

## b) Prova de conhecimentos específicos:

- O Ministério da Ciência e da Tecnologia — sua estrutura e competências;
- A Academia das Ciências de Lisboa — suas atribuições e funcionamento.

12.1 — A ordenação final dos candidatos resultará da média aritmética simples das classificações obtidas.

13 — Os encargos decorrentes do presente concurso têm cabimento no orçamento da Academia das Ciências de Lisboa para o corrente ano.

14 — O júri do concurso tem a seguinte composição:

Presidente — Prof. Justino Mendes de Almeida, secretário-geral da Academia.

Vogais efectivos:

- Dr.ª Maria Teresa Cardoso, assessora principal.
- Dr.ª Maria Luíza Macedo, técnica superior de 1.ª classe.

Vogais suplentes:

- Emília Sofia J. G. Ribeiro Vaz, oficial administrativo principal.
- Nuno Cabim da Silva Lisboa, oficial administrativo principal.

O Presidente da Academia, *José V. de Pina Martins*.

### Instituto de Investigação Científica Tropical

Por despacho de 18-12-96 do presidente do Instituto de Investigação Científica Tropical:

Arminda Marques Matos Cristóvão, chefe de secção do quadro de pessoal do Instituto de Investigação Científica Tropical — nomeada definitivamente chefe da Secção de Secretariado e Expediente do mesmo Instituto. (Isento de fiscalização prévia do TC.)

20-12-96. — A Directora dos Serviços de Administração, *Maria Luísa Conde*.

### Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Por despacho do presidente da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) de 31-12-96:

Isabel Maria da Silva Gomes Ferreira — nomeada, precedendo concurso, chefe da Secção de Orçamento e Conta do quadro de pessoal da JNICT, considerando-se exonerada do lugar de oficial administrativo principal do mesmo quadro. (Isento de fiscalização prévia do TC.)

31-12-96. — O Presidente, *Fernando Ramôa Ribeiro*.

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Parecer n.º 3/96.** — *Habilitações para a docência e estrutura dos quadros das escolas.*

#### Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, nos termos regimentais, e a solicitação do Ministro da Educação, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo conselheiro relator Dr. António de Almeida Costa, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 11 de Dezembro de 1996, deliberou aprovar, por unanimidade, o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte parecer:

#### I — Oportunidade do projecto

1 — O Governo tomou a iniciativa de remeter ao Conselho Nacional de Educação, para efeitos de elaboração de parecer, um projecto de portaria relativo a habilitações para a docência e estrutura dos actuais quadros das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como do ensino secundário.

2 — Face ao projecto apresentado, a primeira questão a levantar será a da força legal do diploma que se prevê aprovar e publicar, indagando sobre se ela será bastante para produzir os efeitos pretendidos.

Em princípio, a resposta seria positiva, tendo até em atenção que o projecto de portaria se destina a substituir o conjunto de despachos referidos no seu artigo 53.º, para efeitos de revogação, após a sua publicação.

No entanto, uma apreciação mais apurada dos objectivos do projecto de portaria deixa dúvidas sobre se ele terá força legal bastante para assegurar a prossecução de todos eles.

Como exemplos indiciadores dessa dúvida, poderão identificar-se:

- a) A eventual colisão entre o artigo 12.º do projecto de portaria e o n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro;
- b) A eventual colisão entre a lógica da organização de grupos, a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º do projecto de portaria, e o disposto na alínea b) do artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;
- c) O teor imperativo do n.º 1 do artigo 39.º, bem como do artigo 40.º, mesmo quando explicitados, na sua aplicação, pelos artigos 41.º e 42.º

3 — Colocada a dúvida sobre a força legal do projecto de diploma, importa acentuar a oportunidade da sua apresentação. Com efeito, várias razões convergem na afirmação inequívoca dessa oportunidade, com a certeza de que, se alguma observação se deve fazer, ela terá a ver, apenas, com o atraso no tempo com que surge.

Entre essas razões, podem identificar-se:

- a) A necessidade de ajustar a lógica da administração de professores à situação curricular decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto;
- b) A consequente necessidade, também, de constituir um referencial novo para os cursos de formação inicial de professores;
- c) O reconhecimento de que os quadros existentes de habilitações próprias e suficientes tinham carácter estático, uma vez que a lógica da sua organização com base em designações de cursos foi completamente ultrapassada pela dinâmica das instituições de ensino superior, ao organizarem novos cursos cada vez mais especializados.

4 — Deve notar-se que a necessidade ou a urgência da publicação de um projecto orientado para os objectivos que este se propõe tem sido, por várias vias, invocada, sendo de salientar, designadamente:

- a) A proposta global apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em que era apresentado um programa específico nesse sentido;
- b) As recomendações do Conselho Nacional de Educação constantes do Relatório sobre a Reforma dos Ensinos Básicos e Secundário (1989-1992), expressas nos seguintes termos:
  - i) Se atualize a organização dos grupos de docência, fazendo-a contribuir tempestivamente para o processo de formação inicial dos professores;
  - ii) Se incrementem rigorosamente acções de formação de actuais docentes, orientadas para a sua adequação ou reconversão, tendo em atenção também os novos grupos de docência.

#### II — Estrutura organizativa do projecto

5 — O projecto de portaria enviado para apreciação não é acompanhado de qualquer fundamentação justificativa das opções que exprime, nem sequer de qualquer exposição de motivos que justifique a sua pertinência e oportunidade.

No entanto, a leitura do projecto deixa bem evidentes os aspectos essenciais da lógica subjacente à sua elaboração e, bem assim, da sua estrutura organizativa.

6 — Como objectivos concretos que se pretendem conseguir com o projecto, são evidentes:

- a) Um objectivo original, relacionado com intenções de gestão racionalizada do pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- b) Um objectivo decorrente do anterior, relacionado com a expectativa de constituição de um referencial formativo que corresponda aos perfis profissionais constituídos para efeitos de gestão.

#### Organização do universo dos professores para efeitos de gestão

7 — Dentro desta perspectiva, o projecto de portaria começa por organizar o universo dos professores do ensino básico e do ensino secundário em três categorias essenciais, tendo em vista a lógica da sua gestão e consequente correspondência na formação:

- a) Professores do 1.º ciclo;
- b) Professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- c) Professores do ensino secundário.

8 — De seguida, no respeitante às duas últimas categorias enunciadas, o projecto de portaria organiza os correspondentes universos por grupos de docência, considerando:

- a) 19 grupos de docência na categoria original de professores dos 2.º e 3.º ciclos;
- b) 25 grupos de docência na categoria original de professores do ensino secundário.

9 — Em consequência, poderá falar-se de um conjunto numeroso de perfis profissionais, que inclui:

- Professores do 1.º ciclo do ensino básico;
- Professores de cada um dos 19 grupos de docência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Professores de cada um dos 25 grupos de docência do ensino secundário.

10 — A este conjunto alargado poderão ainda vir a associar-se os perfis profissionais correspondentes à docência das disciplinas de Educação Moral e Religiosa de outra confissão, que não a católica.

Diferente, no entanto, é o que se refere às disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, pois o projecto estabelece que «elas não serão integradas em grupos de docência», uma vez que o seu ensino «será assegurado por professores profissionalizados de um qualquer grupo de docência que sejam titulares de formação específica obtida nos termos previstos em normas regulamentares próprias».

