho de Regular é facultada a oportunidade de repetir o período probatório, sem interrupção funcional, devendo desenvolver o projeto individual de formação e a ação pedagógica que lhe forem indicados, em termos idênticos aos previstos no n.º 5 do artigo 48.º

14 - [...].

15 - A atribuição da menção qualitativa de Insuficiente implica a impossibilidade de o docente se candidatar, a qualquer título, à docência no próprio ano ou no ano escolar seguinte.

16 - O tempo de serviço prestado pelo docente em período probatório é contado para efeitos de progressão na carreira docente, desde que classificado com menção qualitativa igual ou superior a Bom.

O diploma contemplava, no artigo 4.º, uma dispensa da realização da prova de avaliação de competências e conhecimentos para os candidatos à admissão a concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, promovidos no território continental, que ainda não tenham integrado a carreira e que, no momento da entrada em vigor do presente decreto-lei, se encontrassem numa das seguintes situações:

- a) Candidatos que, no âmbito de um contrato de serviço docente em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, incluindo os estabelecimentos de ensino público das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, tenham já obtido na avaliação do desempenho menção qualitativa não inferior a Bom;
- b) Candidatos que tenham exercido ou estejam a exercer funções em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, incluindo as instituições particulares de solidariedade social, a cujo estabelecimento tenha sido concedida a autonomia pedagógica ou o paralelismo pedagógico e que tenham obtido uma avaliação do desempenho equivalente à referida na alínea anterior;
- c) Candidatos que tenham exercido ou estejam a exercer funções docentes no Ensino Português no Estrangeiro e que tenham obtido na avaliação do desempenho prevista no artigo 14.º ou no regime previsto no Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de Julho, menção qualitativa não inferior a Bom.

O **Decreto Regulamentar n.º 2/2010**, de 23 de junho, regulamentou o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revogou os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto. Os princípios que presidiram à alteração do Estatuto da Carreira Docente foram desenvolvidos neste decreto regulamentar, sendo a responsabilidade pela avaliação final atribuída a um júri de avaliação e competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação. Competia ao conselho científico para a avaliação de professores, para além de um papel de acompanhamento e monitorização, emitir orientações quanto aos padrões de desempenho docente e aos instrumentos de registo da informação relevante para efeitos da avaliação. Tendo em vista o aperfeiçoamento do regime estabelecido previu-se a sua avaliação no final do seu 1.º ciclo de aplicação.

A **Portaria n.º 1189/2010**, de 17 de novembro, procedeu à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. Procedeu-se ainda à indicação das especialidades do grau de mestre que conferiam habilitação profissional nesses domínios, cujos ciclos de estudos deveriam ser organizados de acordo com os critérios de formação fixados pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, bem como à fixação dos créditos mínimos de formação na área de docência necessários ao ingresso em cada um desses ciclos de estudos de mestrado, de acordo com os princípios constantes do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 220/2009.

O **Decreto-Lei n.º 41/2012**, de 21 de fevereiro, alterou, designadamente, o artigo 31.º do ECD no sentido de facultar ao docente que obtenha avaliação do desempenho de *regular* a oportunidade de repetir o período probatório, sem interrupção funcional, devendo desenvolver um plano de formação que integre a observação de aulas.

O **Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, de 21 de fevereiro, regulamentou o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010. O diploma aplica-se aos docentes integrados na carreira, aos docentes em período probatório e aos docentes em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo. A avaliação incide sobre as seguintes dimensões do desempenho do pessoal docente: a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional. A avaliação do desempenho docente é composta por uma componente interna, efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e realizada em todos os escalões, e por uma componente externa, centrada na dimensão científica e pedagógica e realizada através da observação de aulas por avaliadores externos. A observação de aulas é obrigatória no caso dos docentes em período probatório.

Importa, neste ponto, referir que o atual regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário consta do **Decreto-Lei n.º 132/2012**, de 27 de junho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio. A ordenação dos candidatos é feita dentro dos critérios de prioridade estabelecidos no artigo 10.º, por ordem decrescente da respetiva graduação determinada pela soma do valor obtido na classificação profissional e do número de dias serviço docente, nos termos do artigo 11.º.⁶

O **Despacho n.º 13981/2012**, de 26 de outubro, aprovou os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. Estabeleceu que a avaliação externa do desempenho docente incide sobre a dimensão científica e pedagógica, realiza-se em sala de aula e tem como objetivo reconhecer a qualidade do desempenho dos docentes para valorização e progressão na carreira. A observação de aulas é obrigatória para os docentes em período probatório, integrados nos 2.º e 4.º escalões da carreira, integrados na carreira que tenham obtido a menção de *insuficiente* e para

⁶ Sobre o acesso a outras profissões *vide* o Apêndice C ao presente relatório.

atribuição da menção de *excelente*, em qualquer escalão da carreira. A avaliação da dimensão científica e pedagógica é composta por uma componente interna e uma componente externa que correspondem a 60 % do valor obtido no resultado final da avaliação do desempenho do docente. A avaliação externa da dimensão científica e pedagógica realiza-se através do processo de observação de aulas previsto no artigo 7.º, atribuindo-se-lhe uma ponderação de 70 % na avaliação global da dimensão científica e pedagógica.

Em 2013 procedeu-se a nova alteração ao ECD, através do **Decreto-Lei n.º 146/2013**, de 22 de outubro, dando nova redação aos artigos 2.º e 22.º e revogando a dispensa prevista no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 75/2010. Nestes termos, passa a ser a seguinte a redação do artigo 2.º:

Para efeitos de aplicação do presente Estatuto considera-se pessoal docente aquele é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

Por sua vez, dispõe o artigo 22.º sobre os requisitos gerais e específicos de admissão a concurso:

(...).

f) Obter aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.

(...).

8 - A prova a que se refere o número anterior visa verificar o domínio de conhecimentos e capacidades fundamentais para o exercício da função docente.

9 - A prova de avaliação de conhecimentos e capacidades tem obrigatoriamente uma componente comum a todos os candidatos, que visa avaliar a sua capacidade de mobilizar o raciocínio lógico e crítico, bem como a preparação para resolver problemas em domínios não disciplinares, podendo ainda ter uma componente específica relativa à área disciplinar ou nível de ensino dos candidatos.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 146/2013 destaca:

A necessidade de uma seleção inicial de professores que permita integrar no sistema educativo aqueles que estão melhor preparados e vocacionados para o ensino, designadamente através da realização de uma prova. Este princípio encontra-se já plasmado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, 28 de abril, constituindo a aprovação na referida prova requisito prévio exigível aos candidatos a concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que ainda não tenham integrado a carreira.

A realização de uma prova, agora designada de avaliação de conhecimentos e de capacidades visa, assim, assegurar mecanismos de regulação da qualidade do exercício de funções docentes, garantindo a comprovação de requisitos mínimos nos conhecimentos e capacidades transversais à lecionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, tais como a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e crítico ou a resolução de problemas em domínios não disciplinares, bem como o domínio dos conhecimentos e capacidades específicos essenciais para a docência em cada grupo de recrutamento e nível de ensino.

No contexto acima descrito, considera-se que a informação que se pode obter com a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades é complementar daquela que é possível comprovar através dos demais processos de avaliação vigentes, seja no âmbito da formação inicial, desenvolvida nas instituições de ensino superior para tal habilitadas, seja no âmbito da avaliação a realizar ou já realizada em exercício de funções.

A referida prova visa ainda promover condições de maior equidade entre os candidatos ao exercício de funções docentes, independentemente dos seus percursos profissionais e académicos, na determinação do domínio dos conhecimentos e capacidades que serão objeto de avaliação, contribuindo para harmonizar a natural diferenciação formativa na diversidade das instituições responsáveis pela formação inicial de professores. Complementarmente, cumpre ainda criar os mecanismos de regulação que permitam contribuir para uma sustentada e desejável elevação dos padrões de qualidade do ensino, sabendo-se que uma variável decisiva na qualidade da aprendizagem dos alunos decorre dos conhecimentos e capacidades evidenciadas pelos seus professores.

O Decreto-Lei n.º 146/2013 alterou ainda o Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, no sentido de exigir, no âmbito do concurso de professores, uma declaração comprovativa de aprovação na prova prevista na alínea f) do n.º 1 do artigo 22.º do ECD.

O **Decreto Regulamentar n.º 7/2013**, de 23 de outubro, procedeu à terceira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008. Destacam-se do seu preâmbulo os seguintes excertos:

O Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, estabelece o regime da prova prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Esta prova, contudo, nunca chegou a ser realizada. Importa, assim, proceder a uma revisão e atualização das condições técnicas e logísticas indispensáveis à sua implementação, bem como regulamentar as condições da realização das suas componentes comum e específica. Esta prova pretende comprovar a existência de requisitos mínimos de conhecimentos e capacidades transversais à lecionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, como a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e crítico ou a resolução de problemas em domínios não disciplinares, bem como o domínio dos conhecimentos e capacidades específicos essenciais para a docência em cada grupo de recrutamento e nível de ensino. A informação que se pode obter com a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades considera-se complementar relativamente à que é possível comprovar através dos demais processos de avaliação vigentes, seja no âmbito da formação inicial, desenvolvida nas instituições de ensino superior para tal habilitadas, seja no âmbito da avaliação a realizar ou já realizada em pleno exercício de funções. Considera-se pertinente que a prova seja generalizada a todos os que pretendam candidatar-se ao exercício de funções docentes pois, de outra forma, devido ao redimensionamento do sistema, não seria abrangida a parte mais significativa dos candidatos com perspetivas de integração na carreira. (...) Deste modo, através do presente decreto regulamentar, ficam criadas as condições para a sua efetiva realização, o que se considera da maior relevância para a consolidação do processo de regulação do acesso ao exercício de funções docentes. Em paralelo, com a aprovação do presente decreto regulamentar o Ministério da Educação e Ciência continua a envidar todos os esforços para que a formação inicial de professores seja progressivamente melhorada, em particular incrementando o conhecimento aprofundado por parte dos estudantes candidatos a professores das matérias que pretendem lecionar.

O **Despacho n.º 14293-A/2013**, de 5 de novembro, definiu o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma.

O **Despacho n.º 16504-A/2013**, de 19 de dezembro, estabeleceu as condições e procedimentos relativos ao período probatório dos docentes. Destaca-se do preâmbulo e do articulado:

O período probatório, com a duração de um ano escolar, corresponde à fase inicial do processo de desenvolvimento na carreira docente, visando a verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível e o acompanhamento da adaptação do docente às exigências da profissão. É cumprido no estabelecimento de ensino onde o docente se encontra em

exercício de funções, centrando-se na capacidade de integração, na adaptação e participação nas atividades da comunidade educativa, nas suas competências didáticas, pedagógicas e científicas com vista a alcançar elevados níveis de proficiência que contribuam inexoravelmente para o sucesso dos alunos e do sistema educativo. Considera-se, contudo, importante valorizar a prática acumulada pelos docentes que antes de ingressarem na carreira detinham já experiência reiterada num período que se considera desejável para a confirmação das competências técnicas, profissionais e relacionais necessárias ao cumprimento de elevados padrões de qualidade no exercício docente. (...)

1 — O docente em período probatório é acompanhado nos planos didático, pedagógico e científico por um outro docente, sempre que possível, do seu grupo de recrutamento que se encontre posicionado no 4.º escalão ou superior e que tenha tido, no mínimo, a menção qualitativa de Bom na última avaliação de desempenho, sem prejuízo do disposto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 31.º do ECD.

2 — A designação do docente que apoia o docente em período probatório, aqui identificado como professor acompanhante, coordenador do departamento, pelo conselho de docentes do grupo de recrutamento a que pertence, ou pelo diretor do agrupamento ou escola não agrupada. (...)

7 — A componente não letiva de estabelecimento do docente em período probatório fica adstrita, quando necessário, à frequência de formação, assistência de aulas de outros docentes, nomeadamente do seu acompanhador, realização de trabalhos e reuniões que lhe são indicadas.

8 — Nos termos do n.º 4 do artigo 40.º do ECD a avaliação do docente em período probatório é feita nos termos do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

9 — O ciclo de avaliação dos docentes em período probatório corresponde ao ano escolar coincidente com esse período, nos termos do n.º 8 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

10 — Os docentes que no dia 1 de setembro de 2013 contassem, pelo menos, 730 dias de contrato de serviço efetivo em funções docentes nos últimos 5 anos letivos imediatamente anteriores ao ano letivo 2012/2013, no mesmo nível de ensino e grupo de recrutamento e desde que tenham, pelo menos, 5 anos de serviço docente efetivo com avaliação mínima de Bom, são dispensados da realização do período probatório.

No ano seguinte a **Lei n.º 7/2014**, de 12 de fevereiro, aditou ao Decreto-Lei nº 146/2013 o artigo 3.º-A, com a seguinte redação:

Artigo 3.º-A

Dispensa da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades

São dispensados da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades os detentores de uma qualificação profissional para a docência que, não tendo ingressado na carreira docente, sejam opositores a concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário num dos grupos de recrutamento previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, para o exercício de funções docentes em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas do ensino não superior na dependência do Ministério da Educação e Ciência, desde que cumpram os seguintes requisitos:

- a) Tenham completado cinco ou mais anos de serviço docente até 31 de agosto do ano escolar anterior ao da realização da prova;
- b) Não tenham obtido na avaliação do desempenho docente menção qualitativa inferior a Bom ou equivalente.

O **Decreto-Lei n.º 79/2014**, de 14 de maio, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Do preâmbulo destacam-se os seguintes excertos:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a

formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Acresce que a necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer -se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores. (...)

Procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.ºs 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março. Entre as alterações introduzidas assinalam -se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados. Procede-se também ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência, ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento. Introduzem -se igualmente mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré -Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo.

Sobre a habilitação profissional para a docência:

Artigo 4.º

Titulares de habilitação profissional para a docência

Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto -lei, que dele faz parte integrante.

Sobre as componentes da formação:

Artigo 7.º

Componentes de formação

1 — Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

2 — A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

3 — A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente.

As estruturas curriculares dos ciclos de estudos constam dos artigos 13.º a 16.º.

No que concerne às escolas, aos orientadores cooperantes e à avaliação da prática de ensino supervisionada:

Artigo 22.º**Escolas cooperantes**

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.
(...)

Artigo 23.º**Orientadores cooperantes**

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

(...)

6 — Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Artigo 24.º**Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada**

1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

- a) Do orientador cooperante;
- b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

O diploma determina, no artigo 30.º, que, *a partir do ano letivo de 2015-2016, inclusive, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.*

O **Despacho n.º 9316-A/2014**, de 16 de julho, alterou o Despacho n.º 14293-A/2013 que definiu o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma.

O **Despacho n.º 14052-A/2014**, de 19 de novembro, definiu o calendário de realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, as condições e os valores a pagar pela inscrição, consulta e reapreciação da mesma, referentes ao ano escolar 2014-2015.

O **Despacho n.º 1919-A/2015**, de 23 de fevereiro, publicou o calendário, a modalidade e a duração das provas específicas que integram a componente comum da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades do ano escolar de 2014/2015.

O **Despacho n.º 9488/2015**, de 20 de agosto, regulamentou o período probatório do pessoal docente no ano de 2015. O teor das normas do presente despacho é idêntico ao das normas constantes do Despacho n.º 16504-A/2013.

O **Despacho n.º 11432-A/2015**, de 12 de outubro, definiu o calendário de realização da PACC, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma, referentes ao ano escolar 2015-2016.

Importa, neste ponto, realçar que as normas dos artigos 2.º e da alínea f) do n.º 1 do artigo 22.º do ECD, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, bem como as normas do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, na redação dada pelo Decreto Regulamentar n.º 7/2013, foram julgadas inconstitucionais no **Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 509/2015**, de 13 de outubro.

O Tribunal considerou que:

Se nenhuma disposição da Lei de Bases do Sistema Educativo é contrariada pela instituição de uma tal prova, também nenhuma delas a fundamenta diretamente ou prefigura. Nesta perspetiva, a instituição da prova de avaliação pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – e confirmada pelos subsequentes decretos-lei que introduziram modificações na sua conformação e no seu âmbito de aplicação – não corresponde a qualquer desenvolvimento de algo que exista na citada Lei de Bases. Por outro lado, não pode ser esquecido que a matéria das “carreiras de pessoal docente” respeita não apenas ao ensino, mas também à função pública e que a exigência de aprovação na prova de avaliação consubstancia uma restrição do direito de acesso à função pública, que é um direito, liberdade e garantia. Como tal, essa exigência só poderia ter sido aprovada pelo Governo no exercício da sua competência legislativa autorizada (cfr. os artigos 165.º, n.º 1, alínea b), e 198.º, n.º 1, alínea b), ambos da Constituição). Consequentemente, os dois artigos do Estatuto da Carreira Docente aqui sindicados, na parte em que se referem à prova de avaliação, foram aprovados pelo Governo sem base competencial para tanto, pelo que enfermam de inconstitucionalidade orgânica.

