

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES

PROPOSTA DO GRUPO DE TRABALHO

Carlinda Leite (coordenadora)

Ângela Lemos

Carlos Teixeira

Cristina Albuquerque

Leandro Almeida

Maria João Cardona

Sónia Valente Rodrigues

Grupo de Trabalho criado no âmbito do Despacho n.º 12214/2022,
publicado em *Diário da República*, 2.ª série, de 19 de outubro

Dezembro de 2022

ÍNDICE

Sumário executivo	3
Introdução	7
I. Habilitação profissional para a docência	12
1.1. Novos estudantes	13
1.1.1. Condições de ingresso.....	13
1.1.2. Estágio	15
1.1.3. Bolsa de estágio	21
1.1.4. Ano de indução	22
II. Atração, atualização e reconversão profissional	24
2.1. Estudantes em situação de reingresso	25
2.2. Professores e educadores profissionalizados	28
2.3. Docentes não profissionalizados.....	29
2.4. Doutorados e investigadores não doutorados.....	30
III. Cooperação entre instituições para a profissionalização em serviço	32
3.1. Relações entre instituições	33
3.1.1. Supervisor da IES.....	35
3.1.2. Docente cooperante	37
3.2. Formação/investigação.....	40
3.3. Formação inicial e formação contínua de professores e educadores	41
IV. Outras questões a considerar	44
Referências	47
Anexos I, II, III	52

SUMÁRIO EXECUTIVO

O Relatório que aqui se apresenta decorre da tarefa solicitada pelo Ministro da Educação (ME) e pelo Secretário de Estado do Ensino Superior (SEES) a um Grupo de Trabalho (doravante GT), criado no âmbito do Despacho n.º 12214/2022, publicado em *Diário da República*, 2.ª série, de 19 de outubro. Este GT é constituído por três elementos propostos pelo CRUP (*Cristina Albuquerque; Leandro Almeida; Sónia Valente Rodrigues*), três elementos propostos pelo CCISP (*Ángela Lemos; Carlos Teixeira; Maria João Cardona*) e uma coordenadora convidada pelo ME e pelo SEES, *Carlinda Leite*.

Embora o Despacho que criou o GT seja datado de outubro de 2022, as atividades realizadas por este Grupo tiveram início a 26-05-2022, data em que, em reunião *online*, o ME e o SEES apresentaram o seguinte ‘caderno de encargos’:

- rever as condições de ingresso nos ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre definidas no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, em particular os Artigos 17.º (Condições gerais de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre) e 18.º (Condições específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre);
- desenhar um modelo de estágio pedagógico com maior poder de atratividade de modo a aumentar o número de docentes profissionalizados;
- desenhar um modelo de formação para os docentes profissionalizados que têm estado afastados do ensino em ocupações profissionais diversas;
- desenhar um modelo de requalificação de docentes que têm estado afastados do sistema e/ou da docência;
- produzir reflexão e sugestões sobre modos de aproximação do Ensino Superior aos Ensinos Básico e Secundário, tendo em vista a revalorização da qualificação docente e a elevação dos patamares de exigência científico-pedagógica;
- produzir reflexão e sugestões de critérios de qualidade e de qualificação de docentes cooperantes, que conduzam a um estatuto de valorização e reconhecimento profissional;
- propor formas de atrair doutorados para a carreira docente, reconhecendo e valorizando a obtenção do grau académico.

Para a concretização deste ‘caderno de encargos’, o GT realizou, entre outras, as seguintes tarefas:

- avaliação do ponto da situação sobre a capacidade de formação de educadores e professores, existente em 2021/2022, decorrente da acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de cursos que habilitam para a docência;
- avaliação do ponto da situação sobre o número de candidatos e o número de estudantes inscritos nos cursos que habilitam para a docência;
- análise da situação em 2021/2022 face às necessidades de futuros educadores e professores projetadas até 2030 pelo estudo realizado por uma equipa da Universidade Nova de Lisboa (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/>);
- condições de ingresso nos mestrados que habilitam para a docência;
- problemas que enfrenta a formação de educadores e professores e possibilidades que existem para neles intervir;
- reuniões com, entre outros:
 - o Instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico, público e privado;
 - o Sociedades Científicas;
 - o Associações Profissionais de Professores e Educadores;
 - o Associações Sindicais;
 - o Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDEP), Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) e Conselho de Escolas;
 - o Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP);
 - o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC);
 - o Conselho de Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação;
 - o Diretora e elementos da Direção Geral da Administração Escolar (DGAE);
 - o Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC);
 - o Rede de Bibliotecas Escolares.

Do trabalho do GT, e no que à formação profissional de educadores e professores diz respeito, resultou uma proposta fundada em uma articulação entre condições de ingresso, estágio e ano de indução. Esta articulação prevê alguma flexibilização nas condições de

ingresso nos mestrados que habilitam para a docência, capaz de atrair candidatos cujas licenciaturas nem sempre têm nos planos de estudo unidades curriculares inseridas em áreas que correspondam aos créditos ECTS necessários a esse ingresso, mas cuja situação é compensada quer pelas condições que acompanham a realização do estágio, e que favorecem a sua robustez, quer pela implementação de um ano de indução que propicie condições para que docentes profissionalizados possam aprofundar o conhecimento científico na área da docência ou na área pedagógico-didática.

Para a concretização da missão de que foi incumbido, o GT definiu um conjunto de princípios, na base dos quais apresenta propostas relativas a:

- Condições de ingresso nos mestrados que habilitam para docência.
- Condições que devem acompanhar a realização do estágio no que diz respeito à preparação para atividades de ensino-aprendizagem-avaliação e de socialização com funções inerentes ao exercício profissional docente.
- Atribuição de uma bolsa de estágio que permita, durante o período de contacto direto com a profissão docente, aos estagiários um investimento suficientemente forte com os contextos e sua conclusão no tempo previsto.
- Implementação de um ano de indução que favoreça condições de apoio ao processo de entrada na profissão docente.
- Reforço de medidas que estimulem o reingresso de estudantes que, tendo frequentado mestrados que habilitam para a docência ou licenciaturas que constituem pré-requisitos para a eles acederem, não os concluíram.
- Oferta de condições que permitam a requalificação de docentes que, embora profissionalizados, abandonaram o sistema e a prática profissional docente e que possam sentir a necessidade de uma formação complementar que os prepare para as atuais exigências.
- Oferta de formação profissional para docentes que não a possuem, embora tenham experiência de docência.
- Atração para a carreira docente de doutorados e investigadores doutorados com oferta de formação que os profissionalize.
- Reforço de relações entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas que mobilize sinergias existentes na promoção, quer de uma formação profissional cada vez mais qualificada e qualificante, quer o aprofundamento educacional.

- Oferta de condições profissionais aos docentes cooperantes capaz de reconhecer o trabalho que realizam na formação profissional de futuros educadores e professores.
- Reconhecimento, pelas IES, da importância dos supervisores no acompanhamento do estágio de futuros educadores e professores e que, por isso, viabilize condições de um trabalho de maior proximidade com os docentes cooperantes e com as Escolas.
- Valorização da investigação profissional e didática, nomeadamente através do aprofundamento de relações entre IES e Escolas mediadas, entre outros, por supervisores e docentes cooperantes.
- Construção de modelos formativos de articulação entre formação inicial e formação contínua em cooperação entre IES, Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) ou outros centros de formação acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

INTRODUÇÃO

Como é do conhecimento público, o sistema educativo português necessita, nos próximos anos, de reforçar fortemente a entrada de novos educadores e professores¹ para substituir os que têm saído, ou estão previstos sair, nomeadamente por motivo de aposentação. Para esta situação alertou o Conselho Nacional de Educação no Relatório de 2019 (CNE, 2019), quando referiu que o corpo docente estava envelhecido: 52,9 % dos docentes tinham 50 ou mais anos de idade e apenas 1,1% tinham menos de 35 anos. Este Relatório de 2019 referia ainda que, até 2030, poderiam aposentar-se 57,8% dos docentes.

Este problema tornou-se mais evidente com o estudo encomendado pelo Ministério da Educação a uma equipa da Universidade Nova de Lisboa (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/506/>) que, mobilizando dados da Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) sobre aposentações, fez uma projeção das necessidades docentes. Concluiu que, até 2030, o sistema educativo português precisará de 34 508 docentes, embora com distribuição desigual por níveis de escolaridade, áreas disciplinares e zonas geográficas. Estes números, com o recuo da idade de aposentação devido aos efeitos da COVID-19, foram agravados, sabendo-se que, em alguns grupos disciplinares, esse agravamento pode ser acrescido de 10% nos valores estimados.

Por outro lado, a análise comparativa das necessidades docentes (reportada pelo estudo mencionado) com a capacidade de formação instalada em Portugal, num estudo realizado pelo Grupo de Trabalho (doravante, GT), mostra que o país vive uma situação que exige intervenção urgente das instituições de ensino superior (IES) que asseguram formação profissional para a docência e de atrair novos candidatos para a profissão. O Relatório do CNE (2019) alertava para a diminuição de cerca de 50%, entre 2011/2012 e 2017/2018, no número de estudantes que se candidatavam a cursos de formação inicial de docentes. Esta situação, como mostrou o estudo do GT, continuou problemática em 2021/2022. Na comparação, nessa altura realizada, do número de vagas existentes para os cursos de formação inicial de docentes acreditados pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) com o número de candidatos e o número de estudantes inscritos, muitas dessas vagas ficaram por preencher (Anexo I).

Para a situação diagnosticada, relativa à falta de candidatos para cursos de mestrado que habilitam para a docência, contribuíram vários fatores que penalizaram a capacidade de atratividade da profissão. Duas décadas atrás, existiam milhares de docentes em situação de

¹ Na escrita deste Relatório, utilizaram-se as seguintes opções redacionais: usar a expressão ‘educadores e professores’ para referir educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário e o termo ‘docentes’ abrangendo ‘educadores e professores’. Para efeitos de comodidade de leitura, segue-se o masculino gramatical que alberga os diferentes géneros.

desemprego, o que influenciou a procura de cursos de formação para a docência por estudantes que se candidatavam ao ensino superior, apesar do investimento que muitas instituições de ensino superior continuaram a fazer na área da formação docente. Teve também efeitos uma imagem socioprofissional menos positiva dos professores que, em certos momentos, foi veiculada pela comunicação social, assim como as condições remuneratórias desfavoráveis e problemas específicos da carreira, nomeadamente a grande instabilidade e precariedade, situação que ainda hoje a caracteriza. Ao mesmo tempo, existem docentes que, colocados em escolas longe da residência, são obrigados a encargos de deslocação e alojamento que os vencimentos não suportam. Por outro lado, influenciam a escolha da profissão docente critérios que dificultam a vinculação no quadro de zona pedagógica (QZP) e o acesso à carreira por docentes que não tenham, durante três anos consecutivos, e a partir de setembro, colocação com horário completo, assim como as dificuldades de progressão na carreira do 4.º para o 5.º escalão e do 6.º para o 7.º escalão. Por tudo isto, importa criar incentivos que aumentem o potencial de atratividade da profissão favorecendo o ingresso de novos candidatos nos cursos de formação para a profissionalização docente, e que, inclusive, tenham efeitos no reingresso de candidatos que, por alguma razão, não concluíram a formação. Importa também que sejam criadas condições para que, depois de concluída a formação, educadores e professores permaneçam na carreira docente.

O Relatório *Education at a Glance* (OECD, 2022) mostra que Portugal, apesar de ter tido uma significativa melhoria em muitos dos indicadores analisados, em alguns deles ainda está longe do desejado. Exemplo da melhoria foi ter passado de uma percentagem de diplomados, da *coorte* 25-34 anos, de 13% em 2000 para 47% em 2021. Há agora que investir na captação de adultos para a requalificação e reconversão profissional. No caso da formação profissional de professores e educadores, essa é uma urgência, desejando-se que ela seja cada vez mais qualificada, porque também são cada vez de maior complexidade os desafios que se colocam à profissão docente.

Para obstar ao problema da falta de docentes, no final do ano académico de 2021/2022, o Ministério da Educação permitiu que as escolas completassem horários incompletos, postos a concurso nessa altura, com atividades de apoio. Em 2022/2023, para minorar o que se anunciava relativamente ao número de alunos sem professor, o Ministério da Educação legislou (Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro) no sentido de permitir, na via de contratação por escola, candidatos não profissionalizados, titulares de licenciatura que dispunham do número de créditos definidos pelo despacho. Como é sabido, este processo só ocorreu depois de esgotados todos os procedimentos que permitiam a contratação de professores profissionalizados,

decorrentes do concurso nacional realizado, antes do início do ano escolar, e das reservas de recrutamento semanal organizadas pelo Ministério da Educação para as vagas que permanecem ou que, entretanto, vão surgindo.