11 — A definição de cada um dos grupos de docência é feita a partir do enunciado das «disciplinas curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário» que o integrem e que, por isso mesmo, constituem a base original da capacidade de docência dos professores do grupo.

Deve notar-se, no entanto, que o projecto admite, em certas circunstâncias, o alargamento da «capacidade docente» dos professores de um qualquer grupo, o que pode ter expressão prática na distribuição do serviço docente, a nível da escola.

12 — Na organização dos grupos de docência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, há situações diversas:

- a) Grupos constituídos por disciplinas homónimas do 2.º ciclo, do 3.º ciclo e do ensino recorrente de um e outro dos dois ciclos; é a maioria;
- b) Grupos constituídos por disciplinas afins de um e outro dos dois ciclos e ainda do ensino recorrente;
- c) Grupos constituídos por uma «área de formação técnica do 3.º ciclo do ensino básico recorrente»;
- d) Um grupo constituído por uma disciplina do 3.º ciclo (Físico-Química).

13 — Na organização dos grupos de docência do ensino secundário, a lógica adoptada mantém-se, ainda que, devido à complexidade da estrutura curricular deste nível de ensino, se tornem menos evidentes e até problemáticas as «relações de afinidade» entre as disciplinas de alguns grupos.

14 — Como quer que seja, para efeitos de gestão, todos os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário são integrados num grupo de docência, pois é a partir dessa condição de integração que se realiza a sua nomeação ou a sua contratação.

#### Adopção de uma lógica formativa correspondente

15 — Em consequência, pode afirmar-se que, na lógica do projecto de portaria, são conceptualizados os seguintes «perfis profissionais»:

- a) Professor do 1.º ciclo do ensino básico: perfil caracterizado por uma polyvalência docente alargada a todas as disciplinas da respectiva estrutura curricular;
- b) Professor de cada um dos grupos de docência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: perfil caracterizado por uma polyvalência docente circunscrita a todas as disciplinas constitutivas do grupo de docência;
- c) Professor de cada um dos grupos de docência do ensino secundário: idem.

16 — Caracterizados os «perfis profissionais», o projecto de portaria equaciona o problema de saber quais os «perfis formativos» que lhe deveriam ou poderiam corresponder, dentro da intenção de regular a procura de postos de trabalho.

Nesse propósito, o projecto começou por considerar o problema da «organização dos cursos de formação profissional», com respeito pelo artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, em que são previstas três componentes de formação, com pesos variá-

veis em função do nível de ensino a que se destinam os futuros diplomados:

- a) Componente de formação cultural e científica;
- b) Componente de formação pedagógico-didáctica;
- c) Componente de prática pedagógica.

Admitida esta estrutura de organização curricular, o projecto de portaria configurou uma relação de correspondência entre cada «perfil profissional» definido e o conjunto de cursos susceptíveis de ser reconhecidos como «capazes» de habilitar para a sua docência.

17 — Na base dessa relação de correspondência, o projecto de portaria orienta-se por dois critérios essenciais:

- a) A definição de áreas curriculares obrigatórias, em cada uma das componentes atrás referidas;
- b) A definição do peso curricular obrigatório de cada uma dessas áreas curriculares, traduzido num número mínimo de unidades de crédito a cumprir.

Em alguns casos, o projecto de portaria vai um pouco mais longe, recomendando a desagregação das unidades de crédito relativas a cada área científica pelos domínios de especialização que integrem essa área.

18 — Mas, para além dos cursos de formação profissional para a docência, o projecto de portaria considera a situação de outros cursos susceptíveis de garantir a titularidade de habilitação própria para a docência de cada um dos grupos.

Nestes casos, o reconhecimento decorre do cumprimento dos requisitos mínimos definidos para a primeira das componentes referidas no n.º 16, em relação aos cursos profissionais que habilitam para o grupo em causa.

19 — E, de igual modo, o projecto de portaria encara a expectativa da titularidade de habilitação suficiente, admitindo-a a título excepcional, com reconhecimento caso a caso e sempre com validade anual.

20 — Para além disso, o projecto de portaria considera a possibilidade de «um curso superior obtido no estrangeiro» conferir a titularidade de habilitação própria ou de habilitação suficiente, desde que tenha sido «equiparado a um curso superior» ministrado por uma instituição nacional, tenha obtido «reconhecimento do valor nacional» ou tenha merecido «declaração de relevância em termos nacionais».

#### Mecanismos de transição

21 — O projecto de portaria assume a consciência de que representa uma profunda alteração em relação à situação actual, no que respeita a diversos aspectos:

- a) Definição de perfis profissionais;
- b) Critérios de reconhecimento de habilitações profissionais;
- c) Critérios de reconhecimento de habilitações próprias;
- d) Critérios de reconhecimento de habilitações suficientes.

Não surpreende, por isso, que se preocupe com mecanismos de transição que, de algum modo, orientem a passagem da situação actual à situação futura, decorrente da sua adopção.

22 — Na base desses mecanismos de transição, o projecto situa uma matriz de correspondência entre os grupos de docência actuais e os grupos de futuro que ele próprio define, matriz essa que será o referencial de passagem em que se movem as opções dos professores profissionalizados.

23 — Mas, para além desse instrumento fundamental, o projecto considera ainda:

- a) A situação dos professores que perdem a titularidade de habilitação própria ou de habilitação suficiente, na nova situação;
- b) O enquadramento em curso dos titulares de habilitação própria ou de habilitação suficiente;
- c) Os critérios de afectação dos lugares de quadro actuais à futura composição de grupos de docência;
- d) Os critérios de preenchimento de vagas para os docentes com nomeação definitiva;
- e) Idem para os docentes com nomeação provisória.

24 — Finalmente, o projecto define o horizonte temporal da sua aplicação e, em função dele, estabelece o ajustamento a fazer nos cursos de formação de professores em vigor, dentro do entendimento de que no ano escolar de 2000-2001 já só poderão estar em funcionamento cursos orientados para a reorganização de grupos de docência.

#### III — Apreciação na generalidade

25 — Foi já referido que o projecto de portaria foi apresentado sem qualquer relatório de fundamentação das opções que perfilha,

razão pela qual a sua apreciação corre sempre o risco de não ser confrontada com argumentos que a poderiam (ou não) tornar ineficaz.

E, assim sendo, essa apreciação decorre, em exclusivo, da leitura que se faz do texto, sem conhecimento das razões ou envolventes que justificaram as posições que são apresentadas.

Nestas condições corre-se, porventura, o risco de se ser injusto, na medida em que se pode deslocar o tratamento dos problemas para ambientes de reflexão e enquadramento que não coincidem com aqueles em que o projecto de portaria teve a sua génese.

Diga-se, aliás, que a ausência de fundamentação do projecto terá sido, também, causa de grandes dúvidas por parte dos professores, fazendo aumentar a natural inquietação que as soluções preconizadas, só por si, poderiam gerar.

26 — E a primeira observação a fazer, na generalidade, é a de que o projecto apresenta um sentido e uma lógica conservadora, na medida em que se apresenta uma moldura estática, construída a partir dos modelos curriculares actuais, sem enquadramento viável das expectativas de desenvolvimento futuro.

Dito por outras palavras, o projecto situa-se numa perspectiva de «crescimento» do sistema de ensino, na sua configuração actual, em vez de assumir, claramente, uma intenção de prospectivar o seu desenvolvimento.