Na sequência desta decisão constitucional foi proferido o **Despacho n.º 13660-M/2015**, de 24 de novembro, que suspendeu a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades dos docentes e revogou o Despacho n.º 11432-A/2015. Da fundamentação do despacho destacam-se os seguintes excertos:

A prova em causa, enquanto requisito geral de admissão aos concursos para lugar de ingresso na carreira docente, foi introduzida no respetivo Estatuto pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, tendo o seu âmbito de aplicação subjetivo sido alargado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. Na mesma linha de credibilização do sistema educativo, o Decreto-Lei n.º 146/2013 veio reafirmar, como fator da sua qualificação, a importância de uma seleção inicial de professores que permita integrar no sistema «aqueles que estão melhor preparados e vocacionados para o ensino» e a consequente exigência da aprovação numa prova, agora designada de «avaliação de conhecimentos e capacidades», como requisito prévio a observar pelos candidatos a concursos de seleção e recrutamento que ainda não tenham ingressado na carreira. No que se refere à evolução do quadro normativo, é o próprio Tribunal Constitucional que regista duas grandes linhas de continuidade: a consistência da opção político-legislativa da instituição da prova — porque assumida pelos três últimos Governos Constitucionais em três distintas legislaturas —, que considera ser um indício muito seguro da importância que os responsáveis políticos lhe atribuem enquanto instrumento de reforço da qualidade do ensino não superior público, e a preocupação em conciliar a exigência de aprovação na prova com a realidade do exercício efetivo de funções docentes por uma parte significativa daqueles

que a ela estão submetidos de acordo com critérios legais, que se encontra refletida nas normas de dispensa da prova, umas transitórias outras definitivas. Considera também o Tribunal Constitucional que a habilitação para a docência, sendo embora condição necessária para ensinar, não confere ao seu titular o direito a ser professor, sendo portanto legítima a previsão de instrumentos destinados a verificar ou comprovar a aptidão para a docência num dado momento. Considera ainda o Tribunal Constitucional que a prova não viola, contrariamente ao alegado, o princípio da segurança jurídica, na vertente da proteção da confiança, (...) o Tribunal Constitucional [entendeu] que esse requisito [a aprovação na prova] só poderia ter sido aprovado pelo Governo no exercício da sua competência legislativa autorizada, razão por que julgou inconstitucionais, no plano orgânico, as normas do Estatuto da Carreira Docente acima referidas. Apesar de a presente decisão de inconstitucionalidade não ter força obrigatória geral, tem-se por necessário garantir um quadro normativo da prova de avaliação que, preservando a atual orientação, afaste qualquer dúvida sobre a sua conformidade, ainda que formal, com a Constituição, pelo que, até que o mesmo seja alcançado, deve ser suspensa a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, nas suas componentes comum e específica(s).

4.1. Legislação em vigor

Considerando a evolução legislativa de 1986 a 2016, e as diversas alterações e revogações realizadas neste período, importa identificar, por razões de certeza jurídica, a principal legislação que permanece em vigor à data do presente relatório:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, n.º 49/2005, de 30 de Agosto e n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, que aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 27 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 15/2007, de 19 de janeiro, 35/2007, de 15 de fevereiro, 270/2009, de 30 de setembro, 75/2010, de 23 de junho, 41/2012, de 21 de fevereiro, pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, e pela Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2000, de 30 de agosto, aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, aprovou o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, alterado pelos Decretos-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, n.º 230/2009, de 14 de Setembro, e n.º 107/2008, de 25 de Junho.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior dos estabelecimentos de ensino superior, das suas unidades orgânicas e dos ciclos de estudos.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 janeiro, estabeleceu o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, alterado pelos Decretos Regulamentares n.º 7/2013, de 23 de outubro, e n.º 27/2009, de 6 de Outubro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, regulamentou o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, estabeleceu o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados, alterado pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, aprovou os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 9488/2015, de 20 de agosto, regulamentou o período probatório do pessoal docente no ano de 2015.

Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro, suspendeu a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades dos docentes.

5. ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

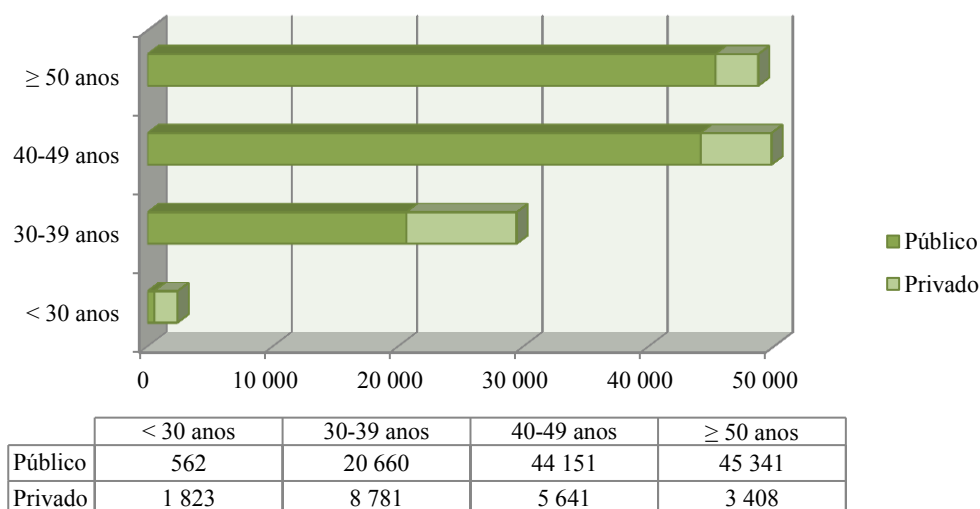
O capítulo 4 da publicação *Estado da Educação 2014* traça o retrato dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De entre os indicadores aí analisados considerou-se importante trazer para este relatório os dados relativos à idade, habilitações académicas, situação profissional e da PACC porque, de alguma forma, poderão acrescentar alguma informação à temática aqui tratada, nomeadamente sobre a questão do envelhecimento progressivo do corpo docente e a oportunidade de rejuvenescimento que se perspetiva nos próximos anos.

Idade

O envelhecimento progressivo do pessoal docente de todos os níveis de ensino tem vindo a ser notório em todos os relatórios sobre o Estado da Educação, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação desde 2010. Em 2013/2014, esta tendência continua a ser evidente (Figura 5.1.), verificando se, no caso do ensino público, que 45 341 docentes estão na faixa etária dos que têm 50 e mais anos e 44 151 nos que têm entre 40 - 49 anos de idade. No ensino privado, o maior número (8 781) está na faixa etária dos 30-39 anos, seguido dos que têm entre 40-49 anos (5 641). De realçar o número de docentes com menos de 30 anos, que é de 562 no ensino público e 1 823 no privado.

O aumento da idade da reforma, atualmente nos 66 anos e dois meses, e o quase inexistente ingresso de novos professores no sistema explicam este envelhecimento acentuado. De notar a grande percentagem de docentes com 50 e mais anos (41%), que sairão do sistema nos próximos quinze anos e que será necessário substituir.

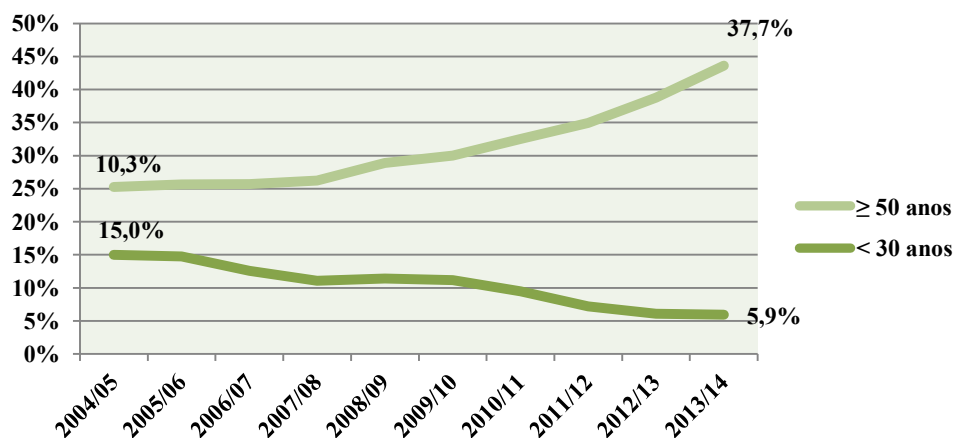
Figura 5.1. Distribuição dos docentes, segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento de educação e ensino, 2013/2014



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

É visível na Figura 5.2. o envelhecimento acentuado dos educadores de infância na última década. Os educadores de infância com menos de 30 anos representavam 15% do total em 2004/2005, diminuindo 9 pp em dez anos. Em sentido contrário evoluiu a percentagem dos que tinham 50 e mais anos, que passou de 10,3% em 2004/2005 para 37,7% em 2013/2014.

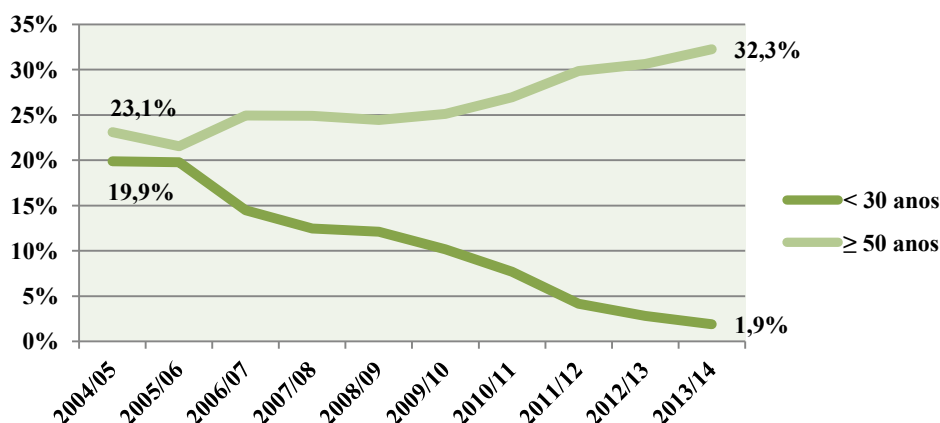
Figura 5.2. Distribuição percentual dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

A Figura 5.3. revela que também no 1.º ciclo do ensino básico tem ocorrido um envelhecimento do corpo docente. Em 2004/2005, os professores com menos de 30 anos representavam 19,9% baixando para 1,9% em 2013/2014. Evoluindo a percentagem dos que tinham 50 e mais anos de 23,1% para 32,3%.

Figura 5.3. Distribuição percentual dos docentes do 1.º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente

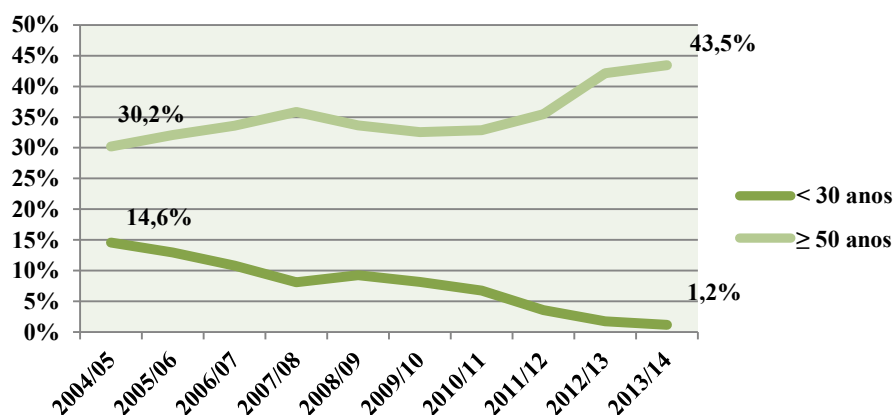


Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

A Figura 5.4. mostra que o pessoal docente do 2.º CEB é o mais envelhecido, com uma percentagem de 43,5% de docentes com 50 e mais anos em 2013/2014. Esta

percentagem aumentou cerca de 13 pp relativamente a 2004/2005. Por outro lado, a percentagem de docentes com menos de 30 anos reduziu na mesma proporção naquele período, tendo passado de 14,6% para 1,2%.

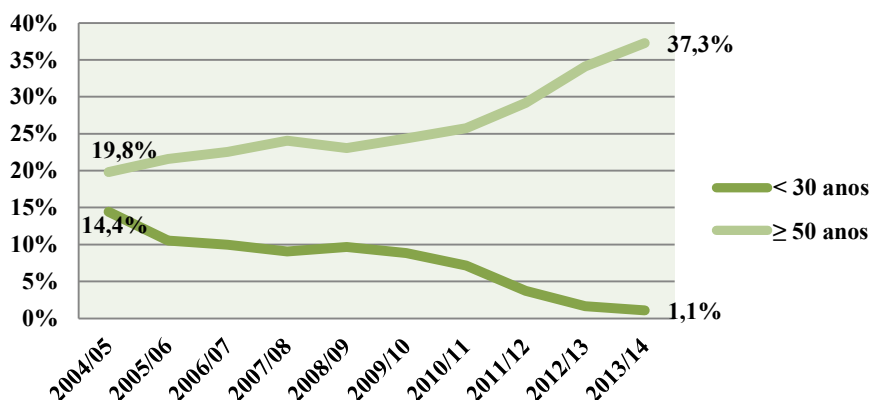
Figura 5.4. Distribuição percentual dos docentes do 2.º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

A Figura 5.5. expressa a quase inexistente renovação do corpo docente do 3.º CEB e ensino secundário nos últimos anos, com a percentagem de professores com menos de 30 anos a baixar 13,3 pp entre 2004/2005 e 2013/2014. Em sentido contrário evoluiu a percentagem dos que têm 50 ou mais anos de idade, que passou, no mesmo período, de 19,8% para 37,3%, uma diferença de 17,5 pp.

Figura 5.5. Distribuição percentual dos docentes do 3.º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



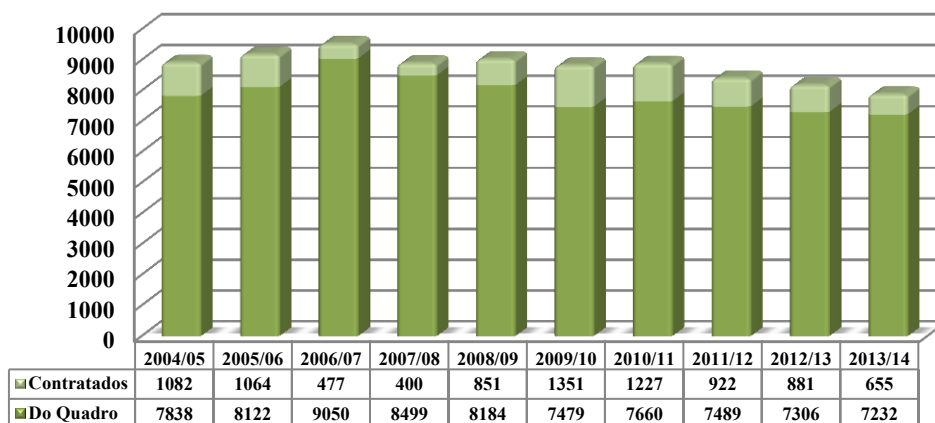
Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Vínculo contratual

A grande maioria dos educadores de infância da rede pública do ME pertence ao quadro. Na figura 5.6. pode observar-se uma diminuição constante do número de educadores do quadro a partir de 2008/2009, que é acompanhada por igual tendência no

caso dos contratados nos últimos três anos em análise. Em comparação com 2004/2005, o ano letivo de 2013/2014 regista menos 606 educadores do quadro e menos 427 contratados.

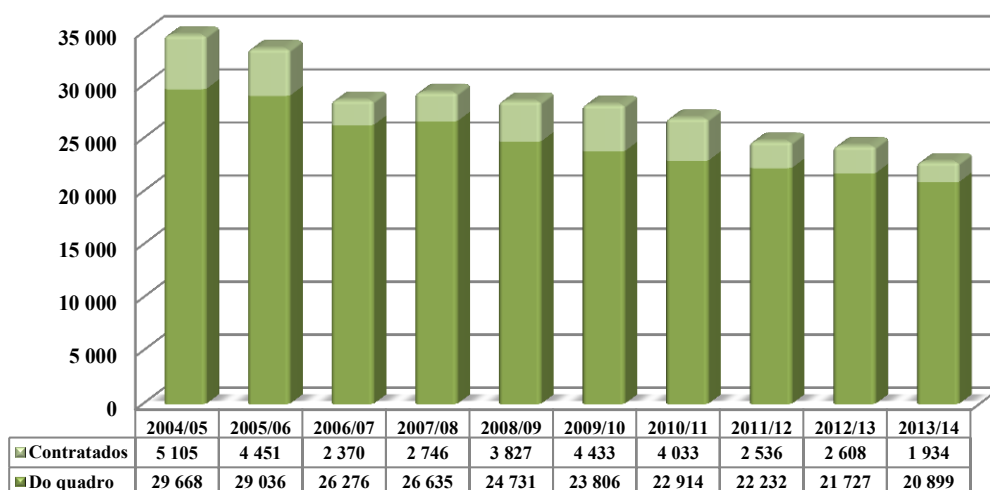
Figura 5.6. Educadores de infância (Nº) do ensino público por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Os docentes do 1º CEB pertencem maioritariamente ao quadro, isto é, têm um contrato por tempo indeterminado. Na Figura 5.7. verifica-se que ao longo da década o número de professores do quadro vai diminuindo com algumas oscilações, acontecendo o mesmo com o número de docentes contratados. Em 2013/2014, havia menos 8 769 professores do quadro e menos 3 171 contratados do que em 2004/2005.

