Escola Superior de Educação de Castelo Branco
14214
Teorias e práticas de formação e de supervisão
001.89 RUI Teo

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

TEORIAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
para concurso de acesso à categoria de Professor-Coordenador
para a Área Científica de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - TEORIA DA FORMAÇÃO E SUPERVISÃO

JOÃO JOSE TAVARES CURADO RUIVO

Castelo Branco

1997

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

TEORIAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
para concurso de acesso à categoria de Professor-Coordenador
para a Área Científica de CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - TEORIA DA FORMAÇÃO E SUPERVISÃO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CASTELO BRANCO OFERTA 14214

JOÃO JOSÉ TAVARES CURADO RUIVO

Castelo Branco

1997

ABSTRACT

Initial teacher education and inservice teacher education are object of this study. Special attention is given to: 1- inservice teacher education, taken as a continuum whose starting point is initial teacher training; 2- future teachers' induction; 3- the difficulty that is the disconnection between theoretical and practical training in personal and professional growth and development.

School organization, curricular structure and school culture are refered as variables that influence the above mentioned training. The study also analyses several teacher training models and paradigms in connection with the different supervision techniques. Special projection is given to clinical supervision and to the development of teachers' analitical, critical and reflexive skills.

Finally the study analyses the adjustment between the training models strategies and stages that are pursuited by the teachers during their careers, showing the importance of the symptoms considered as

resistence indicators in the changing of attitudes and therefore in innovation and re-innovation of the educational systems.

DESCRIPTORS:

Induction of beginning teachers; Inservice teachers education; Paradigms of teacher education; Preservice teachers education; Professional culture; Professional socialization; Reflective practice; Supervision of teachers; Teacher development; Teachers burnout; Teachers education; Teachers life stages; Teachers training; Theory into practice.

ÍNDICE

Abstract I

Índice III

I - **Introdução** 1

II - **Justificação e Enquadramento do Estudo** 9

III - **Processo Metodológico** 35

3.1. Metodologia e Natureza do Estudo 36

3.2. Objectivos do Estudo e Questões de Investigação 51

3.3. Definição de Termos 54

IV - **Teoria e Modelos de Formação de Professores** 60

4.1. A Articulação entre a Teoria e Prática na Formação de Professores 61

4.2. Os Modelos Institucionais de Formação de Professores 79

4.2.1. Formação de Professores: Fundamentos e Perplexidades 79

4.2.2. Espaços, Processos e Percursos de Formação: a Escola, o Currículo, o Ensino e a Cultura Profissional 103

4.2.3. Formação Inicial e Formação Permanente: o Continuum do desenvolvimento pessoal e profissional 128

4.2.3.1. A Formação Inicial 130

4.2.3.2. A Formação Permanente 142

4.2.4. Paradigmas e Modelos de Formação de Professores 166

4.2.4.1. Exemplos de Orientações Conceptuais 170

4.2.4.2. Articulação dos Diferentes Modelos no Plano Institucional 205

V - **Supervisão e Formação de Professores** 212

5.1. Supervisão da Prática Pedagógica e Estratégias de Formação 213

5.2. Evolução das Finalidades e Funções da Supervisão 222

5.3. Objectivos e Fundamentos Teóricos da Supervisão Clínica 235

5.4. Supervisão Clínica: Contextos e Análise Crítica 261

5.5. Novos Caminhos e Desafios 269

VI - **Factores e Sintomas de Resistência à Mudança, à Inovação e à Renovação Pedagógicas** ... 276

6.1. Os Estádios da Carreira Docente e a Resistência à Mudança 279

6.2. O "Mal-Estar" e a "Erosão" da Função Docente: Contra a Resistência, Resistir! 288

Bibliografia 316

Anexos 346

- Lei de Bases do Sistema Educativo 347

- Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário 362

- Profissionalização em Serviço 387

- Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário 400

- Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores 407

- Regime Jurídico da Formação Especializada . 439

I - INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação de professores trespassou o século e transformou-se num dos ciclópicos objectos da investigação em educação.

Dividindo autores muitas das vezes, mais do que juntando vontades, as clivagens hauridas das diferentes filosofias educativas emergentes de cada uma das propostas que se constituiram em paradigmas de formação, não se revelaram produtoras de um percurso unificador e sustentado quanto à formação inicial e permanente de professores e educadores.

Se tentativas houve de prosseguir esse desiderato, convenhamos que partiram mais daqueles que, quotidianamente, se confrontam (e confortam) com os processos de formação. Referimo-nos aos formandos e formadores que, numa presciência quase escatológica da sua função social, tentaram reunir as "pérolas" tão esforçadamente conseguidas através do fio invisível que as une, quantas vezes vendo contrariados os seus resultados e os seus produtos pelos resultados da própria investigação.

Queremos dizer que a formação de professores é filosofia, é teoria, é metodologia, é técnica, mas também praxis, reflexão, inquirição, inferição e realimento da própria teoria.

E é quando o investigador responde ao duplo requisito de estudar o acto de ensinar e de querer aprender com o que ensina, que se torna possível perceber, de outro modo, os processos de transferência dos paradigmas teóricos para a prática efectiva.

É aqui, nesta fronteira tão ténue que divide os diferentes saberes, que se adivinham frágeis muitas das clivagens, real ou artificialmente mantidas entre doutrinas e doutrinários, já que o prático há muito que aprendeu a sorver de cada teoria a dose necessária e suficiente para a sua eficácia ou sobrevivência profissional.

É nesse raro instante que se nos revela que todos os paradigmas ganham mais razão e consistência quando não são apropriados, nem descodificados, nem aplicados, como modelos únicos de acção e formação.

É, ainda, quando se tenta sopesar o contributo do contacto permanente com a prática e com os professores em processo de formação, que admitimos estar perante matéria e material indispensáveis para

a reconhecida re-avaliação das matrizes teóricas em confronto, e se evocam os sentimentos mais altruístas, que convergem nas vontades de re-construção e re-alimentação dos saberes academicamente recebidos.