E, sabendo-se que a vida dos sistemas educativos, nos nossos dias, se deve orientar para uma lógica de mudança permanente, recolhendo e potenciando o ritmo vertiginoso em que ela se processa, facilmente se pode imaginar a inadequação do projecto ao tempo do futuro próximo.

27 — Num outro aspecto, afigura-se que o projecto de portaria não favorece a identidade de cada escola, em concreto, pois é orientado e orienta-se para um modelo de gestão global de todo o sistema de ensino, sem ponderar a especificidade própria de cada unidade escolar.

Se se quiser exemplificar esta referência, pense-se por exemplo, no sentido que terão certos grupos de docência, como EB05, ES17 e ES18, em certas escolas.

E, por outro lado, que maleabilidade gestional terão as pequenas escolas, mediante uma organização de quadros desagregados por grupos de docência, traduzindo níveis de especialização docente incompatíveis com a lógica integrada que tem de assumir a organização do trabalho escolar?

28 — Neste sentido, bem pode dizer-se que têm um sentido redutor os chamados «perfis profissionais» de partida, quando limitam a capacidade docente dos professores a um só domínio da especialização, em muitos casos.

É evidente que, para escolas de reduzida dimensão, designadamente do 2.º ciclo do ensino básico, a gestão dos recursos humanos torna-se bem complexa, havendo necessidade de fazer apelo a uma polivalência acrescida de cada um dos professores.

29 — Mas, para além disso, o sentido monodisciplinar que muitos grupos apresentam levanta uma questão importante, relacionada com a hipótese de *ghetos* que se podem estar a criar.

A esse respeito, o que poderá dizer-se é que se for exigente a formação dos professores, mesmo com carácter monodisciplinar, eles adquirem capacidade para saltar dos muros da sua própria especialização científica, pois o que domina a sua atitude é o método e o hábito do trabalho científico; mas, se a formação for superficial, então o isolamento na área científica específica corre o risco de acontecer.

30 — Como quer que seja, a organização dos grupos de docência, tal como o projecto os configura tem uma lógica inicial suportada em aspectos relacionados com a gestão de professores.

A questão que se levanta é a de saber se os mecanismos de gestão não seriam compatíveis com outras lógicas que, por exemplo, não exigissem um carácter monodisciplinar tão nítido, como sucede na maioria dos grupos de docência.

31 — Sem resposta imediata, esta questão pode fazer-se transitar para os correspondentes processos formativos, se aceitarmos que a correspondência que estes têm de respeitar, em relação aos «perfis profissionais» originários, os não limitam excessivamente na intenção de alargar a capacidade docente dos professores.

Dito por outras palavras, o que está em causa é saber se a formação de um professor para a docência da disciplina constitutiva do seu grupo não é compatível com a hipótese de habilitação, também, para a docência de uma outra disciplina afim.

Obviamente, a resposta vai depender do nível de ensino ou ciclo a que o professor se destina, no seu exercício profissional, mas parece desejável que tal aconteça, pelo menos, em relação aos dois ciclos terminais do ensino básico.

32 — E será isso possível, dentro dos condicionalismos do projecto de portaria?

A resposta será positiva se os requisitos mínimos exigidos para cada uma das componentes dos cursos de formação inicial, traduzidos em créditos científicos obrigatórios das respectivas áreas científicas, não esgotarem a totalidade enquadável num curso de licenciatura.

Ora, a diferença de situações é tão grande, oscilando entre 73,5 e 132 créditos na formação de professores para os 2.º e 3.º ciclos e entre 52 e 146 créditos na formação de professores do ensino secundário, que não é possível generalizar uma resposta.

33 — Mas, mesmo nos casos em que a resposta pode ser positiva, havemos de interrogar-nos sobre se tal vai acontecer ou se, pelo contrário, os créditos científicos em débito nas licenciaturas não irão ser aproveitados, pelas instituições de formação, para reforçar, ainda mais, o carácter monodisciplinar dos cursos.

A questão merece reflexão em dois planos de análise, uma relacionada com a autonomia das instituições de formação e outra com o sentido definitivo dos «perfis profissionais» definidos para efeitos de gestão.

Em relação ao primeiro aspecto, parece evidente o excesso de pormenor com que são apresentados os requisitos mínimos, susceptível de entrar em colisão com as autonomias que a lei confere às instituições de ensino superior, sem prejuízo de se reconhecer conveniente e desejável um referencial de requisitos mínimos.

Em relação ao segundo aspecto, o importante será reconhecer que os «perfis profissionais» definidos para efeitos de gestão podem não coincidir com «perfis profissionais» definidos para actuação concreta nas escolas.

E isto pode querer significar que aos futuros professores integrados num grupo «monodisciplinar», para efeitos de gestão — aqui incluindo, designadamente, os concursos —, poderá ser solicitado um grau de polivalência alargado à docência de uma outra disciplina, afim ou associada.

34 — Posta a questão nestes termos, a correspondência estabelecida, no projecto de portaria, entre «perfis profissionais» e «perfis formativos» deve ser entendida com o carácter relativo que exprime, uma vez que pode não esgotar o pensamento a adoptar sobre modelos de formação de professores.

35 — Aliás, se o fosse, haveria uma dificuldade legal na conciliação entre o referido carácter monodisciplinar dos professores do 2.º ciclo do ensino básico e o disposto no artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao dizer que «no 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se, predominantemente, em regime de professor por área».

36 — Diga-se que o conceito da área a que se refere a Lei de Bases do Sistema Educativo não se apresenta definido inequivocamente, podendo dizer-se que tem uma expressão formal sem correspondência real concretizável.

No entanto, todos convergem na ideia de que o que está em causa é a expectativa de uma integração de saberes, tendencialmente facilitada por uma polivalência docente dos professores.

E se essa expectativa de integração de saberes, se mantém, o problema que se levanta é o de saber como deve organizar-se a escola para a levar à prática...

E aqui se situa uma nova problemática com expressão na formação de professores, questionando o modelo organizativo da escola e também os objectivos que se propõe na lógica da sua estrutura curricular.

37 — Com efeito, não pode ignorar-se o peso da transição, para os alunos, do 1.º ciclo do ensino básico para o 2.º, ao passarem de um regime de monodocência para o confronto com um elevado número de professores fortemente especializados, na hipótese que o projecto de portaria apresenta de grupos de docência monodisciplinares para os 2.º e 3.º ciclos.

O peso desta transição pode ser minimizado se, por um lado, os professores alargarem, como já se disse, a sua polivalência docente a uma outra disciplina e se, por outro, a escola souber organizar-se para realizar a integração de saberes.

38 — Com isto se pretende significar que, nestes casos, a integração de saberes pode ser garantida; o problema está na procura de novas formas de organizar a escola no seu trabalho científico e pedagógico, realizando em equipas educativas o que, anteriormente, se admitia ser realizado por cada um dos professores.

E ao dizer-se que se admitia ser realizado, não se pretende afirmar que o fosse mesmo, pois é sabido que a integração de saberes em «áreas» tem sido quase sempre uma pura ficção.

39 — Mas a associação dos professores dos 2.º e 3.º ciclos tem uma outra consequência bem desagradável, relacionada com o isolamento formativo dos professores do 1.º ciclo.

Este isolamento será tanto mais penoso se se admitir a ideia de menor exigência nessa formação, traduzida em grau académico inferior.

Dito por outras palavras, a solução preconizada para a gestão e formação dos professores dos 2.º e 3.º ciclos, sendo aceitável com

as condicionantes referidas, não pode arrastar a depreciação da formação dos professores do 1.º ciclo.