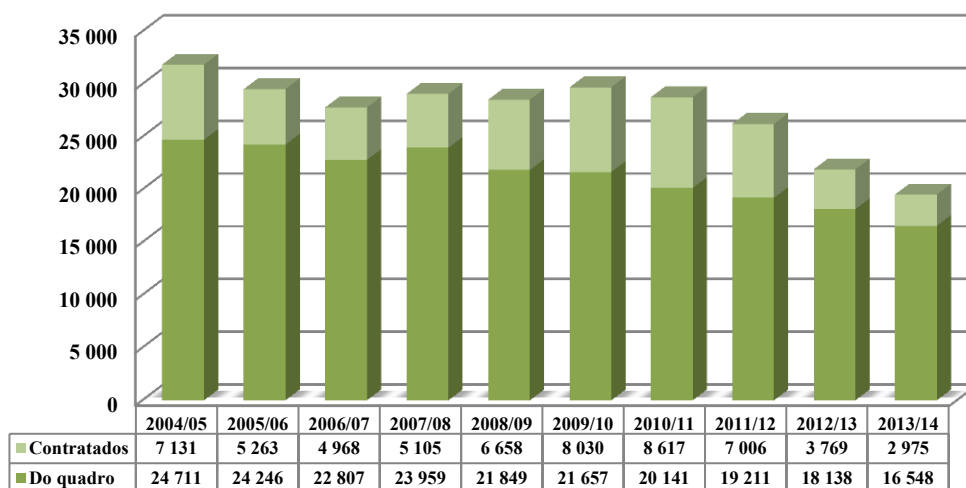
Figura 5.7. Docentes (N.º) do 1º CEB do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Os docentes do quadro constituem a grande maioria dos docentes do 2º CEB, em todos os anos em análise. A evolução ao longo da década (Figura 5.8.) mostra uma diminuição, embora com oscilações, do número de docentes quer do quadro quer contratados, sobretudo a partir de 2009/2010. Em termos percentuais, 77,6% dos docentes pertenciam ao quadro enquanto 22,4% eram contratados em 2004/2005, passando para 84,8% e 15,2%, respetivamente, em 2013/2014.

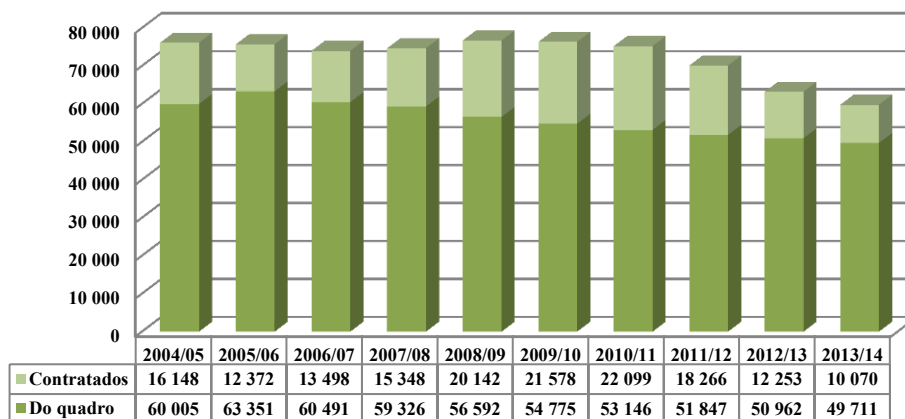
Figura 5.8. Docentes (N.º) do 2.º CEB do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Na rede pública do ME, o número de docentes do quadro do 3º CEB e secundário tem diminuído de forma constante desde 2006/2007, enquanto os contratados apresentam um crescimento entre 2005/2006 e 2010/2011 e uma redução significativa a partir daí. Na década em análise, esta rede perdeu 10 294 docentes do quadro e 6 078 contratados (Figura 5.9.).

Figura 5.9. Docentes (N.º) do 3.º CEB e ensino secundário do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



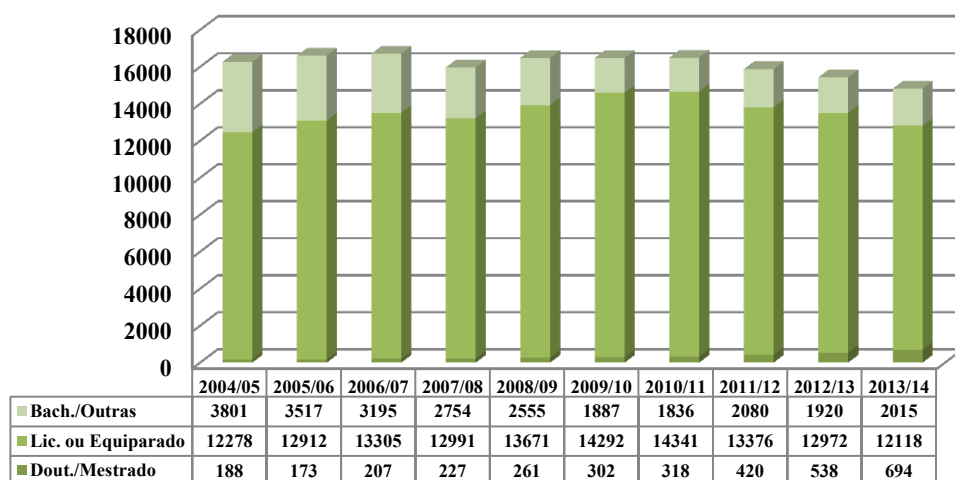
Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Habilitação académica

Como tem sido afirmado em diferentes relatórios, assiste-se a um aumento consistente do número de educadores que detêm licenciatura/equiparado e doutoramento/mestrado.

A figura 5.10. reflete essa constatação dado que regista um aumento de 506 educadores com doutoramento/mestrado entre 2004/2005 e 2013/2014. No caso das licenciaturas/equiparado, a diminuição que se verifica nos três últimos anos em análise pode dever-se à aquisição de habilitação superior e, sobretudo, à saída de educadores, por motivo de aposentação ou outro.

Figura 5.10. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



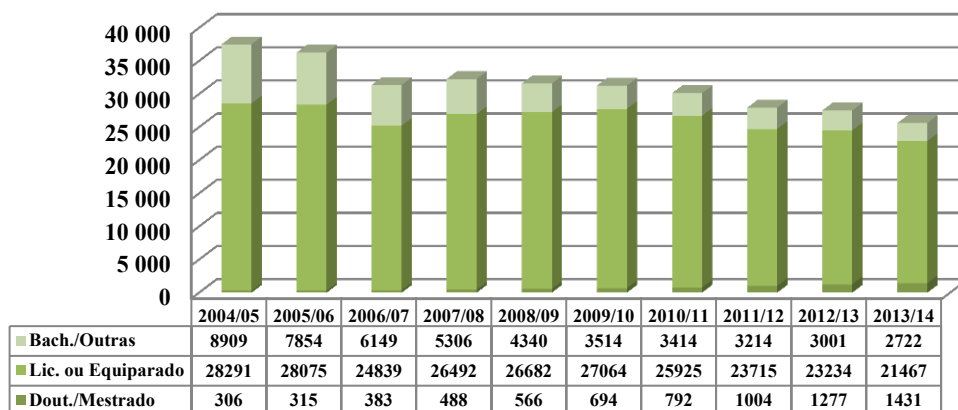
Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Verifica-se na Figura 5.11. que 1 431 docentes do 1º CEB eram detentores de um doutoramento/mestrado, em 2013/2014, o que corresponde a mais 1 125 do que em 2004/2005. O número de docentes com bacharelato apresenta uma diminuição constante ao longo dos anos em análise, enquanto o número de licenciados mostra alguma oscilação e desce paulatinamente nos últimos quatro anos. Também aqui esta situação poderá ser explicada pela aquisição de habilitação superior e pela saída dos docentes do sistema, por motivo de aposentação ou outro.

Os mesmos motivos podem explicar o decréscimo de professores do 2º CEB com licenciatura ou equiparado e bacharelato ou outro, entre 2004/2005 e 2013/2014 (Figura 5.12.). No caso dos primeiros, observa-se uma diferença de menos 10 666 professores, enquanto o número de bacharéis diminui em 2 992.

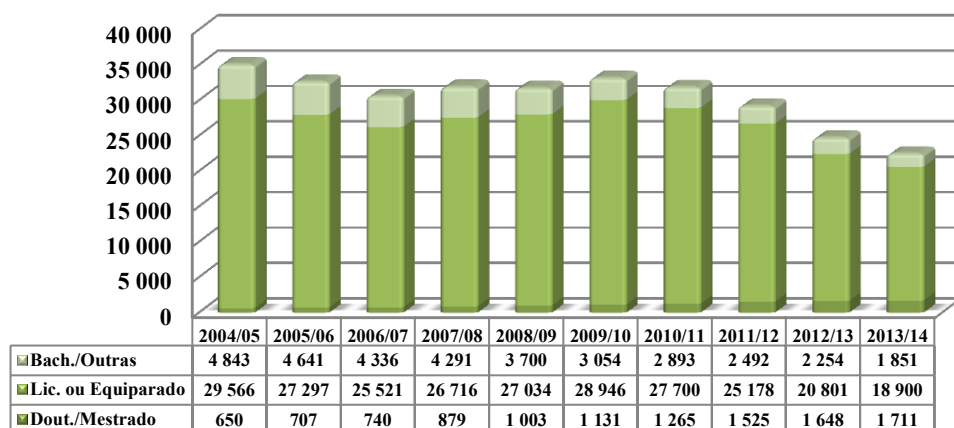
O número de docentes detentores de doutoramento/mestrado é o único que aumenta no mesmo período, passando de 650 para 1 711.

Figura 5.11. Docentes (N.º) do 1.º CEB em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

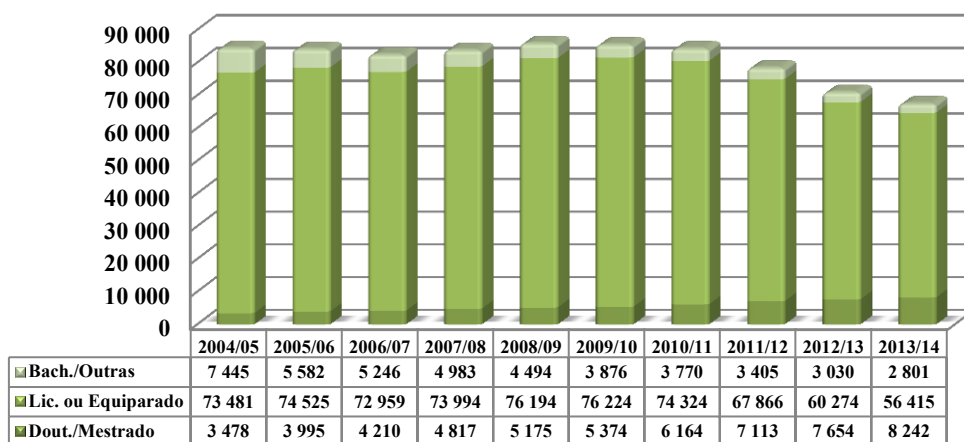
Figura 5.12. Docentes (N.º) do 2.º CEB em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Tal como se assinalou anteriormente, também no 3.º CEB e secundário se verifica uma diminuição do número de docentes com licenciatura ou equiparado e com bacharelato /outras, explicada pela saída de docentes do sistema e aquisição de habilitação superior. A Figura 5.13. mostra que, entre 2004/2005 e 2013/2014 no Continente, o sistema perdeu 17 066 professores licenciados ou equiparados e 4 644 com bacharelato ou outras, tendo o número de docentes com doutoramento/mestrado aumentado em 4 764.

Figura 5.13. Docentes (N.º) do 3.º CEB e ensino secundário (n.º) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir dos dados de *Educação em Números - Portugal 2015*, DGEEC-MEC

Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC)

A realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC) para acesso a processos de recrutamento de docentes foi introduzida, no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que procedeu à sétima revisão do referido Estatuto, então com a designação de prova de avaliação de conhecimentos e competências.

Conforme dispõe o Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro,

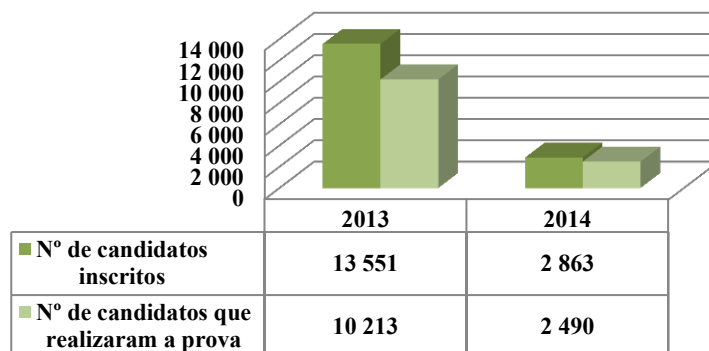
A prova de avaliação de conhecimentos e competências que o presente diploma vem regulamentar, sendo uma prova nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/ domínio de habilitação, separa a fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes, da fase de seleção e recrutamento realizada pelo empregador interessado.

A legislação aplicável prevê que a prova integre uma componente comum e uma componente específica. A primeira, na modalidade de prova escrita, destina-se a todos os candidatos sendo a segunda para os candidatos a cada grupo de recrutamento.

Dado que em 2013, ano em que a PACC foi efetivada pela primeira vez, apenas foi aplicada a componente comum, a análise será feita considerando os dados relativos a esta componente em 2013 e 2014.

A Figura 5.14. mostra que o universo dos candidatos inscritos em 2013 era constituído por 13 551 indivíduos, dos quais realizaram a prova 10 213. No ano seguinte, a prova foi feita por 2 490 num universo de 2 863 inscritos. O número de candidatos inscritos em 2013 que é significativamente superior ao de 2014 resulta naturalmente do facto de se tratar do primeiro ano de aplicação da PACC, obrigatória para todos os candidatos com tempo de serviço inferior a cinco anos.

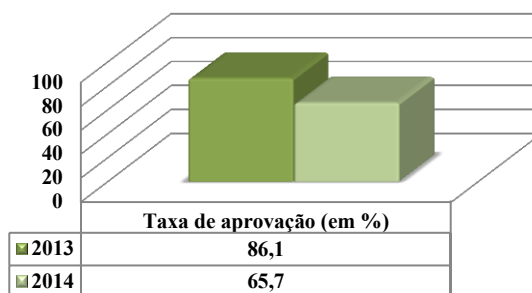
Figura 5.14. Candidatos (N.º) inscritos e os que realizaram a componente comum da PACC



Fonte: CNE, a partir dos dados do IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

A taxa de aprovação foi claramente superior em 2013 quando comparada com 2014, tendo-se registado uma taxa de 86,1% e 65,7%, respetivamente (Figura 5.15.).

Figura 5.15. Taxa de aprovação da componente comum da PACC

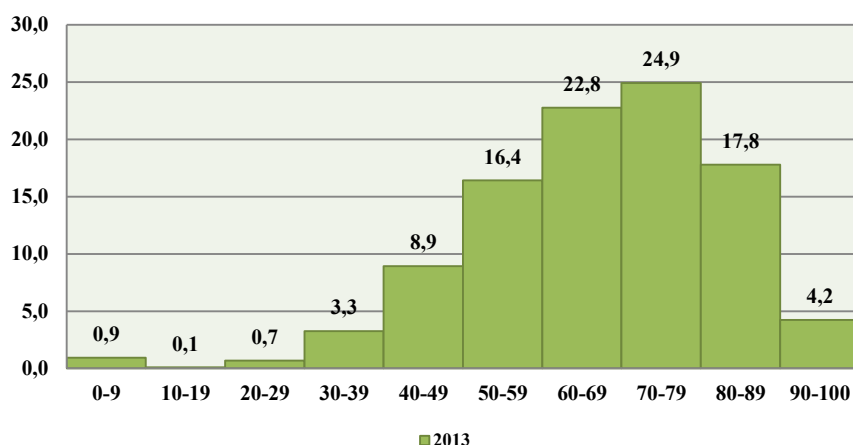


Fonte: CNE, a partir dos dados do IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

Analisados os resultados por classes de classificação (Figuras 5.16. e 5.17.), verifica-se que em 2013 a maioria dos candidatos obtém classificações entre 30-39 e 40-49 pontos, respetivamente 3,3% e 8,9%, quando considerado o conjunto de candidatos com resultados inferiores a 50. Em 2014, continuam a ser estas as classes com a maior proporção no universo referido, aumentando a percentagem dos que obtiveram resultados entre 30 a 39 para 11,0% e os de 40-49 pontos para 18,6%.