É, finalmente, neste plano, no plano de formador teórico-prático de uma instituição de formação de professores - a Escola Superior de Educação de Castelo Branco - que nos queremos colocar, para que se entenda a opção por este estudo e as condicionantes que o enformam.

As contingências do exercício profissional motivaram, para depois fundamentarem a escolha do tema desta dissertação, coagidos pelos imperativos da consciência e da vontade em passar a papel, reflexões, perplexidades, dúvidas e (in)certezas, todas elas resultado de estudos e investigações que os últimos 20 anos de actividade docente, dedicada à formação de professores e educadores, generosamente, permitiram que efectuássemos.

E por ser esse também o entendimento que temos de um trabalho a apresentar num concurso de Provas Públicas para Professor Coordenador, ou seja: - o imperativo de formalizar no quadro de uma pesquisa a convergência dos estudos, das experiências, das

maturações sorvidas no dia-a-dia da actividade lectiva, investigadora e formativa, bem como de trabalhos e documentos acumulados e produzidos no percurso da carreira docente que as precedem, incorrendo, todavia, nos riscos inerentes a toda a pesquisa não tutelada.

Pelo que, em última instância, visamos com esta dissertação a assunção de que os professores e os formadores serão melhores profissionais conquanto sejam mais conscientes da sua prática diária nas instituições formadoras, produzindo mais e melhores reflexões sobre a sua intervenção profissional e institucional.

Aliás, se outras motivações não houvesse, bastaria a da responsabilidade formal que, quotidianamente, assumimos, decorrente do privilégio de contactarmos permanentemente com professores em formação, que nos colocam nas mãos, e na consciência, os seus problemas, angústias, indecisões e (des)concertantes expectativas, sempre e quando se entregam ao, quantas vezes imprevisível, desempenho do papel de educadores. Assim como nos transmitem, também, as suas alegrias, motivações e necessidades de envolvimento, quando o imaginário da descoberta, a fantasia da inovação e o dom da auto-renovação, os ajudam a ultrapassar esses mesmos escolhos.

A contingência de progressão na carreira, e a necessidade de corresponder aos requisitos legais que enquadram o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico, designadamente no que se reporta à regulamentação dos concursos de Provas Públicas para Professores Coordenadores, limitaram em tempo, espaço e formalismo académico essa necessidade pressentida em reflectir sobre a formação de professores, na perspectiva da construção de uma sociedade enredada na vertigem da viragem do milénio.

Pese embora os constrangimentos e contingências enunciados, a elaboração do trabalho que se segue encontra-se marcada pela intencionalidade de inscrever no mundo interior dos seus eventuais leitores a crença de que a formação de professores é uma tarefa socialmente relevante, institucionalmente indispensável, e politicamente irrecusável. Desde que, como enuncia o velho provérbio chinês, não se confundam os ruídos dos cascos do cavalo com o bater do coração do cavaleiro.

Formar professores para o terceiro milénio é tarefa que impregna e respiga os movimentos de reforma educativa que atravessam Portugal e uma boa parte dos Países da União Europeia. Porém, tal movimento reformista, deve significar, também, que se acredita não ser apenas na formação inicial -

primeiro passo para a desactualização permanente - que se devem esgotar os esforços pessoais, profissionais, institucionais, políticos, orçamentais e financeiros destes novos ventos de reformismo educacional e sistémico.

Deveria significar sobretudo uma aposta na formação permanente, como resposta ao desafio de romper com o lugar comum de reconhecer no plano teórico a sua importância e inevitabilidade, mas, simultaneamente, assistir-se ao colocar de obstáculos à sua implementação de facto nas próprias escolas em que os professores e formandos trabalham. Tal aposta deseja-se alicerçada na reflexão e análise da prática educativa, com a participação activa e empenhamento diário dos interessados.

A serem contrariados estes pressupostos, custa-nos antever que seja possível superar o anquilosamento a que conduz a rotina, a reprodução inquestionada de saberes, e a tradição institucionalizada, reconhecidas inimigas do progresso dos sistemas educativos e descapitalizadoras do investimento social na escola, enquanto instituição co-responsável pela formação dos cidadãos de amanhã.

Por tudo isto, e porque ainda acreditamos ser possível combater alguns cepticismos sergianos, quando afirmava que, "*em pedagogia, mais que alhures, nos parece prática desaconselhável a de pôr vinho novo em odres velhos*" (SÉRGIO, s/d; 57), não encontramos razões que justifiquem a impossibilidade de qualquer formador empenhado, formado e informado, responder afirmativamente à pergunta, gratificantemente provocadora, de OJA & SPRINTHALL (1978): "Can you teach old dogs?".

Por tudo isto dizíamos, o trabalho aqui está. Necessariamente, e na perspectiva do autor, insatisfatório e incompleto.

II - JUSTIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

II - JUSTIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Submergir na abordagem da formação de professores é um desafio que tem tanto de apaixonante quanto de complexo. Impregnado de actualidade, o tema não deixa de ser, ainda hoje, problemático.

Sobretudo quando confrontados com a necessidade de decantar um modelo de formação que sirva expectativas tão diversificadas quanto:

- as dos professores que querem ver melhorada a sua eficácia profissional;

- as dos alunos que desejam ver correspondidas as suas necessidades de aprendizagem;

- as das escolas que procuram uma cultura profissional e um clima de trabalho necessários ao seu desempenho sistémico e social;

- as dos pais que manifestam a preocupação com os custos da educação e com a qualificação escolar dos seus filhos;

- as do sistema educativo que prescreve funções cada vez mais diversificadas aos docentes;

- enfim, as da Administração que requer dos professores e das escolas, mais e mais exigências quanto à qualidade do ensino e aos produtos de aprendizagem dos alunos.

Poderíamos assim convergir na opinião, cremos que generalizada, que abrir, uma vez mais, o debate sobre a formação de professores não só é tarefa urgente quanto irrecusável, dada a reconhecida necessidade de:

1 - Garantir uma melhoria na qualidade do ensino enquanto chave mestra para a optimização do funcionamento do sistema educativo.

2 - Anular a perversão de fixar apenas critérios administrativos para a formação de docentes.

