

- 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-

gramação dos equipamentos escolares, da tendência, regionalmente diferenciada, para a diminuição do peso dos jovens na população portuguesa?

Em vários domínios, a informação estatística e o estudo técnico e científico são ainda inexistentes ou lacunares. Mas noutros, dispomos de informação sistematizada ou que pode ser tratada em tempo, assim como de investigações de qualidade. Importaria, portanto, que o planeamento constituísse um exercício informado, feito com conhecimento sólido sobre a situação presente e as tendências e cenários de evolução futura.

## 2 — Estimular e facilitar a participação

As orientações comunitárias e nacionais para o PDR 2000-2006 enfatizam a participação das organizações representativas de cidadãos e dos agentes económicos e sociais no acompanhamento e na gestão das intervenções operacionais a aplicar, bem como a participação na fase de concepção e de preparação. O Conselho Nacional de Educação apoia esta perspectiva.

De facto, uma participação alargada é duplamente enriquecedora. Por um lado, permitindo a expressão e a escuta dos múltiplos sectores interessados na problemática educativa, facilita a integração dos seus interesses e projectos. Por outro lado, constitui, ela mesma, uma ocasião soberana de sensibilização e mobilização pública para o esforço nacional de, como estabelece a «Visão estratégica», «vencer numa geração o atraso estrutural» e para o papel incontornável que a valorização e a qualificação das pessoas desempenha em tal esforço.

## 3 — Aproveitar as aquisições e os consensos do debate nacional, identificar os domínios e as formas da inovação necessária

Ao longo dos trabalhos de planeamento e programação em que o País se envolveu, no âmbito do processo de integração europeu, e que se concretizou, designadamente, no PRODEP I (1990-1993) e no PRODEP II (1994-1999), foram sendo identificadas grandes áreas de actuação e grandes prioridades políticas e foi-se formando, em torno delas, um amplo consenso social. É preciso valorizar as três traves mestras deste consenso: democratizar o acesso aos bens educativos, generalizando a cobertura escolar e intervindo no sentido da igualdade de oportunidades; promover a qualidade e a eficiência do sistema educativo, designadamente no quadro da valorização dos recursos humanos como fim e meio de desenvolvimento; consolidar e modernizar as infra-estruturas educativas.

Se é curial dizer-se que muito se avançou, desde 1990, nestas direcções, não é menos incontornável notar que elas estão muito longe de conclusão. Precisamos todos de continuar e aprofundar o esforço de generalização, qualificação e estruturação do nosso sistema, e, portanto, alguns objectivos estratégicos permanecem bem actuais.

Acontece, contudo, que a reflexão e a acção pública, em matéria educativa, foram fazendo o seu caminho, e novos problemas e potencialidades se foram impondo, no decurso da década de 90. O nosso exercício presente de planeamento não pode ignorá-los.

Assim, a educação ao longo da vida, a articulação entre educação e formação, a construção da sociedade da informação e do conhecimento — eis, ao mesmo tempo, novos eixos de desenvolvimento e um novo quadro para pensar globalmente o nosso desenvolvimento educativo.

Por outro lado, o que fomos praticando em termos de estratégias de planeamento e programação, o que fomos aprendendo pela acção concreta de procurar realizar objectivos e metas, representa também um capital acumulado que não deve ser, agora, esquecido e nos desafia, ele também, a encontrarmos novas respostas, em matéria de distribuição dos recursos, definição de prioridades, selecção dos beneficiários, envolvimento de instituições e de actores, descentralização e participação. Se atendermos a estes aspectos, que podem ser tanto impedimento como caminho de solução, o trabalho de enunciação dos objectivos gerais será mais frutífero e acautelar-se-á a adequação das intervenções operacionais.

Evidentemente, os recursos financeiros e físicos são decisivos. Mas não basta mobilizá-los para resolver os problemas, pois há questões decisivas de natureza organizativa, presentes na relação entre ministérios, entre a administração central e a local, entre o Estado e a sociedade civil. Bons exemplos da pertinência desta afirmação poderão ser encontrados na educação pré-escolar, na rede escolar do 1.º ciclo do ensino básico, na educação de adultos ou no apoio a processos de transição entre os contextos de formação e os de trabalho.