40 — Ao dizer-se isto tem-se em mente a expectativa de elevar o nível de formação dos professores do 1.º ciclo, com a consequente atribuição do grau de licenciatura.

Trata-se, aliás, do reencontro com um princípio elementar da pedagogia, sempre ignorado por razões de economia: para ensinar questões científicas com carácter elementar é bem necessária uma formação elevada.

Diga-se, aliás, que o raciocínio se aplica, inteiramente, à formação de educadores de infância, ainda que este não seja assunto que respeite a este parecer.

41 — Na base da elevação do nível formativo dos professores do 1.º ciclo (e também dos educadores de infância) pode situar-se a coexistência institucional do seu processo de formação com o de outros professores, no pressuposto de que existem recursos humanos e consciências científicas necessárias ao efeito.

A circunstância pode, aliás, contribuir também para a garantia do sentido de unidade do ensino básico, desde logo pela reflexão que pode produzir em relação ao seu sentido social no âmbito da escolaridade básica.

É que há problemas novos que a escola tem de considerar, como sejam a recusa de um ensino selectivo, a luta contra a exclusão social e o combate a formas de degradação pessoal.

#### IV — Apreciação na especialidade

##### Artigo 1.º

42 — Muito embora apresente uma redacção extremamente simples, quase despreocupada, este artigo acaba por exprimir duas grandes opções pedagógicas:

- Por um lado, associa, para efeitos de gestão e consequente perfil formativo, os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, isolando tanto os professores do 1.º ciclo como os do ensino secundário;
- Por outro, ao exprimir que a cada «grupo de docência» corresponde um «perfil profissional», configura a hipótese de a polyvalência profissional de cada professor se alargar e se esgotar na capacidade de docência das disciplinas que integram o respectivo grupo.

42.1 — No que respeita à opção referida na alínea a), sabe-se que ela contraria a situação actual, na medida em que, para efeitos de formação, as duas associações vigentes são:

Professores do 1.º ciclo + professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo + professores do ensino secundário.

Por isso, haveremos de interrogar-nos sobre qual das soluções parece ser a mais adequada, dentro de um critério que considere a organização do ensino nos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.

Essa organização decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, quando estipula:

O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos, organizados nos seguintes termos:

- No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos.

42.2 — A esta lógica de organização do ensino, a Lei de Bases do Sistema Educativo associa, em relação ao ensino básico, uma preocupação de «sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade do ensino básico».

42.3 — Em face do que acaba de recordar-se parece poder concluir-se que, quando comparado com o actual, o modelo global de formação de professores sugerido pelo projecto de portaria:

- Torna aleatória a docência por áreas no 2.º ciclo, pois isso depende da organização dos grupos de docência, sendo certo que a maioria até tem carácter monodisciplinar;

- Nesse sentido, sacrifica fortemente a sequencialidade progressiva na passagem do 1.º ciclo para o 2.º; e
- Contrariamente, favorece a sequencialidade progressiva na passagem do 2.º ciclo para o 3.º ciclo.

42.4 — Mas, para além desta reflexão sobre o ajustamento à Lei de Bases do Sistema Educativo, na concepção pedagógica que exprime, há um problema de legalidade que importa ponderar.

E aqui o que está em causa é a conformidade do projecto ao Dec.-Lei 344/89, de 11 de Outubro, que «define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário».

No artigo 4.º desse diploma refere-se que:

De acordo com a lei vigente são os seguintes docentes a formar:

- Educadores de infância;
- Professores do ensino básico;
- Professores do ensino secundário.

A formação dos professores do ensino básico diversifica-se nas seguintes modalidades e em correspondência com o grau de polyvalência docente definida na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro:

- Professores para o 1.º ciclo do ensino básico;
- Professores para o 2.º ciclo do ensino básico;
- Professores para o 3.º ciclo do ensino básico.

Os professores que adquirirem formação para a docência do 2.º ciclo, do 3.º ciclo ou do ensino secundário «ficam também profissionalmente qualificados para a docência» do ciclo imediatamente inferior.

No entanto, «a possibilidade de mobilidade dos docentes referida», anteriormente, «exercer-se-á à medida que os respectivos cursos sejam organizados e aprovados com essa finalidade».

Face a estes normativos legais, parece poder deduzir-se o seguinte:

- A formação dos professores realiza-se em correspondência ao grau da polyvalência previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, já atrás referido, e que consiste:

Na totalidade da organização curricular para o 1.º ciclo;  
 Numa área interdisciplinar para o 2.º ciclo;  
 Uma disciplina ou um grupo de disciplinas para o 3.º ciclo;  
 Uma disciplina para o ensino secundário;

- A expectativa de mobilidade vertical é admissível e, porventura, representa mesmo um objectivo da lei;
- No entanto, ela só poderá concretizar-se «à medida que os respectivos cursos estejam organizados e aprovados com essa finalidade».

42.5 — Dentro deste quadro legal, que significado pode atribuir-se ao universo de tipologias profissionais apresentado pelo projecto? De algum modo, quase se pode dizer que ele se preocupou, predominantemente, com a mobilidade vertical entre os professores do 2.º e do 3.º ciclos, admitindo-a nos dois sentidos e tornando-a obrigatória.

Nessa preocupação pode ter alterado a polyvalência docente prevista legalmente para os professores do 2.º ciclo e, do mesmo passo, terá sacrificado a mobilidade descendente que apresentavam em relação ao 1.º ciclo.

42.6 — E a interrogação surge naturalmente: estar-se-á a cumprir a lei?

A resposta será imediatamente negativa, a menos que se aceite que o projecto de diploma surja a antecipar o previsto no n.º 6 do artigo 4.º do citado Decreto-Lei n.º 344/89, ao escrever que «a possibilidade de mobilidade dos docentes [...] exercer-se-á à medida que os respectivos cursos estejam organizados e aprovados com essa finalidade».

Nesta hipótese, no entanto, há dois comentários a fazer:

- Por um lado, não tem sentido que um diploma com objectivos de racionalização de gestão antecipe caminhos tão ambiciosos;
- Por outro, como enquadrar nessa lógica os grupos monodisciplinares dos 2.º e 3.º ciclos, quando há que respeitar (no plano legal também) a polyvalência docente dos professores do 2.º ciclo alargada a uma área interdisciplinar, por mais ambíguo que este conceito se apresente.

E a dizer-se isto, está apenas a pôr-se em causa a conformidade à lei da solução apresentada, sem que daqui se possa concluir que

as tipologias profissionais genéricas que associem professores dos 2.º e 3.º ciclos sejam impossíveis ou desejáveis; o que não podem incluir, por certo, é grupos monodisciplinares.

#### Artigo 2.º

43 — Confirma a referência já feita de que a grande maioria dos grupos de docência tem carácter monodisciplinar, no entendimento de que:

- Em relação aos grupos do 2.º e 3.º ciclos, a sua constituição inclui disciplinas homónimas dos planos curriculares do 2.º ciclo, do 3.º ciclo e do ensino recorrente;
- Em relação aos grupos do ensino secundário, a sua constituição inclui disciplinas homónimas dos planos curriculares do ensino secundário e do ensino recorrente.