Para se evitar a necessidade de recorrer a medidas excepcionais como esta, há que intervir quer na formação inicial de docentes, quer em medidas que promovam o reingresso de ex-estudantes que não concluíram os cursos (de mestrados em ensino, mas também de licenciaturas que constituam pré-requisito para aceder a esses mestrados), e organizar cursos de formação que permitam reconversões profissionais e atualizações de formação para docentes que abandonaram a profissão e possam agora querer regressar.

Foi no quadro desta problemática que foi *“criado um grupo de trabalho com a missão de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual, com vista à implementação de um regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário mais flexível e eficaz, suscetível de proporcionar um aumento efetivo de candidatos à frequência de mestrados em ensino, de modo a garantir à escola pública, de forma sustentável, os professores em número e qualidade necessários à prossecução da sua missão”* (Despacho n.º 12214/2022, de 19 de outubro).

A este GT foi atribuído, em reunião de 26 de maio de 2022, o seguinte ‘caderno de encargos’:

- rever as condições de ingresso nos ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre definidas no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, em particular os Artigos 17.º (Condições gerais de ingresso nos ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre) e 18.º (Condições específicas de ingresso nos ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre);
- desenhar um modelo de estágio pedagógico com maior poder de atratividade de modo a aumentar o número de professores profissionalizados;
- desenhar um modelo de formação para os professores profissionalizados que têm estado afastados do ensino em ocupações profissionais diversas;
- desenhar um modelo de requalificação de professores que têm estado afastados do sistema e/ou da docência;
- produzir reflexão e sugestões sobre modos de aproximação do Ensino Superior aos Ensinos Básico e Secundário, tendo em vista a revalorização da qualificação docente e a elevação dos patamares de exigência científico-pedagógica;
- produzir reflexão e sugestões de critérios de qualidade e de qualificação de professores cooperantes, que conduzam a um estatuto de valorização e reconhecimento profissional;

- propor formas de atrair doutorados para a carreira docente, reconhecendo e valorizando a obtenção do grau acadêmico.

Foram estabelecidos dois princípios para a proposta a apresentar:

- garantir a qualidade científico-pedagógica dos futuros educadores e professores mantendo o mestrado como condição mínima e assegurando padrões elevados de exigência;
- valorizar o papel dos diversos intervenientes, nomeadamente das instituições de ensino superior (IES), na manutenção da responsabilidade na condução da formação, e das Escolas e docentes cooperantes, como corresponsáveis na formação para o exercício da profissão docente.

Tendo por referência esta linha orientadora, o presente Relatório foi organizado em quatro partes.

Numa primeira parte, o GT, partindo de uma análise das atuais características dos cursos que promovem a habilitação profissional para a docência, e ouvindo IES, universitárias e politécnicas, públicas e privadas, assim como Sociedades Científicas e Associações Profissionais de docentes, entre outros interlocutores (Anexo II), apresenta algumas propostas para a formação relativamente a: condições de ingresso; estágio; bolsa de estágio; ano de indução. O reconhecimento da importância do estágio e das condições de trabalho existentes, quer para estagiários, quer para docentes cooperantes e supervisores², é essencial quando se pretende garantir uma formação de qualidade, que prepare educadores e professores para a complexidade das situações inerentes à profissão docente. Por isso mesmo se propõe também a implementação de um ano de indução na profissão.

Numa segunda parte, o GT apresenta propostas para atração, atualização e requalificação profissional, relativamente a: estudantes em situação de reingresso; professores e educadores profissionalizados, com ou sem experiência de exercício profissional docente; licenciados detentores de condições para a docência definidas pelo Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro, com experiência docente, igual ou superior a 4 anos; doutorados e investigadores doutorados.

Numa terceira parte, o GT apresenta propostas relativamente à cooperação entre instituições envolvidas na profissionalização docente, nomeadamente quanto a: perfis, papéis e condições

² Embora o estágio se desenvolva no quadro de supervisão realizada por docentes de Escolas cooperantes e por professores de IES, neste documento recorre-se às expressões “docentes cooperantes” e “supervisores” para designar, respetivamente, cada um desses intervenientes.

de exercício de supervisão por parte das IES e das Escolas cooperantes³; relação da formação com a investigação; relação da formação inicial com a formação contínua.

Na última parte, e tendo em atenção o que foi referido ao GT nas auscultações e contactos realizados, são enunciadas outras questões que, a par das propostas apresentadas nos pontos anteriores, merecem ser objeto de reflexão para a melhoria desejada do sistema educativo e da organização e qualificação da formação de educadores e professores em Portugal nos próximos anos.

³ Neste Relatório, utiliza-se a expressão ‘Escolas cooperantes’ para significar não só escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, mas também as creches e os jardins de infância onde ocorram situações de estágio.

I. HABILITAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA

Em Portugal, a formação profissional de docentes (educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário) corresponde a uma formação de nível superior. Em 1998, o Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto, definiu-a como licenciatura e estabeleceu condições para a realização de cursos para aquisição deste grau académico por docentes integrados na carreira titulares do grau de bacharel, ou equivalente, para efeitos de prosseguimento de estudos. Em 2006, na adequação dos cursos de ensino superior ao Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março), a formação para o exercício da profissão docente passou a corresponder a uma formação de nível de mestrado, obtido num sistema sequencial de dois ciclos de estudos em que a formação profissional ocorre durante o mestrado. A legislação que se seguiu (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) definiu *“as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio”* e determinou que *“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”*.

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, reforçou que à licenciatura, primeiro ciclo de Bolonha, *“cabe assegurar a formação de base na área da docência”* e ao mestrado, segundo ciclo, *“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”*. Definiu também que ao mestrado cabe *“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”*. Estabeleceu ainda, entre outros aspetos, a estrutura curricular destes cursos de formação profissional docente e as condições de ingresso para os cursos de mestrado que formam para os diferentes grupos de recrutamento docente. Decorrido este período de tempo, e face à situação com que se depara o sistema educativo português, justifica-se uma revisão das condições de ingresso que propicie uma formação profissional ajustada às condições atuais e que, devidamente articulada com outras medidas que a proposta do GT contempla, nomeadamente o que se refere ao ‘estágio’ e ao ‘ano de indução’, possa continuar a assegurar e até aprofundar a qualidade da formação profissional dos futuros docentes.

É neste sentido que o GT apresenta propostas para a situação de novos estudantes de cursos de formação profissional para a docência que contemplam: condições de ingresso; estágio; bolsa de estágio; institucionalização de um ano de indução na profissão.

1.1. Novos estudantes

1.1.1. Condições de ingresso

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior decorrente do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário definindo o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre. Este decreto foi posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprovou um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário introduzindo, entre outros aspetos, alterações nas condições gerais e específicas de ingresso nos mestrados para a docência, a que correspondiam os 32 grupos de recrutamento de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Destas alterações, passou a ser obrigatória a Licenciatura em Educação Básica para o acesso aos mestrados que habilitam para: Educação Pré-escolar (Perfil 1); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 2); Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 3); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 4); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 5).

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, ampliou para 34 os grupos de recrutamento docente, introduzindo o grupo 33, relativo ao Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e o grupo 34, relativo ao Ensino da Língua Gestual Portuguesa.

A tabela apresentada no Anexo III deste Relatório reproduz o Anexo II do Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, que sistematiza os requisitos mínimos para ingresso nas 34 especialidades do grau de mestre na formação inicial de professores e educadores.

Tendo como intenção ampliar as oportunidades de acesso aos mestrados profissionalizantes por licenciados que, detentores de qualificação científica em determinada área do conhecimento, não possuem, no entanto, os pré-requisitos definidos pelo Decreto-Lei n.º

79/2014, de 14 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, o GT faz a proposta que a seguir se apresenta.

CONDIÇÕES DE INGRESSO – NOVOS ESTUDANTES
PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Relativamente às condições de ingresso, reconhecer às IES capacidade de decisão, tendo por referência os critérios a seguir enunciados.
 - a. Nos cursos de mestrado em Educação Pré-Escolar (Perfil 1), Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 2), Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 3), Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 4); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 5), admitir candidatos com Licenciatura em Educação Básica ou com outras licenciaturas desde que satisfaçam os requisitos de créditos mínimos a fixar pelas IES nas componentes de formação, na área da docência (Português, Matemática, Ciências Naturais, e História e Geografia de Portugal, Expressões) e na área educacional geral.
 - b. Nos cursos de mestrado que habilitam para o Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (Perfil 8), Ensino de Música (Perfil 30), Ensino de Dança (Perfil 32), Ensino de Língua Gestual Portuguesa (Perfil 33), admitir candidatos com formação superior que possuam os requisitos de créditos mínimos a fixar pelas IES nas componentes de formação nas áreas de formação destes cursos, salvaguardando que este número não seja inferior a 90 créditos ECTS.
 - c. Nos cursos de mestrado que habilitam para a docência no Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 6), no Ensino de Educação Física no Ensino Básico e no Ensino Secundário (Perfil 31), no Ensino de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Perfil 34), assim como os que habilitam para a docência no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, admitir candidatos com licenciatura que possuam os requisitos de créditos mínimos a fixar por cada IES, salvaguardando que:
 - i. nos cursos monodisciplinares, este número não seja inferior a 90 créditos ECTS na área disciplinar do curso;

- ii. nos cursos bidisciplinares, o número mínimo não seja inferior a 50 créditos ECTS num total de 120 créditos ECTS no conjunto das duas disciplinas.
 - d. No curso que habilita para o Ensino de Energias, Eletrónica e de Autoformação (Perfil 26), admitir candidatos com um total de 120 créditos ECTS, salvaguardando um mínimo de 25 créditos ECTS em cada uma das componentes.
2. Podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se refere o Anexo III os licenciados que apenas tenham obtido 75% dos créditos ECTS dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade, desde que as IES assegurem, durante a realização do curso de mestrado, formação adicional relativa aos 25% em falta.

1.1.2. Estágio⁴

No âmbito da formação inicial de docentes (educadores e professores) tem sido reconhecido que a realização de estágio constitui uma componente fundamental da estrutura curricular dos cursos conferentes de qualificação profissional para a docência. É durante o estágio que estudantes, futuros docentes, têm condições para uma primeira socialização quer com situações de ensino-aprendizagem-avaliação, quer com a diversidade de contextos socioeducativos e de funções inerentes à profissão (Marcelo, 2009; Korthagen, 2010, 2017; Sánchez-Sánchez, 2016; Nóvoa, 2009, 2017; Leite, 2014; Leite et al., 2017; Alarcão, 2020; Leite & Sousa-Pereira, 2022). Por isso, o GT, na proposta que apresenta, tem em consideração a importância deste período de formação dos futuros docentes.

Nas últimas décadas, em Portugal, a regulamentação dos estágios profissionalizantes para a docência tem sofrido alterações. Em fase anterior ao atual regulamento (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), o Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, que estabeleceu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e

⁴ Neste documento, o termo ‘estágio’ engloba não só atividades de ensino supervisionado em sala de aula (ou contextos de aprendizagem equiparados, em qualquer dos níveis de educação), mas também outras atividades inerentes ao exercício da função docente, quer de natureza organizacional e de gestão escolar (como a participação em Conselhos de Turma, reuniões de Departamento, reuniões com Encarregados de Educação, reuniões de equipas pedagógicas ou outras atividades desta natureza), quer pedagógica (relativa a projetos educativos em desenvolvimento nas escolas). Por esta razão, é usada a designação ‘estágio’, que deverá ser aplicada a toda a regulamentação que venha a ser implementada, nomeadamente a que se refere à atualização do Decreto-Lei 79/2014.

Secundário, no artigo 2.º, definia o modelo de funcionamento dos “Estágios Pedagógicos” nos seguintes termos: *“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”*.

Por outro lado, a Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro, relativamente aos cursos de formação inicial de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, fixou *“o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica, dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, ao nível do estabelecimento de ensino não superior”* e estabeleceu, no n.º 2 do artigo 2.º, duas normas fundamentais relativas à realização da Prática Pedagógica Supervisionada:

- (i) *“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”*;
- (ii) *“A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades 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”*.

Foi, assim, revogada a afetação de turmas de diferentes níveis de escolaridade aos estagiários (como antes fora estabelecido pela Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro).

As referidas alterações tiveram repercussões significativas nas condições de socialização com a profissão em todos os níveis de escolaridade, mas, principalmente, no que se refere à formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nomeadamente por, neste caso, ser apenas durante o mestrado profissionalizante que os estudantes têm a formação educacional.

Reconhecendo o atual contexto de falta de docentes em diversos grupos de docência (com uma premência bastante aguda em grupos para a docência no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), após ponderação dos dados da audição das instituições formadoras (Universidades e Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, bem como muitas das Sociedades Científicas e Associações Profissionais), o GT recomenda princípios a seguir na concretização do estágio e a criação de uma bolsa de estágio para apoio financeiro aos estudantes dos cursos de formação de educadores e de professores.