O Conselho crente ser importante sublinhar, nesta etapa da preparação do PRODEP III, a enorme vantagem de adoptar uma tripla orientação:

- Valorizar as aquisições do passado recente;
- Definir objectivos e metas adequados para enfrentar os novos desafios dos sistemas educativos;
- Atender à necessidade de encontrar novos métodos, mais democráticos e participados, de afectar recursos, organizar parcerias, concretizar medidas.

## II Parte

### Linhas de orientação para um programa de desenvolvimento da educação

#### 1 — Educar para a cidadania e pela cidadania

A educação e a formação são vertentes fundamentais do desenvolvimento pessoal e social e, por isso, factores decisivos das estratégias de desenvolvimento das regiões e dos países. Cada vez mais, e, até, às vezes, exageradamente, são confiadas à educação e à formação funções relacionadas com objectivos de competitividade económica das regiões, dos países e dos continentes, de coesão social, de promoção da cidadania, de desenvolvimento cultural das sociedades.

Estas expectativas de articulação virtuosa das funções educativas com as envolventes sociais, económicas e culturais têm expressões tão variadas como o desejado contributo para a redução dos níveis de desemprego ou das assimetrias de natureza espacial e para a promoção da integração social, a importância atribuída aos centros educativos como espaços de animação de colectividades deprimidas, ou a atenção compensatória aos públicos menos atingidos por outros benefícios sociais.

Ora, a consciência dos limites da intervenção social das instâncias de educação e de formação, embora necessária, não impede que sublinhem o papel destes sectores, transformados em prioridade política dos governos, na aproximação aos grandes objectivos das sociedades democráticas. Em Portugal, estas expectativas revestem-se de exigências acrescidas, seja pelo esforço de recuperação do nosso atraso, seja pela acelerada integração económica na União Europeia.

Assim, o eixo das intervenções operacionais nas áreas da educação e da formação, em articulação intensa com as da ciência e tecnologia e do desenvolvimento local e regional, deverá merecer uma parte substancial dos apoios financeiros do próximo Quadro Comunitário de Apoio.

E o que deve orientar este eixo e a educação para a cidadania: a aprendizagem e aquisição de atitudes e competências que capacitem os indivíduos, qualquer que seja a sua idade e condição, apetrechando-os com os instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, à inserção social e à participação activa no mundo a que pertencem. É esta nobre finalidade de propiciar contextos e meios de formação de sujeitos, dotados de autonomia, poder e sentido dos seus direitos e responsabilidades, que confere sentido a todas as funções e utilidades legitimamente cometidas à educação.

Por isso, como tão bem sintetizou o relatório da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (*Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Paris, UNESCO, 1996, com tradução portuguesa nas Edições Asa), as práticas educativas devem ser sustentadas pelos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros, aprender a ser.

Quando procurarmos concretizar, em metas e medidas operacionais, esta ampla preocupação, não deveremos andar longe destes grandes objectivos:

- Prosseguir o esforço de universalização da educação básica, melhorando estruturalmente a sua acessibilidade e a sua qualidade, e consolidando-a como uma porta de entrada aberta a todos; quer dizer, fazendo da escola inclusiva um instrumento indispensável de combate à exclusão;
- Generalizar tão rapidamente quanto possível as formações de nível secundário, numa lógica de alongamento da escolarização e de intensificação da qualificação académica e profissional dos jovens, e aproveitando equilibradamente as várias vias de formação pós-básica, sejam elas orientadas predominantemente para o prosseguimento de estudos ou mais aproximadas do ensino e da formação profissional;
- Reforçar as dimensões de formação cultural, científica e tecnológica, na generalidade dos cursos de ensino superior, de modo a enriquecer a, por assim dizer, fundação cultural das competências, dos conhecimentos e das aptidões dos nossos licenciados e pós-graduados, uma fundação transversal às suas diversas especializações;
- Desenvolver e alargar o leque, hoje ainda tão reduzido, de tempos, contextos e processos de educação e formação, para avançar decididamente na reconfiguração do nosso sistema de ensino, educação e formação na lógica da aprendizagem ao longo da vida, numa sociedade que aprende.