3 - Provocar a mudança e a inovação necessárias nesta época de profunda evolução científica, técnica, económica, cultural e social que caracterizam a viragem do milénio.

Admitimos que a temática tem merecido um amplo tratamento, tanto através da reflexão de professores e investigadores, quanto à produção em termos

quantitativos e qualitativos, da investigação educacional. Mesmo assim, atrevemo-nos a entender que o assunto não se encontra esgotado, tanto mais que não são poucos os estudos que reflectem sobre a não transposição para a formação docente dos resultados das pesquisas conhecidas e disponíveis na literatura especializada.

Acresce ainda que, não poucas vezes, formadores e formandos se encontram confrontados com o desencanto: os primeiros, no que respeita à diferença entre o seu empenhamento e os resultados das suas práticas formativas; os segundos, quanto à preparação para um desempenho que garanta a sua sobrevivência e desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação de professores converte-se, assim, num campo de análise de crescente preocupação e interesse para professores e formadores; bem como para as instituições responsáveis pela formação inicial e permanente, quando questionadas pelas perplexidades que emergem da desarticulação entre as orientações conceptuais e os modelos de formação, por um lado, e por outro, pela incoerência revelada, na prática, por algumas dessas estratégias formativas.

Incluímo-nos num sistema educativo de "tentação" centralizadora, em que muitas vezes não se entende a

formação de professores como um processo dinâmico e articulado com as necessidades de desempenho profissional (não apenas na sala de aula, mas também na comunidade escolar e social), mas antes, como uma aceitação passiva de normativos técnicos e operativos, impostos de "cima para baixo". Entendemos, apesar disso, que é possível, mesmo no actual quadro, alterar comportamentos e atitudes, por forma a correspondermos à ambição de formarmos cada vez melhores professores, impregnados de uma cultura profissional e capazes de corresponderem às solicitações de uma formação constante, numa busca de valorização contínua, enquanto membros de uma sociedade em mudança permanente.

Considerar, deste modo, a actividade docente como um contributo para a praxis de uma profissão dinâmica e em desenvolvimento é, igualmente, admitir que os professores são parte integrante, activa e fundamental, da mudança educativa, das reformas curriculares, da eficácia das escolas, do sucesso do sistema educativo, e da formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do futuro.

Entendemos, pois, se outras razões mais não houvesse, que reflectir sobre os fundamentos das teorias, modelos e estratégias necessárias à compreensão e melhoria da formação de professores,

não deveria ser por nós entendida como tarefa meramente académica, mas antes como um processo necessário à busca de respostas perante as perplexidades que, quantas vezes, se nos deparam no dia-a-dia da nossa actividade de formadores.

***

Conviria salientar uma outra vertente de relevância deste estudo, precisamente porque nos integramos numa instituição formadora de educadores e de professores e porque, refira-se uma vez mais, dedicámos as últimas duas décadas da nossa carreira a essa apaixonante e gratificante actividade profissional. Duas décadas que contribuiram para elaborarmos um mundo de representações, expectativas e perplexidades inerentes à formação do pessoal docente.

Com a modéstia que deve acompanhar de perto o trabalho de qualquer investigador, não poderíamos deixar de aflorar quanto o desempenho de actividades tão diversificadas como as de formador da formação inicial e da formação em serviço, as de supervisor da prática pedagógica, as de formador de cursos de

formação contínua, as de cursos de Estudos Superiores Especializados, as de Mestrados, as de conferencista e orientador de trabalhos de investigação e dissertações, nos foram úteis para a construção de um universo conceptual que alia os contributos da literatura com os dados emergentes das apresentações que permanentemente nos foram colocadas por aqueles que, na prática, se confrontam com a "mágica" tarefa de ensinar: - os formandos e professores com quem tão gratificantemente tivemos o privilégio de trabalhar.

A eles, sobretudo a eles, podemos imputar a responsabilidade de terem contribuído de forma decisiva para a escolha deste estudo, pelo que são também as suas opiniões, preocupações e descobertas, anonimamente inovadoras, que trespassam cada linha do presente trabalho, mesmo que nunca o venham a saber.

Dessa experiência, todavia, gostaríamos de sublinhar o contributo, quanto a nós particularmente importante, das actividades que desenvolvemos enquanto supervisor da prática pedagógica e como docente responsável pela cadeira de Supervisão Pedagógica dos cursos de Estudos Superiores Especializados de Administração, Inspecção e Orientação Pedagógica, bem como da cadeira de Modelos de Formação e Supervisão do Mestrado de Supervisão.

Daí, no contacto directo com professores em formação especializada (ver Anexos), dos trabalhos que connosco desenvolveram numa atitude clínica de auto-análise, dos textos que para eles produzimos, e dos trabalhos e teses que orientámos, daí, dizíamos, retirámos também uma boa dose das convicções que hoje se incorporam nos objectivos e sequência metodológica orientadores deste estudo.

Aí nos confrontaram, permanentemente, com dilemas para os quais, quantas vezes, ainda hoje constitui imperativo continuarmos em busca de respostas convincentes, credíveis, sustentadas na investigação e plausíveis de serem transferidas para prática educacional:

- Como se forma um professor?

- Que modelos conceptuais estão subjacentes ao desenvolvimento dos curricula e à impregnação das práticas formativas?

- De entre esses modelos, quais os que correspondem, de forma mais eficaz, às condicionantes inerentes à formação inicial, à formação permanente e/ou à formação especializada?

- Quais devem ser os objectivos, as componentes, e em que condições se deve realizar essa formação?

- Como interligar a formação ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?

- Até que ponto o processo de formação condiciona o estilo de ensino do professor, e este, por sua vez, determina de forma positiva, ou negativa, o processo de aprendizagem dos alunos?

- O que valorizar, mantendo, e o que deve ser modificado, ou abandonado, num processo de formação que é aprendizagem, modelagem, evolução, crescimento e maturação?

Estas são algumas das interrogações que nos têm acompanhado (e porque não dizer "assaltado"?) e para as quais o presente trabalho pretende, de forma modesta, e provavelmente, inconclusiva, dar algumas respostas.