Concretamente, pode afirmar-se que:

Dos 19 grupos dos 2.º e 3.º ciclos:

- são nitidamente monodisciplinares (02, 03, 04, 05, 08, 09, 12, 13, 14, 19);
- correspondem a uma e uma só área de formação técnica do ensino recorrente (15, 16, 17, 18);
- apresentam-se com carácter monodisciplinar menos evidente, apenas porque há flutuação de designação ou *nuanças* específicas, nas disciplinas que os constituem;

Dos 25 grupos do ensino secundário:

- são nitidamente monodisciplinares (01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 12, 16, 17, 25);
- têm carácter monodisciplinar menos evidente, apenas porque há flutuação de designação ou *nuanças* específicas, nas disciplinas que os constituem (07, 10, 23);
- correspondem a associações tradicionais de disciplinas afins (11, 18);
- correspondem à associação de disciplinas afins, em critério nem sempre evidente.

43.1 — Associada a esta referência ao carácter mais ou menos monodisciplinar dos grupos, há uma interrogação imediata: que significado concreto têm, para efeitos de gestão, pelo menos numa escala de reduzida dimensão, alguns dos grupos constituídos? É o caso, por exemplo, de EB02, de EB05 e de ES17.

43.2 — Num outro aspecto, haverá que ponderar sobre se os universos de grupos de docência constituídos, para os 2.º e 3.º ciclos e para o ensino secundário, abrangem a totalidade das disciplinas curriculares respectivas.

E, a esse respeito, deve dizer-se o seguinte:

- Em princípio, devem estar contempladas todas as disciplinas curriculares com carácter de estabilidade em uma qualquer das organizações curriculares dos ensinos básico (2.º e 3.º ciclos) e do ensino secundário;
- No entanto, no que respeita a planos curriculares de organização menos estática e mais participada, como é o caso dos cursos das escolas profissionais, há disciplinas não integradas em qualquer grupo de docência;
- Finalmente, permanece um campo disciplinar também não necessariamente acolhido nos grupos de docência, relacionado com a expectativa de organização de «planos próprios», por parte das escolas do ensino particular e cooperativo.

Algumas destas referências deixam, aliás, a necessidade de ponderar esquemas diferenciados de recrutamento de pessoal docente, designadamente no que respeita a campos disciplinares inovadores, possibilitando a ruptura do «cerco» que a organização dos grupos de docência faz (ou pode fazer) à estrutura curricular dos diversos cursos.

43.3 — Finalmente, uma observação relativa à ordenação dos grupos de docência do ensino secundário, no anexo II, em que, por exemplo, o grupo de Educação Física vem entre o de Espanhol e o de Matemática.

E a observação não é tão irrelevante como pode parecer, se atendermos a que estas questões têm de ser resolvidas no âmbito de critérios de natureza científica e não com soluções de base casuística.

#### Artigo 5.º

44 — Pretendendo facilitar a vida das escolas, preconiza que, em certas condições, possa ser alargada a capacidade de docência horizontal de alguns professores.

Afigura-se positiva a disposição, ainda que o carácter condicional que apresenta lhe limite a eficácia, pois não corresponde a uma opção determinada com correspondência em intenções de formação.

#### Artigo 7.º

45 — Reconhecendo, embora, as dificuldades em organizar uma classificação, afigura-se excessiva a designação da componente de formação referida na alínea a) do n.º 2, em que a disjuntiva «ou» levanta dúvidas.

Não seria preferível remeter para o citado Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro?

#### Artigo 11.º

46 — Estabelece uma lógica de reconhecimento de cursos como habilitação para a docência, com base em critérios que conjuga:

- Peso relativo das cargas horárias atribuídas às componentes de formação cultural e científica, de formação pedagógico-didáctica e prática pedagógica;
- Áreas de formação a contemplar obrigatoriamente no plano de estudos;
- Cargas horárias mínimas em determinadas áreas de formação;

Em princípio, o critério é aceitável, tudo dependendo da aplicação mais ou menos extensiva e mais ou menos coerente que dele se faça.

#### Artigo 12.º

47 — As observações que poderia acrescentar foram já apresentadas a propósito do artigo 1.º

#### Artigo 13.º

48 — A respeito deste artigo (como dos dois imediatos), há uma observação original que importa acentuar.

Na sua intenção, o artigo pretende definir requisitos mínimos para efeitos de reconhecimento de cursos para a docência do 1.º ciclo, sem que, aparentemente, isto signifique modelar os cursos de formação.

No entanto, será conveniente realizar um curto exercício, para nos interrogarmos sobre se, na prática, os cursos são ou não modelados.

Para isso, dos 108 créditos científicos, imaginemos uma distribuição possível:

- 10 resultantes da prática pedagógica;
- 98 resultantes de aulas teóricas, aulas teórico-práticas, aulas práticas e estágios ou seminários, com percentagens, respectivamente de 40%, 30%, 20% e 10%.

Aplicando estas percentagens e tendo em atenção o disposto no n.º 2 do artigo 11.º, obter-se-ia o seguinte montante de aulas necessárias para atingir os requisitos mínimos:

- 588 horas de aulas teóricas;
- 643 horas de aulas teórico-práticas;
- 784 horas de aulas práticas;
- 294 horas de estágios ou seminários.

E isto corresponde a um total de 2213 horas de aulas, a que há que acrescentar a prática pedagógica correspondente aos 10 créditos que lhe são afectos.

Ora, atendendo a que os cursos de formação de professores do 1.º ciclo têm a duração de três anos escolares, com cerca de 34 semanas de aulas em cada um, facilmente se conclui que os requisitos mínimos ocupam cerca de vinte e duas horas de aulas em cada uma dessas semanas, sem incluir, repete-se, a prática pedagógica.

A partir daqui é que, em boa verdade, começa um segundo nível de exercício da autonomia científica e pedagógica das instituições de formação de professores, preenchendo, por sua iniciativa, o pouco que ainda pode ser incluído nos horários escolares.

E dizemos segundo nível do exercício das autonomias, no entendimento de que o primeiro nível tem que ver com a escolha dos conteúdos e dos métodos a aplicar na docência das chamadas «áreas de formação a contemplar, obrigatoriamente», nos termos da alínea b) do n.º 1 do artigo 11.º

Terá algum significado este primeiro nível de exercício das autonomias?

A resposta, em princípio, será positiva, mas com a certeza de que estará fortemente condicionada por dois factores de natureza diversa:

- Por um lado, a interpretação mais ou menos alargada, que se tenha do conceito de cada uma das «áreas obrigatórias»;
- Por outro, o seguimento que se faça das recomendações sobre a desagregação dessas mesmas áreas.

É que, no plano teórico, corre-se o risco de «unicidade formativa», se todas as instituições de formação assumirem a mesma intenção de seguimento das recomendações e tiverem a mesma interpretação do significado científico das áreas de conhecimento consideradas obrigatórias.

E, para além disso, é induzido um modelo de formação de professores, em que são minorizadas algumas componentes de formação tradicionalmente reconhecidas como importantes, como é o caso da prática pedagógica, em que o peso atribuído (mesmo com o rótulo de requisito mínimo) põe em causa a hipótese da modalidade «estágio», que tem sido uma constante de alguns cursos de formação.

Em perspectiva oposta, levanta-se o problema da identificação dessas áreas a partir da simples designação, sem qualquer observação relativa a critérios de classificação subjacentes; é que esta situação pode proporcionar leituras diversas, contrariando o espírito do diploma, na sua tentativa de definir «referenciais de reconhecimento», com risco de o tornar ineficaz.