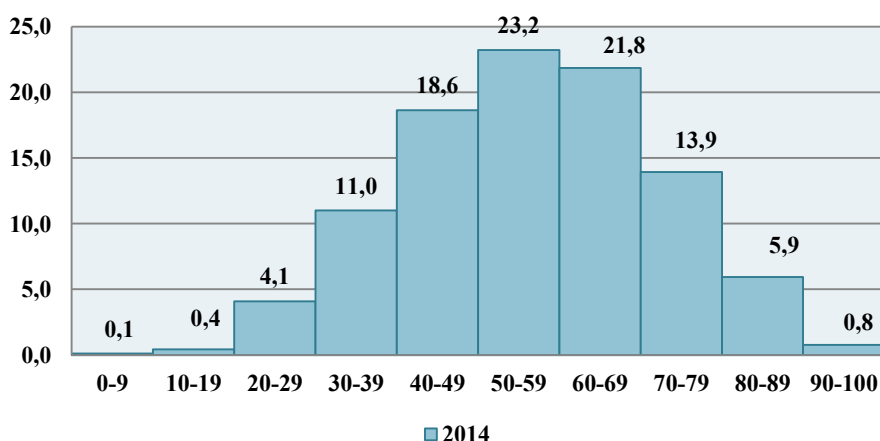
Nas classificações mais elevadas nota-se uma diminuição significativa em 2014, relativamente a 2013, das percentagens dos que obtiveram classificações acima dos 60 pontos. A classe de 70 a 79, por exemplo, apresenta um decréscimo de 11 pp. Por outro lado, a classe dos 50 a 59 pontos registou 16,4% em 2013 e 23,2% em 2014.

Figura 5.16. Distribuição dos resultados (%) por classes de classificação, 2013



Fonte: CNE, a partir dos dados do IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

Figura 5.17. Distribuição dos resultados (%) por classes de classificação, 2014



Fonte: CNE, a partir dos dados do IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

Entidades formadoras e classificações (média) dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

O relatório *Estado da Educação 2013* incluiu os primeiros dados de um estudo realizado, a partir da informação do sistema MISI sobre os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que se encontravam em exercício de funções em escolas públicas do Continente, no ano letivo de 2012/2013, que visava conhecer, nomeadamente, quais as instituições que os formaram e que classificações obtiveram.

O referido estudo “Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular” que resultou de uma parceria entre o CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e o Conselho Nacional de Educação, foi apresentado, em 2015, no seminário *Formação inicial de*

professores, realizado em Faro, cujas atas podem ser consultadas no sítio do CNE, em <www.cnedu.pt>.

Tratando este relatório da mesma temática, pareceu pertinente selecionar alguns dados dessa análise apresentando, por um lado, as instituições que mais docentes formaram, tendo em conta o universo dos que se encontravam em exercício de funções, no ano letivo acima referido, por nível de educação e ensino e, por outro, a média das classificações obtidas pelos que concluíram a licenciatura nas referidas instituições. A opção pela licenciatura justifica-se pelo facto de se tratar da habilitação que é detida pela maioria dos docentes do universo observado.

A Tabela 5.1. evidencia que a instituição de ensino superior que apresenta o maior número de formados, a exercer funções na educação pré-escolar, é o Instituto Jean Piaget (1 780). Destes, os do quadro situam-se na faixa etária dos 35-49 anos (653) e na dos de 50 e mais anos (927). Os contratados enquadram-se nos grupos dos de 21-34 anos (8), 35-49 anos (154) e 50 e mais anos (38).

Os formados nas ex-Escolas Normais de Educadores de Infância, às quais sucederam as escolas superiores de educação, atualmente integradas, na maioria dos casos, em institutos politécnicos, aparecem em segundo lugar, com um total de 1 298, estão sobretudo na faixa etária de 50 e mais anos e são educadores do quadro (1038).

Tabela 5.1. Docentes da Educação Pré-Escolar, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições			Natureza da Instituição	Do Quadro			Contratado			
				21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1780	15,2		X	0	653	927	8	154	38
Escola Normal de Educadores de Infância	1298	11,1	X		0	247	1038	0	5	8
Escola do Magistério Primário	1139	9,7	X		0	303	824	0	7	5
Escola Superior de Educação de João de Deus	803	6,9		X	2	201	515	2	70	13
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	633	5,4		X	2	293	301	2	34	1
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	576	4,9		X	0	194	331	1	44	6
Universidade Aberta	566	4,8	X		0	249	299	0	16	2
Universidade do Minho	392	3,3	X		0	164	203	0	23	2
Instituto Superior de Ciências Educativas	361	3,1		X	0	137	142	11	67	4
Instituto Politécnico de Viseu	345	2,9	X		2	155	169	8	11	0

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2013*, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

Analisada a Tabela 5.2. constata-se que as médias das classificações dos formados, nas dez instituições apresentadas, não mostram grandes diferenças entre si, embora sejam ligeiramente inferiores no período 1963-1985 relativamente aos períodos subsequentes.

Tabela 5.2. Número de docentes com licenciatura e médias das classificações dos docentes da educação pré-escolar por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Minho	3	14,03	110	15,10	182	14,81
Universidade Aberta	3	13,34	9	14,10	538	13,75
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	2	14,50	49	15,24	485	14,80
Instituto Superior de Ciências Educativas	1*	14,00	20	13,85	252	14,38
Instituto Politécnico de Viseu	1	14,00	14	15,57	250	15,00
Instituto Jean Piaget	9	14,17	168	15,19	1212	14,58
Escola do Magistério Primário	14	13,85	17	13,58	7*	14,14
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	14	14,66	32	15,08	146	14,21
Escola Superior de Educação de João de Deus	23	14,47	40	15,22	470	14,92
Escola Normal de Educadores de Infância	30	14,26	14	14,39	14*	13,86

* Aparentemente, verifica-se nestes dados dois tipos de incongruências: 1) Docentes com formações em ensino médio que realizaram complementos de formação e indicaram, na base MISI, como data de conclusão a da formação inicial; 2) Docentes com formações em ensino médio que indicaram como data de conclusão da formação inicial a dos complementos.

Fonte: CNE, *Formação Inicial de Professores*, 2015, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

Quando se observa a Tabela 5.3., correspondente ao grupo de recrutamento do 1.º CEB, a Escola do Magistério Primário (refira-se que neste item estão contempladas as várias ex-escolas do magistério primário, situadas em diferentes localidades do País) aparece como a entidade que formou mais professores em exercício (6 490), logo seguida do Instituto Jean Piaget com 5 199 e do Instituto de Ciências Educativas com 2 527 docentes.

Os professores formados na Escola do Magistério Primário são maioritariamente do quadro e situam-se na faixa etária dos 50 e mais anos de idade. No caso dos oriundos do Instituto Jean Piaget, estes destacam-se no grupo dos que têm entre 35-49 anos, quer nos que estão no quadro (3 232), quer nos contratados (355). O mesmo sucede com os formados no Instituto de Ciências Educativas com 1 739 naquela faixa etária e que são do quadro e 154 contratados.

Tabela 5.3. Docentes do 1.º ciclo do ensino básico, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições			Natureza da Instituição		Do Quadro			Contratado		
					21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Escola do Magistério Primário	6490	20,0	X		0	1471	5010	0	2	6
Instituto Jean Piaget	5199	16,0		X	202	3232	1252	139	355	18
Instituto Superior de Ciências Educativas	2527	7,8		X	74	1739	486	65	154	9
Universidade Aberta	1773	5,5	X		2	796	973	0	1	1
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1167	3,6		X	2	648	500	6	9	2
Universidade do Minho	1057	3,3	X		42	575	398	17	24	1
Instituto Politécnico de Viseu	964	3,0	X		55	637	189	36	47	0
Escola Superior de Educação de João de Deus	877	2,7		X	6	474	334	14	47	2
Instituto Politécnico do Porto	855	2,6	X		25	483	245	36	61	5
Instituto Politécnico de Lisboa	855	2,6	X		52	458	240	46	57	2

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2013*, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

No geral, verifica-se na Tabela 5.4. um aumento progressivo das médias nas dez instituições que formaram o maior número de docentes do 1.º CEB, nos três períodos em análise.

Tabela 5.4. Número de docentes com licenciatura e médias das classificações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Minho	6	14,83	222	14,88	498	14,78
Universidade Aberta	11	13,45	41	13,63	1627	13,71
Instituto Superior de Ciências Educativas	6*	13,83	362	13,87	1715	14,30
Instituto Politécnico do Porto	7	14,29	196	14,08	484	14,66
Instituto Politécnico de Viseu	1	14,00	259	13,73	565	14,69
Instituto Politécnico de Lisboa	8	14,00	228	14,24	515	14,82
Instituto Jean Piaget	8	13,75	553	14,77	3745	14,61
Escola do Magistério Primário	83	13,69	51	13,67	42*	14,32
Escola Superior de Educação de João de Deus	7	14,63	34	14,80	694	14,83
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	8	13,63	440	13,94	687	14,00

* Ver nota da Tabela 5.2.

Fonte: CNE, *Formação Inicial de Professores*, 2015, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

A Tabela 5.5. agrega a informação referente aos grupos de recrutamento do 2.º CEB. As entidades com o número de formandos mais elevado são a Universidade do Porto com 2 741, a Universidade de Lisboa com 1 933 e o Instituto Jean Piaget com 1 595.

É na faixa etária dos 50 e mais anos e nos docentes do quadro que se encontra a maior parte dos formados na Universidade do Porto (2 325), situação que se repete quando se analisa os procedentes da Universidade de Lisboa 1 652 docentes. Relativamente aos que se formaram no Instituto Piaget estes aparecem mais dispersos pelos diferentes grupos etários, quer do quadro, quer contratados.

Tabela 5.5. Docentes do 2.º ciclo do ensino básico, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	N		Natureza da Instituição		Do Quadro			Contratado		
					21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	2741	12,6	X		1	358	2325	7	34	15
Universidade de Lisboa	1933	8,9	X		1	206	1652	6	45	23
Instituto Jean Piaget	1595	7,3		X	13	552	523	141	354	11
Universidade de Coimbra	1261	5,8	X		0	190	1008	6	36	21
Instituto Politécnico de Viseu	1000	4,6	X		3	632	208	53	101	3
Instituto Superior de Ciências Educativas	907	4,2		X	4	406	282	61	147	7
Instituto Politécnico do Porto	896	4,1	X		4	525	267	43	53	4
Universidade Técnica	889	4,1	X		0	136	722	3	20	8
Universidade Aberta	834	3,8	X		0	91	714	0	14	15
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	775	3,6	X		4	598	86	39	45	3

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2013*, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

No que diz respeito ao 2.º CEB, a Tabela 5.6. mostra que o Instituto Jean Piaget formou o maior número de docentes colocados, que concluíram o curso no período 1999-2013, e obtiveram a melhor média 14,56. A Universidade do Porto aparece como a instituição

formadora de um maior número de professores licenciados, no período entre 1963-1985, com uma média de 12,7.

Tabela 5.6. Número de docentes com licenciatura e médias das classificações dos docentes do 2.º ciclo do ensino básico por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	1491	12,67	728	12,62	54	13,32
Universidade de Lisboa	1156	13,42	469	13,12	63	13,87
Universidade de Coimbra	679	12,59	389	12,53	60	13,30
Universidade Técnica	388	13,00	313	13,22	23	13,66
Universidade Aberta	12	13,12	119	13,39	388	12,90
Instituto Superior de Ciências Educativas	2	14,00	482	14,17	393	14,35
Instituto Politécnico do Porto	12	13,17	543	13,93	190	14,44
Instituto Politécnico de Viseu	-	-	733	14,09	217	14,43
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	17,00	617	14,35	125	14,38
Instituto Jean Piaget	3	12,70	285	14,82	1222	14,56

Fonte: CNE, *Formação Inicial de Professores*, 2015, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

Das instituições que formaram professores em exercício dos grupos de recrutamento que integram o 3.º CEB e ensino secundário, Tabela 5.7., destacam-se a Universidade do Porto com 12 096 formados, seguida da Universidade de Lisboa com 11 778 e da Universidade de Coimbra com 9 092.

Os grupos dos 35-49 anos, com 5 326, e dos 50 e mais anos, com 5 173, incluem a maioria dos docentes do quadro, formados pela Universidade do Porto. O mesmo acontece quando se analisam os dados relativos aos que concluíram os seus cursos nas Universidades de Lisboa e de Coimbra.

Tabela 5.7. Docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	N		Natureza da Instituição		Do Quadro			Contratado		
					21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	12096	18,4	X		76	5326	5173	431	1005	85
Universidade de Lisboa	11778	17,9	X		24	3840	6681	251	876	104
Universidade de Coimbra	9092	13,8	X		68	4096	3674	398	805	51
Universidade do Minho	5079	7,7	X		31	2866	1361	273	517	30
Universidade Técnica	3478	5,3	X		15	1393	1786	72	174	38
Universidade de Aveiro	3354	5,1	X		15	1986	886	136	319	12
Universidade Nova de Lisboa	3261	4,9	X		16	1673	1116	111	322	23
Universidade Católica Portuguesa	2472	3,8		X	14	1215	926	57	242	18
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2368	3,6	X		59	1452	187	282	376	11
Universidade de Évora	2307	3,5	X		23	1189	551	170	358	16

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2013*, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013

No caso do 3.º CEB e ensino secundário, observa-se (Tabela 5.8.) que a Universidade de Lisboa aparece como a instituição com o maior número de formados dos que concluíram

o curso entre 1963-1985, com uma média de 13,59. De notar que, em geral, as dez instituições apresentam uma subida progressiva das médias nos três períodos em análise.

Tabela 5.8. Número de docentes com licenciatura e médias das classificações dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	2766	12,91	5961	13,08	1649	14,06
Universidade do Minho	307	13,47	2793	13,31	919	14,15
Universidade de Évora	80	13,54	1296	13,30	627	14,03
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	12	13,25	1130	13,58	939	14,70
Universidade de Lisboa	3850	13,59	5386	13,50	1351	14,35
Universidade de Coimbra	2138	12,98	4527	13,30	1512	14,37
Universidade de Aveiro	159	13,24	2017	13,28	610	13,79
Universidade Técnica	927	13,15	1661	13,71	409	14,54
Universidade Nova de Lisboa	306	13,41	1948	13,61	391	14,29
Universidade Católica Portuguesa	226	13,54	1424	13,31	277	14,29

Fonte: CNE, *Formação Inicial de Professores*, 2015, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013.

Analisados os grupos de recrutamento de educação especial, é visível na Tabela 5.9. que a instituição que apresenta o maior número de docentes é o Instituto Jean Piaget, com 1 559. Depois aparecem a Escola do Magistério Primário, com 691, e o Instituto de Ciências Educativas com 601.

Os docentes do quadro, formados no Instituto Jean Piaget, estão em número mais elevado na faixa etária dos 50 anos e mais (542), logo seguida da dos 35-49 anos (466). No caso dos contratados, 308 estão no grupo de 35-49 anos e 207 no de 21-34 anos. Tendo em conta os formados na Escola do Magistério Primário, a maioria encontra-se no quadro e situa-se na faixa etária dos 50 e mais anos (484), seguida do grupo dos de 35-49 anos, com 201 docentes. Esta Escola apresenta 0 formados no grupo dos 21-34 anos. O Instituto de Ciências Educativas formou 336 dos contratados, encontrando-se 173 na faixa etária 35-49 anos e 163 na de 21-34 anos. A maioria (166) dos do quadro, provenientes deste Instituto, tem entre 35-49 anos.

Tabela 5.9. Docentes de Educação Especial, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	N		Natureza da Instituição		Do Quadro			Contratado		
					21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1559	16,9		X	6	466	542	207	308	30
Escola do Magistério Primário	691	7,5	X		0	201	484	0	2	4
Instituto Superior de Ciências Educativas	601	6,5		X	2	166	90	163	173	7
Instituto Politécnico de Lisboa	438	4,8	X		0	118	278	18	17	7
Universidade do Minho	402	4,4	X		2	138	135	40	84	3
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	382	4,1		X	0	113	116	39	106	8
Instituto Politécnico do Porto	359	3,9	X		0	81	199	25	51	3
Universidade Católica Portuguesa	352	3,8		X	1	110	80	33	122	6
Universidade do Porto	293	3,2	X		3	90	93	22	75	10
Instituto Politécnico de Coimbra	289	3,1	X		0	77	83	40	83	6

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2013*, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013.

Quanto à classificação média atribuída aos docentes dos grupos de recrutamento de educação especial (Tabela 5.10.), verificam-se maiores diferenças entre as instituições, variando, nos que concluíram a formação entre 1963 e 1985, entre 17,00 no Instituto Superior de Ciências Educativas e 11,50 no Instituto Politécnico de Coimbra.

Tabela 5.10. Número de docentes com licenciatura e médias das classificações dos docentes de educação especial por períodos de conclusão, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições	1963-1985		1986-1998		1999-2013	
	N	Média	N	Média	N	Média
Universidade do Porto	21	12,62	117	12,74	70	13,99
Universidade do Minho	1	14,00	134	14,56	148	14,62
Universidade Católica Portuguesa	1	13,30	85	13,01	95	14,30
Instituto Superior de Ciências Educativas	1*	17,00	34	13,82	280	14,72
Instituto Politécnico do Porto	3	15,63	126	15,37	158	15,22
Instituto Politécnico de Lisboa	4	15,00	199	15,34	118	15,05
Instituto Politécnico de Coimbra	1	11,50	46	15,36	99	15,78
Instituto Jean Piaget	7	14,50	458	15,56	672	14,76
Escola do Magistério Primário	14	14,16	18	13,90	5*	14,80
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	2	15,50	63	15,40	152	14,49

*Ver nota da Tabela 5.2.

Fonte: CNE, *Formação Inicial de Professores*, 2015, a partir de dados da MISI, DGEEC, 2013.

6. REFLEXÃO PRODUZIDA PELO CNE

A formação inicial de docentes e o acesso à profissão docente constituem temáticas que têm sido alvo de reflexão em vários pareceres e recomendações produzidos pelo CNE ao longo dos últimos anos.