ESTÁGIO

PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. O estágio constitui uma componente central na formação de educadores e de professores, nomeadamente por permitir, entre outras finalidades:
 - a. aprofundar relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático;
 - b. proporcionar a aquisição de uma literacia de avaliação como promotora de aprendizagens;
 - c. investir no desenvolvimento de uma literacia digital para uma educação de qualidade e inclusiva que, respeitando princípios de ordem ética, evolua para processos de ensino e aprendizagem inovadores que preparem para a vivência num mundo digitalizado;
 - d. desencadear práticas de trabalho cooperativo entre docentes e de vivências do exercício profissional;
 - e. promover uma reflexão crítica das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação e das mudanças necessárias para a sua contínua melhoria;
 - f. desenvolver uma cultura de compromisso com uma formação contínua e de permanente atualização científico-pedagógica;
 - g. analisar e definir estratégias para a concretização de objetivos de uma educação escolar democrática e inclusiva, que contribua para a igualdade de oportunidades de sucesso e para a promoção da justiça social;
 - h. desenvolver competências para a resolução adequada de problemas emergentes na prática profissional quotidiana.
2. O estágio, devidamente apoiado por docentes cooperantes, favorece um conhecimento das Escolas, quanto a espaços educacionais, recursos (biblioteca escolar, laboratórios, recreios, salas de convívio, etc.) e diversidade de funções inerentes ao exercício da profissão (contacto com famílias, inserção na comunidade escolar e na comunidade educativa, recursos locais a mobilizar nas aprendizagens, entre outros).

3. O estágio constitui também uma oportunidade para aprofundar relações entre IES e Escolas, enriquecedoras para todos os envolvidos (equipa de supervisão, docentes dos cursos de formação inicial de educadores e professores, estagiários), nomeadamente por criar possibilidades para:
 - a. construção colaborativa de percursos formativos e de investigação sobre a prática profissional e didática (Esteves, 2001; Zeichner, 2005; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Vieira & Coelho, 2011);
 - b. partilha de experiências e momentos de reflexão mobilizadores de (re)construção de estratégias e perspetivas, num modelo similar ao “*peer-group mentoring*” (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012);
 - c. identificação de questões decorrentes do acompanhamento dos estágios.
3. O estágio tem por referência um quadro de competências para a formação de docentes, pensado como resposta às exigências da escola atual, mas também do futuro, construído pelas IES em articulação com os diversos intervenientes e com processos promotores de formação contínua.
4. A realização do estágio implica obrigatoriamente:
 - a. prática profissional em contexto escolar;
 - b. Relatório de Estágio, com uma componente de investigação sobre a prática profissional e didática;
 - c. defesa do Relatório de Estágio em ato público.
5. A prática profissional decorre em todos os níveis de escolaridade e envolve obrigatoriamente o estagiário em:
 - a. atividades de ensino-aprendizagem-avaliação supervisionadas em sala de aula ou em contextos de aprendizagem:
 - (i) participação, na qualidade de observador, em reuniões de programação e avaliação da atividade letiva ou em outras em que o docente cooperante possa considerar relevantes para a formação profissional docente;

- (ii) participação na planificação da atividade letiva, preparação de procedimentos e instrumentos de avaliação e construção ou adaptação de materiais didáticos;
 - (iii) desempenho de prática letiva supervisionada, quer como observador, quer como docente, em turmas do docente cooperante;
 - b. atividades diversas relacionadas com a função docente na dupla dimensão pedagógica e organizacional (reuniões de departamento, conselhos de turma, direção de turma, projetos educativos, entre outras);
 - c. atividades de investigação sobre a prática profissional e didática.
6. Os contextos de realização das atividades de estágio estão associados às especificidades dos cursos de mestrado, de modo a garantir que essas atividades se realizem:
- a. em grupos de Creche e Jardim de Infância, nos cursos de mestrado que incluam a formação de Educadores de Infância;
 - b. em turmas de 1.º ou 2.º ano e de 3.º ou 4.º ano, nos cursos de mestrado de formação de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico;
 - c. em turmas de 1.º ou 2.º ano e de 3.º ou 4.º ano, além de turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em cada uma das duas áreas disciplinares para as quais os cursos habilitam, no caso dos cursos de mestrado de formação de professores de 1.º e de 2.º Ciclos do Ensino Básico;
 - d. em turmas de 3.º Ciclo do Ensino Básico e turmas de Ensino Secundário, nos cursos de mestrado de formação de professores de 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.
7. Os estagiários de uma mesma escola ou agrupamento de escolas podem agrupar-se em núcleos. Os núcleos de estágio favorecem a vivência de situações de formação profissional construídas a partir de comunidades de aprendizagem (Bolívar, 2003; Ferrada & Flecha, 2008).
8. A prática de ensino supervisionada é realizada através de uma coadjuvação em que a docência em cada turma é assegurada pelo par docente cooperante e estagiário e nos níveis de escolaridade a que se refere o ponto 6 atrás enunciado.

9. A regulamentação do estágio, designadamente condições de acesso, afetação dos estudantes aos locais de realização desta componente formativa, realização e avaliação, compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada IES.
10. A realização do estágio decorre de um protocolo a celebrar entre o órgão de gestão da IES e o órgão de gestão da escola, celebrado pelo período de um ano letivo, tácita e sucessivamente renovável, se não for denunciado por qualquer das partes.
11. Do protocolo constam, designadamente:
 - a. grupos de recrutamento ou disciplinas nos quais se realiza o estágio;
 - b. número de lugares disponíveis em cada grupo ou disciplina;
 - c. contrapartidas de formação disponibilizadas pela IES ao docente cooperante;
 - d. condições a usufruir pelos docentes cooperantes;
 - e. relação comunicacional entre IES e Escolas cooperantes.
13. O estágio é orientado, em conjunto, por supervisores e por docentes cooperantes.
14. O exercício das funções de docente cooperante confere direito a uma ou mais das seguintes opções: redução da respetiva componente letiva semanal; atribuição de uma remuneração suplementar; contagem de tempo para progressão na carreira; não sujeição às cotas de transição entre escalões (do 4.º para o 5.º e do 6.º para o 7.º).
15. O docente cooperante é o professor titular das turmas nas quais o estagiário concretiza a prática de ensino supervisionada.
16. Compete ao docente cooperante:
 - a. acompanhar e orientar o estagiário nas vertentes de formação e da ação pedagógico-didática realizadas na escola;
 - b. participar nas ações de formação destinadas a docentes cooperantes organizadas pela IES;
 - c. participar nas reuniões de coordenação programadas pela IES;
 - d. participar, em conjunto com os supervisores, na avaliação dos estagiários;
 - e. assegurar, em colaboração com os supervisores e os estagiários, processos de investigação sobre a prática profissional e didática.

17. Na organização do horário do estagiário reserva-se um dia por semana livre de atividades na escola para frequência de atividades na IES.

1.1.3. Bolsa de estágio

As auscultações realizadas apontam que alguns estudantes de cursos que habilitam para a docência têm dificuldades económicas, inclusive para suportarem despesas inerentes à realização do estágio. Esta situação, obrigando em vários casos à realização de uma atividade profissional, em simultâneo com a frequência do curso, cria dificuldades ao normal funcionamento e conclusão do seu estágio.

Sendo urgente criar condições para que haja um aumento do número de estudantes que concluem o curso de mestrado dentro do período dos dois anos letivos previstos, o GT propõe a atribuição de apoio financeiro à realização de estágio, na forma de uma bolsa.

BOLSA DE ESTÁGIO PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Entende-se por *bolsa de estágio*, na formação de Educadores de Infância e de Professores, o valor atribuído pelo ME a estudantes que se encontrem a realizar o estágio no âmbito de cursos de mestrado que habilitem para a docência, em função do número de créditos ECTS desta componente e não da sua duração no curso.
2. A *bolsa de estágio*, atribuída pelo ME, é gerida pelas IES, em função da forma como a componente curricular de estágio (designada no Decreto-Lei n.º 79/2014 por Prática de Ensino Supervisionado) é organizada no plano de estudos.
3. Como condição de elegibilidade, os estudantes têm de estar inscritos nas unidades curriculares de Estágio (designadas no Decreto-Lei n.º 79/2014 por Prática de Ensino Supervisionado) e só são elegíveis aqueles que fizerem prova dessa inscrição.
4. A *bolsa de estágio* é cumulativa com outras bolsas de que o estudante possa beneficiar.
5. A *bolsa de estágio* é atribuída aquando da primeira inscrição em estágio e tem a duração correspondente ao período de duração desta componente curricular.
6. No caso de desistência ou de repetição de estágio, o estudante não é elegível para nova bolsa.

1.1.4. Ano de indução

A importância de apoios formativos no processo de entrada na profissão docente é realçada no Relatório da OECD (OECD, 2022, p. 375) quando refere que um ano de indução é fundamental para os docentes terem bons desempenhos nos primeiros anos de inserção profissional. Também vários estudos nacionais (e.g.: Ponte et al., 2001; Alarcão & Roldão, 2014; Nóvoa, 2017) e internacionais (e.g.: Zeichner, 1985; Huberman, 1991; Wong, 2002; Marcelo, 2009; Boyd, 2010; OECD, 2017; García-Carrión et al., 2020) apontam o ano de indução como forma de: (i) minorar naturais dificuldades à entrada da profissão; (ii) reforçar saberes e saberes-fazer dos domínios científico-pedagógico e da área disciplinar de lecionação; (iii) atrair docentes profissionalizados à permanência na profissão docente.

Por outro lado, o ano de indução cria condições para a existência de uma bolsa de recrutamento a nível regional que minimize dificuldades relativas à falta de docentes.

Em Portugal, a primeira referência à indução foi feita em 1986, no art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março⁵. Apesar de nunca terem sido criadas condições efetivas para a sua concretização, foram sendo promovidas iniciativas pontuais.

Em 2016, na sequência de um debate nacional sobre a formação inicial de docentes, o CNE reforçou a importância do ano de indução. Através do Parecer n.º 4/2016, de 29 de fevereiro, o CNE recomendou, entre outros aspetos, a conceção de um programa de indução para todos os professores diplomados. Reconhecendo a sua importância, o GT faz a proposta que a seguir se apresenta.

ANO DE INDUÇÃO PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Entende-se por “ano de indução” o período de inserção na profissão docente, concretizado no 1.º ano de entrada na profissão como docente profissionalizado.
2. O ano de indução não é entendido com um processo administrativo de avaliação da entrada na carreira, como previa o Estatuto da Carreira Docente para o período probatório

⁵ A relevância do ano de indução foi evidenciada nos debates promovidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), que antecederam a definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e a implementação do processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

(Artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), nem como formação inicial, dado que os docentes já são profissionalizados.

3. O apoio formativo é garantido mediante a redução de cerca de 25% do tempo letivo dos docentes em situação de indução e implica a frequência de 4h a 6h de formação semanal, fora do horário letivo.
4. Este programa de apoio formativo tem a duração de um ano letivo completo.
5. O programa de formação pode ser concretizado mediante inscrição e frequência de uma ou mais das seguintes opções:
 - a. unidades curriculares de IES;
 - b. programas de formação organizados por IES em articulação com Escolas cooperantes, com CFAE ou outros centros de formação acreditados pelo CCPFC;
 - c. programas de formação estabelecidos pelo ME em articulação com IES, CFAE ou outros centros de formação acreditados pelo CCPFC;
 - d. programas de formação organizados por CFAE ou outros centros de formação acreditados pelo CCPFC em articulação com IES.

II. ATRAÇÃO, ATUALIZAÇÃO E RECONVERSÃO PROFISSIONAL

Ao longo das últimas décadas, inúmeros fatores de ordem estruturo-conjuntural (particularmente associados a condições de acesso e desenvolvimento de carreira), foram conduzindo a uma representação pouco positiva da profissão docente e dos constrangimentos que a mesma envolve. A difícil ponderação, que inúmeras vezes é necessário considerar, entre escolhas pessoais e familiares, por um lado, e a garantia de colocação e progressão na carreira, por outro, a par de uma transformação do papel da escola e dos docentes, face a novos perfis e expectativas de estudantes e famílias e à crescente burocratização da prática, foi contribuindo, de forma gradual e passivamente inquestionada, para uma progressiva diminuição, quer do nível de atratividade para a profissão, quer do nível de permanência na mesma. A consequência hoje mais visível desta tendência traduz-se na insuficiência de docentes, em diversas áreas disciplinares, devido à incapacidade de substituição, na mesma proporção, de gerações de docentes em fim de carreira, por novas gerações de educadores e professores.