#### Artigo 14.º

49 — A reflexão produzida em relação ao artigo anterior pode ter aplicação a este artigo, no respeitante a alguns dos grupos de docência em que o número de créditos correspondente aos «requisitos mínimos» é mais elevado.

Mas, para além dessa reflexão, outras observações podem ser feitas, entre as quais:

a) A diferença acentuada entre o peso dos requisitos mínimos da «componente de formação cultural e científica na especialidade», de grupo para grupo.

Repare-se que esse peso oscila entre 31,5 créditos para o grupo EB17 e 112 créditos para o grupo EB19. No plano teórico, pode até admitir-se a hipótese de «cursos de formação» susceptíveis de proporcionar habilitação para mais de um grupo, nos casos em que o peso dos requisitos mínimos da citada componente é mais baixo; no entanto, isso será impossível para outros casos;

b) A existência de casos em que é recomendada a inclusão de outras áreas, para além das obrigatórias, e de casos em que tal não acontece;

c) A ausência de uma lógica coerente na concepção de cursos de formação, bem evidente na existência de casos em que surge a preocupação com a epistemologia da ciência dominante e outros casos em que tal não acontece.

#### Artigo 15.º

50 — São aplicáveis, em relação a este artigo, a reflexão produzida acerca do artigo 13.º, no respeitante a alguns grupos de docência, bem como as observações complementares que se fizeram sobre o artigo 14.º

Para além disso, há ainda a referir:

a) A estranha coincidência, na componente de formação cultural e científica específica, dos requisitos mínimos relativos a grupos homónimos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino secundário; é o caso de EB01 e ES01, e EB05 e ES06, EB08 e ES08, EB07 e ES13, EB09 e ES10, EB12 e ES07;

b) A reduzida diferença, no respeitante aos mesmos requisitos mínimos, entre outros pares de grupos: EB02 e ES03, EB03 e ES04, EB04 e ES05;

c) A bizarra relação entre os requisitos mínimos dos grupos de História e de Geografia dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, pois, enquanto o primeiro inclui uma forte componente na área de Geografia, o segundo dispensa qualquer componente na área de História.

#### Artigo 16.º

N.º 2:

51 — Não se descortina a lógica da solução, pois se afigura que a contagem de tempo de serviço, para efeitos de graduação profissional, deve iniciar-se com a aquisição do curso que confere a titularidade; de qualquer forma, trata-se de questão a negociar com as organizações sindicais.

#### Artigo 19.º

52 — Em boa verdade, o reconhecimento de um curso como habilitação profissional, com base na apreciação de que cumpre os requisitos mínimos obrigatórios, é um trabalho técnico que exige o contributo de especialistas das áreas de conhecimento em causa.

Por tal motivo, só se concordará com a solução preconizada no entendimento de que os departamentos dispõem desses especialistas ou de mecanismos que lhes permite a eles recorrer.

No entanto, será conveniente ponderar que, na lógica de funcionamento dos departamentos (estes ou outros), há uma sombra de rotina que não se pode compaginar com processos deste tipo.

Num outro aspecto, tendo em atenção que a deliberação de reconhecimento é um acto sequencial de um trabalho técnico, não se vê necessidade de intervenção ministerial, designadamente através de portaria.

Por tudo isto, talvez fosse de constituir uma comissão nacional de acreditação, com uma subcomissão para cada área de especialização, com capacidade para emitir certificados de reconhecimento e proceder ao conveniente registo.

Aliás, o certificado de reconhecimento devia ter uma validade temporal determinada, sem prejuízo da sua revalidação em sequência de novo processo de reconhecimento.

#### Artigo 24.º

53 — Afigura-se conveniente outra redacção envolvendo os n.ºs 1 e 2:

A introdução de alteração num curso reconhecido como habilitação profissional, quer na designação do curso, quer na estrutura curricular, quer nos conteúdos disciplinares, implica a reabertura de novo processo de reconhecimento.

#### Artigo 26.º

54 — São aplicáveis as observações do n.º 10 (artigo 19.º).

#### Artigo 31.º

55 — São aplicáveis as observações do n.º 11 (artigo 24.º).

#### Artigo 32.º

56 — Seria de adoptar em relação à habilitação suficiente, a lógica prevista nos artigos 19.º e 26.º, ainda que com validade anual para o respectivo certificado.

#### Artigo 35.º

57 — Na lógica do parecer, seria de não recorrer a decisões ministeriais, deixando o encargo à Comissão Nacional de Acreditação.

#### Artigo 38.º

58 — Da leitura cruzada deste artigo com o artigo 16.º, surge de novo o problema da graduação profissional.

Pretende-se que quem muda de grupo inicia o processo de contagem de tempo de serviço, para efeitos de graduação profissional? Isto não será, certamente, um incentivo à mobilidade!

Num outro aspecto, não deixa de constituir um certo voluntarismo a aceitação simplista, contida na matriz de transição, de que todos os docentes do 2.º ciclo estão, tacitamente, em condições de leccionar no 3.º ciclo.

#### Artigos 39.º, 40.º, 41.º e 42.º

59 — Trata-se de questões de natureza «negociável» com as organizações sindicais.

Por isso, a única referência que se faz é a que se desejaria que as soluções encontradas merecessem consenso.

#### Artigos 44.º a 47.º

60 — Duas observações a fazer:

a) Tratando-se de questões relacionadas com a situação profissional dos professores, haverá que discuti-las com as respectivas organizações sindicais;

b) Remetendo algumas soluções para «instruções técnicas a aprovar», será desejável que, na sua elaboração, se tenham em conta aspectos técnicos diversos, designadamente relacionados com a reorganização da rede escolar e com a evolução das tipologias das diferentes escolas; é que, se, por um lado, haverá que respeitar as legítimas expectativas dos professores em permanecer na Escola onde vêm realizando a sua actividade profissional, por outro, haverá que prevenir comportamentos estranhos tendentes a condicionar, no futuro, a tipologia desta ou daquela escola.

#### Artigo 50.º

61 — A lógica da actuação prevista parece razoável, sem prejuízo da necessidade de rever o calendário fixado.

#### Artigo 51.º

62 — Tal como no número anterior, há um problema de calendário a rever.

### V — Conclusões

63 — Da apreciação feita, na generalidade e na especialidade, decorrem duas ideias essenciais que importa retomar:

a) A primeira, relacionada com a nova organização dos grupos de docência, em critério que alterou a configuração das «ti-

pologias profissionais» de professores actualmente em exercício, questionando a própria lei;

- b) A segunda, relacionada com a adopção de um novo critério de reconhecimento de cursos, suportado na definição de requisitos mínimos de formação que assegurem o ajustamento dos candidatos ao serviço lectivo que terão de realizar.

64 — Em relação à primeira ideia, ela foi já suficientemente abordada, tanto na apreciação na generalidade como na especialidade, podendo assinalar-se os seguintes registos:

- i) Tendo como objectivo original um propósito de racionalização da gestão de professores, o projecto acaba por induzir, em inevitável associação técnica, uma nova concepção global da formação de professores do ensino básico;
- ii) Num outro aspecto, orientando o propósito de racionalização da gestão em perspectiva nacional, configura casos de grupos de docência sem expressão real em escolas de reduzida dimensão;
- iii) Finalmente, a limitada polivalência horizontal que a maioria dos grupos de docência solicita, torna difícil a gestão dos professores em algumas escolas, igualmente de reduzida e média dimensão.