No **Parecer n.º 2/2004**, de 18 de fevereiro, sobre a proposta e os projetos de lei de bases da educação/do sistema educativo, o CNE pronunciou-se sobre a formação de educadores, professores e formadores, salientando alguns aspetos essenciais que necessitavam de clarificação, “como sejam os requisitos dos cursos de formação inicial de professores, os perfis de competência e de formação, [...] e] um período de indução para o ingresso na carreira docente” (ponto 42). Nesse parecer, o período de estágio pedagógico foi apontado como uma mais-valia do sistema educativo português. Foi também referida a necessidade de se explicitar “os padrões de qualidade e o processo de acreditação e de certificação externa da formação e das qualificações profissionais” (ponto 42).

No **Parecer n.º 9/2004**, de 27 de setembro, referente ao anteprojeto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo, o CNE discordou do modo de colocação de professores nos CASE (centros de apoio social escolar), defendendo que

i) o critério primordial tem de ser o da competência técnica, e não o da adequação da dimensão de horários [...]; ii) o método de colocação de professores, por excelência, terá de ser baseado em critérios de qualidade e por concurso, e iii) a figura de «experiência reconhecida» deve ser aprofundada, salvaguardando-se a sua creditação por uma instância, de preferência de âmbito nacional, que assegure critérios gerais de qualidade.

As mudanças introduzidas no ensino superior no quadro do processo de Bolonha levaram, em Portugal, ao início de um novo ciclo na formação inicial de professores. Nesse sentido, o CNE pronunciou-se no **Parecer n.º 4/2007**, de 19 de julho, sobre o anteprojeto de decreto-lei que estabeleceu o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Foram apontados como aspetos positivos: “a exigência do grau de mestre como condição necessária para o exercício profissional em todos os níveis de formação” (ponto 3.1.1.); “a maior responsabilização das instituições de formação inicial na coordenação e gestão do processo de formação, em particular no âmbito da prática de ensino supervisionada” (ponto 4.2.), salvaguardando o facto da responsabilidade da seleção dos orientadores cooperantes e da avaliação dos estudantes na prática de ensino supervisionada dever ser partilhada com as escolas cooperantes; “a valorização da componente de prática de ensino supervisionada como espaço de formação, permitindo reforçar de um modo integrado saberes necessários à futura docência, como são os didáticos e os relativos à formação educacional geral” (ponto 4.5.); e a exigência, no acesso ao grau de mestre, do “domínio oral e escrito da língua portuguesa” (ponto 4.11.).

Nesse documento foram também indicados aspectos negativos, destacando-se os seguintes: “o modelo de formação é pouco flexível no que respeita à matriz curricular” (ponto 3.1.2.); “a diferenciação entre a lógica da formação dos educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e a lógica da formação dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário” (ponto 3.1.3.); “a imposição de diferenças no número máximo de créditos, em função de diferentes domínios de habilitação para a docência” (ponto 3.1.4.); “no caso da formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico, [...] o anteprojeto propõe um mesmo professor para um alargado espectro de áreas” (ponto 4.1.); e “a valorização da componente da especialidade da futura docência é claramente insuficiente no caso do 2.º ciclo da formação de professores para o 2.º ciclo do ensino básico” (ponto 4.3.). Tendo em conta alguns dos aspectos negativos enunciados, o CNE recomendou que a formação de professores para o 2.º ciclo do ensino básico devia conferir habilitação para a docência em apenas uma área desse nível de ensino e, simultaneamente, para a coadjuvação dessa área no 1.º ciclo do ensino básico e ainda que o 2.º ciclo de estudos deveria ter até 120 créditos. Concluiu que apesar de “vários aspectos do anteprojeto serem considerados como positivos no plano dos princípios, a sua tradução operacional pode levantar sérios problemas no que respeita à qualidade das formações, em particular no caso da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico”.

No âmbito do Debate Nacional sobre Educação (CNE, 2007), chamou-se a atenção para a necessidade da formação inicial de professores “incluir, em todos os níveis da formação, uma reflexão sobre a sua prática e sobre a dimensão ética da profissionalidade docente” (p.95). Destacaram-se também dois princípios considerados importantes na profissão docente, nomeadamente a “relação entre a teoria e a prática em todo o processo de formação e o desenvolvimento da capacidade de questionar os factos e os processos de transformação” (p.95).

No **Parecer n.º 8/2008**, de 24 de novembro, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”, é feita uma referência à formação de professores, nos seguintes termos

a formação de professores deve ter suporte científico sólido e apoiar-se nas didáticas e no aprofundamento das práticas pedagógicas, sobretudo nas que concorrem para a obtenção de melhores resultados e constituem uma alternativa organizativa à crescente diversidade da realidade escolar. Funções como as tutorias ou o trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas e da gestão do currículo exigem novas abordagens, que devem ser tratadas, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua. (ponto 7).

De igual modo, no **Parecer n.º 3/2009**, de 26 de junho, sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, foi proposto que o cumprimento do alargamento da escolaridade tivesse em consideração a formação de professores, sobretudo ao nível das componentes técnicas e tecnológicas do ensino secundário. Nesse âmbito, o CNE recomendou:

16 - A revisão das normas relativas à contratação pelas escolas de docentes para as áreas tecnológicas e profissionais, por forma a responder seriamente ao incremento do ensino técnico, artístico e profissional nos estabelecimentos de ensino.

19 - A definição, por parte das instituições do ensino superior, politécnico e universitário, de uma estratégia de valorização das suas vias de formação de professores.

20 - A assunção, por parte dos estabelecimentos do ensino superior politécnico e universitário, em parceria e complementaridade, do desafio da formação dos professores e formadores das áreas técnicas e tecnológicas, a par com a preparação pedagógica, didática e científica de especialistas provenientes do mundo empresarial.

No **Parecer n.º 5/2010**, de 20 de setembro, sobre Metas Educativas 2021 (OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), o projeto foi aprovado. Especificamente no que se refere à meta geral 8 – reforçar a profissão docente – o CNE considerou que “apesar de em Portugal se terem atingido os objetivos [assegurar que, para 2015, entre 20% e 50 % das ofertas de formação inicial de professores estarão acreditadas e que, em 2021, esse número deverá estar entre 50% e 100%; e conseguir que entre 40% e 80% dos professores em 2015, e entre 70% e 100% em 2021, detenham diplomas de formação superior especializada], convém manter o acompanhamento e a disponibilização de dados”.

Na **Recomendação n.º 2/2010**, de 2 de novembro, o CNE emitiu um conjunto de recomendações que resultaram da análise do relatório “Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares”, tendo-se pronunciado sobre a formação de docentes no ponto 5.2.:

a sucessão de alterações normativas na carreira docente em todos os níveis de ensino tem suscitado instabilidade na situação profissional dos docentes e na vida das escolas com repercussão nas aprendizagens dos alunos e na imagem social dos professores.

Importa, portanto, valorizar a profissão docente, clarificar o seu mandato, reforçar a sua formação capacitando os docentes para fazerem face às transformações decorrentes do processo educativo e da sociedade em geral. Só com um forte investimento na melhoria das condições de trabalho e de bem-estar dos professores, reconhecendo a importância incontornável do seu papel educativo, será possível melhorar o estado da educação.

Na **Recomendação n.º 5/2013**, de 12 de julho, sobre o projeto Grandes Linhas de Orientação na Área da Educação e do Ensino Superior: Contributos para a Reforma do Estado, o CNE propôs que essa reforma se organizasse em torno de cinco eixos principais, dos quais se destaca o quarto, relativo à valorização e reforço do perfil profissional dos professores e professoras. Nesse âmbito, foi referido que

São pedidas novas competências profissionais aos professores e professoras que lhes permitam fazer face à diversidade cultural e social da população escolar e que, simultaneamente, reforcem o seu papel insubstituível no processo de ensino e aprendizagem, o que passa por:

Assegurar a qualidade da formação inicial de professores e professoras, designadamente no que respeita à prática educativa e à sua adequação à evolução da função docente;

Assegurar estabilidade na colocação de professores e professoras e condições de trabalho adequadas à melhoria do desempenho e bem-estar profissional [...] (ponto 4).

No **Parecer n.º 3/2014**, de 24 de março, sobre o projeto de decreto-lei que procede à revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, o CNE recomendou, no ponto 8, “a

inclusão [...] dos perfis geral e específicos de desempenho profissional previstos nos Decretos-Leis n.ºs 240/2001 e 241/2001, ambos de 31 de agosto, por considerar que estes constituem uma referência fundamental no quadro legal vigente”, a clarificação das “contrapartidas previstas para os orientadores cooperantes” e “a flexibilização do número de créditos a distribuir pelas componentes de formação dos ciclos de estudos”.

No âmbito das políticas públicas de educação especial, o CNE voltou a pronunciar-se na **Recomendação n.º 1/2014**, de 23 de junho, sobre a formação dos docentes dos grupos de recrutamento de educação especial. Recomendou a definição “do perfil e competências de docentes de educação especial” e “de critérios rigorosos de recrutamento de docentes de educação especial com o perfil e conhecimentos adequados à sua função” (ponto 13).

Diversas iniciativas promovidas pelo CNE têm também focado a temática em apreço neste relatório técnico. Destacam-se as audições públicas no Debate Nacional sobre Educação (CNE, 2007b), assim como o seminário “As bases da educação” (CNE, 2004), nomeadamente no que se refere ao “perfil profissional e formação de educadores e professores”.

Em 2015, o CNE promoveu também um seminário para o qual foram convidados especialistas de diversas instituições, de modo a estimular o diálogo e o debate plural e construtivo. As comunicações apresentadas nessa iniciativa foram compiladas num livro, denominado “Formação inicial de professores” (CNE, 2015a). No âmbito desse seminário, foi apresentado o estudo “Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular” que resultou de uma parceria entre o CESNOVA (Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa) e o Conselho Nacional de Educação. Alguns dados deste estudo, referentes às instituições formadoras dos docentes em exercício de funções nas escolas públicas do Continente, em 2012/2013, tinham sido já apresentados no relatório “Estado da Educação 2013” (CNE, 2014, pp.228-241). A este propósito, o Presidente do CNE na introdução ao referido relatório salientou que

A manter-se o atual modelo de recrutamento, seleção e progressão na carreira do ensino público, não obstante o congelamento verificado nos últimos anos, é natural que se consolidem as tendências já identificáveis nas fontes de recrutamento docente para os primeiros ciclos de ensino. Uma das consequências desse modelo é o da inflação sistemática das classificações finais em alguns cursos de formação de professores, com manifesta injustiça e prejuízo do interesse público.

[...]

A caracterização que se faz dos docentes do ensino público com base na informação da MISI [...] revela ainda que na educação pré-escolar, no 1º ciclo de ensino e no grupo de recrutamento do ensino especial, o maior contributo para o contingente de docentes é dado por instituições privadas de Ensino Superior, especialmente entre a nova geração. Nos 2º e 3º ciclos e no Ensino Secundário a maioria dos docentes é proveniente do Ensino Superior universitário público. Estes resultados colocam o problema de se saber que tipo de formação inicial se está a fazer e de como poderemos estar a caminhar para um duplo dualismo entre novas e velhas gerações de professores e entre modelos de formação inicial distintos que se projetam em culturas pedagógicas pouco conciliáveis.

O Conselho Nacional de Educação dará especial atenção a este problema, considerando o potencial de desregulação que estes dados podem sugerir. A formação inicial de professores é um domínio estratégico do desenvolvimento do sistema educativo na perspetiva da sua qualificação e seria avisado

desenvolver mecanismos de avaliação que não poderão restringir-se à mera acreditação dos cursos (p.11).

Tendo regressado à temática no relatório Estado da Educação 2014 (CNE, 2015b), destacando

As perspectivas para os próximos quinze anos centram-se, assim, na oportunidade de rejuvenescimento - que poderá envolver cerca de um terço do atual corpo docente – e na criação de condições de acesso e de fixação dos jovens professores às escolas, especialmente àquelas localizadas em contextos menos favoráveis. Esta é uma oportunidade para integrar na carreira uma parte dos docentes contratados, mas também uma oportunidade para o MEC assegurar critérios de qualidade e mérito na sua seleção, profissionalização e recrutamento. Uma parte significativa da promoção do sucesso escolar passa, necessariamente, pela obrigação de a escola pública escolher os melhores profissionais e assegurar a estabilidade e valorização das suas carreiras (p.8).

7. SÍNTESE DAS AUDIÇÕES

Para a elaboração deste relatório técnico, considerou-se também importante obter a opinião de diversos especialistas e representantes de associações relativamente à formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão docente. A amostra incluiu académicos, ligados a instituições de ensino superior universitário e politécnico, diretores de agrupamentos de escolas, professores cooperantes dos ensinos básico e secundário, bem como representantes de associações sindicais e de professores contratados, num total de 21 especialistas, que foram ouvidos nos dias 19 e 20 de janeiro de 2016 (Apêndice D).

As audições foram realizadas presencialmente nas instalações do CNE, com exceção de uma das associações que, na impossibilidade de se deslocar a Lisboa na calendarização definida, enviou o seu contributo por escrito. Estas audições decorreram em grupos de cinco especialistas cada, com a duração aproximada de 2h30m por cada grupo.

Os dados que se apresentam foram recolhidos a partir das intervenções de 20 especialistas nas audições presenciais e de um registo escrito e foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Os especialistas e as associações encontram-se identificados nos quadros síntese, que se seguem, com um código alfanumérico sem correspondência com a ordem da lista.

A partir de um conjunto de questões de resposta aberta, os especialistas e as associações pronunciaram-se sobre a formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão docente, tendo em conta as seguintes categorias:

- requisitos de acesso à formação inicial de educadores e professores;
- modelos de formação inicial de educadores e professores;
- componente prática da formação inicial de educadores e professores;
- mecanismos de regulação da formação inicial de educadores e professores; e
- mecanismos de acesso à profissão docente.

Uma análise temática do conteúdo das intervenções permitiu identificar as questões mais suscitadas e o posicionamento relativo dos intervenientes.

Quanto aos requisitos de acesso à formação inicial de educadores e professores (Quadro 6.1.), alguns dos intervenientes referiram a necessidade de se definirem requisitos de ingresso no 2.º ciclo (mestrado) mais exigentes do que os atualmente existentes, de modo a permitirem uma maior seletividade (8 intervenientes), como por exemplo a apreciação das competências interpessoais/relacionais dos candidatos, tendo alguns preconizado a realização de uma entrevista obrigatória (4 participantes). Pelo contrário, outros intervenientes consideraram suficientes as condições estabelecidas no atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (6 intervenientes).

Quadro 6.1. Grelha de análise das audições: Requisitos de acesso à formação inicial de educadores e professores

Requisitos de acesso à formação inicial de educadores e professores	Ocorrências
Introdução de outros requisitos de ingresso no 1.º ciclo (licenciatura) além da classificação final do ensino secundário e a classificação obtida nas provas de ingresso.	A3, A10, A13, A20
Condições atualmente estabelecidas de ingresso no 2.º ciclo (mestrado) suficientes.	A4, A5, A7, A8, A9, A17
Clarificação dos requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (2.º ciclo).	A5
Realização de uma entrevista obrigatória como requisito de ingresso no 2.º ciclo (mestrado).	A6, A8, A9, A16
O regulamento interno da instituição de ensino superior deve definir critérios rigorosos de ingresso no 2.º ciclo (mestrado).	A16
Definição de requisitos de ingresso no 2.º ciclo (mestrado) mais exigentes, que permitam uma maior seletividade.	A9, A11, A13, A14, A16, A18, A19, A20
Pertinência de se considerar as competências interpessoais/relacionais para o ingresso no 2.º ciclo (mestrado).	A9, A11, A13, A14, A16, A19, A20

Sobre os modelos de formação inicial de educadores e professores (Quadro 6.2.), foi focado por diversos intervenientes que qualquer dos modelos, integrado e sequencial, apresentam vantagens e desvantagens, nomeadamente a escolha precoce da profissão, no caso do modelo integrado, que será mais consciente e madura com o modelo sequencial. Mas consideram que a discussão em torno da temática não deve originar uma constante mudança do modelo em vigor. Além disso, a maioria dos participantes (doze) indicou que o modelo sequencial atualmente adotado é adequado, possibilitando uma formação de base na área da docência no 1.º ciclo (licenciatura) e uma formação profissional no 2.º ciclo (mestrado). Embora em menor número (dois), os defensores do modelo integrado consideram que este permite uma melhor formação, nomeadamente de teor mais prático e que seria mais apropriado no caso da formação dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB. A maior parte dos presentes nas audições concorda que esse modelo tem como fator mais negativo o facto de obrigar a uma escolha mais precoce da profissão.

Foi claramente expressa a necessidade de uma maior valorização da componente social, cultural e ética (8 participantes) que, apesar de estar contemplada no atual regime jurídico como uma componente transversal, não tem sido devidamente integrada nas restantes componentes de formação. Nas intervenções destacou-se também a importância da habilitação profissional para a docência ser conferida através do grau académico de mestre (5 intervenientes) e a necessidade de definição de perfis ou padrões profissionais dos docentes dos diferentes níveis de escolaridade e das diferentes áreas disciplinares, que orientem as instituições que intervêm na formação inicial de professores (6 participantes).