A tentativa de correção a curto prazo e a inflexão, a médio e longo prazos, deste cenário implica necessariamente a conjugação de abordagens multidimensionais, delineadas a partir de uma visão de conjunto dos problemas a enfrentar e de uma perspetiva estratégica dos objetivos e finalidades a atingir. Com efeito, a clareza dos modelos formativos que se pretendem e a necessária e prévia fundamentação dos fins que a educação de infância e a educação escolar devem cumprir numa perspetiva de futuro, afiguram-se como a base para uma reflexão, consistente e estrutural, sobre o perfil dos docentes a formar e sob que pressupostos. Essa reflexão exige, necessariamente, um nível de desenvolvimento que o presente Relatório apenas se permite aflorar, considerando os propósitos conjunturalmente definidos para a missão do GT.

A inflexão, ou minimização, das consequências do cenário de diminuição de candidatos para a docência, numa ótica de curto e médio prazos, pressupõe, a par de possíveis alterações do quadro regulador da formação inicial, cujos princípios orientadores o GT apresenta na parte I do presente Relatório, medidas de atratividade e retenção (de novos estudantes e profissionais), bem como possibilidades de reconversão (de detentores de outros cursos superiores), ou de atualização profissional para docentes já profissionalizados, mas que abandonaram, ou nunca integraram, o sistema de ensino. Preconizam-se, nesta perspetiva, soluções diferenciadas para situações distintas.

Em termos de atratividade, o GT recomenda que as IES reforcem a divulgação, aos respetivos estudantes de primeiro ciclo, das oportunidades de ingresso nos mestrados que habilitam para a docência e que estimulem uma reflexão inspiradora e experiencial sobre a

profissão docente e a importância da mesma para a criação de sociedades mais justas, mais equitativas, mais livres e pautadas por processos de desenvolvimento que só dessa forma podem ser eticamente apoiados, sustentados e participados. Do mesmo modo, o GT recomenda a existência de uma campanha a nível nacional, conduzida pelo ME, que permita divulgar as mudanças estruturais da carreira docente e as oportunidades que nessa ótica podem apresentar-se a novas gerações de docentes. A alteração de uma determinada representação social, por definição ancorada em razões mais ou menos mitificadas, mas ainda assim difíceis de suplantar, não se efetiva no imediato. No entanto, alguns passos concretos podem e devem ser dados nesse sentido.

Do mesmo modo, visando atrair e reter mais candidatos à profissão docente, o GT apresenta um conjunto de recomendações relativas ao reingresso de estudantes que abandonaram, sem concluir, cursos de licenciatura em educação básica e mestrados em ensino. Apresenta também medidas com efeitos na reconversão profissional ou na atualização de conhecimentos relacionados com a prática pedagógica e as didáticas (gerais e específicas) para profissionais que abandonaram o sistema apesar de profissionalizados. Reconhece-se que as Escolas e os projetos educativos que nelas ocorrem podem beneficiar do regresso à profissão docente de educadores e professores que, embora profissionalizados, optaram por outras experiências profissionais, sendo, no entanto, necessário que lhes sejam asseguradas condições que permitam uma atualização pedagógico-didática. Igualmente relevante será a organização de formação, que permita a reconversão profissional de candidatos, que desejam aceder à profissão docente, ou a alteração do nível de escolaridade onde exercem a docência e para o qual não obtiveram formação profissional.

As possibilidades de intervenção, que a seguir se apresentam, são norteadas pelos princípios da razoabilidade e da adequação a distintas situações, com duração e amplitude variáveis, em função, nomeadamente, do reconhecimento do percurso académico e profissional realizado pelos potenciais candidatos em cada situação.

2.1. Estudantes em situação de reingresso

Nas diversas IES é possível identificar um número não displicente de estudantes que abandonam os estudos antes da respetiva conclusão. Relatórios da Direção Geral de Estatísticas em Educação e Ciência e do Tribunal de Contas mostram, apesar da dificuldade de mensuração do abandono no ensino superior, que o abandono efetivo se concretiza sobretudo em dois

momentos: no primeiro ano de frequência de um determinado ciclo de estudos, ou no final desse mesmo ciclo, sobretudo se acompanhado de insucesso escolar.

Os cursos de formação de docentes revelam a mesma realidade. Vários estudantes abandonam os estudos numa fase muito próxima da conclusão, faltando apenas, em algumas situações, o estágio ou a entrega/defesa do respetivo relatório.

Embora se considere essencial, numa ótica de médio e longo prazo, compreender melhor as razões subjacentes ao abandono destes ciclos de estudos em particular, de modo a ponderar possíveis estratégias adicionais de atratividade e de readequação às expectativas e condições objetivas de realização da licenciatura em educação básica e do mestrado em educação e ensino, recomendam-se, a curto prazo, algumas medidas, obviamente adequadas às condições, prerrogativas e recursos de cada IES, que permitam a atratividade e conclusão dos cursos de formação de docentes pelos (antigos) estudantes.

Nos termos da Portaria n.º 181-D/2015, de 19 de julho (Aprova o Regulamento dos Regimes de Reingresso e de Mudança de par instituição/curso no Ensino Superior), o *“reingresso é o ato pelo qual um estudante, após interrupção dos estudos, no par instituição/curso de ensino superior, se matricula na mesma instituição e se inscreve no mesmo curso ou em curso que lhe tenha sucedido”* (art.º 4.º). No âmbito do regime de reingresso, não sujeito a limites quantitativos, as IES têm competência para preparar e desenvolver as ações relativas ao reingresso nos seus cursos, nos termos fixados pela legislação, estabelecendo, nomeadamente, as condições habilitacionais a satisfazer para cada um dos seus pares instituição/curso, plasmadas em regulamento próprio.

Cabendo às IES estimular o regresso dos estudantes que pretendam concluir os respetivos estudos, recomenda-se uma adequação das condições de reingresso aos mestrados que habilitam para a formação de educadores e professores, em função dos percursos já realizados e a realizar. Os princípios inultrapassáveis de equidade, de razoabilidade e de exigência, em prol da qualidade da formação inicial como garante máximo de uma escola de excelência, constituem-se como alicerce ético-científico para a determinação de programas de intervenção e medidas específicas que podem e devem ser adequadas a situações diferenciadas.

Tais medidas permitem não somente responder, no imediato e a médio prazo, às necessidades prementes de docentes para os ensinos pré-escolar, básico e secundário, mas também cumprir um dos desígnios fundamentais do ensino superior e da sua missão pedagógica, científica e social, criando condições para a qualificação da população e para o cumprimento das metas definidas pelo Conselho de Ministros para o horizonte 2030.

Neste sentido, o GT apresenta um conjunto de recomendações, tendo em vista a criação de oportunidades para que antigos estudantes, que deixaram prematuramente a formação iniciada nos mestrados que habilitam para a docência, possam reingressar e concluir o ciclo de estudos.

ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE REINGRESSO PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Definir, no seio das IES, plano personalizado de reingresso (PPR), adaptado a diferentes perfis de estudantes, que tenha em consideração a experiência entretanto adquirida e comprovada, as unidades curriculares realizadas e as que tenham ainda de ser concluídas.
2. Considerar, no PPR, soluções adaptadas a diferentes situações.
 - a. Reingresso para entrega e/ou defesa de relatório de estágio:
 - i. caso o estágio tenha sido realizado há menos de dois anos letivos, definir prazos de entrega adaptados e um plano de supervisão específico com apoio das Escolas cooperantes nas quais o estágio foi realizado;
 - ii. caso o estágio tenha sido realizado há mais de dois anos letivos, havendo experiência profissional de docência reconhecida, definir um modelo de relatório adaptado, que traduza essa experiência, não somente descrita, mas analiticamente fundamentada, mantendo-se o requisito da defesa pública.
 - b. Reingresso para realização do estágio:
 - i. definir, em sede de Conselho Científico ou de Conselho Técnico-Científico das IES, as condições nas quais é reconhecido (creditado) o percurso já realizado num estágio iniciado e não concluído, bem como os requisitos para a respetiva conclusão em função das diferentes situações analisadas;
 - c. Reingresso para concluir outras unidades curriculares para além do estágio:
 - i. definir ações de tutoria para apoio a estes estudantes para conclusão da trajetória académica, bem como ações de estímulo ao desenvolvimento de competências transversais diversificadas, em regime presencial ou a distância;

- ii. considerar a possibilidade de algumas unidades curriculares em falta serem realizadas em paralelo com o estágio.
- 3. Prever a possibilidade de as ações de tutoria serem realizadas por outros estudantes e/ou estagiários (formação interpares), que teriam reconhecimento oficial através do Suplemento ao Diploma.
- 4. Prever, para além da bolsa de estágio, possibilidades de outras bolsas que incentivem o reingresso de antigos estudantes para a conclusão de mestrados que habilitam para a docência.

2.2. Professores e Educadores profissionalizados

A importância do apoio formativo no processo de inserção profissional foi já abordada no ponto 1.1.4. deste Relatório, a propósito da organização de um ano de indução para docentes profissionalizados.

Existem docentes profissionalizados que, por motivos vários, não ingressaram na carreira docente após finalizarem a sua formação ou que ingressaram e posteriormente acabaram por abandonar a profissão docente.

Atrair estes profissionais para a docência tem de passar pela organização de apoios formativos que favoreçam este processo de integração ou reintegração no sistema educativo. Este processo deve ser pensado de forma articulada entre Escolas, IES e centros de formação de associações de escolas ou de associações profissionais.

Sendo diferenciadas as necessidades formativas dos docentes com ou sem experiência profissional, o GT apresenta princípios orientadores para a organização do apoio formativo para estes dois tipos de profissionais.

DOCENTES PROFISSIONALIZADOS COM OU SEM EXPERIÊNCIA DOCENTE PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Criar condições para formação a docentes profissionalizados com experiência docente, que inclua as seguintes especificações:
 - a. ser estruturada e assegurada de forma colaborativa entre Escolas, IES e Centros de formação;

- b. prever o acompanhamento periódico a estes profissionais, contendo uma componente de apoio à planificação, avaliação e reflexão sobre as práticas educativas.
 - c. ser realizada entre 2h e 4h por semana, fora do horário letivo, podendo este programa de formação ser creditado de acordo com proposta apresentada ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação;
 - d. ser articulada com a vivência de situações que, no quadro de uma formação contínua, propiciem experiências de desenvolvimento profissional.
2. Aplicar, no caso de professores profissionalizados sem experiência docente, os princípios propostos para o ano de indução (cf. ponto 1.1.4. deste Relatório).

2.3. Docentes não profissionalizados

A necessidade de docentes por parte das escolas é recorrente e pode aumentar nos próximos anos em virtude da falta de profissionais em algumas disciplinas ou grupos de docência. A título de exemplo, no presente ano letivo, dados do Ministério da Educação apontam para um pouco mais de dois mil docentes em contratação de escola sem qualificação profissional.

Importa, por isso, que sejam criadas condições que contribuam para um aumento de profissionais qualificados, nomeadamente nos grupos de docência em que mais se faz sentir a falta de docentes, tais como Geografia, Físico-Química, Matemática, Português (isolado ou associado a outras línguas), Biologia-Geologia, Inglês, Informática e Artes Visuais.

O GT apresenta princípios orientadores da formação e acompanhamento de docentes não profissionalizados.

DOCENTES NÃO PROFISSIONALIZADOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Criar condições para que docentes não profissionalizados, com experiência docente, obtenham profissionalização por meio de mestrado que habilite para a docência, a saber:
 - a. garantir vagas específicas, gerando vagas adicionais se necessário, como medida conjuntural aprovada superiormente;
 - b. reconhecer e validar competências adquiridas no exercício da docência para ingresso e para adaptação do plano de estudos pela IES;

- c. possibilitar a realização de unidades curriculares, exceto o estágio, por meio de formação não presencial, assegurando, se necessário, a aprovação excecional pela A3ES.
2. Permitir aos docentes não profissionalizados com quatro ou mais anos de experiência docente a substituição do estágio pela apresentação de um relatório detalhado, devidamente sustentado, dessa experiência. Esse relatório deve ser submetido e avaliado em prova pública. Esta modalidade de concretização do estágio pode ser parcial ou integral, de acordo com as disciplinas e níveis de escolaridade em que os docentes não profissionalizados comprovem possuir experiência docente.

2.4. Doutorados e investigadores doutorados

O aumento do número de doutorados e a incapacidade de serem absorvidos pelo ensino superior, bem como a inviabilidade de manutenção de todos os investigadores atualmente contratados pelas IES no âmbito da promoção do emprego científico, coloca questões relevantes sobre a integração profissional destas pessoas qualificadas ao nível científico e tecnológico.

A possibilidade de reconversão profissional de doutorados para a docência nos ensinos básico e secundário constitui-se, neste contexto, como uma alternativa relevante. Ainda assim, considera-se que a garantia de conhecimentos científicos avançados e a demonstração de competências para a investigação que o doutoramento consubstancia, ainda que importantes para a qualidade do ensino, não garantem por si sós competências pedagógicas ajustadas, ou mesmo, um conhecimento didático para o ensino a um determinado nível de escolaridade, prévio à entrada no ensino superior.

