

- identidade e arquivo emissor, número fiscal de contribuinte, situação militar, morada e código postal e telefone, se o tiver);
- Habilitações académicas e habilitações profissionais (cursos de formação e outros);
 - Menção expressa da categoria e do serviço a que pertence, da natureza do vínculo e do tempo efectivo na categoria, na carreira e na função pública;
 - Quaisquer outros elementos que os candidatos considerem susceptíveis de influir na apreciação do seu mérito ou de constituir motivo de preferência legal, os quais só serão tidos em conta pelo júri se devidamente comprovados.

8.3 — Os requerimentos de admissão deverão ser acompanhados da seguinte documentação:

- Curriculum vitae* detalhado e assinado, com identificação das tarefas desenvolvidas ao longo da sua actividade profissional;
- Declaração emitida pelo responsável do serviço onde o funcionário se encontre colocado da qual conste a especificação pormenorizada das funções exercidas;
- Declaração autenticada, emitida pelo serviço de origem, da qual constem, de forma inequívoca, a natureza do vínculo e o tempo de serviço na categoria, na carreira e na função pública;
- Documento autenticado das habilitações literárias;
- Certificados, autênticos ou autenticados, comprovativos das acções de formação frequentadas, com indicação da entidade que as promoveu e do período em que as mesmas decorreram;
- Fotocópia do bilhete de identidade;
- Fotocópias legalizadas da classificação de serviço dos últimos três anos classificados de *Muito bom* ou dos últimos cinco anos classificados de *Bom*.

8.4 — Os candidatos pertencentes ao quadro do ITN ficam dispensados da apresentação dos documentos que constem dos respectivos processos individuais.

8.5 — Em caso de dúvida, pode o júri exigir aos candidatos a apresentação de documentos comprovativos das suas declarações. As falsas declarações serão punidas nos termos da lei.

9 — Publicação das listas — as listas dos candidatos admitidos e de classificação final serão publicadas nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 204/98, de 11 de Julho.

10 — O júri do concurso tem a seguinte composição:

Presidente — Doutora Maria Fernanda Tavares Cristóvão da Silva, vice-presidente do conselho directivo do ITN e investigadora principal do quadro de pessoal do ITN.

Vogais efectivos:

Engenheiro João António Borges Manteigas, investigador auxiliar do quadro de pessoal do ITN, que substituirá a presidente nas suas faltas e impedimentos.
Gil Maria Rodrigues Cortes, técnico profissional especialista do quadro de pessoal do ITN.

Vogais suplentes:

Luis António Teixeira Leitão Pinto, chefe de repartição do quadro de pessoal do ITN.
Amadeu Carlos Fernandes Falcão, técnico especialista do quadro de pessoal do ITN.

30 de Abril de 1999. — O Presidente, José Carvalho Soares.

CONSELHO SUPERIOR DA MAGISTRATURA

Aviso n.º 8952/99 (2.ª série). — Para os devidos efeitos se torna público que, no âmbito do movimento judicial ordinário, serão, eventualmente, preenchidos os lugares abaixo indicados, assim como os que, entretanto, resultarem, e serão postos a concurso todos os lugares correspondentes a tribunais/juízos que sendo actualmente de ingresso ou de 1.º acesso passarão a ser classificados de acesso final. Serão, ainda, preenchidos todos os tribunais/juízos criados, entretanto declarados instalados a partir de 15 de Setembro de 1999, bem como todos aqueles de cuja projectada instalação seja dado conhecimento ao CSM até 30 de Junho de 1999.

Poderão concorrer os magistrados judiciais que reúnam as condições para serem movimentados no corrente ano judicial.

Para os tribunais a instalar poderão concorrer todos os juizes de direito.

Os juizes de direito dos tribunais/juízos para os quais a Lei de Organização e Funcionamento dos Tribunais Judiciais (LOFTJ) passe a exigir os requisitos a que alude o seu artigo 129.º, n.º 1, e que os não possuam são mantidos nos respectivos lugares — se para outros não forem transferidos ou nomeados a seu pedido — nos termos e

condições previstos no artigo 45.º, n.º 1, do Estatuto dos Magistrados Judiciais (EMJ).

Prevendo a impossibilidade de manter/renovar todos os destacamentos, nas 1.ª e 2.ª instâncias, os juizes de direito que se encontrem como auxiliares deverão, também, apresentar requerimento.

Nos requerimentos, os interessados deverão ter em atenção a possibilidade de novos destacamentos, nomeadamente no impedimento dos respectivos titulares.

Efectivos

Relação (72)

Coimbra (12+1).
Evora (13+2).
Lisboa (19+5).
Porto (17+3).

1.ª instância

Acesso final

Bragança — Tribunal do Trabalho.
Cascais — 4.º Juízo Cível.
Lisboa:

11.ª Vara Cível;
6.º Juízo Criminal.

Oeiras — 3.º Juízo Criminal.
Oliveira do Hospital.

1.º acesso

Avis.
Alijó.
Boticas.
Idanha-a-Nova.
Mesão Frio.
Nisa.
Oleiros.
Pampilhosa da Serra.
Redondo.
Vila Flor.

Auxiliares

Relação

1.ª instância

Face à possível insuficiência de recursos humanos, poderão ser preenchidos, em regime de agregação ou acumulação, os seguintes tribunais:

Montalegre/Boticas;
Murça/Sabrosa;
Miranda do Douro/Vimioso;
Vila Flor/Carrizada de Ansiães;
Torre de Moncorvo/Alfândega da Fé;
Tabuaço/Armamar;
Sertão/Oleiros;
Alvaiázere/Peñela;
Arganil/Pampilhosa da Serra;
Idanha-a-Nova/Penamacor;
Fronteira/Avis;
Castelo de Vide/Nisa;
Cuba/Portel;
Mértola/Almodôvar;
Povoação/Nordeste;
Vila Franca do Campo/Lagoa.

Será, também, eventualmente, preenchido o quadro complementar de juizes no artigo 71.º da Lei n.º 3/99, de 13 de Janeiro (LOFTJ), pelo que os interessados deverão, no mesmo prazo, apresentar requerimento com indicação da preferência quanto aos distritos judiciais.