Quadro 6.2. Grelha de análise das audições: Modelos de formação inicial de educadores e professores

Modelos de formação inicial de educadores e professores	Ocorrências
O modelo integrado permite uma melhor formação.	A5, A8
Modelo sequencial permite fazer uma opção mais consciente da profissão.	A2, A9
Modelo sequencial é adequado, proporcionando uma formação de base na área da docência no 1.º ciclo (licenciatura) e uma formação pedagógica no 2.º ciclo (mestrado).	A1, A2, A3, A4, A7, A9, A13, A14, A15, A16, A17, A19
Discordância com a existência de mestrados que conferem habilitação profissional para a docência simultaneamente no 1.º ciclo do ensino básico e em áreas disciplinares do 2.º ciclo.	A14
Discordância com a existência de mestrados que conferem habilitação profissional para a docência simultaneamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.	A18
O modelo sequencial deve explicitar a articulação entre as diferentes componentes de formação.	A8
Necessidade de valorização da componente social, cultural e ética da formação.	A5, A7, A8, A12, A13, A15, A20, A21
Necessidade de valorização da componente da investigação.	A8
Necessidade de valorização de situações de prática simulada.	A15
O quadro jurídico deve permitir a coexistência de vários modelos de formação.	A11
O grau académico de mestrado é o adequado para os professores de todos os níveis de ensino.	A6, A7, A8, A11, A18
Necessidade da definição de perfis/padrões profissionais.	A4, A5, A6, A9, A17, A19

Relativamente à componente prática da formação inicial de educadores e professores (Quadro 6.3.), a maioria dos intervenientes manifestou opiniões coincidentes em diversos aspetos. O atual peso atribuído à componente prática foi considerado como insuficiente por 16 dos participantes. A necessidade de valorização da função do orientador cooperante, através da redução do número de horas da sua componente letiva, por exemplo, também foi um dos aspetos salientado por igual número de intervenientes. Além disso, foi muito focada (13 intervenções) a importância da colaboração entre as instituições de formação inicial e as escolas, sobretudo ao nível da componente de formação de iniciação da prática profissional. De notar que o estabelecimento de redes de escolas e instituições de ensino superior foi também referido como necessário para o desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira.

No âmbito desta categoria, foi ainda realçado: a importância do formando ter um ano de imersão em contexto escolar com turma atribuída, acompanhando o quotidiano escolar (10 intervenientes); a necessidade do orientador cooperante participar, mais explicitamente, na avaliação da prática profissional (10 intervenientes) e de ter

formação adequada e reconhecida ao nível da supervisão (9 intervenientes); a necessidade de valorização e reconhecimento da função do professor supervisor da instituição de ensino superior (9 intervenientes); e ainda a importância da prática de ensino supervisionada incluir investigação (5 intervenientes) e culminar com a elaboração de um relatório final a apresentar em provas públicas (3 intervenientes).

Quadro 6.3. Grelha de análise das audições: Componente prática da formação inicial de educadores e professores

Componente prática da formação inicial de educadores e professores	Ocorrências
Insuficiente, deveria ser mais extensa.	A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A21
Necessidade de valorização da prática profissional na licenciatura em Educação Básica.	A6, A17, A18
Necessidade de imersão na escola durante um ano (estágio).	A1, A2, A3, A5, A9, A10, A12, A15, A19, A21
Necessidade de forte articulação/parceria entre instituições de ensino superior e as escolas.	A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A14, A17, A18, A20, A21
A função do professor supervisor da instituição do ensino superior deverá ser reconhecida.	A6, A7, A8, A9, A14, A16, A17, A19, A20
A função do orientador cooperante (contrapartidas ao nível da remuneração, da carga horária) deverá ser valorizada.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A15, A16, A17, A18, A19, A20
O orientador cooperante deverá ter a função de diretor de turma, para permitir que o formando acompanhe diferentes realidades da escola.	A2
O orientador cooperante deve participar formalmente na avaliação do formando, devendo ser contemplada no quadro legislativo.	A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A16, A17
O orientador cooperante deve ter formação adequada e reconhecida.	A3, A5, A6, A7, A8, A13, A14, A15, A19
A prática pedagógica supervisionada deve estar centrada na investigação.	A6, A7, A10, A19, A20
A elaboração de um relatório final da prática supervisionada com provas públicas é uma mais-valia.	A6, A7, A9
As investigações realizadas na prática pedagógica supervisionada devem ser apresentadas na escola cooperante.	A1, A2
A profissão de professor deve ser encarada como um ofício, que se aprende fazendo e investigando.	A11

No que se refere aos mecanismos de regulação da formação inicial de educadores e professores (Quadro 6.4.), seis dos intervenientes consideraram que esses mecanismos necessitam de ser aperfeiçoados e três apontaram a importância da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) na regulação e na melhoria do sistema de formação.

Quadro 6.4. Grelha de análise das audições: Mecanismos de regulação da formação inicial de educadores e professores

Mecanismos de regulação da formação inicial de educadores e professores	Ocorrências
Os instrumentos de regulação dos cursos de formação inicial devem ser aperfeiçoados.	A1, A2, A5, A9, A12, A13
A A3ES deve monitorizar a formação.	A3
O papel da A3ES na regulação e na melhoria do sistema de formação é reconhecido como importante.	A4, A8, A16
Especialistas estrangeiros devem integrar as comissões de avaliação da A3ES.	A8

Relativamente aos mecanismos de acesso à profissão docente (Quadro 6.5.), a maioria dos intervenientes discordou explicitamente com a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC) (19 participantes). De entre os motivos que justificam a discordância, quando apresentados, destacam-se os seguintes: o facto da PACC não permitir avaliar o conhecimento profissional docente, nem as atitudes e os valores; e de carecer de validade e de autenticidade. Além disso, os cursos de ensino superior que conferem habilitação profissional para a docência são acreditados pela A3ES. Apenas dois intervenientes mencionaram que deve existir uma prova de acesso à profissão.

Outro aspeto destacado pela maioria dos participantes prendeu-se com a necessidade de realização de um período de indução no primeiro ano de atividade docente, apoiado por um professor com o perfil adequado (13 intervenientes), sujeito a avaliação (9 intervenientes) e acompanhado pelas instituições formadoras, através do estabelecimento de parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas (6 intervenientes). No que se refere ao período probatório, cinco dos intervenientes discordaram da sua realização tal como está atualmente definido no quadro legal.

Os mecanismos de recrutamento e seleção dos professores, apesar de terem sido pouco abordados nas audições, foram alvo de opiniões diversas. Se, por um lado, quatro intervenientes defenderam a contratação ao nível da escola, corresponsabilizando no processo as escolas e os professores, por outro, dois dos intervenientes discordaram explicitamente com esse tipo de recrutamento. Foi também mencionado que a seleção dos professores deve continuar a basear-se na graduação em concurso a nível nacional. Outros dois intervenientes referiram que os requisitos de acesso à profissão deviam incluir a classificação final de curso, a avaliação do período de indução e uma entrevista.

Quadro 6.3. Grelha de análise das audições: Mecanismos de acesso à profissão docente

Mecanismos de acesso à profissão docente	Ocorrências
Discordância com a realização da PACC.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20
Necessidade de realização de uma prova/ um exame de acesso à profissão.	A1, A21
Necessidade de realização de um período de indução supervisionado através de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas.	A3, A6, A9, A10, A14, A20
No primeiro ano de atividade docente, deve realizar-se um período de indução, apoiado por um professor com o perfil adequado.	A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A16, A17, A19, A20
No primeiro ano de atividade docente, deve realizar-se um período de indução, acompanhado por uma equipa multidisciplinar da escola.	A15
O período de indução deve ser avaliado.	A7, A8, A9, A10, A11, A14, A16, A19, A20
O período de indução pode ser prolongado em caso de insucesso.	A6, A9
Necessidade de realização de um concurso específico e nacional para acesso ao ano de indução, com número de vagas fixado por área disciplinar (avaliação curricular e por entrevista).	A9
Discordância com a existência do período probatório, tal como está atualmente definido no quadro legal.	A8, A10, A12, A14, A20
As regras de realização do período probatório devem ser clarificadas.	A13
As regras de contratação já preveem um período experimental que possibilita a rescisão do contrato.	A12
Os requisitos de acesso à profissão deviam incluir a classificação final de curso, a avaliação do período de indução e uma entrevista.	A7, A8
O acesso à profissão deve continuar a basear-se na graduação e no concurso a nível nacional.	A2, A10
Os professores devem ser contratados ao nível da escola, corresponsabilizando as escolas e os professores.	A1, A4, A17, A20
A dimensão dos agrupamentos é um obstáculo à contratação criteriosa de professores ao nível da escola, em tempo útil.	A2
Discordância com a contratação de professores ao nível da escola.	A3, A12

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bokdam, J., Van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Ensinar os professores: Formação de professores do ensino básico na Europa – Situação e perspetivas*. Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.
- Caena, F. (2011). *Literature review: quality in teachers' continuing professional development*. Bruxelles: Comissão Europeia.
- Ceia, C. (2015). A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp.314-327). Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2015a). *Formação inicial de professores*. Lisboa: CNE.
- CNE (2015b). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: CNE.
- CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2007a). *Relatório final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2007b). *Audições públicas no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2004). *As bases da educação*. Lisboa: CNE.
- Comissão Europeia (2010). *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques: Document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538 final*. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes: Accompanying the document Communication from the Commission rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Commission staff working document. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp.156-165). Lisboa: CNE.
- Eurydice (2004). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3. Bruxelles: Eurydice
- Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe : practices perceptions and policies*. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Luxembourg*. Publications Office of the European Union.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFE*, n°87, novembro.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: CNE.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.73-92). Porto: Porto Editora.
- Hobson, A. J. et al. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. *OECD Education Working Papers*, 47. OECD Publishing.

- Martin, A., & Pennanen, M. (2015). *Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland Jyväskylä*. Finnish Institute for Educational Research.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- OCDE (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- OECD (2006). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015a). PISA à la loupe 58: Qui veut devenir enseignant? Paris: OCDE.
- OCDE (2015b). *L'enseignement à la loupe 11 : nouveaux enseignants: quel soutien?* Paris: OCDE.
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 284-291). Lisboa: CNE.
- Ria, L. (Dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle: établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 435-458.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform FNR. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro síntese das comparações internacionais

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
ALEMANHA (DE)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> Diploma de ensino secundário ou equivalente Prova geral de acesso ao ensino superior	Educadores: estabelecimentos de ensino que ministram nível CITE 3-4 Professores: Estabelecimentos de ensino superior (universidades e universidades técnicas)	CITE 0: 4 anos (nível CITE 3-4). 25% tempo dedicado a formação profissional CITE 1 e 2: 3anos e 6 meses (nível mestrado) 33,3% de tempo dedicado a formação profissional CITE 3: 5anos (nível mestrado) 33,3% tempo dedicado a formação profissional	A norma é o modelo integrado	A maioria dos professores acede ao título de professor através de um exame de estado, após a conclusão de um mestrado de 4 anos. Listas de candidatos
ÁUSTRIA (AT)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Educadores: estabelecimentos de ensino que ministram nível CITE 3-4 Professores: Instituições de ensino superior	CITE 0: 5 anos (nível CITE 3-4). 20% tempo dedicado a formação profissional CITE 1: 3anos (nível licenciatura) 20% tempo dedicado a formação profissional CITE 2 e 3: Até 5anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional (autonomia das instituições)	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
BÉLGICA (francófona) (BE fr)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior)	Universidades ou instituições de ensino superior	CITE 0, 1 e 2: 3 anos (nível licenciatura) 50% tempo dedicado a formação profissional CITE 3: 5anos (nível mestrado) 10% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado	Recrutamento aberto (escolas privadas subvencionadas) Listas de candidatos (escolas dependentes da administração central)

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
BÉLGICA (Germanófona) (BE de)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> <i>CITE 0 e 1:</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores <i>CITE 2 e 3:</i> Estudos no estrangeiro	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 24,4% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1:</i> 3 anos (nível licenciatura) 27,7% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i> Formação de professores no estrangeiro	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Formação de professores no estrangeiro (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto (escolas privadas subvencionadas) Listas de candidatos (escolas dependentes da administração central)
BÉLGICA (Flamenga) (BE nl)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa:</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) <i>Decidido a nível institucional:</i> Testes de literacia e numeracia	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1 e 2:</i> 3 anos (nível licenciatura) 25% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 8,3% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado	Recrutamento aberto (escolas privadas subvencionadas) Listas de candidatos (escolas dependentes da administração central)
BULGÁRIA (BG)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior Aproveitamento no grau de licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0 e 1:</i> 3 anos (nível licenciatura) 13,8% tempo dedicado a formação profissional no CITE1 (não existe informação sobre o CITE 0) <i>CITE 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 10,4% tempo dedicado a formação profissional no CITE2 (não existe informação sobre o CITE 3)	Ambos os modelos estão disponíveis, no entanto, a maior parte dos professores estuda pelo modelo integrado.	Recrutamento aberto
CHIPRE (CY)	Prova geral de acesso ao ensino superior	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0 e 1:</i> 4 anos (nível licenciatura) (sem informação disponível sobre o tempo dedicado a formação profissional) <i>CITE 2 e 3:</i> 5 anos (nível licenciatura) 20% tempo dedicado a formação profissional no CITE2 (não existe informação sobre o CITE 3)	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Procedimento concursal
CROÁCIA (HR)	Conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
DINAMARCA (DK)	<i>Decidido a nível institucional:</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) + <i>CITE 2 e 3:</i> Aproveitamento na licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos e 6 meses(nível licenciatura 35,2% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1e 2:</i> 4 anos (nível licenciatura) 15% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5anos (nível mestrado) 23,3% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado	Recrutamento aberto
ESCÓCIA (UK-SCT)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior Aproveitamento no grau de licenciatura Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0,1:</i> 4 anos (nível licenciatura 19% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 21% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis,(integrado e sequencial)	Recrutamento aberto
ESLOVÁQUIA (SK)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior Aproveitamento no grau de licenciatura	Educadores: estabelecimentos de ensino que ministram nível CITE 3-4 Professores: Instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 4 anos (nível CITE 3-4) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado	Recrutamento aberto
ESLOVÉNIA (SI)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Aproveitamento no grau de licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis (integrado e sequencial) Para o nível CITE 0, ambos os modelos estão disponíveis, no entanto, a maior parte dos professores estuda pelo modelo integrado	Recrutamento aberto
ESPANHA (ES)	Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0 e 1:</i> 4 anos (nível licenciatura) 87,5% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i>	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Procedimento concursal (O Estado regulamenta os requisitos básicos para o acesso à profissão docente

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
	<i>CITE 2 e 3:</i> Aproveitamento na licenciatura		5 anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional		nas escolas públicas, mas as comunidades autónomas são responsáveis pela organização de processos de seleção/concursos)
ESTADOS UNIDOS	As condições de acesso são definidas por cada um dos estados	Universidades	Normalmente curso superior de 4 anos Estágio qualificante de aproximadamente 3 anos	Modelo integrado	Recrutamento aberto. Alguns estados exigem a realização de exames
ESTÓNIA (EE)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) <i>Decidido a nível institucional</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis (integrado e sequencial) <i>CITE 2</i> – modelo sequencial	Recrutamento aberto
FINLÂNDIA (FI)	<i>Decidido a nível institucional:</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (<i>CITE 0 e 1</i>) Modelo sequencial (<i>CITE 2 e 3</i>)	Recrutamento aberto
FRANÇA (FR)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento na licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	<i>CITE 0, 1, 2 e 3</i>) Modelo sequencial	Procedimento concursal
GRÉCIA (EL)	Prova geral de acesso ao ensino superior	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1, 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (<i>CITE 0 e 1</i>) Modelo sequencial (<i>CITE 2 e 3</i>)	Procedimento concursal
HOLANDA (NL)	Testes de literacia e numeracia	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1 e 2:</i> 4 anos (nível licenciatura) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5 anos (nível mestrado) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (<i>CITE 0 e 1</i>) Modelo sequencial e integrado (<i>CITE 2 e 3</i>)	Recrutamento aberto

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
HUNGRIA (HU)	<i>CITE 0 e 1:</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores <i>CITE 2 e 3:</i> Aproveitamento na licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 95% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1:</i> 4 anos (nível licenciatura) 80% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i> 5 anos e meio (nível mestrado) 24,2% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
IRLANDA (IE)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) Aproveitamento na licenciatura <i>CITE 0 e 1 acresce: (Decidido a nível institucional)</i> Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores Entrevista específica para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> Informação não disponível <i>CITE 1:</i> 3 anos (nível licenciatura) Informação não disponível do tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 25% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis (integrado e sequencial)	Recrutamento aberto
ISLÂNDIA (IS)	Aproveitamento no nível secundário (superior)	Universidades ou instituições de ensino superior	A exigência será o mestrado. Período de transição existe oferta de dois programas: <i>CITE 0:</i> 4/5 anos (nível licenciatura/ mestrado) 50% tempo dedicado a formação profissional (no caso do mestrado) <i>CITE 1 e 2:</i> 4/5 anos (nível licenciatura/ mestrado) 40% tempo dedicado a formação profissional (no caso do mestrado) <i>CITE 3:</i> 4/5 anos (nível licenciatura/ mestrado) 20% tempo dedicado a formação profissional (no caso do mestrado)	Modelo integrado	Recrutamento aberto
ITÁLIA (IT)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0 e 1:</i> 5 anos (nível mestrado) 44,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i> 6 anos (nível mestrado) 16,6% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Procedimento concursal Listas de candidatos