Considera-se, pois, que as possibilidades de reconversão profissional de doutorados e de investigadores doutorados devem ser ponderadas em função dos respetivos perfis formativos e profissionais e das conseqüentes necessidades de compensação de conhecimentos. Neste sentido, o GT recomenda que sejam seguidos os princípios abaixo apresentados.

DOUTORADOS E INVESTIGADORES DOUTORADOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Em função da formação base, da área de doutoramento e do percurso profissional, a IES defina, para os doutorados que pretendam ingressar na formação de docentes, as necessidades de formação suplementar nos diferentes domínios científicos ajustados aos distintos perfis de lecionação nos ensinos básico e secundário;

2. Seja estruturada uma formação suplementar no domínio da didática e de competências pedagógicas para todos os casos em que não exista qualquer experiência profissional docente no ensino não superior, ou existindo, que seja considerado o recomendado no ponto anterior do presente Relatório;
3. A formação referida comporte sempre um período de estágio supervisionado não inferior a um semestre.

III. COOPERAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

No princípio do séc. XXI, a Comissão Europeia, no programa sobre os *objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação*, reconheceu ser necessário “*melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel, que está sujeito a mudanças profundas na sociedade do conhecimento*” (Comissão Europeia, 2002, p. 14). Em 2010, na agenda para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: the EU Agenda*), foi reforçada a necessidade de ser dada uma atenção acrescida à qualidade da formação de professores, apontando-se, entre outros aspetos, a atenção dos Ministérios de Educação para a garantia da qualidade dos formadores de professores (European Commission, 2010).

Este requisito de qualidade dos formadores é também um dos parâmetros da avaliação dos cursos no ensino superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA*). No caso dos cursos de formação inicial de professores é considerada: a qualificação académica dos professores formadores; as atividades de desenvolvimento profissional nas quais estão envolvidos; a estabilidade contratual com as instituições; o perfil académico e de investigação dos professores que asseguram, nos planos de estudos, as unidades curriculares de didáticas e de contacto com a profissão (IPP/PES) (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014).

É neste contacto com a profissão, e com o que ela exige nos quotidianos profissionais, que se cumpre a proposta de Nóvoa (2017) para que a formação de professores ocorra num espaço *híbrido* entre as IES e as Escolas cooperantes, criando condições para *trazer a profissão para dentro da formação* (Nóvoa, 2009). Como se depreende, este modelo de formação pressupõe um trabalho conjunto e cooperativo entre as IES e as Escolas onde os estudantes estagiários, durante a formação profissional para o exercício da docência, contactam e experienciam o exercício da profissão.

Vários estudos (Alarcão, 2020; Winaryati & Hidayat, 2020) sustentam que a qualidade da formação é fortemente influenciada pelo contacto dos estudantes com situações reais da profissão e pelas condições que lhes são oferecidas para desenvolverem competências de investigação e de análise sobre as ações que realizam e os seus efeitos. É neste sentido que o GT, em linha com a investigação na área (Stenhouse, 1975, 1983; Healey, 2005; Healey &

Jenkins, 2006; Griffiths et al., 2010; Zabalza, 2004, 2014; Wood, 2009; Stappenbelt, 2013; Leite, 2019; Leite, Pereira & Marinho, 2022; Perines, 2020), reconhece a importância do estágio (cf. ponto 1.1.2., do presente Relatório) como o momento privilegiado para o desenvolvimento de competências pedagógicas que, fundadas na relação entre ensino-investigação, propiciem o aprofundamento do conhecimento sobre a própria prática profissional e o delineamento de processos orientados para uma contínua melhoria. Com efeito, o modo de exercer a profissão docente implica a criação de oportunidades efetivas de contacto com contextos reais e a construção de conhecimento fundado numa prática refletida. Para a efetivação de tais propósitos a relação contínua e aprofundada entre as IES e Escolas cooperantes é um elemento essencial para a garantia de qualidade da formação, devendo, na perspectiva do GT, estender-se para além da efetivação do estágio e consubstanciar-se em diversos momentos de proximidade e de trabalho conjunto.

3.1. Relações entre instituições

Como é sublinhado no recente Relatório da UNESCO, *Reimaginar nossos Futuros Juntos. Um novo contrato social para a educação*, “para renovar a missão educacional da educação superior, é necessário ter fortes ligações com a educação primária e secundária e empenhar-se em estratégias pedagógicas para além da aula expositiva tradicional e do modelo de transmissão vigente. O trabalho cooperativo entre estudantes, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a resolução de problemas, o estudo individual, o diálogo em seminário, o estudo de campo, a redação, a pesquisa-ação, os projetos comunitários – essas e muitas outras formas pedagógicas – devem estar presentes na educação superior. Para trazer a pedagogia de volta ao primeiro plano, é necessário dar maior valor ao trabalho docente dos professores e apoiar sua aprendizagem e crescimento pedagógicos” (UNESCO, 2022, p. 58). Corroborando esta ideia, para que a valorização pedagógica assuma uma efetiva centralidade, é fundamental ultrapassar uma certa “exterioridade”, que continua em muitos casos a persistir, entre a formação teórico-científica e os contextos de prática profissional, promovendo “dinâmicas pendulares” em diversos momentos da formação inicial.

Sob tais pressupostos, considera-se que uma qualquer proposta de reforma da formação profissional de professores ficará inacabada e não produzirá efeitos consistentes e perenes se não se pautar também por uma reflexão mais profunda sobre os modos de articulação entre IES e Escolas e, em consequência, sobre os papéis a assumir por cada um dos elos, nomeadamente no contexto do estágio, da investigação sobre a prática profissional e da formação contínua.

Uma tal conexão será tanto mais efetiva, e determinante das condições de qualidade da formação atual e futura, quanto melhores forem as condições para um acompanhamento substantivo por parte dos diversos intervenientes na formação de docentes. No contexto da aprendizagem experiencial através sobretudo do estágio e do ano de indução, com as características já anteriormente explicitadas (cf. pontos 1.1.2. e 1.1.3.), parece-nos ser necessária uma maior valorização e reconhecimento do papel desempenhado pelos supervisores (nas IES) e pelos docentes cooperantes (nas Escolas cooperantes). Para isso, é importante que sejam asseguradas condições de trabalho e de compensação adequadas a esse reconhecimento e à implicação que uma supervisão de qualidade sempre exige.

Não deixa de ser igualmente relevante pensar-se a formação de docentes de modo integrado, e em uma articulação em rede que se retroalimenta em prol do melhor aproveitamento de saberes, experiências e recursos. Deste modo, a conexão entre IES, Escolas, Centros de Formação, Associações de Professores, Centros de Investigação e Sociedades Científicas, seja no âmbito da formação ao longo da vida, seja na formação inicial, parece-nos ser essencial, não só para incrementar a eficiência e eficácia do sistema formativo, mas também, e sobretudo, para gerar dinâmicas renovadas para uma nova forma de conceber a escola, a educação escolar e a formação mais aberta aos contextos e mais inovadora.

Neste sentido, o GT recomenda, para aprofundamento das relações entre IES e Escolas, princípios de respeito mútuo e de aprendizagem cruzada e contínua que a seguir se enunciam.

RELAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES

PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Aproximar cada vez mais Escola e IES, ao longo da formação e não só nos contextos do estágio, através de diversas estratégias de articulação ancoradas num projeto curricular de formação integrada que se concretize, entre outras, pelas seguintes atividades:
 - i) participação na lecionação de unidades curriculares, debates e reflexões;
 - ii) construção de referenciais e materiais;
 - iii) presença regular das IES nas Escolas, promovendo, nomeadamente, momentos de observação sistemática em contexto escolar, formação complementar ajustada às situações vividas e às necessidades de formação, investigação sobre a prática profissional e didática e processos de reflexão crítica sobre a própria formação inicial e contínua.

2. Alterar a natureza burocrática e instrumental que, por vezes, caracteriza os protocolos firmados entre as Escolas e as IES, assumindo-se uma orientação verdadeiramente cooperativa, clarificando competências e responsabilidades mútuas, o que implica, nomeadamente a revisão dos papéis e, consequentemente, dos estatutos e condições de exercício das funções por parte dos docentes cooperantes e dos supervisores (cf. pontos 3.1.2. e 3.1.1., do presente Relatório).
3. Promover iniciativas de investigação, debate e troca de experiências, bem como atividades conjuntas de formação destinadas aos docentes das Escolas e aos docentes das IES que permitam potenciar, sob princípios de proximidade e de complementaridade, a qualidade do acompanhamento em contexto escolar, a inovação e a requalificação dos docentes.
4. Aproveitar e estimular sinergias com as estruturas responsáveis pela formação contínua (cf. ponto 3.3 do presente Relatório), proporcionando, também aos estudantes, nomeadamente no contexto do estágio, a frequência de formações específicas integradas numa dimensão experiencial e capaz de produzir reflexão crítica sobre o contexto escola e a profissão docente, num quadro de permanente desafio e inovação.

3.1.1. Supervisor da IES

O papel de supervisão e de quem a exerce na IES é essencial na transição entre a formação no contexto da IES e a aprendizagem experiencial em contexto profissional. O estágio constitui, como já foi referenciado no ponto 1.1.2 do presente Relatório, um momento essencial para os futuros docentes, seja no confronto entre expectativas e realidade, seja nos modos de construção de uma dada identidade profissional. Por isso, a qualidade da equipa de acompanhamento do estágio é essencial pelas condições que são proporcionadas para um aprofundamento das competências do estagiário, nomeadamente nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e de outras atividades inerentes ao exercício da profissão. Advoga-se, pois, um modelo de supervisão inovador, que, tendo em conta as condições de partida, se oriente no sentido de uma pedagogia transformadora (Ukpokodu, 2009; Michel et al., 2020).

A Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027 (UE, 2018, p. 16) sublinha a importância da Educação como um elemento-chave para *“a cidadania ativa, a sociedade inclusiva e para a empregabilidade. Assim, é necessário alargar a nossa visão sobre a educação no século XXI, focando mais nas competências transferíveis, na aprendizagem*

centrada no estudante e na educação não formal, de modo a atingir verdadeiramente o acesso equitativo e universal a uma educação de qualidade”. Com tais propósitos, a supervisão implica um trabalho cooperativo entre supervisores das IES e docentes cooperantes, que favorece condições para que os estagiários, devidamente apoiados, analisem as situações profissionais que vivenciam em contexto educativo, de modo crítico, indagador e investigativo. Supervisor e docente cooperante orientam o desenvolvimento do futuro profissional na tomada de iniciativas e na gestão do seu próprio processo formativo e têm ainda um papel importante na escolha adequada dos contextos profissionalizantes e na preservação de uma relação contínua e refletida com os mesmos, quer em termos de proximidade relacional, quer propondo iniciativas conjuntas e pertinentes de interação entre Escola e IES e de desenvolvimento de investigação sobre a prática profissional e didática. O supervisor constitui-se, pois, como um tutor cuja importância se evidencia não só no momento do estágio, mas também ao longo da formação inicial e da transição para a prática profissionalizada (indução). Estes princípios associados à tarefa de supervisão pedagógica pressupõem, porém, por parte das IES, um maior reconhecimento do papel do supervisor e do investimento em termos de tempo e de reflexão que o mesmo implica. Em consequência, pressupõe-se a criação de condições para a sua efetivação por parte da tutela, já que implicará, previsivelmente, a contratação de recursos humanos adicionais. Assegurados estes pressupostos o GT recomenda que sejam seguidos os princípios que se apresentam.

SUPERVISOR DA IES PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Reconhecer que o supervisor assuma o papel de tutor, em cooperação com a escola, não apenas no contexto do estágio, mas ao longo da formação profissional inicial do estudante e, sob condições definidas no acordo de cooperação entre IES e a escola, no decurso do ano de indução;
2. A IES reconheça, na respetiva distribuição de serviço, o tempo alocado a essa tarefa, assegurando, desse modo, as condições para um acompanhamento, continuado e substantivo, de proximidade com o estudante e a escola, bem como a realização de investigação essencial para a melhoria contínua e a fundamentação de um trabalho de docência refletido e promotor de inovação;
3. Sejam dadas às IES condições de contratação de pessoal docente com perfil adequado ao exercício da função de supervisor;

4. A IES organize cursos de preparação, ou consolidação, de processos de supervisão pedagógica disponíveis para a equipa de acompanhamento (supervisor e docente cooperante) do estagiário;
5. A IES reconheça e estimule situações de desenvolvimento profissional que permitam a docentes cooperantes e supervisores o aprofundamento de investigação sobre a prática profissional e didática;
6. O trabalho de supervisão, devidamente avaliado, nomeadamente por estudantes e pelas coordenações de curso, possa ser reconhecido no quadro da avaliação docente no âmbito do ensino superior.