O Conselho revê-se, assim, nos «vectores de desenvolvimento do sistema educativo» identificados na «Visão estratégica» (capítulo VI, pp. 10 e 11), que apontam para o «investimento prioritário na educação e formação de base, com o objectivo de adquirir não só conhecimentos básicos essenciais como competências chave de natureza transversal e de atitudes e comportamentos», para a «instituição da aprendizagem ao longo da vida, nas suas várias modalidades e aos seus diferentes níveis», para «a educação para a cidadania, estimulando e apoiando estruturas e processos locais de intervenção cívica e solidária, orien-

tados para a convivência e cooperação intercultural, a defesa e valorização do meio ambiente e dos recursos endógenos, o combate à exclusão e à info-exclusão, a animação cultural e o desenvolvimento local integrado, entre outros». E julga poder chamar a atenção para as análises, sugestões e propostas contidas na sua recomendação n.º 1/97, sobre «a definição de políticas nacionais de educação e formação ao longo da vida» (assim como na «Carta magna: educação e formação ao longo da vida», de 1998), e na sua recomendação n.º 3/98, sobre «o ensino secundário».

## 2 — Guiar e promover o desenvolvimento da sociedade do conhecimento

A evolução tecnológica, a internacionalização dos mercados e das forças produtivas exigem um domínio das técnicas de tratamento da informação a que os quadros técnicos, os gestores e os trabalhadores de nenhum país se podem eximir.

É, assim, necessário um esforço intenso para que as camadas, sobretudo jovens, do sector activo da produção tenham acesso à proficiência neste domínio. A escola tem um papel essencial, fornecendo, neste contexto de transformação tecnológica e organizacional, instrumentos necessários para estimular o desenvolvimento das capacidades de adaptação às mudanças e de orientação das mudanças.

A crescente complexidade do mundo contemporâneo, tornada visível pelos meios de comunicação e a mobilidade pessoal, exige uma capacidade de interpretar, escolher e agir que só se obtém pelo conhecimento, no sentido geral desta palavra. Esta capacidade não se realiza apenas, nem primordialmente, no exercício de funções no mercado de trabalho segundo padrões exigentes de modernização e produtividade; realiza-se, antes de mais, em prática cívica, no entendimento do que é ser-se membro activo de uma sociedade que cada vez mais tem, como fundamento e motor, o conhecimento.

O Conselho Nacional de Educação teve recentemente ensejo, no seu parecer n.º 2/98, sobre «a sociedade de informação em Portugal» de sublinhar, a traço bem grosso, que não é possível reduzir-se a informação a uma questão meramente tecnológica e que seria fatal desprezar o papel da educação na utilização activa e criativa das tecnologias da informação e comunicação. A sociedade do conhecimento implica o acesso correcto à informação e o seu uso qualificado, no sentido de esta contribuir para o desenvolvimento cognitivo do processo de aprender a aprender. Saber utilizar proficientemente as novas tecnologias de informação é condição essencial para desenvolver o senso crítico, para distinguir o essencial do consequente e buscar um alargamento da representação do mundo. E esta é uma missão prioritária do sistema da educação: guiar e construir a sociedade do conhecimento, a partir da sociedade de informação em que já vivemos.

Assim, o Conselho Nacional apoiará convictamente a definição como um dos objectivos estratégicos do PRODEF III a intervenção para a transformação da sociedade de informação em sociedade do conhecimento. Isto é, um objectivo suficientemente amplo para ser inequívoco que não se trata apenas de dotar as instituições e os utentes com meios tecnológicos mais sofisticados mas sim, apostando fortemente na democratização destes meios, fazer deles instrumentos e recursos para as pessoas e os seus processos de desenvolvimento e qualificação.

O que passa por prosseguir objectivos que dizem respeito a todos os níveis de ensino e formação, entre os quais se contarão, pelo menos, os seguintes:

- O «reforço das componentes de educação científica e tecnológica, bem como a integração, em larga escala e desde cedo, das tecnologias da informação e comunicação das escolas», referido, apropriadamente, como um dos vectores de desenvolvimento pela «Visão estratégica»;
- O desenvolvimento dos meios e contextos de formação para a utilização e a integração das novas tecnologias e sistemas de informação e comunicação, nas práticas pedagógicas, quer no âmbito da formação inicial dos educadores e professores quer no âmbito da sua formação contínua;
- A valorização da cultura científica e, designadamente, da atitude de problematização, observação empírica e experimental, e prova, em todas as vias do ensino secundário;
- O apoio ao fortalecimento dos ambientes e das iniciativas de investigação, inovação e aplicação, em todos os cursos, de graduação ou de pós-graduação, do ensino superior;
- O desenvolvimento de processos de educação e formação plurifacetados, com utilização plena de toda a gama de recursos possibilitada pelos meios técnicos disponíveis, designadamente a educação à distância e o *multimedia* educativo.