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
LETÓNIA (LV)	Aproveitamento no nível secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 2 anos (nível licenciatura) 50% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 25% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
LITUÂNIA (LT)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3 anos (nível licenciatura) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 25% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
LUXEMBURGO (LU)	<i>CITE 0 e 1:</i> Prova geral de acesso ao ensino superior <i>CITE 2 e 3:</i> Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0 e 1:</i> 4 anos (nível licenciatura) Informação não disponível sobre o tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i> 7 anos (nível mestrado) (inclui a qualificação em exercício) 28,6% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Procedimento concursal (nível secundário) Listas de candidatos
MALTA (MT)	Aproveitamento no nível secundário (superior) Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Educadores: estabelecimentos de ensino que ministram nível CITE 3-4 Professores: Instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 2 anos (nível CITE 3-4) 50% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 36,6% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial (CITE 2 e 3)	Procedimento concursal Listas de candidatos
POLÓNIA (PL)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior)	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1 e 2:</i> 3 anos (nível licenciatura) 13,8% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 8,3% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis (integrado e sequencial) Os professores do nível CITE 0 e do 1º ao 3º ano do nível CITE 1 são formados exclusivamente segundo o modelo integrado	Recrutamento aberto
PORTUGAL (PT)	Aproveitamento no grau de licenciatura <i>Decidido a nível institucional:</i> Domínio oral e escrito da língua portuguesa e das regras essenciais da	Escolas Superiores de Educação (ensino superior)	<i>CITE 0 e 1:</i> 4 anos (nível mestrado) 18,8% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2 e 3:</i>	Sequencial	Listas de candidatos Recrutamento aberto

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
	argumentação lógica e crítica	politécnico). Universidades	5 anos (nível mestrado) 16% tempo dedicado a formação profissional		
QUEBEC (Canadá)	Aproveitamento no nível secundário (superior) podendo as universidades adotar outro tipo de requisitos, como testes ou entrevistas de seleção	Universidades	4 anos, com pelo menos 700 horas de prática profissional	Modelo integrado	Recrutamento aberto
REINO UNIDO (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte) (UK-ENG-WLS-NIR)	Aproveitamento no nível secundário (superior) Entrevista específica para o acesso à formação de professores Testes de literacia e numeracia	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1, 2 e 3:</i> 4 anos (nível licenciatura) 25% tempo dedicado a formação profissional	Ambos os modelos estão disponíveis, integrado e sequencial	Recrutamento aberto
REPÚBLICA CHECA (CZ)	<i>Decidido a nível de autoridade educativa:</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) <i>Decidido a nível institucional:</i> Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior Aproveitamento no grau de licenciatura Entrevista específica para o acesso à formação de professores Um exame (escrito ou oral) específico para o acesso à formação de professores	Educadores: estabelecimentos de ensino que ministram nível CITE 3-4 Professores: Instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 4 anos (nível CITE 3-4) 35,4% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 1, 2 e 3:</i> 5 anos (nível mestrado) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
ROMÉNIA (RO)	<i>Decidido a nível institucional:</i> Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Aproveitamento no nível secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino superior <i>CITE 2 e 3:</i> Aproveitamento no grau de licenciatura	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1 e 2:</i> 3 anos (nível licenciatura) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5 anos (nível mestrado) Autonomia institucional para determinar o tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial e integrado (CITE 2 e 3)	Recrutamento aberto
SUÉCIA (SE)	Certificado de exame de conclusão do ensino secundário (superior) Prova geral de acesso ao ensino	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0:</i> 3,5 anos (nível licenciatura) 42,9% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado (CITE 0 e 1) Modelo sequencial	Recrutamento aberto

PAÍS	CONDIÇÕES DE ACESSO À FORMAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	MODELOS DE FORMAÇÃO	RECRUTAMENTO/ ACESSO À PROFISSÃO
	superior Aproveitamento no grau de licenciatura		<i>CITE 1:</i> 4anos (nível mestrado) 37,5% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 2:</i> 4,5 anos (nível mestrado) 33,3% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 5 anos (nível mestrado) 30% tempo dedicado a formação profissional	(CITE 2 e 3)	
TURQUIA (TR)	Prova geral de acesso ao ensino superior	Universidades ou instituições de ensino superior	<i>CITE 0, 1 e 2:</i> 4 anos (nível licenciatura) 11% tempo dedicado a formação profissional <i>CITE 3:</i> 4 anos (nível mestrado) 11% tempo dedicado a formação profissional	Modelo integrado	Procedimento concursal

NOTA:

O termo *procedimento concursal* é utilizado para descrever concursos públicos, organizados a nível central, para seleção de candidatos para a profissão docente.

O termo *recrutamento aberto* refere-se ao método de recrutamento em que a responsabilidade pela publicação de vagas, abertura de candidaturas e seleção de candidatos é descentralizada. O recrutamento é normalmente da responsabilidade da escola, por vezes em concertação com a autoridade local.

A utilização de *listas de candidatos* descreve o sistema em que as candidaturas para emprego de professor são feitas através da submissão dos nomes e qualificações dos candidatos a uma autoridade de nível superior ou intermédio.

O recrutamento de professores substitutos não é tido em consideração.

Apêndice B

Estrutura da Classificação Internacional Normalizada na Educação (CITE) 2011

CITE 0 – Educação de infância e Pré-escolar

CITE 1 – 1.º e 2.º Ciclo de Ensino Básico

CITE 2 – 3.º Ciclo de Ensino Básico

CITE 3 – Ensino Secundário

CITE 4 – Ensino Pós-secundário Não Superior

CITE 5 – Cursos Superiores de Curta duração

CITE 6 – Licenciatura ou equivalente

CITE 7 – Mestrado ou equivalente

CITE 8 – Doutoramento ou equivalente

Apêndice C

Acesso a outras profissões

O presente apêndice inclui uma síntese do regime geral de recrutamento dos trabalhadores que exercem funções públicas, por constituir o direito subsidiário relativo ao regime de concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como o regime de acesso ao internato médico, dado esta profissão integrar a categoria das denominadas profissões de *care*, e ainda os regimes de acesso às profissões de advogado e de engenheiro, que contemplam estágios profissionais. Importa, porém, ter presente, no caso dos médicos, dos advogados e dos engenheiros, a existência de uma ordem profissional com competências no processo de formação, realidade que não se verifica na profissão docente.

1. Administração Pública

As normas sobre a formação do vínculo e recrutamento aplicáveis à generalidade dos trabalhadores em funções públicas constam da Lei 35/2014, de 20 de junho. Em traços gerais, o recrutamento é decidido pelo dirigente máximo do órgão ou serviço e realizado através de concurso publicitado em *Diário da República*, em aviso que identifica o número de postos de trabalho e a área de formação académica ou profissional. Podem candidatar-se aos procedimentos concursais os titulares do nível habilitacional identificado e, quando aplicável, da área de formação. Constituem métodos de seleção obrigatórios a prova de conhecimentos, destinada a avaliar as competências técnicas necessárias ao exercício da profissão, e a avaliação psicológica. Para os candidatos a desempenhar as funções que caracterizam o posto de trabalho e para os trabalhadores em requalificação os métodos de seleção são a avaliação curricular e a entrevista. Existem ainda outros métodos possíveis, designadamente, o estágio profissional. No caso de apenas se candidatarem trabalhadores com vínculo público, o empregador pode aplicar apenas a prova de conhecimentos e a avaliação curricular. Se o concurso se destinar a constituir um vínculo a termo, o método pode ser apenas a avaliação curricular.

O período experimental corresponde ao tempo inicial de execução das funções do trabalhador e destina-se a comprovar se o mesmo possui as competências exigidas pelo posto de trabalho que vai ocupar. A lei contempla duas modalidades: “período experimental de vínculo” – tempo inicial de execução do vínculo de emprego público; “período experimental de função” – tempo inicial de desempenho de nova função em diferente posto de trabalho por trabalhador com vínculo. A avaliação do período experimental é feita por um júri e implica a apresentação de um relatório pelo trabalhador. O tempo prestado em período experimental conta como serviço efetivo,

tendo uma duração prevista entre 90 e 240 dias, consoante a carreira, que pode ser reduzido por instrumento de regulação coletiva.

2. Médicos

O Decreto-Lei n.º 86/2015, de 21 de maio, estabeleceu o novo regime do internato médico introduzindo mudanças de carácter estruturante que consistem, essencialmente, na alteração das condições de ingresso no internato médico, através da abertura de um único procedimento concursal e na criação de um novo modelo de prova nacional de ingresso, que se pretende mais ajustado às necessidades de demonstração do domínio de competências específicas relevantes para efeitos de ingresso em área de especialização médica. O Decreto-Lei altera, ainda, as regras de colocação no internato médico, que passa a utilizar classificações, ponderadas, obtidas pelos candidatos nas escolas médicas e na prova nacional de seriação, relevando-se, assim, igualmente, o percurso académico do candidato. São, ainda, introduzidas alterações que visam facilitar a tomada de decisão inerente ao desenvolvimento do internato médico, nomeadamente ao nível do modelo de governação e dos órgãos do internato médico.

Em traços gerais, o internato médico corresponde a um processo de formação médica especializada, teórica e prática, que tem início após a conclusão do curso de Medicina, com o objetivo de habilitar o médico ao exercício tecnicamente diferenciado na respetiva área de especialização, estruturado em áreas profissionais de especialização. O internato médico é desenvolvido em conformidade com os respetivos programas de formação médica especializada aprovados por portaria do membro do Governo responsável pela área da saúde, sob proposta da Ordem dos Médicos e parecer do Conselho Nacional do Internato Médico (CNIM), sendo o exercício autónomo da medicina reconhecido a partir da conclusão, com aproveitamento, do primeiro ano da formação. O internato médico pode realizar-se em serviços e estabelecimentos públicos, independentemente da respetiva natureza jurídica, bem como em estabelecimentos do setor social ou privado, reconhecidos como idóneos para efeitos de formação e de acordo com a sua capacidade formativa. A definição e a revisão dos critérios para a determinação de idoneidade e capacidade formativa dos estabelecimentos e serviços referidos no número anterior são homologadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da saúde, sob proposta da Ordem dos Médicos e ouvido o CNIM.

A orientação direta e permanente dos internos é feita por orientadores de formação.

O ingresso no internato médico é precedido de procedimento concursal para o preenchimento do número de vagas anualmente fixadas para o efeito. A definição do número de vagas tem em consideração as necessidades previsionais de pessoal médico especializado em cada área profissional, a nível nacional e em cada região, com respeito pela idoneidade e a capacidade formativa dos estabelecimentos e serviços de saúde.

O procedimento concursal, para ingresso no internato médico, realizado anualmente pela Administração Central do Sistema de Saúde, IP (ACSS, IP), obedece aos

requisitos, condições e tramitação que constam do Regulamento do Internato Médico e compreende as seguintes fases: a) Candidatura e admissão ao procedimento; b) Prestação da prova nacional de avaliação e seriação; c) Escolha da especialidade e serviço ou estabelecimento; d) Colocação. Existe apenas um concurso único de ingresso no internato médico, podendo candidatar-se os licenciados em medicina ou com mestrado integrado em medicina ou equivalente.

A colocação dos médicos internos decorre da ordenação obtida com base na classificação ponderada resultante das seguintes componentes: a) 20 % correspondentes à classificação final ponderada entre as diferentes escolas médicas, obtida na licenciatura em medicina ou mestrado integrado em medicina ou equivalente, a regular por despacho dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da saúde e da educação e ciência, incluindo o respetivo método de normalização; b) 80 % da classificação final obtida na prova nacional de avaliação e seriação.

Os médicos internos ficam vinculados à administração regional de saúde ou à Região Autónoma da área do estabelecimento ou serviço de saúde onde foi criada a vaga, mediante a celebração de contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo incerto ou em regime de comissão de serviço, no caso de o médico interno ser titular de uma relação jurídica de emprego pública por tempo indeterminado constituída previamente.

A avaliação do aproveitamento no internato médico compreende uma avaliação contínua, realizada ao longo de todo o internato, e uma avaliação final. A aprovação final no internato médico confere o grau de qualificação de médico especialista na correspondente área de especialização.

A Portaria n.º 224-B/2015, de 29 de julho, aprovou o regulamento do internado médico e estabeleceu, em síntese, que:

- O orientador de formação é um médico do serviço ou unidade, habilitado com, pelo menos, o grau de especialista da respetiva especialidade, a designar pela direção ou coordenação do internato, sob proposta do diretor ou responsável pelo serviço envolvido. Nos estágios que decorram em instituição, serviço ou unidade diferentes do de colocação, os médicos internos têm, nesses locais de formação, um responsável de estágio a quem compete, em articulação com o orientador de formação, exercer as funções a este cometidas. Os responsáveis de estágio são designados pela direção ou coordenação do internato médico, sob proposta do diretor ou responsável pelo serviço ou unidade de saúde onde se realiza o estágio. Na designação dos orientadores de formação ou responsáveis de estágio a regra é a de até três médicos internos por orientador, preferencialmente em diferentes anos de formação.
- Ao orientador de formação compete, designadamente, acompanhar a execução do programa da formação de cada médico interno, e propor a calendarização das respetivas atividades, de acordo com as orientações do diretor de serviço e respetivo diretor ou coordenador do internato médico, proceder à orientação personalizada e

permanente da formação e à integração do interno nas equipas de trabalho das atividades de prestação de cuidados e investigação e formação, de acordo com o estabelecido no respetivo programa de formação, aplicar os instrumentos disponíveis para efeitos de avaliação contínua do internato médico.

Os programas de formação do internato médico devem ser estruturados numa sequência lógica de estágios.

- A avaliação do aproveitamento no decurso do internato é contínua e tem como finalidade apurar o grau de aprendizagem alcançado, bem como explicitar uma aferição individual da formação perante o médico interno e os demais intervenientes na formação. A avaliação do médico interno, em cada estágio ou período do programa de formação incide sobre os seguintes componentes: (i) desempenho individual, incluindo comportamento funcional; (ii) nível de conhecimentos.
- A avaliação do desempenho é feita de forma contínua no decorrer de cada estágio do programa do internato médico e visa permitir ao médico interno e ao orientador de formação ou responsável de estágio conhecer a evolução formativa e o nível de desempenho atingidos, com base num acompanhamento permanente e personalizado da formação, sendo obrigatoriamente considerados os seguintes parâmetros, cuja ponderação consta no programa de formação: a) Capacidade de execução técnica; b) Interesse pela valorização profissional; c) Responsabilidade profissional; d) Relações humanas no trabalho. Os programas de formação de cada especialidade podem estabelecer outros parâmetros para além destes.
- O programa do internato médico fixa o tipo de prova e os períodos de avaliação, tendo em conta a adequação da mesma aos objetivos estabelecidos. A avaliação no final de cada estágio realiza -se através de uma prova que pode consistir, designadamente, na apreciação e discussão de um relatório de atividades ou de outro tipo de trabalho escrito. Considera-se apto a transitar para o estágio seguinte, ou para o período seguinte de um estágio, o médico interno que obtenha uma classificação igual ou superior a 10 valores em cada um dos componentes de desempenho e de conhecimentos. As avaliações do desempenho dos estágios do internato médico competem: a) Nas especialidades hospitalares, ao diretor de serviço, ou equiparado, onde se realizam os estágios, mediante proposta do orientador de formação ou responsável de estágio; b) Nas especialidades de medicina geral e familiar, de saúde pública e de medicina legal, aos orientadores de formação ou responsáveis de estágio. As avaliações de conhecimentos competem: a) Nas especialidades a desenvolver em ambiente hospitalar, ao diretor de departamento, ao diretor de serviço, ou equiparado, desde que habilitado com a especialidade do médico interno em avaliação, bem como aos orientadores de formação ou responsáveis de estágio; b) Nas especialidades de medicina geral e familiar, de saúde pública e de medicina legal, aos respetivos coordenadores de internato ou àqueles em quem eles delegarem, com a participação de orientadores de formação.
- O médico interno que tenha concluído a formação é submetido a uma avaliação final de todo o processo formativo, destinada a atribuir uma classificação numa escala

de 0 a 20 valores, refletindo o resultado de todo o processo formativo, e incide sobre a integração de conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridos pelo médico interno durante o internato. As provas da avaliação final têm lugar em estabelecimentos de saúde, independentemente da respetiva natureza jurídica e titularidade, reconhecidos como idóneos para efeitos de formação. A avaliação final consta de três provas públicas e eliminatórias: discussão curricular, prática e teórica.