3.1.2. Docente cooperante

Nos termos da legislação atualmente em vigor os “orientadores cooperantes” são “*docentes das escolas ou instituições cooperantes que colaboram na formação como orientadores*” e “*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*” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art. 23.º, n.º1). Assumindo, em cooperação com os supervisores das IES, a responsabilidade pelo processo de acompanhamento, supervisão e avaliação dos estudantes que realizam o respetivo estágio, os professores cooperantes têm um papel essencial na fundamentação de uma reflexão de proximidade e na orientação crítica da prática profissional. Devem, por isso, possuir um perfil que estabeleça as garantias de experiência e qualidade que uma tal tarefa implica.

Neste sentido, de acordo com a legislação supra-referenciada, “*os professores 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*” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art. 23.º, n.º 2), prevendo-se também que “*em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional*”. (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art. 23.º, n.º 3).

A formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão constituem-se, neste quadro, como fatores preferenciais na escolha do docente cooperante.

A exigente tarefa assumida pelos docentes cooperantes implica um incremento de trabalho e de responsabilidades que não tem sido acompanhado de condições equivalentes, nem de cariz remuneratório, nem de organização e distribuição de trabalho no contexto da escola. De acordo com o n.º 6, do art. 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, *“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”*.

O não reconhecimento do estatuto do docente cooperante traduz-se na pouca atratividade de tais funções e na consequente escassez de docentes disponíveis que possam, no contexto da escola, corresponder aos perfis adequados ao que se encontra determinado na lei e que, como tal, ofereçam as maiores garantias de um acompanhamento de qualidade no contexto da prática profissional.

Neste sentido, considerando:

- a) A importância da formação inicial de professores para acesso a conhecimento profissional;
- b) A centralidade do desenvolvimento de um pensamento crítico que apoie a tomada de decisões curriculares e pedagógicas, constituindo o docente cooperante como um parceiro formativo fundamental de competências, que enquadram, mas ultrapassam, o contexto do estágio supervisionado (por isso se utiliza preferencialmente o conceito de “docente cooperante” e não de “orientador cooperante”);
- c) A relação entre as decisões curriculares e pedagógicas e a investigação;
- d) A importância de conceber um programa de cooperação consistente e exequível, com Escolas e docentes cooperantes para a supervisão e indução profissionais.

O GT recomenda os princípios que a seguir se apresentam:

DOCENTE COOPERANTE PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS
--

- | |
|---|
| <p>1. Seja reconhecido o “estatuto do docente cooperante”, nomeadamente, através das opções enunciadas neste Relatório (ponto 14, n.º 1.1.2.), i.e., conferir direito a uma ou mais das seguintes opções: redução da respetiva componente letiva semanal; atribuição de uma</p> |
|---|

remuneração; contagem de tempo para progressão na carreira; não sujeição às cotas de transição entre escalões (do 4.º para o 5.º e do 6.º para o 7.º);

2. Seja reconhecida, para a avaliação de desempenho, a experiência como docente Especialista recrutado ao abrigo do artigo 10.º do Recrutamento e Contratação de Pessoal Docente, Especialmente Contratado, por IES Politécnico, para o exercício de supervisão de estágio.
3. Sempre que os docentes cooperantes não tenham experiência de orientação de estágio, ou se encontrem abrangidos pelo n.º 3 do artigo 23.º do Decreto-Lei no 79/2014, possa ser salvaguardado o requisito de uma formação curta em supervisão pedagógica, em articulação com as IES e com a participação de docentes cooperantes mais experientes, em condições ajustadas à conciliação entre formação e exercício profissional. Neste âmbito, recomenda-se que o desenho da formação supra referenciada:
 - a. seja da responsabilidade das IES, em cooperação estreita com as Escolas;
 - b. se baseie em áreas de competências definidas como eixos de formação em linha com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).
4. Seja estimulada a prática de investigação associada à docência, recomendando-se que, com base na prática de orientação e supervisão, os docentes cooperantes possam colaborar com as IES na produção de investigação capaz de apoiar referenciais de ação, disseminar boas práticas e produzir reflexão e conhecimento fundamentado sobre práticas pedagógico-didáticas e de avaliação, na sua relação com diversos níveis de ensino e perfis de estudantes;
5. Seja clarificada a relação com o docente cooperante com o supervisor de modo que sejam definidas e devidamente articuladas as bases para o funcionamento de uma “equipa de orientação cooperativa de estágio”;
6. Possa ser assegurada, para os professores cooperantes, a gratuidade de formação contínua, organizada pelas IES;
7. Possam ser ponderadas, como condições adicionais, a possibilidade de:
 - i) um apoio financeiro a ser pago à instituição onde decorre o estágio para a aquisição de materiais;

ii) um apoio financeiro aos docentes cooperantes, a par dos apoios já previstos (para formação, deslocação, ajudas de custo, entre outras).

3.2. Formação/investigação

A relevância da investigação para a habilitação para a docência encontra-se explícita no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que reconhece *“a necessidade [de] 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”*. No entanto, no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que procedeu à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro, a componente da investigação perdeu relevância na formação de docentes.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, reforça a necessidade e aprofundamento dos *“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”* (p. 2819).

Apesar de exigir para a obtenção do grau de mestre a *“aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”* (artigo 20.º, n.º 1, alínea b)), não está preconizado que o relatório tenha uma componente de investigação desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada, designada neste Relatório por estágio. A investigação nos planos de estudo dos mestrados que habilitam para a docência é reduzida, embora muitos deles incluam nas diferentes componentes de formação investigação centrada na prática educacional e didática.

Não obstante, esta relação com a investigação não é generalizada, uma vez que a sua obrigatoriedade não está legislada, sendo apenas obrigatória a *“aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”*, como referido anteriormente.

Analizada a legislação e, após larga auscultação, o GT considera imperiosa a necessidade de integrar o desenvolvimento da componente de investigação sobre a prática profissional e didática nos planos de estudo, produzindo conhecimento científico que permita a compreensão

dos fenómenos educativos e que promovam práticas reflexivas conducentes à adoção de abordagens metodológicas inovadoras, que facilitem, por um lado, o desenvolvimento profissional dos futuros docentes e, por outro, processos de ensino-aprendizagem-avaliação promotores do sucesso educativo dos alunos. Pretende-se que, ao investigarem sobre as práticas, *“os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos.”* (Esteves, 2001, p. 222)

Sendo esta uma componente fundamental na formação docente, propõe-se que, para além da integração da componente de investigação, complementarmente, se criem condições nas Escolas, em colaboração com as IES, para o desenvolvimento de redes de investigação dos diferentes níveis de ensino, promovendo a publicação de investigação com a participação de todos os atores. Reconhecendo a importância da componente da investigação na prática docente, o GT faz a proposta que a seguir se apresenta.

FORMAÇÃO/INVESTIGAÇÃO PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS

1. Inclusão de práticas de investigação sobre a prática profissional e didática integrada nos planos de estudo, devendo ser legislado, um número mínimo de créditos para esta componente da formação;
2. Promoção e apoio ao desenvolvimento (pré)profissional dos estagiários através do envolvimento em processos de investigação sobre a prática profissional e didática;
3. Desenvolver redes de investigação dos diferentes níveis de ensino, promovendo a publicação de investigação sobre a prática profissional e didática com a participação de estagiários, docentes cooperantes, supervisores, docentes das IES que investigam sobre áreas específicas do conhecimento específico da profissão docente, entre outros.

3.3. Formação inicial e formação contínua de professores e educadores

A formação ao longo da vida constitui um princípio basilar de construção, atualização e consolidação das competências profissionais e da sua adequabilidade a contextos em profunda e rápida mutação⁶. Através da formação contínua pretende-se, nos termos do Decreto-Lei n.º

⁶ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases) - Artigo 38.º Formação contínua - Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente) - Artigos 15.º e 16.º Formação contínua

41/2012, de 21 de fevereiro (art.15.º) “assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional docente [e] ainda o desenvolvimento na carreira e de mobilidade”. Nesta perspetiva, visa-se criar as condições para adquirir novo conhecimento e compreendê-lo, bem como aplicar conhecimentos em circunstâncias concretas.

Dados do Relatório TALIS (2018, últimos dados disponíveis) salientam como grandes áreas assinaladas pelos docentes portugueses em termos de formação contínua: o ensino de alunos com necessidades educativas especiais (27,0%, face à média TALIS de 23,9%), o ensino em ambientes multiculturais e multilingues (21,6% vs 16,4%), o comportamento dos alunos e gestão da sala de aula (17,8% vs 16,2%) e as competências em TIC para apoio à aprendizagem (12,0% vs 20,0%). Quando questionados sobre as atitudes dos colegas em relação à inovação, as respostas dos docentes portugueses levam a concluir que estes consideraram que ainda existe muito caminho a percorrer, já que, em todas as opções, os valores para Portugal são inferiores às médias do TALIS. A procura de novas formas de resolver problemas pela maioria dos docentes (66,4% face a 79,1% da média TALIS) e o apoio mútuo entre a maioria dos colegas na implementação de novas ideias (65,5% para 80,0%) aparecem como as mais representadas, e mais de 59,3% dos docentes em Portugal afirmaram ser recetivos à mudança (média TALIS de 76,4%). Tais necessidades, que se colocam aos diversos níveis de ensino, exigem uma articulação permanente e refletida entre a formação inicial (os conteúdos, metodologias e estruturação que comporta) e a formação contínua.

Com efeito, a formação inicial e a formação contínua devem ser pensadas como um ecossistema coerente que se funde na identificação de competências e conhecimentos basilares e na estruturação de conhecimentos adicionais que, ao longo da vida, vão permitindo adequar as práticas às exigências continuamente renovadas e à progressão do próprio conhecimento pedagógico-científico. Nesse sentido, o “edifício” da formação contínua tem de ser articulado entre as IES, que asseguram a formação inicial, e as demais estruturas (CFAE, Centros de Formação, Associações Profissionais, etc.) que, estando mais próximas dos contextos profissionais, permitem uma maior adequação da formação contínua. Da mesma forma, os critérios e categorias da acreditação assegurada pelo CCPFC pode beneficiar de alguns ajustes fruto do diálogo entre as diversas partes interessadas.

Tendo estas ideias por referência, o GT recomenda:

- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores)
- Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro (Estabelece as prioridades de formação contínua e esclarece a dimensão científica e pedagógica.)

**FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
DOCENTES
PRINCÍPIOS ORIENTADORES RECOMENDADOS**

1. A construção de modelos formativos de articulação entre formação inicial e formação contínua em cooperação entre as IES, os CFAE, os Centros de Formação, as Associações Profissionais e demais agentes envolvidos na formação de professores, em áreas consideradas essenciais na perspectiva dos docentes e das Escolas;
2. A definição de um modelo estratégico, nacional, de formação contínua em áreas consideradas essenciais, devidamente contextualizadas em aprendizagens científicas de base (projeto formativo), de modo a evitar a sobrecarga de formação, a sobreposição de propostas e a dispersão de esforços entre diversos agentes formativos;
3. A formação em/ e a partir de contextos reais e a participação de docentes, centros, associações e especialistas no desenho de cursos de formação contínua cooperativamente assumidos por IES e por estruturas de proximidade;
4. A existência de momentos estruturados e regulares (por exemplo anuais) de partilha de experiências entre Escolas, professores de diversos níveis de ensino, IES, CFAE, associações profissionais e estudantes;
5. A promoção de cursos de aperfeiçoamento e/ou atualização de competências com lecionação conjunta entre professores mais experientes do ensino básico ou secundário e docentes do ensino superior, bem como produção de referenciais ou materiais de apoio à docência.

IV. OUTRAS QUESTÕES A CONSIDERAR

Da reflexão feita e das auscultações realizadas, há questões que, apesar de não fazerem parte do “caderno de encargos” apresentado ao GT, são fundamentais quando se pretende incentivar o acesso à profissão docente e a uma formação profissional orientada pelo princípio da qualidade.