***

Se a utopia é a vontade de desejar para fazer, assumimos o risco de desenhar uma linha condutora desta pesquisa, condicionada à concretização dos

objectivos que justificaram as opções que o desenrolar do trabalho nos foi colocando.

Uma boa parte dessas opções partiu do pressuposto que subjacente às diversas concepções e modelos de formação de professores estão princípios que incorporam diferentes filosofias educativas, todas elas indutoras da praxis docente.

Reconhece-se que esses modelos servem propósitos específicos, manipulam metodologias justificativas, mais ou menos ajustadas aos objectivos da formação que visam alcançar. São arquétipos que, quantas vezes, separam posições extremas, mas que nem sempre é possível, no plano da prática, deduzir da sua oposição formal.

Daí que num ou noutro caso, naquela ou nesta circunstância, sejamos tentados a admitir que alguns desses modelos, ou melhor, determinados aspectos dos processos de actuação a eles inerentes, sejam complementares entre si e, por isso, passíveis de enriquecimento mútuo. Conquanto que, alteradas as circunstâncias, os mesmos processos se nos apresentem regularmente convergentes, a tal ponto que não seja possível encontrar entre eles outro denominador comum que não seja o facto de constituirem modos de perspectivar e de equacionar uma mesma problemática:

a necessidade de formar professores eficazes, pessoalmente gratificados com o seu desempenho profissional, que se deseja socialmente reconhecido.

Por isso, no desenrolar do estudo, procuraremos abordar a multiplicidade dos modelos de formação de professores, tentando objectivar propósitos e linhas de acção neles inscritos, as relações, mais ou menos implícitas que mantêm entre si, as potencialidades reconhecidas a cada modelo, deduzindo consequências que possam decorrer da sua aplicação em diferentes tipos de formação, em distintos momentos dessa formação durante o percurso profissional docente, e a forma, mais ou menos vinculativa, com que determinam o modo de ensinar dos professores e, em consequência, a própria aprendizagem dos alunos.

Neste sentido analisaremos a formação de professores enquanto entendida como estratégia cuja principal finalidade consiste em assegurar a aquisição de conhecimentos, técnicas e métodos baseados no conceito de eficiência dos modelos empírico-racionalistas, contraposta à formação baseada no desenvolvimento pessoal e profissional, no desenhar dos percursos de formação que respondam a necessidades concretas, centradas no professor e na escola em que trabalham, e nas que prosseguem a formação de um professor crítico e reflexivo, gerador

das inovações e das mudanças desejadas em si, na escola, e "nos outros".

Salientar-se-ão contradições, incoerências e conflitos de interesses entre a formação inicial, enquanto condição necessária, mas não suficiente, para o bom desempenho profissional, e a formação permanente, como condição indispensável à sobrevivência profissional, e enquanto motor das inovações e das mudanças intencionais conscientemente assumidas, que se pretendem ver introduzidas nos sistemas educativos, designadamente no sistema educativo português.

Decorrente deste percurso conceptual e analítico, o estudo abarcará, numa primeira parte, a análise da (des)articulação entre a formação teórica e a formação prática dos professores.

Reflecte-se sobre os mecanismos que conduzem às transferências conceptuais entre as várias teorias e as práticas delas decorrentes, as quais se interceptam diversamente, e o modo como se dificulta, ou facilita, uma correcta articulação entre elas, a nível institucional.

Entendemos ser este o ponto de partida fundamental para a nossa análise, já que é aqui, na área do saber e do saber-fazer, do conhecimento e da

acção, que se centra uma boa parte do acto pedagógico, dado que é na prática pedagógica que surge a necessidade, para o professor, de integrar os conteúdos teóricos das matérias que ensina, com os da teoria pedagógica do acto de ensinar. De integrar na prática educativa as opções quanto aos métodos, recursos, objectivos e avaliação sem, todavia, descurar que a teoria pedagógica se articula com a prática, numa linha axiológica de base ética, política e deontológica, que confluem nessa orientação científica, pedagógica e metodológica.

Neste ponto reconheceremos, finalmente, que, apesar de o professor utilizar frequentemente uma prática acrítica, se lhe impõe a necessidade de um saber teórico que lhe permita conhecer os fundamentos da sua actividade. Daí que na sua formação urja saber quais os princípios orientadores, os níveis da teoria a privilegiar e, logo, como assegurar a interiorização dessa teoria, bem como a sua relação com as práticas a utilizar em situações concretas.

Reconheceremos, decorrentemente, que a articulação entre a formação teórica e a formação prática surge como uma das principais dificuldades na formação inicial e permanente dos professores. Formações estas que serão objecto de análise enquanto "variáveis" que, a par da estrutura curricular, da

cultura organizacional da escola, e da cultura profissional do docente, determinam e influenciam o percurso dos docentes e as opções, por vezes casuais, por este ou por aquele modelo de formação.

Num outro ponto do presente trabalho, proceder-se-á à abordagem dos principais modelos que têm marcado a formação de docentes nas últimas quatro décadas.

Tentaremos demonstrar que os modelos de formação se caracterizam por princípios de filosofia educativa, por objectivos e por processos, e que resultam das posições tomadas sobre a teoria e a prática e o modo como cada um deles as articulam.

Descrevem-se vários modelos de formação salientando-se os de ZEICHNER (1983) e os de FERRY (1983), porque por nós considerados modelos simples e integradores de todos os outros com tipologia similar, ainda que possam revelar características aparentemente diferentes.

Se bem que FERRY (1983) e ZEICHNER (1983) atribuam relevância distinta aos modelos da formação (enquanto para FERRY interessam as relações entre a teoria e a prática, ZEICHNER prefere confrontar objectivos e formalidades prosseguidas na formação de

professores) tentaremos confluir na intenção de os agrupar em três modelos fundamentais:

1) Os centrados sobre as Aquisições (modelo da Aquisição de FERRY e paradigmas Behaviorístico e Artesanal de ZEICHNER).

2) Os modelos centrados no desenvolvimento (centrado no Percurso, para FERRY, e Personalístico, para ZEICHNER).