11 de Maio de 1999. — O Juiz-Secretário, Alexandre dos Reis.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Parecer n.º 4/99. — Sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário:

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela sua Lei Orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro,

e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelos conselheiros relatores Prof. Doutor Albano Estrela, Dr. António Almeida Costa e Prof.ª Doutora Maria Odete Valente, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 11 de Março de 1999, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte

Parecer

I — Antecedentes no Conselho Nacional de Educação

1 — O problema da acreditação dos cursos de formação inicial de professores mereceu já tratamento, pelo menos indirecto, em dois pareceres elaborados e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, um e outro em resposta a solicitações do Governo sobre projectos de diplomas relativos à designação reestruturação dos grupos de docência e definição das habilitações necessárias para a leccionação nos ensinos básico e secundário, apresentada com esta ou outra formulação equivalente.

2 — O primeiro parecer foi aprovado em reunião plenária do Conselho realizada em 30 de Novembro de 1993 e nele se escrevia, a dado passo:

«A definição das habilitações para a docência deverá evitar fórmulas rígidas, e por vezes pouco inteligíveis, como as que têm sido praticadas e que continuam a ser propostas neste projecto de despacho que remete para listagens de licenciaturas. É de salientar, aliás, que estas listagens têm actualmente uma utilidade precária em termos de qualidade de informação quanto às componentes de formação. Com efeito, a autonomia das universidades veio alterar substancialmente as regras de estabelecimento dos *curricula* dos cursos de cada instituição, tornando muito mais célere os processos de alterações curriculares.

Importa, pois, caminhar para uma definição consistente e flexível que permita a reconversão e mobilidade dos professores dos diferentes níveis de ensino, flexibilidade esta que está prevista nomeadamente para o necessário complemento de formação profissional na alínea c) do artigo 30.º da LBSÉ. Assim mais do que a denominação de determinada licenciatura importa saber as componentes que a tornarão adequada à leccionação de determinado grupo de docência. Que carga curricular é que uma licenciatura em física atribui à formação em química? Que carga curricular é que determinada licenciatura tem em história e em geografia? Só a resposta a estas questões permitirá, de forma consistente, saber se essa licenciatura pode ser habilitação própria ou profissional para determinado grupo de docência.»

3 — Em coerência com o pensamento expresso, formulavam-se, a concluir o parecer, as seguintes recomendações, entre outras:

- a) «A definição das habilitações deve ser preferencialmente feita por referência a requisitos mínimos de formação por campo curricular, por forma a permitir flexibilidade e adequação à autonomia das instituições universitárias na definição dos *curricula*. A forma de quantificação desses requisitos mínimos deve ser cuidadosamente ponderada, de modo a que as unidades curriculares exigidas constituam um conjunto coerente adequado.»
- b) «Sugere-se a criação de uma entidade de certificação de titularidade de habilitações para a docência junto do Ministério da Educação a qual, trabalhando sobre uma matriz quadro de requisitos mínimos por área científica previamente definida, recorrerá a pareceres de especialistas na análise dos casos atípicos de formação.»
- c) «A entidade de certificação poderá admitir, durante um período transitório, gamas de variação mais alargadas em relação aos requisitos mínimos exigidos. Alternativamente as listagens anexas ao projecto de despacho, que poderão eventualmente justificar-se no curto prazo para salvaguardar situações de pequenos desvios ao referencial definido, deverão, caso prevaleçam, ter validade temporal limitada (dois ou três anos), sendo de seguida substituídas pelos critérios referidos.»

4 — O segundo parecer foi aprovado em reunião plenária do Conselho de 11 de Dezembro de 1996 e, como se vai ver, acolhe e desenvolve o pensamento expresso no parecer anterior.

Com efeito, em conclusões escreve-se:

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

- a)
- 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.»

«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 vária ordem:

- 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 mantidas 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.

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

Tem de ter-se em conta que os referenciais são construídos 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.»

5 — Também em coerência com o pensamento expresso, entre outras recomendações incluíam-se as seguintes dirigidas ao Governo:

- a) «Mantenha, com determinação, o propósito de definir o universo do recrutamento para a docência a partir de requisitos mínimos obrigatórios»;
- b) «[...] se proceda à reformulação do projecto apresentado, dentro dos seguintes parâmetros orientadores:
 - i)
 - 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.»

6 — Esta última questão decorre de alguma reflexão produzida na apreciação na especialidade do projecto apresentado, uma vez que, a dada altura se escrevia, a respeito de um dos artigos desse projecto: «Estabelece uma lógica de reconhecimento de cursos como habilitação para a docência, com base em critério que conjuga:

- a) Peso relativo das cargas horárias atribuídas às componentes de formação cultural e científica, de formação pedagógico-didáctica e prática pedagógica;
- b) Áreas de formação a contemplar obrigatoriamente no plano de estudos;
- c) 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. É que, como se escrevia mais adiante, há dois níveis de exercício da autonomia científica e pedagógica das instituições de ensino superior:

- a) O primeiro, relacionado 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) atrás referida;
- b) O segundo, decorrente do preenchimento, por sua iniciativa, daquilo que ainda pode ser incluído nos horários escolares, depois de preenchidas as «áreas de formação obrigatórias», com as cargas horárias mínimas que lhe estiverem afectas.

7 — E se o exercício deste segundo nível de autonomias tem apenas que ver com o peso curricular das citadas «áreas de formação obrigatórias», o exercício do primeiro levanta outras questões interessantes que o parecer abordava, a partir de uma interrogação inicial:

«Terá algum significado este primeiro nível de exercício das autonomias?»

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

- a) Por um lado, a interpretação mais ou menos afargada, que se tenha do conceito de cada uma das «áreas obrigatórias»;
- b) Por outro lado, 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 menorizadas 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.»

8 — Por tudo isto se entendia que a definição dos requisitos mínimos, como referencial de acreditação, seria um trabalho técnico delicado só ao alcance de especialistas, contrariando a intenção do projecto de diploma que atribuía essa competência aos departamentos do Ministério da Educação.

«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 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.

Núm 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 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.»