## 3 — Alargar a colaboração entre os sectores da educação e da formação

O problema da transição entre a escola e o trabalho, entre a formação e o emprego, atingiu uma elevada pertinência na realidade juvenil e está cada vez mais presente em faixas etárias menos jovens. Nos últimos anos, gerou-se em torno do conceito de «empregabi-

lidade» um importante debate sobre a qualificação e a sustentabilidade dos empregos, nomeadamente em áreas de actividade fortemente empregadoras. Aos imperativos de ordem política e social que conduzem as actuações nesta matéria poderão juntar-se conveniências conjunturais, atendendo à disponibilidade das autoridades europeias para investir em medidas de resposta a estes problemas.

Falamos dos jovens que continuam a sair dos contextos de formação sem qualificação profissional ou dos adultos pouco escolarizados que necessitam de novas aprendizagens para enfrentar processos de actualização ou de reconversão profissional. Mas também falaremos cada vez mais das dificuldades de inserção no mercado de trabalho de jovens com formação de nível superior, o que coloca particulares desafios tanto à pertinência da formação oferecida como à capacidade das empresas e das organizações para aproveitarem o investimento pessoal e social realizado na formação.

Estamos perante uma excelente oportunidade para se avançar com uma maior ligação entre a educação e a formação, visando uma melhor mobilização de recursos e uma resposta mais eficaz às questões sociais do nosso tempo. As estruturas implantadas e as diversas culturas organizacionais devem ser concertadas, sem anular a riqueza que advém da diversidade de respostas.

Acresce que os indicadores mais recentes de comparação de resultados, em matéria escolar, revelam que a nossa diferença em relação aos valores médios dos nossos parceiros da União Europeia não está apenas nos índices de escolaridade da população em idade escolar mas situa-se também, e marcadamente, na formação escolar dos adultos, mesmo de adultos relativamente jovens. Eis, consabidamente, o fruto de décadas de pouco investimento em educação. Estes adultos requerem uma formação com um forte conteúdo de base e não apenas acções de reciclagem ou de reconversão. A questão estratégica é, pois, que ajustamentos podem fazer os nossos sistemas de educação e de formação para responder ao problema da frágil estrutura de habilitações da população activa portuguesa? É que, como refere a «Visão estratégica», os dados reportados a 1996 indicam que só 10% dos portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos dispõem de habilitações de nível secundário e só outros 10% de habilitações de nível superior. Fundas carências em matéria de recursos humanos, que as ainda elevadas taxas de analfabetismo literal e illiteracia vêm, por sua vez, agravar.

No período de 2000-2006, é nossa obrigação, pois, avançar com passos seguros e convergentes quer no reforço da qualificação e da empregabilidade das novas gerações, quer na melhoria da qualificação e da empregabilidade da população activa. O que implica actuar em vários domínios, que a «Visão estratégica» identifica, no essencial, no elenco dos «vectores de desenvolvimento do sistema»:

- A «diversificação dos percursos de educação e formação e de transição para a vida activa»; envolvendo o incremento da articulação entre os três ciclos do ensino básico e entre este e o ensino e a formação de nível secundário, «a coordenação das ofertas de formação» e «o reforço das estratégias de formação em alternância»;
- O «reforço da qualidade, relevância e empregabilidade das formações de nível superior», o qual deve, porém, do ponto de vista do Conselho, não só concretizar-se «num esforço de expansão e consolidação da rede do ensino superior politécnico» e «de expansão do ensino superior em áreas identificadas como de oferta insuficiente, nomeadamente tecnologias da informação e comunicação, cuidados de saúde e artes», como também equilibrar e melhorar a rede universitária, pública e não pública;
- A criação, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, «de um sistema de educação e formação mediatizado para adultos», também numa lógica de formação básica qualificante, «a definição e aplicação de um sistema [...] de creditação de conhecimentos informalmente adquiridos [...] e a certificação final de percursos [...] específicos para a população adulta» e, finalmente, o desenvolvimento de ofertas adequadas de formação de nível superior.

## 4 — Territorializar as políticas e a administração

Também no que diz respeito aos métodos de planeamento e programação e às modalidades de execução de medidas, precisamos de rentabilizar os consensos que fomos formando, ao mesmo tempo que devemos inovar seriamente, corrigindo desvios anteriores e interiorizando gradual mas consistentemente uma cultura de territorialização das políticas, das organizações e das práticas.