3) Os modelos centrados sobre a Análise/Investigação (modelo de Análise de FERRY e o "*Inquired Oriented*" de ZEICHNER)

Nos modelos centrados sobre a Aquisição dá-se relevo a todos os que centram a formação na aprendizagem de conhecimentos, de técnicas e de atitudes previamente definidas, com "reconhecida" validade universal, e que consideram o formando como "tábua rasa", que os deverá interiorizar e reproduzir, primeiro nas situações simuladas e experimentais e, mais tarde, na prática institucional.

Dentro deste critério relevam as duas orientações referidas: a Behaviorística, a perspectivar o ensino como tecnologia ou ciência aplicada, com exigências de rigor, eficiência e produtividade, objectivando

resultados identificáveis e avaliáveis, salientando o progresso no comportamento e no estilo do professor, que deverá atingir o nível desejável de execução e de conhecimentos, e adquirir competências racionalmente desenvolvidas, orientadas para o saber e o saber-fazer definidos; e o modelo Artesanal ("Traditional Craft") a propôr que a formação se faz no trabalho junto de um "mestre", que inicia o formando nos segredos da arte pedagógica, com relevo para a aprendizagem no terreno, na prática empírica, através da imitação. Aqui, as "regras" ou "receitas" são inquestionáveis, alheias às necessidades do formando e ao "feed-back" das situações reais, ignorando a dialéctica entre teoria e prática.

Outros modelos que analisaremos centram-se no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, comprometido num projecto de transformação individual, ou em colaboração com os seus parceiros na escola ("coaching"), num processo dinâmico, onde técnicas e metodologias não têm validade definitiva, nem são definidas previamente.

Nestes modelos antes se busca uma orientação criadora de auto-confiança, num sistema coerente de crenças e significações. Neste critério de formação salienta-se a interacção afectiva, a sensibilidade, a empatia, a compreensão dos outros e a procura de

soluções para os problemas sentidos por cada formando.

As eventuais discrepâncias entre as situações vividas e os objectivos propostos encontram solução no total empenhamento do professor, num processo de evolução e transformação contínuo, o qual tem origem na avaliação de cada experiência singular, o que o consciencializa para os objectivos e capacidades, e o desperta para a mudança.

Nos modelos centrados no desenvolvimento pessoal e profissional, a mudança está na prática, no confronto com as situações reais em que empenha todo o seu ser, a sua personalidade, e que transforma o professor no actor da construção de um processo de transformação pessoal, na medida em que interioriza as experiências acumuladas durante um percurso de formação.

Por essa via, a formação centra-se basicamente no acompanhamento da prática, de onde emergem necessidades a que o formador (supervisor) - enquanto "mediador" - terá que atender, auxiliando a sua integração numa prática mais ampla e abrangente.

Por fim, focaremos os modelos centrados na Análise, que se preocupam com o desenvolvimento de capacidades de reflexão e solicitam o professor a

questionar o envolvimento educacional e a assumir uma posição activa na busca de soluções alternativas, baseado num processo de "desestruturação/reestruturação", com vista ao conhecimento da realidade.

Para tal, o professor carece de instrumentos adequados, de desenvolver atitudes de reflexão a partir das necessidades individuais, mas, sobretudo, necessita de desenvolver capacidades técnicas adequadas a um espírito crítico inquiridor. Conhecendo criticamente a realidade, questionando crenças e valores próprios e do sistema, o professor desenvolve a sua personalidade e reconhece-se como ser livre, o que irá, inquestionavelmente, reflectir-se na sua prática e na filosofia subjacente que poderá, nalguns casos, transformar o professor num profissional permanentemente crítico e reflexivo, e que conduzirá à sua autonomia e auto-formação.

Nos processos de formação defendidos por este modelo importará, nuns casos, descrever uma abordagem clínica. Noutros, dá-se relevância especial à apropriação pelo professor de instrumentos adequados à exploração de realidades (hábitos de inquirição, capacidades de problematização, técnicas de análise, aptidões críticas e reflexivas), porque o objectivo deste processo de formação advém da capacidade de

questionar valores, não apenas na sala de aula, mas também na escola e no sistema, por forma a criar uma "cultura profissional" docente.

Nesta perspectiva, abordaremos também os modos como se abrem, para o formando, possibilidades de abordagem científica em projectos de investigação-acção, onde se revela essencial uma atitude de pesquisa metódica, sistemática e racionalizada, apoiada em trabalho de grupo e técnicas de análise científica. Aqui releva-se um processo de aprofundamento que se apoia na permanente dialéctica entre o "eu" e a "experiência", como condição para descobrir o sentido real e reestruturar a prática.

O real surge, assim, como instrumento de análise, interpretação e reflexão, e a teoria comprova-se na praxis, tornando-se modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações.

Esta parte do estudo culminará com uma tentativa de interpretação desses modelos, no que respeita à sua adequação aos diferentes tipos de formação (formação inicial e formação permanente), bem como, na formação permanente, às características pessoais e profissionais do formando, decorrentes do "estádio da carreira" em que aquele possa vir a ser incluído.

Reflecte-se ainda, embora não seja objecto deste estudo, sobre a relação entre os diferentes modelos de formação e a foma como eles podem determinar o estilo de ensino do professor, que por sua vez condiciona o modo de aprendizagem dos seus alunos.

Num outro ponto sintetizaremos, genericamente, os principais estilos de supervisão sugeridos por cada um dos modelos de formação analisados no capítulo anterior.

Utilizando a categorização proposta por MOSHER & PURPEL (1972) descrevem-se as correntes de "Supervisão Científica", inspiradas no "taylorismo", regidas por critérios científicos de eficiência, e que se preocupam em investigar as leis que regem o acto pedagógico, para delas extrair normas que permitam a máxima rentabilidade. Nesta assunção, o supervisor, que é também um investigador, é quem dirige e avalia o trabalho do professor, que se torna num simples executor de metodologias objectivamente válidas, já que lhe interessa garantir a eficácia e a produtividade.