II — Conceito de acreditação

9 — A coerência dos dois citados pareceres elaborados no CNE, com consequente aprovação no Plenário, configura, em relação aos cursos de formação inicial de professores, a adopção de um conceito de acreditação que tem por base a definição de «requisitos mínimos obrigatórios» como referencial para a correspondente organização dos cursos em causa.

E, nesse entendimento, o processo de acreditação consiste na verificação de que, em relação a cada um dos cursos a acreditar, está assegurado o respeito pelo referencial que, para ele tenha sido definido, sendo que esse «referencial de requisitos mínimos obrigatórios» abrange (deve abranger) as três componentes previstas no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro:

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

De algum modo, pode dizer-se que este conceito é a expressão, nos cursos de formação inicial de professores, da tradicional verificação de correspondência entre «perfis profissionais» e «perfis formativos» que está na base da acreditação de cursos orientados para o exercício de outras actividades.

Subjacente a esta ideia, estará o reconhecimento de que as competências necessárias ao exercício da função docente, não sendo globalmente traduzíveis em indicadores operativos facilmente identificáveis, se situam nos domínios relativos às três componentes de formação referidas.

A este propósito, deve dizer-se que, por exemplo, é diferente a situação no que respeita à chamada «formação especializada» de professores que, visando a preparação orientada para o exercício de funções determinadas no âmbito do sistema educativo, já permite, em correspondência a cada uma dessas funções, a definição de «competências a desenvolver», distinguindo entre «competências de análise crítica», «competências de intervenção», «competências de formação, de supervisão e de avaliação» e «competências de consultadoria».

Aliás, está em vias de publicação em despacho ministerial que enuncia essas competências para as áreas de formação especializada previstas no Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, o qual servirá de referencial para que as instituições competentes organizem os respectivos cursos de formação.

10 — Mas, retomando a ideia de acreditação com base na definição de «requisitos mínimos obrigatórios», perfilhada nos dois citados pareceres do CNE, convém dizer que, em apoio do conceito, vem a referência à necessidade de que a «verificação do respeito do referencial de requisitos mínimos» deve ser garantida e confirmada por equipas de especialistas constituídas para cada situação concreta, na certeza de que se trata de um trabalho essencialmente académico, exigindo conhecimentos gerais e específicos bastantes para a sua realização.

11 — Eventualmente, poderá colocar-se a questão de saber se um conceito de acreditação exclusivamente decorrente da apreciação do respeito pelo citado «referencial de requisitos mínimos obrigatórios» não terá um aspecto redutor, face a outras experiências conhecidas. Para responder a esta questão, será conveniente considerar os seguintes planos de apreciação:

- a) O sentido evolutivo que representa, em relação ao passado;
- b) A especificidade da formação de professores, em relação à preparação para o exercício de outras profissões do mesmo nível cultural;
- c) A lógica dos processos de acreditação, nas diferentes situações.

11.1 — No primeiro plano de apreciação, há que reconhecer que o processo de acreditação referido representa uma evolução muito significativa em relação ao passado, pois é sabido que, até agora, a organização dos cursos de formação inicial de professores tinha como única referência meros limites percentuais, em relação à totalidade do plano curricular, das três componentes de formação referidas, enquanto a identificação dos cursos conferentes da titularidade de «habilitação própria» se fazia a partir das designações desses mesmos cursos.

11.2 — No segundo plano de apreciação, há que ter em atenção que a especificidade da formação de professores é suportada pela natureza da função educativa que o professor é chamado a desempenhar, em contextos sociais e institucionais cada vez mais problemáticos e incertos.

Nesse sentido, a formação de professores não é um problema puramente técnico, pois envolve tomadas de posição sobre uma filosofia da educação e da formação que se concretizarão em modelos de formação definidos por um conjunto de assunções epistemológicas e científicas e pelas práticas de formação que procurarão dar-lhe expressão.

Acresce que correntes actuais de índole vária concorrem no sentido da formação de um profissional dotado de capacidade de reflexão

e questionadamente crítico, capaz de se adaptar a situações complexas e mutáveis e, também, capaz de construir, em parte, o seu conhecimento profissional, o que requer uma formação assente num projecto que contemple, simultaneamente, a pessoa e as competências profissionais, nas quais se passasse a incluir a capacidade de investigação.

Assim sendo, uma formação de professores que tenha em vista uma adequada resposta às condições difíceis do presente e às expectativas de mudança no futuro, não pode, por um lado, consistir na acumulação de um certo número de créditos estabelecidos através de um receituário, bom para todos e em todas as circunstâncias, nem, por outro, submeter-se a concepções de natureza filosófica ou formativa impostas por uma instituição externa, dentro de uma lógica autoritária e tecnicista da formação e da profissão.

É que, se se quiser dar um sentido prospectivo à formação de cada professor, em concreto, ela não pode desligar-se de uma imagem do seu desenvolvimento, enquanto adulto. E isto coloca em equação toda a problemática das motivações, das preocupações, das representações e crenças do professor em formação, o que requer que seja contemplada uma componente de formação pessoal.

Até por isso, importa salvaguardar a flexibilidade e a variedade dos planos de formação, bem como margens de diferenciação que, delimitadas embora pelos requisitos mínimos de acreditação, não podem compaginar-se com esquemas de padronização que ponham em causa os espaços de liberdade criativa das instituições de formação.

11.3 — No terceiro plano de apreciação, há que reconhecer que os casos conhecidos de acreditação de cursos superiores no nosso país se orientam para o reconhecimento de «títulos profissionais» e têm sido influenciados por três factores dominantes:

- O corporativismo flutuante de algumas ordens profissionais que, no exercício de um poder que lhe é outorgado pelo Estado, escolhem mecanismos de acreditação que dificultam, em maior ou menor grau, o acesso ao exercício profissional de novos diplomados;
- A redução dos índices de credibilidade dos diplomas académicos, em consequência do ritmo da expansão do ensino superior nos últimos tempos;
- A necessidade de adequação a padrões comunitários.

Como quer que seja, nestes processos de acreditação, o que está em causa é, como se disse, o reconhecimento de um «título profissional» que, por um lado, possibilite o ingresso na ordem profissional e, por outro, dê garantias de exercício livre de uma profissão, com respeito de uma deontologia assumida e disponibilidade de um conjunto de competências necessárias a um desempenho profissional competente.