65 — Em relação à segunda ideia, relacionada com a adopção de requisitos mínimos para efeitos de reconhecimento de cursos, há que referir que, até agora a ausência de definição destes requisitos mínimos tem sido substituída pela identificação exaustiva de todos os cursos reconhecidos, para uma ou outra das situações referidas, tomando como referência as designações oficiais desses cursos.

E as consequências desta metodologia de reconhecimento foram evidentes, deixando na sombra situações estranhas:

- a) A perda do reconhecimento de cursos, por simples alteração da sua designação;
- b) A manutenção do reconhecimento de outros que, não obstante terem alterado a sua organização curricular, conservaram a designação original;
- c) Sobretudo, a incapacidade de ajustar a dinâmica de alteração do quadro dos cursos reconhecidos à velocidade de organização de novos cursos.

Por todas estas razões, parece mais razoável que a lógica do reconhecimento dos cursos se faça a partir de requisitos mínimos de formação, estabelecendo uma matriz de correspondência que enquadre num universo dos cursos reconhecidos todos quantos satisfaçam esses requisitos mínimos.

E as vantagens desta lógica são de várias ordens:

- a) Em primeiro lugar, o reconhecimento é apriorístico, terminando com angústias individuais e, até, alguns mecanismos de influência;
- b) Em segundo lugar, eventuais alterações curriculares não sacrificam a condição de reconhecimento de um curso, desde que ele mantenha o respeito pelos requisitos mínimos;
- c) Em terceiro lugar, o universo dos cursos reconhecidos está sempre aberto a novos projectos que venham a ser organizados pelas instituições de formação se estas se moverem, criativamente, nos campos de liberdade que estão para além das margens curriculares dos requisitos mínimos obrigatórios;
- d) Em quarto lugar, fica aberta a hipótese de o titular de uma formação original não reconhecida vir a recolher contributos formativos posteriores que lhe permitam superar a sua insuficiência, com base em actividades de formação contínua criteriosamente escolhidas.

No entanto, estas reconhecidas vantagens processuais do método dos requisitos mínimos obrigatórios só serão mantidos se houver cuidado e coerência na definição, caso a caso, desses «requisitos mínimos».

Com efeito, a sua aplicação terá de ter em conta:

- a) Por um lado, a política definida em matéria de formação de professores, respeitando as tipologias profissionais estabelecidas e os princípios genéricos de organização dos cursos de formação;
- b) Por outro, as autonomias científica e pedagógica das instituições de formação, possibilitando-lhes a concretização de pensamento próprio na «modelação» dos cursos que queiram ministrar.

Dito por outras palavras, o método de reconhecimento a partir de «requisitos mínimos obrigatórios» será preferível em relação ao

que é praticado se se limitar a ser exclusivamente o que pretende ser, isto é, um mero «referencial» de reconhecimento, com base na garantia antecipada de adequação do curso à docência a que se destina o seu titular.

Este é um problema que reveste, simultaneamente, alguma delicadeza técnica e muito bom senso.

Tem de ter-se em conta que os referenciais são constituídos a partir do que vai ser necessário ensinar aos alunos; por isso, o universo dos conhecimentos a adquirir deve ter a ambição correspondente.

Mas, em particular, a metodologia de elaboração dos requisitos mínimos, em cada caso, não poderá ser um somatório de propostas dos especialistas das diversas áreas de conhecimento, pois cada um tende a valorizar a sua própria área.

Necessariamente, essas propostas devem ser articuladas em trabalho de natureza interdisciplinar, orientado pela consciência do objectivo pretendido e por uma dose de bom senso inerente à humildade desse objectivo.

Terá acontecido assim com a elaboração do projecto de portaria?

Sem qualquer intenção de pôr em causa a validade inquestionável do trabalho realizado, bem como o esforço individual de cada um dos agentes e a inequívoca coragem técnica e política da apresentação do projecto, há que apreciar os resultados obtidos.

E, dessa apreciação, decorrem alguns outros registos importantes:

- i) O projecto assumindo — e bem — uma lógica de reconhecimento de cursos, para efeitos de habilitação para a docência, com base em requisitos mínimos de formação, apresenta situações muito díspares na definição desses requisitos mínimos;
- ii) Nesse campo de disparidades, em alguns casos, limita o grau de autonomia científica e pedagógica das instituições de formação, uma vez que o conjunto de créditos científicos correspondentes aos «requisitos mínimos obrigatórios» quase preenche a totalidade da organização curricular dos cursos que elas pretendam ministrar.

## VI — Recomendações

66 — Tendo em atenção os registos assinalados e tudo quanto se referiu nas apreciações na generalidade e na especialidade, recomenda-se ao Governo que:

- a) Mantenha, com determinação, o propósito de definir o universo de recrutamento para a docência a partir de requisitos mínimos obrigatórios;
- b) Antes da publicação do diploma legal que estabeleça esses requisitos mínimos, pondere a expectativa aberta pelo n.º 6 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, uma vez que a mobilidade vertical dos professores pode favorecer o seu ajustamento às diversas «tipologias de escola»;
- c) Após essa ponderação, se proceda à reformulação do projecto apresentado, dentro dos seguintes parâmetros orientadores:
  - i) Enquadramento nas tipologias profissionais decorrentes da ponderação referida na alínea b);
  - ii) Assunção de uma lógica coerente e unívoca na construção do quadro de requisitos mínimos, a partir de critérios gerais aplicáveis a todos os casos;
  - iii) Definição de requisitos mínimos que, na sua dimensão, possam compatibilizar a garantia de adequação à docência dos futuros diplomados com a autonomia científica e pedagógica das instituições de formação;
  - iv) Reflexão sobre a natureza do diploma legal a publicar, de forma a garantir-lhe força bastante;
  - v) Negociação com as organizações sindicais de aspectos de carreira.

67 — Como é evidente, a questão essencial tem que ver com a ponderação referida na alínea b) do número anterior, onde se coloca toda a problemática da política de formação de professores.

E, a esse respeito, mesmo com risco de alguma demora no prosseguimento dos trabalhos, considera-se que o Conselho Nacional de Educação deveria produzir um documento de reflexão, onde se equacionassem algumas das questões que o projecto de portaria, por efeito reflexo, acabou por levantar, sem prejuízo de iniciativas que o Governo tenha tomado ou venha a tomar nesse sentido.

Entre essas questões, talvez seja de salientar:

- a) A definição das tipologias profissionais de professores mais adequadas ao sistema de ensino português, numa perspectiva de acção educativa;
- b) A sua adequação à evolução previsível da organização da rede escolar;
- c) A necessidade que parece urgente de enriquecer o currículo formativo dos professores do 1.º ciclo;

- d) A conveniência em garantir uma polivalência docente horizontal dos professores do ensino básico, ainda que com níveis progressivamente decrescentes ao longo dos três ciclos;
- e) A expectativa, desejável ou não, de professores com polivalência docente vertical alargada a todo o ensino básico;
- f) A possibilidade de polivalência docente vertical descendente dos professores do ensino secundário;
- g) A articulação entre a formação inicial e a formação contínua.