De seguida abordaremos as correntes de "Supervisão Democrática", contrapondo-se às anteriores, e bebendo a sua inspiração no movimento humanista, pelo que exigem relações pessoais abertas

e almejam o desenvolvimento da personalidade do professor, que dirige o seu projecto pessoal e cuja autonomia não pode ser posta em causa.

O supervisor, na busca deste desiderato, é um guia, um auxiliar, a quem compete criar um clima facilitador da expressão das potencialidades do professor. Para tal tem de ser um profissional com qualidades de empatia, valor humano e disponibilidade permanentes.

Posteriormente, referem-se as metodologias de supervisão sistemática, delas se destacando a da "supervisão clínica" que centra a sua atenção no aluno, enquanto "cliente" do supervisor, e se preocupa com a análise de situações concretas de ensino: "o que" se ensina e "como" se ensina.

Para este tipo de supervisão visa-se, também, a reformulação do currículo, o progresso do sistema educativo e, mesmo, a transformação sócio-cultural da comunidade. Logo, explicaremos, não se trata apenas de uma técnica para melhorar a actuação do professor. Assume-se também como um meio de incentivar o seu progresso intelectual e moral, provocando nele o desejo pela inovação.

O supervisor preocupa-se com o amadurecimento do professor e as mudanças positivas nos seus "padrões"

de ensino (conhecimentos, aptidões e atitudes), coopera com ele, como pessoa, mas não fica subordinado ao seu projecto pessoal, já que este projecto é definido em comum e dirigido à aprendizagem do aluno, que justifica a razão de ser de toda a actividade educativa.

A concluir este ponto, tentar-se-á recuperar toda a influência da produção teórica de SCHÖN (1983; 1987; 1992) e ZEICHNER (1987), que enraizados no pensamento de DEWEY (1932), impregnam a supervisão, designadamente os modelos "Democráticos" e os "Clínicos", face à emergência de desenvolver nos professores atitudes e capacidades de reflexão, defendendo uma formação de tipo crítico e reflexivo, que conduza à autonomia do professor e, por correspondência, à do próprio aluno.

Finalmente, o estudo terminará com uma descrição e identificação dos factores e sintomas de resistência à mudança e à inovação que "contaminam" negativamente a actividade do professor, inibindo-o de assumir atitudes de inovação e de renovação pedagógicas.

Considerada, em nosso entender, como uma área prioritária da investigação em educação, pelas implicações daí decorrentes quanto à alteração

positiva das atitudes quotidianas dos docentes, bem como quanto à evolução dos sistemas educativos, abordaremos esta temática, quer do ponto de vista das características que os professores mantêm em determinados ciclos da sua vida profissional, quer quanto a sintomas singulares que implicam comportamentos considerados pela literatura como "negativos", e que sugerem a necessidade de acompanhamento e aconselhamento urgentes, do ponto de vista da formação permanente, seguida por supervisores especializados.

Suportados, entre outras, pelas investigações de FULLER & BOWN (1975), HUBERMAN (1988; 1989), GONÇALVES (1990; 1992) e KATZ (1972; 1993) proceder-se-á a uma análise das taxonomias dos "estádios de carreira" ou dos "ciclos de vida" dos docentes, detectados por esses autores, e que permitem, em sua opinião, caracterizar determinados indicadores "pessoais" e "profissionais" que justificam a inclusão dos professores em diferentes etapas do seu percurso, ao longo da carreira.

Dá-se especial relevo aos estádios em que os professores indiciam manter atitudes e comportamentos de "desencanto", de "instabilidade", de "angústia" e de "desmotivação", por serem os que correspondem aos

"piores" anos da sua carreira e, logo, os que deveriam requerer mais atenção dos formadores.

Relacionar-se-ão esses ciclos de vida com a selecção das metodologias de supervisão mais eficazes para alterar, significativamente, os comportamentos e atitudes desses professores. Tal como se dará relevância a esta preocupação formativa por se entender que, durante esses períodos, os docentes mantêm perfis profissionais de resistência à mudança e à inovação pedagógicas, considerados importantes obstáculos a superar, face à necessidade de implementação de reformas educativas.

O capítulo terminará com uma descrição de estudos que se debruçaram sobre a "erosão" e o "mal-estar" docente, designadamente as pesquisas levadas a efeito por ESTEVE (1991; 1992) e por SANTOS GUERRA (1983), a partir das quais se analisarão os principais sintomas que caracterizam aqueles conceitos operacionais.

Desigadamente abordaremos os conceitos de "desprofissionalização", de "burocratização" crescente da função docente, de "proletarização", como consequência da eliminação de qualificações para o exercício da profissão e/ou o acrescentar de novas funções aos professores, enquanto assistem à degradação das suas condições de trabalho, e de

"balcanização", quando nas escolas surgem "feudos" organizados de professores, que se degladiam e, numa atitude endogâmica, contribuem para a estagnação da escola, do desenvolvimento dos professores e da melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Ao longo do estudo tentaremos produzir, num progressivo acumular de conclusões, a interpretação das iniciativas possíveis e desejáveis, que conduzam ao crescimento pessoal e profissional dos docentes, à melhoria da eficácia das escolas, a aprendizagens mais gratificantes para os alunos, e à projecção da escola, perante a sociedade, enquanto instituição indispensável ao progresso cultural e ao desenvolvimento económico e social das populações.

Se com alguma certeza podemos partir é a de que este estudo não permitirá o abuso, desde logo por nós nunca desejado, de se poder aduzir um modelo ou processo de formação e/ou supervisão de docentes, universalmente aceite, consensualmente comprovado pela investigação, e inquestionável do ponto de vista dos resultados obtidos no desenvolvimento dos professores, dos alunos e das escolas.

Mesmo assim, atrevemo-nos a propôr a leitura das páginas que se seguem, com a mesma inquietação com que foram redigidas. Com o espírito de inquirição

crítica que atravessou todos os grandes momentos de liberdade histórica, na sociedade e na educação. Com a fruição possível dos saberes e das experiências já feitas. Com o optimismo pedagógico de que a diversidade, no pensamento e na acção, é desejável, justificável e plausível de ser aceite. E, finalmente (porque não?), com a convicção de que, face à imensidão das pesquisas disponíveis, cada formando, que ainda somos nós, pode (deve?) sorver dessa literatura os marcos indicadores de uma via gratificante para a formação dos novos tempos e dos novos espaços do amanhã.