Ora, no caso da acreditação dos cursos de formação de professores, a situação é bem diferente, uma vez que:

- Por um lado, a capacidade da acreditação não se situa numa ordem profissional, o que afasta qualquer influência corporativista;
- Por outro, partindo a iniciativa do Ministério da Educação, não parece razoável colocar a dúvida sobre o juízo da credibilidade dos cursos, uma vez que é o mesmo Ministério que, no exercício de tutela que lhe compete, aprova, regista e até financia a maioria dos cursos em causa.

12 — Assim sendo, a questão da acreditação dos cursos de formação de professores só pode colocar-se no âmbito de duas atitudes louváveis do Ministério da Educação:

- Em primeiro lugar, enquanto principal empregador futuro, sente-se na obrigação de contribuir para a definição do «perfil profissional» que vai orientar os processos de formação de professores;
- Em segundo lugar, enquanto Ministério da tutela, deseja garantir elevada relevância social para os cursos ministrados no domínio específico da formação de professores.

Dentro desta lógica, é saudável que o Ministério da Educação, em consonância com as recomendações do CNE, se preocupe com a «acreditação» dos cursos de formação de professores, criando os mecanismos adequados para a sua concretização.

No entanto, será desejável que a preocupação com a «acreditação» dos cursos não deixe, por um lado, gerar uma imagem de pouca confiança nas instituições que os ministram (até porque essa imagem se reflectiria no próprio Ministério), nem por outro, deixe a suspeita de uma padronização formativa que é contrária à diversidade e à dinâmica criativa próprias da condição de ensino superior.

É neste sentido que o CNE considera que os limites da razoabilidade de um processo de «acreditação» de cursos de formação inicial de professores se situam na verificação da conformidade dos «perfis formativos» a um «referencial de requisitos mínimos obrigatórios» previamente definidos, com os níveis de exigência qualitativa que o bom senso aconselhar.

Com esta solução, responde-se às preocupações do Ministério da Educação, enquanto principal empregador, sem que, no mesmo passo, o conduzamos, enquanto Ministério da tutela, a sufocar o potencial criativo das instituições, condicionando excessivamente os respectivos projectos de formação.

13 — Acentue-se que, pela sua importância, é bem difícil a elaboração do «referencial de requisitos mínimos obrigatórios», uma vez que dela participam influências várias, entre as quais:

- As tipologias de professores a que se faz corresponder a organização de cursos de formação inicial;
- O grau de polyvalência profissional a contemplar no perfil formativo de cada curso;
- Os mecanismos de gestão de cada um dos universos de professores, segundo critérios que conciliem eficiência científica e pedagógica com intenção de optimização de recursos;
- A concepção que se queira assumir sobre modelos de formação de professores.

14 — Deve dizer-se que, de entre as quatro questões enunciadas, a primeira e, parcialmente, a segunda, têm uma base de regulação legal definida, designadamente através do chamado Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro.

Aliás, é nesse decreto-lei que vai encontrar-se a justificação para que o «referencial de requisitos mínimos obrigatórios» se desenvolva segundo as três componentes atrás já referidas.

15 — Mas a segunda questão, relacionada com o grau de polyvalência profissional dos futuros professores está, também, relacionada com o «Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores», consagrado pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, uma vez que remete para a «formação contínua» e, nela, especificamente para a «formação especializada» a preparação para o exercício de certas funções, tendencialmente associadas à actividade docente.

16 — A terceira questão, relacionada com os mecanismos de gestão de recursos humanos, tem uma importância que deve relativizar-se, para não se correr o risco de sacrificar a dimensão pedagógica e científica da formação de professores a exigências de natureza administrativa que, sendo importantes, jamais deverão ser determinantes.

Aliás, as exigências administrativas terão já influenciado as «tipologias de professores» aceites pelo já citado Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, não sendo desejável, em consequência, que se alargue essa influência.

17 — No que respeita à quarta questão, relacionada com o modelo de formação de professores que queira assumir-se, é certo que o mesmo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Junho, configura um modelo conceptual preferencial, mas não deve ignorar-se que, na sua concretização, o que é essencial decorre da iniciativa das instituições de formação, no exercício das competências científica e pedagógica que lhes são próprias.

E não poderia deixar de ser assim, pois só a iniciativa das instituições de formação tem garantias de um suporte científico e pedagógico que, em cada momento, lhe é fornecido pelo constante trabalho de investigação que vêm realizando.

18 — Feita a referência às possíveis quatro influências dominantes na definição do referencial dos «requisitos mínimos obrigatórios», importa dizer que os cursos de formação inicial de professores, mesmo acolhendo esse referencial na sua organização curricular formal, apresentam outras componentes de realização que lhe oferecem uma inegável dimensão formativa acrescida.

Entre essas componentes, contam-se designadamente:

- As partes integrantes do currículo formal que estão para além dos «requisitos mínimos obrigatórios»;
- As eventuais actividades extra-curriculo formal que sejam realizadas;
- O contributo do «currículo oculto» que decorre, em particular, da vivência da cultura institucional e do assumir de práticas e comportamentos por ela induzidos.

19 — Dito isto, é altura de salientar que a ideia de acreditação de cursos, que decorre da apreciação do perfil formativo que apresentam para constatar se ele realiza ou não o «referencial de requisitos mínimos obrigatórios», parte sempre do entendimento de que é exigível que essa realização seja feita com qualidade.

Questão delicada é a de saber quem formula o juízo de qualidade subjacente ao acto de acreditação, tanto mais que esse juízo se não pode isolar na apreciação da forma como são realizados os «requisitos mínimos obrigatórios».

O pensamento dominante, hoje em dia, é aceitar que o juízo de qualidade é formulado pelas próprias instituições de formação, desde que enquadrado no sistema nacional de avaliação de instituições de ensino superior, instituído pela Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro.

E compreende-se que assim seja, pois este sistema de avaliação incide sobre todo o desempenho institucional, com especial relevância

para a inserção profissional dos diplomados, e inclui uma fase de auto-avaliação que possibilita uma reflexão interna sobre a própria actividade.