Com mais descentralização, poder-se-á mobilizar mais recursos para a educação e para a formação. É que a educação e a descentralização constituem processos que se potenciam mutuamente — a administração da educação será mesmo uma das áreas em que a descentralização poderá ser mais profunda. Na actual organização político-administrativa portuguesa, a descentralização da administração educacional pode seguir três caminhos: autonomia das instituições

prestadoras de serviços educativos, com uma maior participação e responsabilização social (matéria sobre a qual o Conselho teve já oportunidade de se pronunciar, no parecer n.º 3/97, sobre o «regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário»); aprofundamento das competências dos municípios; reforço dos serviços técnicos desconcentrados de apoio directo aos centros educativos.

Ao que tudo indica, o PDR 2000-2006 terá uma gestão mais descentralizada do que os anteriores. Essa alteração deverá ser acompanhada, por razões de legitimidade e eficácia, por um aumento da articulação entre serviços desconcentrados dos diversos ministérios, por uma acrescida participação das autarquias e pelo acompanhamento próximo da parte de expressões organizadas de interesses económicos e sociais de âmbito regional. A não ser assim, corremos o risco de a desconcentração aumentar a burocracia, na forma de reflexo de defesa dos que assumem novos encargos ou de controlo apertado de quem os delega.

O alargamento da dimensão regional, que acompanha e permite o reforço das atribuições e competências das autarquias, exige que a educação e a formação conquistem um lugar relevante nos programas de âmbito regional. Assim, poderemos mobilizar fundos europeus para áreas pouco ou nada apoiadas nos anteriores quadros comunitários, seja pela sua difícil elegibilidade enquanto acções isoladas (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), seja pelo facto de, por opção nacional, não terem tido cabimento no programa sectorial da responsabilidade da administração central.

Dimensão particular, nesta dinâmica de territorialização, é, sem dúvida, a que tem a ver com a acção municipal. Preparam-se alterações importantes em matéria de atribuições e competências municipais na administração educacional: para além do alargamento de funções já exercidas — transportes escolares, acção social escolar, equipamentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo —, novas áreas exigirão transferência de competências e de financiamento. Especial importância poderá ser atribuída à gestão integral e integrada da rede pública de equipamentos de educação pré-escolar e do ensino básico. Neste âmbito, a elaboração de «cartas escolares» concelhias, com o contributo de diversos níveis de administração, pode revelar-se um instrumento útil de planeamento, dando espaço à diversificação de soluções e a canais de financiamento mais adequados às necessidades específicas dos municípios. De facto, nem sempre se tem valorizado devidamente o contributo da rede escolar para o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade básica prolongada e para a estruturação do território à escala local. O processo de diferenciação local e regional em matéria de educação e de formação situa-se na formação de recursos adequados aos espaços em causa e na oferta de factores de atractividade dos territórios, que poderão ter expressão directa nas valências da oferta de formação ou na qualidade do parque escolar.

Tudo deve ser preparado de forma a permitir o financiamento de programas plurianuais de construção e reordenamento da rede escolar, com base na programação das «cartas escolares», com intervenções nos centros de educação pré-escolar e nas escolas dos três ciclos do ensino básico, com uma integração dos custos das diversas valências. Os apoios financeiros a conceder deveriam privilegiar intervenções que respondessem a estes requisitos de programação e de integração.

O Conselho Nacional de Educação apela, portanto, para que a dimensão territorial das políticas — com opções explícitas pela desconcentração e a descentralização, fazendo valer os princípios da subsidiariedade e da proximidade dos problemas e das pessoas — represente um eixo estruturante do PDR e do PRODEP em preparação.

#### 5 — Apostar em novos actores, novas parcerias, novas formas de organização

Ora, uma estratégia de desenvolvimento atenta à necessidade de territorializar as políticas preza, logicamente, as parcerias. O desenvolvimento não é exclusivo de ninguém, mesmo que se trate do Estado e da Administração Pública. É preciso estimular e potenciar o envolvimento de actores diversificados, nacionais e locais, políticos, sociais e profissionais, públicos, privados e de natureza associativa. O que implica articular esforços e explorar as sinergias, mas implica também esclarecer bem e distinguir os papéis e as responsabilidades que cabem a cada qual.