III - PROCESSO METODOLÓGICO

III - PROCESSO METODOLÓGICO

3.1. - METODOLOGIA E NATUREZA DO ESTUDO

Tratando-se de um estudo da revisão da literatura e seus fundamentos, o presente trabalho inscreve-se no que a literatura convencionou por incluir nos paradigmas da investigação qualitativa (FERNANDES, 1991; 64), e que outros autores designam também por estudos históricos e descritivos (GOODE & HATT, 1977; FOX, 1981; HAYMAN, 1984; HOZ, 1985; WOODS, 1987; QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992).

FERNANDES (1991; 66) refere que a investigação qualitativa se reporta à "*compreensão mais profunda dos problemas e investiga o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos (...) No paradigma qualitativo o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da*

sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas, tais como, (...) a análise de produtos escritos (...)".

Por sua vez MAXWELL (1992; 282) afirma que "*I do not think that qualitative and quantitative approaches to validity are incompatible*", retirando, por isso, importância à dicotomia que pretendia distinguir, "*em termos da validade investigativa, os estudos qualitativos dos estudos quantitativos, ou separar os pontos de vista estatísticos dos não estatísticos*" (GOODE & HATT, 1997; 398).

Tal compreensão desta metodologia é-nos também confirmada por ESTRELA (1986 b); 9) quando afirma que "*La pratique nous a confirmée (...) qu´une méthode dite qualitative peut avoir de la rigueur et une valeur heuristique irreplançable et que, au contraire, l'appareil statistique nécessaire à l'administration de l'épreuve ne vaut rien si le problème n'a pas été bien définie ou si l'opérationalisation des variables n'a pas été correcte*".

Não sendo nosso objectivo envolvermo-nos numa discussão de natureza epistemológica sobre os diferentes paradigmas (tradições?) de investigação,

não deixamos de comungar do ponto de vista de RIVILLA (1992), quando conclui que o confronto qualitativo versus quantitativo que caracterizou uma boa parte da discussão entre investigadores no campo da educação, conduziu, demasiadas vezes, à produção de pontos de vista reducionistas: "*Desde nuestro ponto de vista, plantear la cuestión en términos dicotómicos ha llevado a una necessária simplificación de las diferentes opciones. No se pode afirmar que todas las investigaciónes cuantitativas asumam los mismos critérios epistemológicos y metodológicos. Y de la misma forma ocurre quando nos referimos a la investigación cualitativa*" (RIVILLA, 1992; 10).

Pelo que, numa tentativa de retirar importância à velha e falsa querela entre os que adoptam concepções epistemológicas positivistas, e os que assumem posições fenomenológicas interpretativas e críticas, aquele autor reporta-se a GAGE, quando este, tentando colocar-se no ano 2009, afirmava que, nessa data, os investigadores, finalmente, se aperceberam que não existia, necessariamente, antagonismos entre os objectivistas, os interpretativos e os teórico-críticos, já que aqueles que defenderam que as perspectivas quantitativas e qualitativas se excluíam mutuamente, acabaram por reconhecer que estavam equivocados.

Em bom rigor, investigar de forma qualitativa "*representa un proceso serio, riguroso, cargado de dudas y inseguridad. Ello es debido a la escasez de ejemplos (en el sentido de modelo) a los cuales recurrir para conocer cómo otros investigadores han resuelto sus dudas y problemas*" (GARCIA, 1992; 13).

O que não impediu, segundo aquele autor, que "*la fascinación que la investigación cualitativa ha producido en muchos investigadores (...) há llevado a estos a recomendar a la comunidad de investigadores (profesores incuídos) su conocimiento y utilización, puesto que a través de ella los investigadores iban a poder conocer y estudiar mejor el lenguage y la realidad de la prática (...). La seducción, en este caso, ha resultado fácil puesto que los argumentos que se han venido utilizando convencían de la necesidad de dar un giro tanto de método como de concepción*" (GARCIA, 1992; 13).

Aliás, a relevância deste tipo de pesquisa para a investigação educacional é igualmente salientada por HOZ (1985) quando afirma que a ciência progride na medida da acumulação de resultados que possibilitem grandes sínteses teóricas que, por sua vez, "*promoven los periódicos cambios de perspectiva e paradigma*".

O mesmo autor subscreve, ainda, a pertinência destes estudos, ao salientar a sua aplicabilidade imediata pelos docentes, já que "*resultados de la investigación atomizados, dispersos y, en ocasiones, confusos e contradictorios (...) dificultan la tomada de decisiones respecto a los problemas educativos (...) y son objecto de critica decepcionada por parte de los profesores y de los supervisores y responsables de la géstion educativa*" (HOZ, 1985; 122).

Assim, e tendo em conta estes contextos, poderíamos, desde já, considerar que a elaboração de estudos-síntese da literatura e teoria disponíveis constituiriam um primeiro e interessante passo, ou mesmo um ponto de partida, para toda a pesquisa educacional, tanto se trate da investigação teórica, quanto da investigação empírica.

Pelo que WOODS (1987; 105) conclui que "*la utilización ponderada de materiales escritos e impresos constituye um apoyo útil (...) como instrumentos cuasi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es dificil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consequência e como un precursor*

de otros. Sin embargo a veces puedem constituir el cuerpo principal de dados".

Neste entendimento, para o mesmo autor "*la utilización de los materiales documentales abrén vias interessantes hacia um trabajo cualitativo más detalhado*" (WOODS, 1987; 107).

O presente estudo é, já o afirmámos, de natureza qualitativa. Ainda que metodologicamente alicerçada, reconhecemos que, muitas vezes, esta tipologia de pesquisa conflui numa análise subjectiva, centrada nos documentos sujeitos à pesquisa e, logo, limitados pelos constrangimentos inerentes a este género de investigação.