A esse processo de auto-avaliação segue-se um outro de iniciativa externa, realizado por comissões de peritos, susceptível de validar ou não os juízos anteriormente formulados.

Mas o importante é que não se trata de dois processos autónomos ou estanques, pois o segundo se realiza a partir dos elementos que informaram o primeiro, a que se segue um confronto de opiniões que retira toda a arbitrariedade ao juízo de qualidade que resulta do processo global, conferindo-lhe, em consequência, a validade do que é construído com permuta de ideias.

20 — Aliás, há um problema temporal na avaliação da qualidade que não se coaduna com o «momento de acreditação dos cursos», uma vez que este é necessariamente anterior ao início do seu funcionamento.

Com efeito, a «acreditação» dos cursos, sendo condicionante do seu registo legal, no caso das universidades públicas, ou da aprovação e autorização de funcionamento, no caso das instituições politécnicas públicas e todas as instituições privadas, tem de preceder a realização dos mesmos cursos.

Nestes termos, o juízo de qualidade que informa o processo de acreditação dos cursos não decorre da apreciação da sua realização, mas sim dos indicadores previstos para essa realização.

Entre esses indicadores, constam os que são referidos num projecto de regulamentação da acreditação já divulgado:

- a) Os objectivos e competências a desenvolver;
- b) O plano de estudo;
- c) Os programas;
- d) As exigências de acesso;
- e) As metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem;
- f) A metodologia de certificação da qualificação profissional;
- g) A metodologia de coordenação e de avaliação do curso.

Deve reconhecer-se que, pelo menos pedagogicamente, é interessante solicitar uma referência a todos estes indicadores junto das entidades formadoras, uma vez que a reflexão produzida é susceptível de influenciar a imagem da qualidade que os cursos podem vir a assumir.

Mas, concluir daí que se está a formular um juízo de qualidade é certamente excessivo; quando muito, talvez se possa falar de uma apreciação virtual da qualidade, bem diferente da avaliação prevista pela Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, que institui o sistema nacional de avaliação das instituições de ensino superior.

III — Instituto Nacional de Acreditação

21 — Dando sequência às naturais preocupações com a acreditação dos cursos de formação inicial de professores, o Governo aprovou e fez publicar o Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, através do qual é criado, no âmbito do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores, adiante abreviadamente designado por INAFOP.

22 — No preâmbulo do citado decreto-lei, refere-se que a criação do INAFOP, «para além de constituir uma inovação na ordem jurídica nacional», corresponde também a «uma recomendação do Conselho Nacional de Educação».

A invocação da recomendação do CNE poderia sugerir a ideia de que o conceito de «acreditação de cursos de formação inicial de professores» adoptado no citado Decreto-Lei n.º 290/98 seria o expresso nos pareceres anteriores do Conselho e agora repellido.

No entanto, o conjunto de atribuições do INAFOP, expresso no artigo 5.º, para além de incluir a hipótese de «certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício das funções de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário», configura um processo de «acreditação de cursos» que vai mais longe que uma mera verificação de conformidade a um «referencial de requisitos mínimos obrigatórios».

Um juízo mais esclarecido sobre esta ideia, no entanto, vai decorrer da apreciação dos «regulamentos de acreditação e certificação profissional», previstos, para efeitos de aprovação como competência do conselho geral do INAFOP, na alínea f) do artigo 14.º

23 — Ao definir a natureza do INAFOP, no artigo 2.º, o citado Decreto-Lei n.º 290/98 refere que se trata de um organismo «dotado de personalidade jurídica, com autonomia científica, técnica, administrativa e património próprio».

A estranheza do articulado só pode colocar-se na outorga de autonomia científica, sem se definir o seu conteúdo concreto, quando acaba por constatar-se que o órgão deliberativo mais representativo — o conselho geral — tem uma constituição, baseada em mecanismos de representatividade, sendo certo que, num número significativo de casos, as entidades representadas não se organizam segundo critérios de natureza científica ou pedagógica.

É discutível, aliás, a composição do conselho geral, pois dos seus 24 membros, 6 representam todas as instituições de formação públicas e privadas, 6 representam os professores, 6 as entidades empregadoras e 6 representam o interesse público, aqui incluindo representantes dos departamentos do Ministério da Educação, confederações empresariais, associações de pais e associações de estudantes.

Assim sendo, as instituições de formação que têm a competência científica e pedagógica da formação e as únicas capazes de assegurar a qualidade da mesma ficam em clara minoria neste órgão, de que é bom exemplo o facto de todas as universidades públicas terem apenas dois representantes quando as associações pedagógicas e científicas têm quatro.

A situação apenas se torna menos relevante porque, como se verá adiante, o conselho geral em matéria de definição sobre os cursos mais não faz do que transferir responsabilidades para individualidades em cuja escolha tem alguma, mas frágil, participação.

24 — Esta fragilidade participativa do conselho geral surge evidente no artigo 14.º, uma vez que, em matéria com implicações científicas, as suas funções incluem a capacidade de definir critérios de composição das comissões permanentes e a de designar os membros dessas comissões propostas pelo conselho de direcção que, por força do articulado, só poderá contar, para este acto, com o presidente, o vice-presidente e o secretário-geral.

Neste contexto, torna-se claro que o INAFOP fundamenta a sua actividade e o seu poder nas opiniões e pareceres das individualidades escolhidas pela direcção, ainda que sujeitas a aprovação do conselho geral.

25 — Duas questões de natureza jurídica importa sublinhar, no articulado do decreto-lei:

- a) A referência no artigo 29.º à expectativa de celebração de contratos-programa entre o Governo e o INAFOP, para efeitos de «prosecução de objectivos no âmbito da verificação de qualidade da formação inicial de professores»;
- b) O estatuto do INAFOP perante o Governo, em matéria da dialéctica «dependência versus independência».

No primeiro caso, fica sempre a dúvida sobre as possibilidades de sobreposição às competências das estruturas que integram o sistema nacional de avaliação das instituições de ensino superior e, de igual modo, sobre a definição de formas de articulação com as instituições de formação inicial, o que constitui uma fonte de eventuais conflitos de responsabilidades e poderes.