Uma parte significativa da eficácia dos investimentos depende da capacidade de organização das vertentes institucional e social. Retenhamos o caso das infra-estruturas, que — aspecto a não menosprezar num quadro de constrangimentos orçamentais — implicam, muitas vezes, aumentos de despesas correntes: criam-se infra-estruturas, mas há, não raro, dificuldade numa utilização em rede de equipamentos como centros tecnológicos, centros de formação, escolas, bibliotecas municipais, equipamentos desportivos, centros de juventude ou instalações de associações empresariais, sindicais, culturais ou outras. Aliás, mesmo no campo limitado dos equipamentos escolares, há um insuficiente funcionamento em rede, de complementaridade e de par-

tilha de recursos, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino superior. A utilização comum de meios e o funcionamento em rede deveriam ser condições expressas de acesso privilegiado às medidas a desenhar.

A Administração Pública não está imune às limitações de uma verdadeira cultura de minifúndio. A dificuldade de cooperação, mesmo a nível local, encontra-se também nas administrações sectorializadas, pois vive-se uma desadequação entre as estruturas de administração, de lógica vertical, e os esforços de territorialização das políticas, ou seja, de concertação e integração, de colaboração em iniciativas concretas à escala local e sub-regional, no sentido de definir prioridades, construir e fazer andar projectos, de aproveitar os recursos existentes.

Importa também sublinhar a prática das parcerias — entre agentes públicos e privados, entre autoridades locais e administração central, entre os sectores da administração, entre as escolas e as organizações empresariais e cooperativas —, visando um acrescido da responsabilização social pela educação, pela formação e pela inserção pelo emprego, contra as formas de exclusão que se geram ou se mantêm nestes campos. Neste contexto, impõe-se enfrentar uma questão em aberto na sociedade portuguesa e procurar a clarificação dos papéis, direitos e responsabilidades de actores públicos e actores privados, definindo os graus de acesso aos apoios financeiros nos diversos níveis de educação e de formação e nas diferentes modalidades de intervenção.

#### Conclusão

Regressamos aos primeiros parágrafos do documento governamental «Visão estratégica». Estamos implicados todos numa «actividade de planeamento» que é interactiva e que pede a participação multimoda de vários sectores e instituições. O processo decorrerá, agora, com a definição de programas sectoriais, a configuração do próximo PDR e do Programa de Desenvolvimento Educativo, para o período de 2000 a 2006. Para uma negociação difícil sobre a Agenda 2000 e o futuro Quadro Comunitário de Apoio precisamos de ter, da nossa parte, ideias fortes e colectivas, sobre objectivos, metas e medidas.

O Conselho Nacional de Educação entende ser seu dever constituir-se como parte activa neste processo. Por isso, manterá uma comissão especializada e retomará a discussão mais específica no quadro das suas comissões permanentes. O presente parecer assinala, ao nível geral da formulação de grandes objectivos, alguns requisitos fundamentais: o planeamento informado, o planeamento participado e o equilíbrio entre fazer valer aquisições consensuais e ter coragem e capacidade de inovar. E assinala algumas linhas de orientação para o desenho de um PRODEP III: a cidadania, a sociedade do conhecimento e a articulação entre educação e formação, do lado dos fins; a territorialização e a lógica de parceria, do lado dos métodos.

O trabalho de escolha e enunciação de objectivos específicos e sectoriais que respondam a este âmbito amplo e geral merecerá, a seu tempo, outras tomadas de posição do Conselho.

23 de Março de 1999. — A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio*.

#### UNIVERSIDADE ABERTA

**Despacho (extracto) n.º 9833/99 (2.ª série).** — Por despacho reitoral de 30 de Abril do corrente ano:

Licenciada Maria Joana Pimentel do Rosário, professora do quadro de nomeação definitiva da Escola C+S de Almada, em regime de requisição nesta Universidade — concedida equiparação a bolseiro fora do País, no período de 7 a 9 de Maio do corrente ano.

Por despacho reitoral de 24 de Abril do corrente ano:

Mestre Ricardo Luís Tavares da Costa Prata, professor do 8.º grupo A do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária D. Pedro V, em regime de requisição nesta Universidade — concedida equiparação a bolseiro fora do País, no período de 19 a 23 de Maio do corrente ano.

4 de Maio de 1999. — O Administrador, *Manuel de Sousa Torres*.

#### UNIVERSIDADE DOS AÇORES

**Aviso n.º 8953/99 (2.ª série).** — Nos termos do n.º 3 do artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 497/88, de 30 de Dezembro, comunica-se que se encontram afixadas na Universidade dos Açores as listas de anti-guidade dos funcionários e agentes desta Universidade.