1. No que se refere ao ingresso em cursos que habilitam para a docência, foram sublinhados os condicionalismos de ordem socioeconómica (nomeadamente, o acesso a residências/alojamentos e o valor da propina, habitualmente mais elevado do que o da licenciatura), que afetam um grande número de estudantes. Estes condicionalismos marcam muito a frequência dos mestrados que habilitam para a docência, dado que grande parte dos jovens que opta pela carreira docente é proveniente de grupos socioeconómicos desfavorecidos.
2. Apesar de as propostas do GT incidirem sobre o acesso aos mestrados que habilitam para a docência, foram evidenciadas algumas situações críticas que antecedem a entrada em alguns mestrados, a saber:
 - a. descontinuidade entre o foco da licenciatura (por exemplo: Biologia; Geologia; Física; Química) e os mestrados que habilitam para a docência (por exemplo: ensino de Biologia e Geologia; ensino de Físico-Química);
 - b. impossibilidade de acesso aos mestrados dos perfis de 1 a 4 por parte de licenciados provenientes de cursos de Humanidades em que não houve formação em matemática.
3. Para colocar em prática algumas das propostas apresentadas neste Relatório, é também importante refletir sobre o próprio funcionamento das IES, nomeadamente no facto de as horas de supervisão de estágios e do trabalho a nível da formação contínua nem sempre serem contabilizadas na distribuição de serviço dos docentes, nem as deslocações aos locais de estágio serem suportadas nos custos inerentes.
4. Nas reuniões realizadas com representantes de IES, públicas e privadas, foi realçada a necessidade de:

- a. revisão profunda da legislação que regulamenta a organização dos planos de estudo dos cursos de 1.º ciclo (Licenciatura em Educação Básica, por exemplo) e de 2.º ciclo (mestrados que habilitam para a docência);
 - b. promoção de um maior equilíbrio entre as diferentes áreas de formação, uma preocupação sentida a nível da formação para os diferentes níveis de ensino, requerendo novos critérios na aprovação e acreditação dos mestrados por parte da A3ES.
5. Uma outra questão, já abordada no Relatório, mas que o GT quer destacar, é o facto de a lei de bases do sistema educativo⁷ continuar a não definir *educação de infância* de forma abrangente que integre todas as crianças dos 0 aos 6 anos, idade de entrada na escolaridade obrigatória. Quando a legislação valida a expressão ‘educação pré-escolar’ como destinada a crianças a partir dos 3 anos, a formação para o trabalho com as crianças mais novas, i.e., dos 0 aos 3 anos, não surge como uma obrigatoriedade, apesar de a maioria das instituições de formação evidenciar que esta é feita. Por outro lado, o tempo de trabalho com as crianças com menos de 3 anos, ao não ser considerado como serviço docente, afeta, quer a qualidade educativa das instituições, quer a situação profissional de educadores de infância que trabalham com este grupo etário.
6. Ao longo do Relatório, foram analisadas questões relativas à formação inicial e à inserção profissional dos docentes dos diferentes níveis de escolaridade. Mas, tal como já foi enunciado na introdução, o problema da falta de atratividade da profissão docente, em termos de quantidade e qualidade de candidatos, prende-se sobretudo com condições laborais e de instabilidade e com a desvalorização da carreira. Por isso, é urgente investir nesta dimensão.
7. Foi ainda identificada a urgência de um esforço cooperativo entre o ME, o MCTES e as IES:
- a. na divulgação de informação que realce a componente experiencial e inovadora (o que a escola pode e deve ser) dos mestrados em ensino;

⁷ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.

- b. na sensibilização para o papel dos educadores e professores na construção de valores e saberes essenciais para uma sociedade democrática, inclusiva, desenvolvida e sustentável;
 - c. na estruturação das carreiras e processos de colocação de docentes que supere dificuldades e constrangimentos da profissão docente já assinalados.
- 8. No quadro das IES, foi considerada importante a sensibilização de estudantes de licenciatura para uma formação que habilite para a profissão docente. Situações em que docentes das licenciaturas e dos mestrados que habilitam para a docência se envolvem conjuntamente em atividades e estratégias orientadas para este percurso académico contribuem para aumentar o número e qualidade de candidatos nestes mestrados e para reforçar a credibilização da profissão docente.
- 9. A identificação de fatores associados ao abandono e ao insucesso escolar nos diversos ciclos de estudo tem sido alvo de preocupação. No caso dos mestrados que habilitam para a docência, para um conhecimento mais aprofundado das razões que explicam estes problemas, com base no qual se definam estratégias que os minimizem, será importante realizar estudos. A confluência de variáveis contextuais no processo de desvinculação dos estudantes e na decisão de abandono aconselha o envolvimento de cada IES em tais estudos. Será também importante o recurso ao acompanhamento por pares (estudantes) e a sessões de partilha de experiências e de dificuldades entre os diversos estudantes dos mestrados em ensino.
- 10. A situação crítica da falta de educadores e professores, que, com base nos indicadores disponíveis, se agravará nos próximos anos, justifica a existência de espaços de diálogo que apoiem um consenso nacional em torno de questões centrais da atração, da formação e da carreira profissional dos docentes. No imediato é decisiva a mobilização das IES para a formação de educadores e professores, nomeadamente melhorando a articulação entre cursos de licenciatura e mestrados que habilitam para a docência.
- 11. Importa que estruturas do Ministério da Educação, em conjugação com o Conselho Nacional de Educação, vão monitorizando as necessidades de educadores e professores, assegurando uma difusão mais efetiva de tais análises e projeções.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Roldão, M.^a do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação docente*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*, Porto: Edições ASA.
- Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/13601441003738368>
- Conselho Nacional da Educação (2016). Parecer sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão/Parecer 4/2016. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_sobre_formacao_inicial_de_educadores_e_professores.pdf
- Conselho Nacional da Educação (2019). Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário, https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes.pdf
- Conselho da União Europeia (2002). Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida (2002/C 163/01), *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=EN)
- Contreras D., J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. C. Domingo & N. Pérez de Lara (eds.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 21-86.
- Esteves, M. (2001) A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, Universidade Católica Portuguesa, pp. 217-233, <http://hdl.handle.net/10316.2/23704>
- European Commission (2010). Improving Teacher Quality: The EU agenda. Bruxelas: European Commission,

http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf

- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialogico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, N.º 1, pp. 41-61.
- García-Carrión, R., Cuxart, M.^a P., Alvarez, P. & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty, *Sustainability*, 12, 7146, doi:10.3390/su12177146, www.mdpi.com/journal/sustainability
- Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2010). Developing a research profile: Mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 245–262. <https://doi.org/10.1080/19415250903457166>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching and Learning*, 107, 43–53. <https://doi.org/10.1002/tl.244>
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67–78). McGraw Hill / Open University Press.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Peer-group mentoring for teacher development, London: Routledge.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, p. 15-17.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F.A.J. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on theories of situated learning. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.). *The SAGE handbook of research on teacher education*, pp. 528-544. Los Angeles: Sage.
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 11, n.º 26, p. 8-29.
- Leite, C., Fernandes, P. & Sousa-Pereira F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education

- in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58057>
- Leite, C. (2019). Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda, in Pedrosa-de-Jesus, M. H. & Watts, D. M. (Eds) *Academic growth in higher education: questions and answers*. Brill Sense, Leiden/ Boston, pp. 19-30).
- Leite, C., Pereira, F., & Marinho, P. (2022, no prelo). Modelo de formação inicial de professores em Portugal: condições para a socialização com a profissão, *Revista Iberoamericana de Educación*
- Leite, C., Pereira, F., & Marinho, P. (2022, no prelo). Profesores que forman profesores en Portugal: ¿qué perfil investigador? ¿Que condiciones?, *Profesorado*
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- ME (2017). Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
- MEC (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de julho.
- Michel, J. O., Holland, L., Ostrow, J., Brunnquell, C., & Sterling, S. (2020). The ideal outcome of education for sustainability: Transformative sustainability learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(161), 177–188. <https://doi.org/10.1002/tl.20380>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76032>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- OECD. Teaching in Focus #17. (2017). *Do New Teachers Feel Prepared for Teaching?* OECD Publishing: Paris, France.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/do-new-teachers-feel-prepared-for-teaching_980bf07d-en
- OECD (2022). *Education at a Glance*. OECD indicators.
<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

- Perines, H. (2020). Educational research training in teacher training programs: The views of future teachers. *International Education Studies*, 14(1), 76–85.
<https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p76>
- Ponte, J. P.; Galvão, C.; Trigo-Santos, F. e Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10 (1), p.31-46.
- Sánchez-Sánchez, G. I. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1–25.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Stappenbelt, B. (2013). The effectiveness of the teaching-research nexus in facilitating student learning. *Engineering Education*, 8(1), 111–121.
<https://doi.org/10.11120/ened.2013.00002>
- Ukpokodu, O. N. (2009). Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1), Article 4. <http://dx.doi.org/10.9741/2161-2978.1003>
- UE (2018). Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027. Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho relativa ao quadro para a cooperação europeia no domínio da juventude (2018/C 456/01). Jornal Oficial da União Europeia n.º 61.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN>
- UNESCO (2022). REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS — Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Paris: Unesco (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>)
- Vieira, F. & Coelho, J. L. C da S (2011). Investigação educacional e transformação da pedagogia escolar. In J. L. Coelho da Silva et al. (Orgs.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 547-557). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, CDR0M.
- Winaryati, E., M., & Hidayat, M. T. (2020). Conceptual framework of evaluation model on 4 C's-based learning supervision. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 173-193.

- <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.10>Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Wong, H. K. (2002). Induction - the best form of professional development. *Educational Leadership*, 59, 6, p. 52-54.
- Wood, D. (2009). Challenges to strengthening the teaching and research nexus in the first-year undergraduate curriculum. *The International Journal of Learning*, 15(12), 111–120.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46051>
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário. Seu cenário e protagonistas*, Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, 277, p. 95-120.
- Zeichner, K. M. (2005). A Research Agenda for Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737–759). Lawrence Erlbaum Associates Publishers: American Educational Research Association.

ANEXO I – Comparação entre *necessidades docentes, capacidade instalada de formação por nível de escolaridade e grupo de recrutamento e grau de atratividade expresso por número de candidatos e número de inscritos.*

Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030 - DGECC 2021													
Autoria: Luís Catela Nunes, Ana Balção Reis, Pedro Freitas, Miguel Nunes, José Mesquita Gabriel (Nova SBE)													
Tabela 6 – Necessidades de recrutamento cumulativas de novos docentes de 2021/22 ao ano letivo indicado, por grupo de recrutamento													
VER NOTAS NO FINAL DA GRELHA													
Necessidades de recrutamento cumulativas (a partir de 2021/2022) de novos docentes (em número de novos docentes), por grupo de recrutamento								DADOS RECOLHIDOS PELO GT				Observações	
								Nº vagas atuais	Nº inscritos	Nº de cursos acreditados	Nº de cursos propostos		
Sum of Necessidades Recrutamento Docentes Numero			Ano Letivo					Ano letivo					
Nível Ensino	Código	Grupo de Recrutamento	2021	2022	2023	2024	2025	2030/2031	2021/2022				
Educação Pré-Escolar	100	Educação Pré-Escolar	494	959	1484	1954	2412	4.419	863	720	34	No caso dos cursos de dupla titulação (Pré+1º CEB), nesta síntese, foram contabilizadas as vagas existentes, assim como o nº de inscritos, cumulativamente, para a Educação Pré-escolar e para o 1º CEB. Nas listas das folhas seguintes, esses números correspondem ao real.	
Educação Pré-Escolar Total			494	959	1484	1954	2412	4.419	863	720	34		
1º Ciclo do Ensino Básico	110	Ensino Básico - 1º Ciclo	420	827	1575	2619	3502	6.853	1253	871	28		
	120	Inglês	9	8	11	20	28	74	105	49	6		
1º Ciclo do Ensino Básico Total			429	835	1586	2639	3530	6927	1358	920	34	No caso dos cursos de dupla titulação (1º CEB+2º CEB), nesta síntese, foram contabilizadas as vagas existentes, assim como o nº de inscritos, cumulativamente, para o 1º CEB e para o 2º CEB. Nas listas apresentadas nas folhas seguintes, esses números correspondem ao real.	
2º Ciclo do Ensino Básico	200	Português e Estudos Sociais/História	12	21	38	52	79	378	303	180	15		
	220	Português e Inglês	5	8	10	14	18	60	10	8	2	No caso dos cursos de dupla titulação (1º CEB+2º CEB), nesta síntese, foram contabilizadas as vagas existentes, assim como o nº de inscritos, cumulativamente, para o 1º CEB e para o 2º CEB. Nas listas apresentadas nas folhas seguintes, esses números correspondem ao real.	
	230	Matemática e Ciências da Natureza	153	234	260	288	429	1.315	283	188	15		
	240	Educação Visual e Tecnológica	133	215	255	308	429	999	24	28	1		
	250	Educação Musical	36	55	62	83	129	477	79	74	2		
	260	Educação Física	55	95	117	133	180	564	490	469	7	Há um curso de mestrado único para o 2º CEB e para o 3º CEB e ensino secundário.	
	200 210 224	Português [1]	216	332	363	412	631	1.861					
2º Ciclo do Ensino Básico Total			611	960	1105	1291	1896	5654	1189	947	42		
3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	300	Português*	206	431	654	897	1134	2.861	184	103	11	O curso de mestrado em Ensino de Língua Estrangeira admite as seguintes variantes: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão. Optou-se por repetir o n.º de vagas e o nº de inscritos nos diferentes grupos de recrutamento. Não se sabe quantos, do conjunto, são de cada uma das línguas referidas.	
	310	Latim e Grego	0	0	0	0	0	1	16	4	2		
	320	Francês	31	58	84	108	123	405	112	57	5		
	330	Inglês	128	239	350	454	564	1.311	112	57	5		
	340	Alemão	0	1	2	2	2	5	112	57	5		
	350	Espanhol	4	7	9	13	12	49	112	57	5		
	400	História	131	255	377	510	603	1.253	95	111	5		
	410	Filosofia	70	121	186	268	360	765	55	28	4		
	420	Geografia	77	165	245	332	414	1.007	62	66	3		
	430	Economia e Contabilidade	85	180	267	345	424	758	20	21	1		
	500	Matemática	155	284	407	543	618	1.551	164	53	8		
	510	Física e Química	104	186	260	335	388	1.249	102	28	5		
	520	Biologia e Geologia	103	202	314	418	500	1.231	105	51	5		
	550	Informática	35	49	57	63	77	394	60	57	3		
	600	Artes Visuais	96	174	263	372	446	1.054	47	48	2		
	620	Educação Física	85	150	205	251	290	804	490	469	7		
	610 997 530 999	Especializado	141	271	361	478	593	964					
3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Total			1450	2774	4040	5390	6549	15.663	1848	1267	76		
1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	290	Educação Moral e Religiosa	9	18	39	57	79	250					
	360	Língua Gestual Portuguesa	0	0	0	0	0	1	20	12	1		
	910	Educação Especial 1	51	128	201	347	514	1.516					
	920	Educação Especial 2	5	9	17	22	32	58					
	930	Educação Especial 3	0	1	6	8	10	19					
1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Total			66	155	262	434	636	1.845	20	12	1		
Grand Total			3050	5683	8478	11708	15024	34.508	5278	3866	187		
Notas: 1) Esta síntese não contém número de vagas e de estudantes inscritos nos cursos de mestrado em funcionamento na Universidade Aberta por ainda não nos terem sido fornecidos esses dados; 2) Esta síntese não contém o total do número de estudantes inscritos porque, como mostram as folhas relativas às IES, algumas das instituições não os forneceram; 3) Nesta síntese, as vagas indicadas em Português incluem as que resultam quer dos cursos só para Português, quer dos cursos de dupla titulação (Português e uma língua estrangeira). Nas folhas relativas ao 3º CEB+S e às Universidades esses números são explicitados e correspondem ao real atual; 4) No caso de cursos de dupla titulação (Pré+1º CEB ou 1º CEB +2º CEB), como a observação que acompanha os números síntese refere, o nº de vagas e o nº de inscritos foi acumulado.													
Fonte: Cálculo dos autores do estudo coordenado pelo Prof. Luís Catela Nunes com base nas Estatísticas da Educação 2018/19													