No segundo caso, se é certo que, no preâmbulo se diz que «o reconhecimento de cursos superiores como habilitando os seus diplomados com uma qualificação profissional específica para a docência» passa a ser «assegurado» por um organismo independente em relação ao Governo, o certo é que:

- i) No artigo 1.º, refere-se que o INAFOP «é criado no âmbito do Ministério da Educação», o que indicia uma relação de tutela;
- ii) O presidente do INAFOP é nomeado por resolução do Conselho de Ministros (artigo 8.º, n.º 1);
- iii) O vice-presidente é nomeado por despacho do Ministro da Educação (artigo 8.º, n.º 2);
- iv) São sujeitos «a aprovação do Ministro da Educação os planos e relatórios de actividades, bem como os projectos de orçamento» (artigo 31.º).

26 — Finalmente, uma observação relativa a um aspecto interessante relacionado com o mandato dos titulares dos órgãos do INAFOP.

No n.º 2 do artigo 6.º, escreve-se que o mandato desses titulares, com excepção do secretário-geral, «é de quatro anos, renovável por iguais períodos». Nestes termos, não se prevê limite temporal para o exercício de funções, o que não favorece a desejável renovação de uma instituição desta natureza, que se pretendia permanentemente actualizada quanto a questões de formação de professores.

IV — Projecto de regulamento do sistema de acreditação

27 — Como se disse já, circulou para efeitos de parecer do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos um projecto de decreto-lei que «regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores de educação básica e do ensino secundário».

Tal como se previa, esse projecto veio explicitar mais claramente o conceito de acreditação que estava em causa, deixando evidente que ele não coincide com a mera «verificação de conformidade a um referencial de requisitos mínimos obrigatórios», consoante as recomendações do CNE.

28 — Como justificação para a elaboração de um novo processo de acreditação refere-se — e muito bem — no preâmbulo que «o processo de autorização de funcionamento de cursos superiores de for-

mação de professores», actualmente em vigor, «não verifica a respectiva adequação às exigências do desempenho profissional no nível de educação e ensino abrangido».

No entanto, «deixa-se na sombra a causa primeira dessa situação» que é a inexistência de referenciais dos «perfis profissionais» que permitam elaborar, em correspondência, os «perfis formativos» mais ajustados.

Em boa verdade, os referenciais que orientam a organização dos cursos de formação inicial têm sido as leituras e as interpretações que as instituições de formação fazem da Lei de Bases do Sistema Educativo e do diploma que estabelece os currículos em vigor, acrescidos do normativo que fixa limites percentuais, em relação à globalidade da estrutura curricular, das três componentes de formação previstas no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

29 — Interessaria, por isso, tornar mais definidos os citados referenciais, dando-lhes um sentido mais concreto, em termos de tornar inequívoco o conjunto de requisitos mínimos que cada um dos cursos de formação deveria satisfazer.

Nesse sentido, vinham as recomendações do CNE ao falar dos «requisitos mínimos obrigatórios», cuja definição, para cada caso, deveria ser a primeira e mais delicada atribuição do INAFOP.

30 — Mas, ao definir o «referencial de requisitos mínimos obrigatórios» estará o INAFOP a definir «padrões de qualidade de formação», como decorre do artigo 8.º do projecto de decreto-lei em apreço?

A ser assim, esses padrões de qualidade seriam definidos por um conjunto de pessoas indigitadas pelos órgãos competentes do INAFOP, abrindo-se hipóteses de conflito com as posições que, sobre esses padrões de qualidade, tenham os órgãos competentes das instituições de formação.

E, se não houver acordo sobre o significado e conteúdo desses padrões de qualidade? Quem poderá dirimir os conflitos?

31 — Num outro aspecto, fala-se num acompanhamento dos cursos acreditados, de acordo com um regulamento a fixar (artigo 10.º, n.º 1).

Ora, é sabido que o conceito de «acompanhamento de funcionamento de um curso tem oscilações muito grandes, desde uma simples recolha de informações periódicas até à lógica de uma inspecção pedagógica interventiva».

Em que limites se situa o acompanhamento previsto? Há que ter em atenção que as instituições de formação gozam de autonomia científica e pedagógica, o que vale por dizer que, tendo a responsabilidade de prosseguir os referenciais definidos, lhes assiste, inequivocamente, o direito de escolha das estratégias educativas mais adequadas para os atingir.

Neste sentido, o processo de acompanhamento dos cursos, «longe de constituir um dispositivo gerador de condições de melhoria da formação assente na liberdade de pensamento e na responsabilidade de acção» [...] «tenderá a manifestar-se em atitudes de conformismo na adaptação dos cursos» às posições do INAFOP, assim se gerando uma «unidade formativa sem a desejável flexibilidade de percursos diversificados» e, porventura, a «asfixia de dinâmicas inovadoras».

32 — Mas, para além da acreditação dos cursos de formação inicial de professores, o projecto de decreto-lei em apreço contempla em capítulo próprio (capítulo v), denominado de «situações especiais» (e não transitórias) os casos de reconhecimento de habilitações próprias não profissionais para o exercício da docência, deixando o receio de «perpetuação do estado de indefinição desincentivadora da necessidade de acreditação de formação profissional para a docência».

Aliás, este mesmo capítulo, «parece manifestar uma tendência para uma formação com base em cursos demasiado especializados, o que constituiria um retrocesso relativamente a propostas anteriores mais flexíveis, fundamentadas na obtenção de créditos de formação».

33 — Feitas estas referências gerais, é altura de entrar no pormenor de algumas outras igualmente relevantes:

a) No artigo 3.º, alínea b), «fala-se de assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes à mesma qualificação específica».

«Tratando-se, certamente, de um objectivo inatingível, o certo é que os esforços nesse sentido decorrem, muito mais, do processo de avaliação das instituições, nos termos da já citada Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro.»

b) No artigo 3.º, alínea c), fala-se de «informar os interessados sobre a qualidade dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário».

Quem são esses interessados? Os alunos dos cursos ou os pais e alunos desses futuros professores?