- A avaliação final inicia-se pela prova de discussão curricular, devendo a sequência das provas ser mantida para todos os candidatos de um mesmo júri. A coordenação do processo conducente à realização das provas de avaliação final nas respetivas instituições é da responsabilidade das direções ou coordenações de internato. A prova de discussão curricular destina-se a avaliar o percurso profissional do candidato ao longo do processo formativo, consistindo na apreciação e discussão do *curriculum vitae* apresentado. A classificação atribuída a esta prova por cada um dos elementos do júri é fundamentada pela utilização de um suporte no qual constam os elementos a valorizar e que são, entre outros, os seguintes: a) Descrição e análise da evolução da formação ao longo do internato; b) Descrição e análise do contributo do trabalho do candidato para os serviços e funcionamento dos mesmos; c) Frequência e classificação de cursos cujo programa de formação seja de interesse para a especialidade; d) Publicação ou apresentação pública de trabalhos; e) Trabalhos escritos e ou comunicados, feitos no âmbito dos serviços e da especialidade; f) Participação, dentro da especialidade, na formação de outros profissionais. A prova prática destina -se a avaliar a capacidade do médico interno para resolver problemas e atuar, assim como reagir em situações do âmbito da especialidade, dela constando a observação de um doente, a elaboração de história clínica e sua discussão ou análise de casos, com elaboração de relatório e sua discussão, conforme aplicável e de acordo com os programas de formação. A prova teórica destina-se a avaliar a integração e o nível de conhecimentos do candidato e reveste a forma oral, podendo parcial ou totalmente ser substituída por uma prova escrita ou por teste de escolha múltipla, neste caso, de carácter nacional e a realizar em simultâneo, conforme o estabelecido no programa de formação.

- A classificação da avaliação final resulta da média aritmética das classificações obtidas na prova curricular, prática e teórica. Na classificação da prova curricular é tida em conta a média ponderada da classificação obtida durante os estágios que integram o programa da formação específica na especialidade, classificação que, em caso de aproveitamento do candidato nessa prova, tem um peso de 40 % na classificação final da prova de discussão curricular, podendo os programas de formação, nas disposições relativas à avaliação final, estabelecer um peso superior a 40 %.

- Na data da homologação da lista de classificação final dos médicos internos que concluíram com aproveitamento a formação específica, é atribuído o grau de especialista na respetiva especialidade.

3. Advogados

O Estatuto da Ordem dos Advogados aprovado pela Lei n.º 145/2015, de 9 de setembro, estabelece que só os advogados com inscrição em vigor na Ordem dos Advogados podem, em todo o território nacional, praticar atos próprios da advocacia. Constituem atos próprios da advocacia, nos termos da Lei n.º 49/2004, de 24 de Agosto, que define o sentido e o alcance dos atos próprios dos advogados e dos solicitadores e tipifica o crime de procuradoria ilícita, o exercício do mandato forense, a consulta jurídica, a elaboração de contratos e a prática dos atos preparatórios tendentes à constituição, alteração ou extinção de negócios jurídicos, designadamente os praticados junto de conservatórias e cartórios notariais, a negociação tendente à cobrança de créditos e o exercício do mandato no âmbito de reclamação ou impugnação de atos administrativos ou tributários.

O pleno e autónomo exercício da advocacia depende de um tirocínio sob orientação da Ordem dos Advogados, destinado a habilitar e certificar publicamente que o candidato obteve formação técnico-profissional e deontológica adequada ao início da atividade e cumpriu os demais requisitos impostos pelo Estatuto e regulamentos para a aquisição do título de advogado.

O acesso ao estágio, a transmissão dos conhecimentos de natureza técnico-profissional e deontológica e o inerente sistema de avaliação são assegurados pelos serviços de estágio da Ordem dos Advogados, nos termos do Regulamento Nacional de Estágio.

Podem requerer a sua inscrição como advogados estagiários:

- a) Os titulares do grau de licenciado em Direito;
- b) Os titulares de um grau académico superior estrangeiro em Direito a que tenha sido conferida equivalência ao grau a que se refere a alínea anterior ou que tenha sido reconhecido com o nível deste.

O estágio é acompanhado por um patrono coma função de iniciar e preparar os estagiários para o exercício pleno da advocacia. Só podem aceitar a direção do estágio, como patronos, os advogados com, pelo menos, cinco anos de exercício efetivo de profissão, que não tenham sofrido punição disciplinar superior à de multa. Cada patrono apenas pode ter sob sua orientação, em simultâneo, um estagiário nomeado pela Ordem dos Advogados, não podendo o número total de estagiários por patrono exceder o fixado na regulamentação do estágio. O advogado nomeado pela Ordem dos Advogados para exercer as funções de patrono apenas pode escusar-se quando ocorra motivo fundamentado, que deve ser livremente apreciado pelo conselho regional competente, cabendo recurso de tal decisão para o conselho geral. Incumbe ao patrono: a) Acompanhar a preparação dos seus estagiários; b) Assegurar as intervenções processuais obrigatórias; c) Providenciar para que os estagiários cumpram os demais deveres do estágio; d) Elaborar um relatório final do estágio de cada estagiário, que deve ser apresentado diretamente ao competente júri de avaliação.

O estágio visa a formação dos advogados estagiários através do exercício da profissão sob a orientação do patrono, tendo em vista o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o apuramento da consciência deontológica, em termos a definir pelo conselho geral.

O estágio tem início, pelo menos, uma vez em cada ano civil, em data a fixar pelo conselho geral da Ordem dos Advogados, e a duração máxima de 18 meses, contados da data de inscrição até à realização da prova de agregação.

A primeira fase do estágio, com a duração mínima de seis meses, destina-se a habilitar os estagiários com os conhecimentos técnico-profissionais e deontológicos essenciais para a prática de atos próprios da profissão, podendo ser exigido aos estagiários a feitura de trabalhos ou relatórios que comprovem os conhecimentos adquiridos, os quais devem ser tidos em conta na sua avaliação final como elementos integrantes da prova de agregação.

Concluída a primeira fase do estágio, o advogado estagiário pode, sempre sob orientação do patrono, praticar os seguintes atos próprios da profissão:

- a) Todos os atos da competência dos solicitadores;
- b) Exercer a consulta jurídica.

O advogado estagiário pode ainda praticar os atos próprios da profissão não incluídos no número anterior, desde que efetivamente acompanhado pelo respetivo patrono.

A segunda fase do estágio visa uma formação alargada, complementar e progressiva dos advogados estagiários através da vivência da profissão, baseada no relacionamento com os patronos tradicionais, intervenções judiciais em práticas tuteladas, contactos com a vida judiciária e demais serviços relacionados com a atividade profissional, assim como o aprofundamento dos conhecimentos técnicos e apuramento da consciência deontológica mediante a frequência de ações de formação temática e participação no regime do acesso ao direito e à justiça no quadro legal vigente.

O regulamento de estágio fixa o número mínimo de intervenções processuais a realizar pelos estagiários, bem como as áreas jurídicas em que devem incidir, devendo prever todas as condições necessárias para que possam praticar os atos que estatutariamente lhes são permitidos.

O estágio termina com a realização da prova de agregação, na qual são avaliados os conhecimentos adquiridos nas duas fases do estágio, dependendo a atribuição do título de advogado de aprovação nesta prova, resultante da ponderação das suas várias componentes, nos termos do regulamento de estágios, que define, entre outros aspetos, a estrutura da prova de agregação.

Cabe ao conselho geral propor a regulamentação do modelo concreto de formação inicial e complementar durante o estágio, estrutura orgânica dos serviços de formação e respetivas competências, sistema de avaliação contínua, regime de acolhimento e

integração no modelo de estágio de formação externa facultada por outras instituições e organização e realização da prova de agregação.

A inscrição como advogado depende da conclusão do estágio com aprovação na prova de agregação, nos termos do presente Estatuto, podendo, porém, requerer a sua inscrição imediata como advogados, prescindindo-se da realização do estágio, os doutores em Direito, com efetivo exercício da docência de Direito numa instituição de ensino superior, e os antigos magistrados com efetivo exercício profissional.

4. Engenheiros e Engenheiros Técnicos

Podem candidatar-se à admissão como membro da Ordem dos Engenheiros todos os titulares de licenciatura, mestrado, e doutoramento ou equivalente legal, em cursos de Engenharia, devidamente homologados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, conforme listas disponibilizadas pela Direção-Geral do Ensino Superior.

O processo de admissão inclui provas de admissão e a realização de estágio. A admissão de membros nas diversas categorias (membro efetivo; membro estagiário; membro honorário; membro estudante; membro correspondente; membro coletivo) faz-se nos termos do disposto no Estatuto da Ordem dos Engenheiros, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/92⁷, de 30 de Junho, na demais legislação aplicável, e do disposto no regulamento de admissão e qualificação.

A admissão como membro efetivo ou como membro estagiário de uma especialidade depende de:

- a) Avaliação curricular individual;
- b) Nos casos em que a avaliação curricular individual demonstre existirem lacunas relevantes no currículo do candidato em áreas consideradas essenciais para o exercício profissional na especialidade de engenharia que o candidato pretende integrar, realização de prova de avaliação de conhecimentos, aptidões e competências.

A avaliação curricular individual é realizada por júris nacionais compostos pelo Presidente do Conselho de Admissão e Qualificação (CAQ), que preside, um representante do CAQ e um representante de cada Conselho Nacional dos Colégios de Especialidade (CNCE), com o objetivo de determinar se existem lacunas relevantes no curriculum do candidato e, nesses casos, determinar as matérias das provas de avaliação de conhecimentos e recomendar a incidência do estágio profissional de admissão.

A prova a que se refere a alínea b) incide em matérias básicas para a engenharia ou em matérias específicas da especialidade, ou em ambas, podendo ser composta de duas partes: uma escrita e, se necessário, uma segunda, oral, a realizar preferencialmente em dias diferentes.

⁷ Alterado pela Lei n.º 123/2015, de 2 de setembro.

Compete ao CAQ, ouvido o Conselho Coordenador de Colégios (CCC), determinar a estrutura geral das provas de admissão, e aos CNCE a configuração específica das provas para ingresso na respectiva especialidade, que deverão atender ao grau de qualificação a que os candidatos concorrem. Os requisitos essenciais que os candidatos devem preencher para o exercício profissional nas áreas da especialidade são fixados por cada CNCE.

Os candidatos aprovados nas provas de admissão têm direito a ser inscritos como membros estagiários e a realizar o estágio nos termos previstos no Regulamento de Estágios da Ordem dos Engenheiros. Os candidatos aprovados nas provas de admissão que possuam mais de cinco anos de experiência profissional, podem, para efeitos de admissão como membros efetivos, requerer ao Bastonário a dispensa da realização de estágio.

Os candidatos dispensados da realização de estágio devem frequentar o Curso de Ética e Deontologia Profissional promovido pela Ordem e prestar as respetivas provas, ficando, nestes casos, a inscrição como membro efetivo condicionada à conclusão do mesmo. Em casos excecionais, podem estes candidatos ser dispensados da frequência deste Curso, por deliberação do Conselho Diretivo Nacional (CDN). Têm direito à inscrição como membros efetivos todos os que concluíam o estágio nos termos do disposto no Regulamento de Estágios, e frequentem, com aproveitamento, o Curso de Ética e Deontologia Profissional.

A inscrição como membro efetivo é efetuada numa das Especialidades reconhecidas pela Ordem, cabendo esta decisão ao CDN, após a instrução do processo pelo respetivo Conselho Diretivo Regional ou da Secção Regional e ouvidos os órgãos da Ordem estatutária e regulamentarmente previstos.

A inscrição numa especialidade, nos termos do Estatuto, confere, aos membros com formação académica de base correspondente a essa especialidade, o direito ao uso do título de Engenheiro dessa mesma especialidade e ao exercício profissional na mesma. Os restantes membros nela agrupados por afinidade de formação e para efeitos internos da Ordem, nomeadamente eleger e ser eleito para os órgãos da especialidade, usam o título e exercem a profissão na área correspondente às suas formações e naquelas que os documentos emitidos pela Ordem os credenciam.

A admissão como membro efetivo é efetuada no nível de Membro num dos seguintes Graus de Qualificação:

- a) Grau de qualificação E1 – Membros com licenciatura em engenharia;
- b) Grau de qualificação E2 – Membros com mestrado em engenharia;
- c) Grau de qualificação E3 – Membros com doutoramento em engenharia.

Os membros efetivos titulares de licenciatura em engenharia em ciclo de estudos anterior à reforma de Bolonha são qualificados no Grau E2.

O normativo prevê ainda a outorga dos seguintes níveis de qualificação profissional aos membros efetivos da Ordem:

- a) Membro;
- b) Membro sénior;
- c) Membro conselheiro.

O nível de membro é atribuído aos candidatos admitidos como membro efetivo da Ordem com os graus de qualificação supra identificados.

O nível de membro sénior é atribuído aos membros efetivos com os graus de qualificação E2 ou E3, com pelo menos 5 anos na categoria e grau e detentores de um currículo que demonstre senioridade reconhecida pela Ordem, que o requeiram ao Bastonário em impresso próprio, observados os requisitos fixados no Regulamento.

O nível de membro conselheiro é atribuído aos membros seniores com, pelo menos, 5 anos de permanência nesse nível e 15 anos como membro efetivo ou 20 anos de atividade profissional, com currículo de elevado mérito reconhecido pela Ordem, observados os requisitos estabelecidos no Regulamento.

No que respeita aos engenheiros técnicos, a Lei n.º 47/2011⁸, de 27 de junho, que criou a Ordem dos Engenheiros Técnicos (OET) e aprovou o respetivo Estatuto, tendo ainda procedido à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 349/99, de 2 de Setembro, (diploma que criou a ANET - Associação Nacional dos Engenheiros Técnicos e aprovou o respetivo Estatuto), determina que a atribuição do título de engenheiro técnico, o seu uso e o exercício da profissão de engenheiro técnico em território nacional, de forma liberal ou por conta de outrem, independentemente do setor em que a atividade seja exercida, dependem de inscrição como membro efetivo da Ordem.

A atribuição do título é precedida de estágio a realizar nos termos do estabelecido no Regulamento de Estágio da OET, destacando-se, em síntese, os seguintes aspetos:

O procedimento tem início com a inscrição do candidato a estagiário numa das especialidades constantes na listagem de trios escola/ciclo de estudo/especialidade existente na OET, ou naquela que lhe for indicada para o ciclo de estudos em análise, obtendo a qualidade de engenheiro técnico estagiário após a apresentação e aprovação do projeto ou plano de estágio.

O estágio é obrigatório para os candidatos a membro efetivo da OET que não possuam experiência profissional de pelo menos cinco anos em engenharia e tem como objetivo o aperfeiçoamento da habilitação profissional do estagiário, implicando não só a integração dos conhecimentos adquiridos na formação académica e a experiência da sua aplicação prática, mas também a perceção das condicionamentos da natureza deontológica, legal, económica, ambiental, de recursos humanos, de segurança e de

⁸ Alterada e republicada pela Lei n.º 157/2015, de 17 de setembro.

gestão em geral que caracterizam o exercício da profissão, de modo a que os engenheiros técnicos possam desempenhar a profissão numa forma competente e responsável.

Encontram-se previstas duas modalidades de realização do estágio: a) Estágio formal, em regime presencial ou não, desenvolvido na base de um plano de estágio, elaborado pelo estagiário e subscrito pelo patrono; b) Estágio curricular, realizado com base na atividade profissional desenvolvida pelo candidato, devidamente comprovada pelo patrono.

O patrono deve ser membro efetivo da OET e está sujeito ao dever de orientar a atividade do engenheiro técnico estagiário, no sentido de complementar a sua preparação, aconselhando-o e informando-o sobre o exercício efetivo da profissão e o cumprimento das respetivas regras deontológicas e de ética. Em casos especiais ou excecionais pode ser admitido como patrono o membro de outra associação pública profissional. Para áreas específicas pode também o estagiário ser orientado parcialmente por técnico habilitado nessas áreas, em concertação com o patrono.

O estágio tem a duração máxima de 6 ou de 18 meses, contados a partir da data da inscrição, consoante se trate de membros estagiários que, na mesma data, sejam titulares de um grau académico de bacharelato ou de licenciatura pós-Bolonha ou sejam titulares de um grau de licenciatura pré-Bolonha ou de um grau de mestre precedido de um grau de licenciado.

Concluído o estágio, o engenheiro técnico estagiário apresentará ao Conselho Diretivo da Secção um relatório sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio, aprovado pelo patrono.

A validação do estágio é feita pelo Conselho Diretivo de Secção respetivo, com base no relatório das atividades desenvolvidas pelo engenheiro técnico estagiário e no parecer do patrono. Após validar e encerrar o processo, o Conselho Diretivo de Secção remete-o ao Conselho Diretivo Nacional para homologação.

O engenheiro técnico estagiário adquire a qualidade de membro efetivo com a homologação, pelo Conselho Diretivo Nacional, da aprovação no estágio.

Apêndice D

Lista de audições

Aida Marques – Agrupamento de Escolas Padre Alberto Neto (Queluz)
Ana Isabel Andrade – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
Ângela Lemos – Escola Superior de Educação de Setúbal
António Borrhalho – Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora
António Teodoro – Universidade Lusófona
Carla Kullberg – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Carlos Ceia – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Francisco Simões – Agrupamento de Escolas das Olaias (Lisboa)
Hermínia Silva – Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (Lisboa)
Isabel Alarcão – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
Isabel Barbosa – Agrupamento de Escolas Sá de Miranda Braga
José Diamantino Biscaia – Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves (Amadora)
Josete Oliveira – Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita (Barreiro)
Leonor Santos – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Marcos Onofre – Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa
Maria Assunção Flores – Instituto de Educação da Universidade do Minho
Maria do Céu Roldão – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto
Teresa Leite – Escola Superior de Educação de Lisboa

Associação Nacional de Professores Contratados
FENPROF – Mário Nogueira
FNE (Federação Nacional de Educação) – Lucinda Manuela Dâmaso



Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245