**Declaração de voto.** — Votei favoravelmente a proposta de parecer respeitante ao projecto de portaria relativo a habilitações para a docência e estrutura dos actuais quadros das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, pelas razões seguintes:

O projecto de parecer elaborado pelo Sr. Conselheiro António de Almeida Costa constitui um documento de elevada qualidade e de grande rigor, que analisa com profundidade as problemáticas levantadas pelo projecto de portaria e coloca dúvidas de grande pertinência. Ao propor, nas suas recomendações, a reformulação do projecto dentro dos parâmetros orientadores enunciados, o parecer perspectiva uma linha de trabalho que, se aproveitada, poderá conduzir à produção do diploma de que o sistema educativo carece. De igual modo, a proposta de elaboração de um documento de reflexão pelo Conselho Nacional de Educação, sobre um conjunto vasto de questões que se relacionam com o projecto de portaria constitui uma proposta de trabalho que, estou certo, dará lugar à produção de instrumentos de grande utilidade para o trabalho de reformulação, cuja elaboração se recomenda.

Como foi justamente sublinhado na reunião do Conselho Nacional de Educação, as qualidades e o carácter do projecto de parecer contrastam, de forma evidente, com o projecto de portaria, sendo certo que o carácter sistémico e aprofundado que caracteriza o projecto de parecer torna ainda mais evidente a falta de coerência, as lacunas e a superficialidade que caracterizam o projecto de portaria.

Não queria deixar de salientar o facto de o projecto de parecer evidenciar um notável esforço no sentido de acolher os numerosos e diversificados contributos produzidos, seja em comissão especializada, seja no plenário do Conselho.

Espero que o valioso trabalho que o Conselho Nacional de Educação, que significativamente aprovou por unanimidade, tenha de todas as entidades, em especial do Ministério da Educação, o acolhimento adequado. — *Paulo Manuel da Silva Gonçalves Rodrigues.*

**Declaração de voto.** — No sentido mais de aclarar o nosso voto no Conselho Nacional de Educação referente ao parecer sobre «as habilitações para a docência e estrutura dos quadros das escolas», entendemos ser necessário e fundamental que, nas recomendações, se consagre que o enriquecimento do currículo formativo dos professores do 1.º ciclo deve ser no sentido da obtenção da licenciatura. Doutra modo se deve ter em conta que a polivalência docente dos professores do ensino secundário deverá ser vertical e descendente, bem como no sentido horizontal.

Na polivalência será necessário enquadrar-se a possibilidade de qualquer docente vir a obter mais de uma licenciatura considerada habilitação própria, que, neste caso, deve implicar também uma polivalência horizontal. — *Carlos Alberto Chagas.*

**Declaração de voto.** — Votei favoravelmente o parecer, que considero de grande qualidade, nomeadamente pela sistematização do documento numa matéria em que, à partida, existem posições divergentes, criando assim condições para uma síntese consensual, sem perder coerência e profundidade de análise.

Receio, porém, que a diplomacia e elegância com que algumas questões de fundo são colocadas não traduza suficientemente os meus pontos de vista sobre essas matérias, razão pela qual me sinto obrigado a fazer uma declaração de voto.

Começo por realçar que, estando plenamente de acordo com o princípio, adoptado no projecto de portaria, de que a acreditação dos cursos que habilitam para a docência se faça com base em critérios de formação mínima, considero que a operacionalização desse princípio é feita de forma muito inadequada, com destaque para os seguintes aspectos:

O projecto é omissivo quanto à fundamentação das soluções propostas, que parecem reflectir uma grande dose de voluntarismo por parte de grupos de trabalho diferentes sem uma adequada coordenação que introduza coerência global ao projecto; não parece ter sido previamente definido o perfil profissional do professor para cada grupo de docência, a partir do qual se poderiam justificar as áreas de formação exigidas;

Verifica-se uma heterogeneidade inaceitável na qualificação e quantificação dos requisitos mínimos para cada grupo de docência:

O número mínimo de créditos exigido na componente de formação específica chega a variar de mais de um para três entre grupos de docência e, nas áreas fundamentais de Português e de Matemática, fica claramente abaixo da média;

O nível de desagregação por áreas científicas, que aliás frequentemente desce ao nível da disciplina, apresenta enormes diferenciações, com casos frequentes de exagero no detalhe;

Não é salvaguardado o necessário equilíbrio entre, por um lado, a fixação de balizas associadas à definição de um perfil e, por outro, a margem de manobra na estrutura curricular dos cursos que permita potenciar especificidades de formação, nomeadamente em termos de áreas *major/minor*, que podem ser importantes para o alargamento — intergrupos e interciclos — da capacidade docente do professor;

Os mecanismos previstos para o «reconhecimento» dos cursos para efeitos de habilitação para a docência são burocratizantes e pesados.

Preconizo, a este respeito, a adopção da figura de «acreditação» em detrimento da de «reconhecimento» dos cursos, implementada de forma muito flexível, permitindo designadamente:

Formas de acreditação automática na fase de registo dos cursos, mediante comprovação de cumprimentos dos requisitos exigidos, sem prejuízo de mecanismos de acompanhamento e controlo por parte do Ministério da Educação;

Manutenção automática da acreditação aquando das alterações nos planos curriculares que não interfiram com a estrutura curricular do curso;

A obtenção de habilitação própria por conjugação de cursos ou de planos de formação.

Vejo ainda com preocupação, na linha aliás oportunamente exposta pelo Conselho de Reitores, o facto de este projecto, a exemplo de outros diplomas recentes relativos ao sistema educativo, vir dar mais uma contribuição para um certo primado das ciências da educação sobre o ensino na especialidade: o peso dado às componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica parece exagerado, sendo mesmo absurdo se, como parece depreender-se, à componente de prática pedagógica prevista no projecto acrescer ainda um estágio pedagógico.

Questão de fundo porventura mais importante é a opção política assumida no projecto, de forma voluntarista, ao associar os 2.º e 3.º ciclos, tanto na gestão dos quadros, como na formação inicial, solução esta que, para além de ilegal no actual quadro jurídico, pode induzir efeitos perversos, com prejuízos sérios para a qualidade do sistema de ensino.

Efectivamente, a agregação dos 2.º e 3.º ciclos conduz a uma maior dispersão disciplinar no 2.º ciclo, contrariando uma das ideias base da reforma do sistema educativo, qual seja a de promover um ensino por áreas neste nível de ensino, por forma a facilitar a transição do 1.º ciclo (professor único) para o 2.º ciclo (vários professores); contribui para o acentuar da degradação que se verifica já a nível do 3.º ciclo; agrava o fosso entre o 3.º ciclo e o ensino secundário, que têm características semelhantes de ensino por disciplinas; tem graves implicações no futuro, por tornar praticamente impossível o previsível alargamento da escolaridade obrigatória.

Os estudos que conheço sobre esta matéria apontam, antes, para uma aproximação entre o 1.º e o 2.º ciclos e o combate à degradação do ensino no 3.º ciclo, aprofundando a formação científica dos professores para este nível de ensino. Em particular, é essencial que o diploma consagre, de forma coerente para todos os grupos, o crescimento, de uma forma explícita e significativa, da formação nas áreas científicas da docência ao passar do 2.º para o 3.º ciclo e deste para o secundário.

As disposições transitórias, permitindo aos actuais professores do 2.º ciclo passar a leccionar no 3.º ciclo, reflectem uma atitude de facilitação em nada compatível com a lógica de qualidade que deve nortear a formação de professores.

Penso, por conseguinte, que as conclusões e as recomendações incluídas no parecer estão incompletas, por não considerarem explicitamente esta questão fulcral para a organização dos grupos de docência. — *Sérgio Machado dos Santos.*

11-12-96. — A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio.*