E como são informados? O relatório dos cursos é publicado? Há uma ponderação da qualidade e publicação dos resultados?

Será «que se pretende organizar um ranking dos cursos acreditados? Ou, tão simplesmente, divulgar a lista dos que foram acreditados e dos que não foram?»

Na «primeira hipótese, como conciliar com os princípios que norteiam o processo de avaliação» instituído pela Lei n.º 38/94?

E, na segunda, que interesse apresenta?

c) No artigo 7.º, n.º 1, alínea c), fala-se em ter em conta, no processo de acreditação, «os resultados conseguidos, nomeadamente ao desempenho profissional dos diplomados, quando desfavoráveis».

Esta disposição revela os limites do processo, pois tendo uma intenção louvável, «ela só poderá produzir efeito em caso de reapreciação dos (mesmos) cursos, largamente improvável, face à evolução que cada vez em períodos mais curtos, eles devem apresentar».

Porventura, o critério surge, apenas, como indicador de credibilidade da instituição que ministra os cursos...

d) No artigo 9.º, n.º 1, alínea a), escreve-se que a acreditação terá lugar para os cursos ministrados em instituições universitárias públicas, antes da sujeição dos mesmos ao registo legalmente previsto e como condição para este.

Percebendo-se a lógica do articulado, conviria acentuar que é «claramente desrespeitador dos princípios constitucionais de autonomia do ensino universitário público».

e) No artigo 13.º, n.º 1, refere-se que os elementos de informação a solicitar às instituições são definidos (em exclusivo) pelo INAFOP:

Como se articulam estes pedidos com os que são solicitados no processo de avaliação, tendo em vista facilitar a vida das instituições e possibilitar a organização de uma base de dados universal?

f) No artigo 13.º, n.º 2, considera-se que «os relatórios de avaliação internos e externos dos cursos» [...] «elaborados no âmbito do sistema de avaliação do ensino superior constituem, sempre que existam, fonte de informação a ter em conta no processo de acreditação [...]».

Parece surgir, de novo, algum equívoco temporal, pois a avaliação referida só se realiza perante cursos concluídos. E, tal como sucede nos casos referidos na alínea c), só pode influenciar casos de reapreciação (improvável) dos mesmos cursos ou tornar-se referência de credibilidade das instituições que os ministram.

g) O artigo 18.º prevê o recurso ou cancelamento de uma acreditação de um curso, tentando o artigo 19.º acautelar a situação dos alunos envolvidos nessas situações.

No entanto, a configuração dos dois artigos acaba por envolver alguma contradição interna, pois se admite, no artigo 19.º, que, para os alunos em causa, a acreditação é realizada «*a posteriori*».

E, assim sendo, haverá que perguntar: com base em que critérios? Num plano de formação que não foi acreditado?

Porventura, este será um bom exemplo da precariedade das garantias de qualidade que o sistema se propõe assegurar.

V — Conclusões

34 — A reflexão produzida neste parecer permite tirar as seguintes conclusões:

- É desejável que o Governo prossiga, com determinação, no propósito de proceder à acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário e, bem assim, ao reconhecimento dos cursos susceptíveis de assegurar a titularidade de habilitação própria para a docência;
- Essa acreditação ou reconhecimento deve orientar-se por critérios de conformidade das propostas de cursos a realizar a referenciais de «requisitos mínimos obrigatórios», nos termos preconizados pelo Conselho Nacional de Educação em pareceres anteriores;
- Os critérios de conformidade referidos devem atender, para efeitos de decisão, a uma expectativa qualitativamente exigente para a concretização de propostas de cursos, constituída a partir de indicadores prévios, designadamente relacionados com a organização curricular, as estratégias da sua realização e os regimes de frequência e avaliação dos formandos;
- Tendo em vista a confirmação posterior dessa expectativa, os indicadores referidos devem ser definidos em articulação com as estruturas do sistema nacional de avaliação das instituições de ensino superior, instituído pela Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, com respeito das competências que lhe são próprias;
- E, sabendo-se que todos os processos de avaliação se iniciam com uma fase de auto-avaliação institucional deve afastar-se a ideia de postular «padrões únicos de qualidade», uma vez que, para além de um possível equívoco científico, eles podem limitar as margens de diversidade e flexibilidade das instituições de formação, com sacrifício das autonomias científica e pedagógica que, constitucionalmente, lhe foram outorgadas.

35 — Em face destas conclusões, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

- Que se pondere a possibilidade de repensar a lógica organizativa e funcional do INAFOP, retirando-lhe o carácter tendencialmente fechado, estruturalmente pesado e cientificamente auto-suficiente que parece poder assumir;

- ii) Que seja repensado o projecto de decreto-lei que regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores da educação básica e do ensino secundário, proporcionando a sua reformulação, em processo consensualizado com as instituições de formação e as estruturas do sistema nacional de avaliação.

Documentação consultada:

- Pareceres e Recomendações*, 1993, edição do CNE;
Pareceres e Recomendações, 1996, edição do CNE;
 Parecer do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) sobre projecto de decreto-lei que regulamenta a acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário;
 Parecer do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) sobre projecto de decreto-lei que regulamenta a acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Declaração de voto. — Votei favoravelmente dada a actual conjuntura. Contudo, entendo que os candidatos ao ensino básico e secundário deveriam ser admitidos com base em exames (incluindo orais ou entrevistas) apropriados a cada caso em análise. Seriam então as instituições de ensino superior que teriam de se adaptar de molde a prepararem os seus ante-quadros à natureza dos exames de entrada profissional a que eles iriam ser submetidos. A tentativa de garantir qualidade pela via da codificação e regulamentação estará sempre condenada ao falhanço. — *Victor M. M. Lobo.*

Declaração de voto. — Abstive-me na votação do parecer sobre o «Sistema de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário», porque, concordando embora com a generalidade das conclusões, não posso subscrever muitas das posições afirmadas ao longo dos capítulos II, III e IV. Ora aquelas, as conclusões, formuladas de modo sucinto, virão a ser interpretadas e esclarecidas à luz dos capítulos anteriores, largamente pormenorizados e desenvolvidos.