ANEXO II
Lista de instituições/pessoas com quem o GT reuniu
e foco dessas reuniões

1) LISTA DE INSTITUIÇÕES/PESSOAS

Reuniões realizadas por convite do GT:

- *Universidades públicas.* O convite foi feito aos vice-reitores responsáveis pela área académica e pedagógica e sugerido que, para a reunião a realizar *online* a 20-10-2022, fossem convidados diretores das várias unidades orgânicas e diretores de cursos de formação de educadores e de professores. Na reunião participaram 92 pessoas. Este contacto, em alguns casos, foi prolongado por mensagens de mail ou pelo envio, ao GT, de documentos que expressam a posição da IES.
- *Instituições de ensino superior privado.* O convite foi feito através do Presidente do Colégio Politécnico, Prof. José Manuel Silva, solicitando que, para a reunião *online* a 24-10-2022, fossem convidados responsáveis de instituições que fazem parte da Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP) assim como coordenadores de cursos de mestrado de formação de educadores/as e professores/as oferecidos pelas instituições. Participaram na reunião 10 pessoas, pertencentes apenas a três IES, embora tivesse sido expresso que a opinião transmitida era do conjunto das IES pertencentes à APESP. Posteriormente foi enviado ao GT documento que sintetiza a posição de todas as IES que fazem parte da APESP.
- *Escolas Superiores de Educação públicas.* O convite foi feito através da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE (ARIPese) solicitando que, para a reunião *online* a realizar a 31-10-2022, fossem convidados responsáveis de Escolas Superiores de Educação (ESE), assim como coordenadores de cursos de mestrado de formação de educadores e professores. Participaram na reunião 59 pessoas.
- *Associações e Sociedades científicas:*
 - Associação de Professores de Geografia, reunião realizada a 26-10-2022;
 - Sociedade Portuguesa de Matemática, reunião realizada a 27-10-2022;
 - Associação de Professores de Biologia e de Geologia, reunião realizada a 31-10-2022 e contacto a 8-11-2022;
 - Associação de Professores de História, reunião realizada a 02-11-2022;
 - Associação de Professores de Português, reunião realizada a 04-11-2022 e a 12-12-2022;
 - Sociedade Portuguesa de Filosofia, reunião realizada a 04-11-2022;
 - Associação de Professores de Filosofia, reunião realizada a 4-11-2022;
 - Sociedade Portuguesa de Filosofia e Associação de Professores de Filosofia, reunião realizada a 08-11-2022;
 - Associação de Professores Portugueses de Inglês, reunião realizada a 12-12-2022;

- Conselho de Centros de Investigação em Ciências e Políticas da Educação, reunião realizada a 15-11-2022;
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), reunião realizada 23-11-2022;
- Diretora e elementos da DGAE, reunião realizada a 21-11-2022. Sendo a DGAE a entidade indicada no Despacho que criou o GT (Despacho n.º 12214/2022) para fornecer o apoio logístico e administrativo necessário ao funcionamento do GT, outros contactos foram mantidos por e-mail
- Associações Sindicais, reunião realizada a 30-11-2022. Nesta reunião participaram: FENPROF; FNE; SNPL; SIPPEB; SIPE; S.TO.P; Associação Sindical dos Professores Pró-Ordem; FEPECI/SINAPE; FENEI/SINDEP; ASPL; SPLIU; SEPLEU.
- Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDEP), Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE) e Conselho de Escolas, reunião realizada a 30 -11-2022.

Para além das reuniões mencionadas, o GT também contactou outras entidades/pessoas:

- Sociedade Portuguesa de Química;
- Sociedade Portuguesa de Física;
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência através do Diretor-Geral da DGEEC (Doutor Nuno Rodrigues);
- Doutora Luísa Loura (ex-presidente da DGEEC);
- Professor Doutor Jaime Silva (Coordenador do Grupo de Trabalho de Matemática para Elaboração de Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática, DGE).

Reuniões realizadas por proposta apresentada ao GT:

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), reunião realizada a 28-07-2022, por proposta do Presidente da APEI – Doutor Luís Ribeiro;

Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), reunião realizada a 6-10-2022, por proposta do Diretor Executivo – Doutor Rodrigo Queirós e Melo;

- Rede de Bibliotecas Escolares, reunião realizada a 06-10-2022, por proposta da Coordenadora Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares – Doutora Manuela Pargana Silva.

2) FOCO DAS REUNIÕES

- Instituições de Ensino Superior (subsistema universitário, subsistema politécnico, público, privado):

- i) aceitação/ não aceitação de acesso a mestrados dos perfis 1 a 5 apenas através da Licenciatura em Educação Básica (LEB). Se aceitação de outras formas de acesso, que condições para o ingresso;

- ii) ii) número de créditos para acesso a mestrados que habilitam para a docência no 3.º CEB e ensino secundário.

Para além das condições de ingresso, foram também abordados os seguintes assuntos:

- posições face a modelo de formação no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência em educação de infância e para o ensino nos diferentes níveis de escolaridade;
- possibilidades que permitam formar, a curto prazo, novos docentes, de acordo com grupos de recrutamento em falta;
- questões de atratividade de novos candidatos a cursos de formação para a docência (bolsas de estágio; apoio social a estudantes carenciados; ano de indução; ...);
- relação entre IES e Escolas/Instituições educativas cooperantes
- modelos de estágio para formação de educadores/as de infância, professores/as dos 1.º e 2.º CEB e professores/as do 3.º CEB e do ensino secundário nos modos de concretização e nas possibilidades de lhes ser atribuída uma bolsa de estágio;
- relações com Escolas cooperantes e condições de trabalho de docentes cooperantes e de supervisores/as das IES;
- perfil de educadores e professores cooperantes e condições que lhes venham a ser atribuídas para o exercício da função;
- perfil de professores das IES supervisores dos estágios e condições que lhes venham a ser atribuídas para o exercício da função;
- possibilidades de os estágios, e da relação com Escolas cooperantes, promoverem e aprofundarem investigação didática e sobre a prática profissional;
- envolvimento das IES na oferta de cursos de atualização e requalificação profissional docente;
- relações entre a formação inicial e a formação contínua, nomeadamente através de apoio a um 'ano de indução';
- outros assuntos relativos à formação profissional docente do interesse das Instituições.

Associações e Sociedades científicas:

- modelos de estágio para formação de educadores de infância, professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico e professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário;
- estágios, nos modos de concretização e nas possibilidades de lhes ser atribuída uma bolsa de estágio;
- relações com Escolas cooperantes e condições de trabalho de docentes cooperantes e de supervisores das IES;
- possibilidades dos estágios e da relação com Escolas cooperantes promover e aprofundar investigação sobre a prática profissional e didática;
- relações entre a formação inicial e a formação contínua, nomeadamente através de apoio ao designado "ano de indução";
- outros assuntos relativos à formação profissional docente do interesse dos contactados.

ANEXO III - Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento (Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março)

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
1	Educação Pré-Escolar	Licenciatura em Educação Básica	100	Pré-escolar.
2	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110	1.º Ciclo do Ensino Básico.
3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	100	Pré-escolar.
			110	1.º Ciclo do Ensino Básico.
4	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110	1.º Ciclo do Ensino Básico.
			200	Português e Estudos Sociais/História.
5	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110	1.º Ciclo do Ensino Básico.
			230	Matemática e Ciências da Natureza.
6	Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico.	80 a 100 créditos em Português	220	Português e Inglês.
		60 a 80 créditos em Inglês		
7	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	240	Educação Visual e Tecnológica.
8	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	250	Educação Musical.
9	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Português	300	Português.
10	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		40 a 60 créditos em Latim e Estudos Clássicos	310	Latim e Grego.
12	Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽¹⁾ .	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Espanhol	350	Espanhol.
13	Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽¹⁾ .	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Francês	320	Francês.
14	Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽¹⁾ .	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Inglês	330	Inglês.
15	Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Inglês	330	Inglês.
16	Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽²⁾ .	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Alemão	340	Alemão.
17	Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽²⁾ .	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Espanhol	350	Espanhol.

18	Ensino de Inglês e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ⁽²⁾ .	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Francês.	320	Francês.
19	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	120 créditos em Filosofia.	410	Filosofia.
20	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em História	400	História.
21	Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Geografia	420	Geografia.
22	Ensino de Economia e de Contabilidade	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	430	Economia e Contabilidade.
23	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática	500	Matemática.
24	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	510	Física e Química.
25	Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	520	Biologia e Geologia.
26	Ensino de Energias, de Eletrónica e de Automação.	150 créditos no conjunto das três áreas disciplinares e nenhuma com menos de 40 créditos.	540	Eletrotecnia.
27	Ensino de Informática	120 créditos em Informática	550	Informática.
28	Ensino de Ciências Agropecuárias	120 créditos em Ciências Agropecuárias	560	Ciências Agropecuárias.
29	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais	600	Artes Visuais.
30	Ensino de Música ⁽³⁾	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	⁽⁴⁾	
31	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto	260 620	Educação Física. Educação Física.
32	Ensino de Dança ⁽⁵⁾	120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos.	⁽⁶⁾	
33	Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico	80 a 100 créditos em inglês	120 ⁽⁷⁾	Inglês.
34	Ensino Língua Gestual Portuguesa	120 créditos Língua Gestual Portuguesa	360	Língua Gestual Portuguesa.

⁽¹⁾ As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de estrado com as referências 11, 12, 13 e 14 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (conferir habilitação para a docência nos grupos 300 e 340); (ii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (conferir habilitação para a docência nos grupos 300 e 350); (iii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (conferir habilitação para a docência nos grupos 300 e 320); (iv) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (conferir habilitação para a docência nos grupos 300 e 330).

⁽²⁾ As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 16, 17 e 18 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (conferir habilitação para a docência nos grupos 330 e 340); (ii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (conferir habilitação para a docência nos grupos 330 e 350); (iii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (conferir habilitação para a docência nos grupos 330 e 320).

⁽³⁾ Em áreas de especialização adequadas a cada um dos grupos a que se refere a Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro.

⁽⁴⁾ Grupos fixados pela Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro.

⁽⁵⁾ Em áreas de especialização adequadas a cada um dos grupos a que se refere a Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

⁽⁶⁾ Grupos fixados pela Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

⁽⁷⁾ Os créditos são indicados segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos previsto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.

⁽⁸⁾ As condições de ingresso seguem o disposto no n.º 3 do artigo 18.º O ciclo de estudos organiza-se de acordo com o disposto no n.º 2 do artigo 14.º, sendo que o número de créditos mínimo para a área educacional geral é de 12.