Nas conclusões, julgo que a alínea a) do n.º 34 ao admitir de boa mente, sem qualquer reserva, a acreditação «ante», fica-se por prévias formalidades, cuja utilidade não se discute, mas bem distante da real execução do ensino-aprendizagem, da verificação da qualidade dos professores, dos meios laboratoriais e bibliográficos, das instalações.

No respeitante aos capítulos antecedentes, refiro, entre outros, os seguintes pontos de reparo:

- Seria necessário ser mais assertivo nos caminhos a seguir, e nas metodologias a adoptar;
- Dever-se-ia fugir a posições críticas sobre «algumas ordens profissionais»;
- Está para mim mal equacionada a interdependência da tutela do Ministério da Educação relativamente às instituições do ensino superior, a qualidade dos cursos e diplomados, a autonomia das escolas e a responsabilidade do Ministério na contratação dos professores;
- Aparece como fixo e imutável o «perfil profissional» do professor, quando, porventura, é a mais mutável das variáveis na questão em análise;
- Dever-se-ia apontar para a crescente responsabilização de cada escola básica ou secundária, integrada na sua comunidade, em definir o seu próprio projecto, o que passa necessariamente por uma maior intervenção na escolha dos seus professores;
- Não vislumbro como será possível criar o INAFOP fora da jurisdição do Ministério da Educação, como parece querer-se sugerir. — *Carlos Sá Furtado.*

23 de Março de 1999. — A Presidente do Conselho Nacional de Educação, *Maria Teresa Ambrósio.*

Parecer n.º 5/99. — *Objectivos e estratégias das políticas de educação/formação, no âmbito do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social, 2000-2006:*

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela sua Lei Orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais, e a pedido do Governo, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelos conselheiros relatores Prof. Doutor Augusto Santos Silva e Dr. José Maria Azevedo, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 11 de Março de 1999,

deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte parecer:

Introdução

Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/98, de 21 de Março, o Governo desencadeou o processo de elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-Social, 2000-2006. Entre Março e Novembro de 1998, decorreu a primeira fase, de elaboração do diagnóstico prospectivo. Em Dezembro, finalizou-se o documento orientador, intitulado «Visão estratégica para vencer o século XXI», o qual viria a ser apresentado publicamente em Fevereiro de 1999. Na sua nota inicial, afirma-se o seguinte:

«A 'Visão estratégica' é uma proposta de orientação quanto às grandes linhas de intervenção pública para o período de 2000 a 2006. A delimitação deste período foi determinada pela conveniência em conjugar os objectivos nacionais com as oportunidades de apoio previstas na Agenda 2000 da União Europeia.

A actividade de planeamento que estamos a desenvolver é interactiva e, neste contexto, a 'Visão estratégica' constitui um quadro de decisão que deve integrar ao longo do processo a participação dos agentes económicos e sociais.»

O Conselho Nacional de Educação julga ser sua responsabilidade participar neste esforço nacional. Referindo-se ao domínio da educação, no seu sentido mais geral; e procurando contribuir para o necessariamente complexo trabalho de materialização das grandes opções e finalidades contidas no PNDES, nos instrumentos de planeamento e programação que serão os futuros planos de desenvolvimento regional (PDR) e programa de desenvolvimento da educação (no caso, provavelmente, um PRODEP III).

Foi também este o entendimento do Ministério da Educação, que solicitou formalmente ao Conselho uma tomada de posição sobre a preparação das grandes linhas de desenvolvimento das políticas educativas e dos termos de referência para a negociação do próximo Quadro Comunitário de Apoio (QCA III), de que resultou a inclusão, no plano de actividades do Conselho para o corrente ano de 1999, da elaboração de um parecer sobre «objectivos e estratégias das políticas de educação/formação no âmbito do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social».

O presente parecer constitui um primeiro elemento de tal encargo. Considerando os resultados obtidos nas duas etapas anteriores da «actividade de planeamento» em que estamos envolvidos — a saber, o «Diagnóstico prospectivo» e a «Visão estratégica» —, o parecer procura salientar algumas linhas gerais de orientação para a elaboração e discussão de um novo PRODEP.

O Conselho tem consciência de que se trata apenas de um primeiro passo. Designadamente, não aprofunda as questões específicas dos vários sectores e dimensões do sistema de educação e formação, nem pretende considerar os problemas e caminhos da operacionalização, no quadro de programas, dos objectivos, metas e medidas. Por isso mesmo, o Conselho decide manter uma comissão especializada eventual, encarregada de acompanhar o planeamento educativo em curso, e convida as comissões permanentes a tomarem em mãos o debate sobre as matérias que lhes são próprias. De modo que eventuais solicitações, do Governo ou da Assembleia da República, possam ser respondidas em tempo útil ou de modo que se torne possível uma intervenção da iniciativa do próprio Conselho, o plenário mandata a comissão coordenadora para articular os trabalhos desenvolvidos em sede de comissão especializada e de comissões permanentes, assim como, para tomar posição pública, se e quando o julgar oportuno e útil.

O presente parecer está concebido em duas partes. A primeira centra-se sobre a organização do próprio processo de planeamento. Nela se defende que este será tanto mais frutuoso quanto mais for informado, participado e inovador. A II parte incide sobre o quadro de referência para um programa de desenvolvimento educativo do início do século XXI, e nela se sugerem linhas de orientação das políticas educativas em torno da cidadania, da sociedade do conhecimento e da articulação entre educação e formação, políticas desejavelmente territorializadas e implicando novos actores, novas parcerias e novas formas de organização.

I Parte

Estratégia de planeamento

1 — Preparar o período 2000-2006 com elementos de avaliação e de prospectiva

Uma preparação sustentada de um novo período de programação carece tanto de uma aprofundada avaliação do PRODEP II, e de outros instrumentos de apoio ao desenvolvimento da educação e da formação, como de elementos de prospectiva que contemplem, nomeadamente, a evolução da demografia escolar no septénio em causa. Por exemplo: como se pode avaliar a adequação de determinada meta quantitativamente expressa se não se conhece com rigor o ponto de partida e não se estimam as condicionantes? Que efeitos, na pro-