Por isso, e em nome do rigor científico com que pretendemos rodear o presente estudo, foi nossa intenção efectuar a pesquisa conforme as regras e normas científicas, a adopção de técnicas de interpretação dos documentos apropriadas, elaborando, ainda, categorias de análise estruturantes de toda a pesquisa documental efectuada, por forma a permitir a emissão de opiniões fundamentadas na integração e interiorização dos conhecimentos adquiridos durante o processo investigativo.

Tratando-se de uma pesquisa realizada a partir da análise documental, tentámos garantir a aplicação de

formas diversificadas, optando-se pela conjugação de algumas das orientações sugeridas pela literatura especializada: BARDIN (1979), FOX (1981), LAKATOS & MARCONI (1990), GHIGLIONE (1980; 1993), entre outros.

Por essa via, e para que da análise da literatura resultassem dados proveitosos e satisfatórios, correspondeu-se ao enunciado de critérios fundamentais para essa revisão. Critérios esses que LAKATOS & MARCONI (1990; 20-21) explicitam:

"***A atenção*** - *enquanto aplicação cuidadosa e profunda da mente ou do espírito em determinado objecto, buscando o entendimento, a assimilação e apreensão dos conteúdos básicos dos textos.*

A intenção - *enquanto interesse ou propósito de conseguir algum proveito intelectual por meio da leitura.*

A reflexão - *enquanto consideração e ponderação sobre o que se lê, observando todos os ângulos, tentando descobrir novos pontos de vista, novas perspectivas e relações e, desse modo, favorecendo a assimilação das ideias do autor, assim como o esclarecimento e o aperfeiçoamento delas, ajudando a aprofundar o conhecimento.*

O espírito crítico *- enquanto avaliação dos textos. Implicando julgamento, comparação, aprovação, ou não, aceitação ou refutação das diferentes colocações e pontos de vista. (...) significando fazê-lo com reflexão, não admitindo ideias sem analisar ou ponderar, proposições sem discutir, nem raciocínio sem examinar (...). Consistindo ainda, em emitir juizos de valor, percebendo nos textos o bom e o verdadeiro, da mesma formà que o fraco, o medíocre ou o falso.*

A análise *- enquanto divisão dos temas em partes, determinação das relações entre elas, seguidas do entendimento de toda a sua organização.*

A síntese *- enquanto reconstituição das partes decompostas pela análise, procedendo-se ao resumo dos aspectos essenciais, deixando de lado tudo o que for secundário e acessório, sem perder a sequência lógica do pensamento".*

A investigação baseada na revisão da literatura pressupõe, assim, a utilização da heurística, enquanto tentativa exploratória e de descoberta, e como busca e recolha de documentos que permitam resolver, adequadamente, os objectivos enunciados na pesquisa, ou seja, correspondendo a três fases:

1 - Determinação das fontes escritas.

2 - Localização das fontes em bibliotecas e bancos de dados informatizados.

3 - Recolha dos dados considerados indispensáveis à revisão da literatura.

Aqui, convenhamos, não fizemos qualquer distinção entre "fontes deliberadas" e "fontes acidentais", no sentido que lhes dá FERRER (1988), atribuindo às primeiras uma intenção deliberada de transmitir uma informação, com o objectivo de influenciar opiniões dos destinatários dos textos; e, às segundas, uma informação não intencional expressa pelo menos aparentemente.

Tal heurística foi complementada com a hermenêutica, enquanto inferência do conteúdo, e com a verificação, no sentido da confirmação ou infirmação das afirmações provisórias (BARDIN, 1979; LAKATOS & MARCONI, 1990) respeitando-se as regras definidas por BARDIN (1979):

1 - da **exaustividade** (ter em conta todos os elementos do corpus teórico a analisar);

2 - da **representatividade** (garantindo que a literatura, objecto de análise, é amostra significativa de toda a documentação disponível);

3 - da **homogeneidade** (devendo os textos seleccionados obedecer a critérios precisos de escolha, e não apresentarem demasiada singularidade fora desses critérios);

4 - da **pertinência** (devendo os documentos, sujeitos a análise, serem adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objecto que suscita a análise).

Muitas vezes, todavia, fomos tentados a fugir à pura hermenêutica, quanto à interpretação, análise ou citação de fontes, produzindo opinião pessoal. Segundo FERRER (1988) tal modo de proceder ocorre nos momentos de síntese dos problemas, ou quando a "cultura" experimental e investigativa do sujeito que elabora a pesquisa lhe permite estabelecer paralelismos, comparações e analogias, ligados aos objectivos do estudo e aos contextos em que se enquadram.

Dado que se trata de um estudo baseado em fontes (literatura) documentais, tivémos também o cuidado de obedecer às três regras enunciadas por FERRER (1988):

1 - Estudo da autenticidade das fontes (crítica externa).

2 - Estudo da fiabilidade das fontes (crítica interna).

3 - Estabelecimento dos factos sobre os quais as fontes proporcionam informações directas.

Esta linha de orientação foi-nos também confirmada por FOX (1981), quando refere que os dados a recolher devem resultar de dois níveis de análise: o **manifesto**, expresso pela "letra" do documento, e o **latente**, em que urge pesquisar o significado, conjugando estes níveis num processo dedutivo, a partir dos indicadores adoptados.

Em síntese, tentámos conduzir-nos pelas três linhas estruturantes da investigação documental propostas por HOCKETT (in: HAYMAN, 1984), a saber:

1 - A **reunião** de dados.

2 - A **avaliação** (ou crítica) dos dados.

3 - A **preparação** de um documento de divulgação escrito, no qual se apresentam os factos mais relevantes, bem como a sua interpretação.

Neste sentido a investigação correspondeu aos três critérios de estudos descritivos enunciados por FERRER (1988):

1 - O critério da **relevância** que se reporta ao modo como a investigação pode contribuir para a compreensão dos problemas detectados em determinado campo de estudo.

2 - O critério da **viabilidade** que consiste em determinar se, para lá de relevante, o tema é acessível à investigação (existência de recursos, técnicas e meios apropriados).

3 - O critério do **interesse pessoal** que se justifica pelas motivações investigativas e/ou profissionais daquele que se propõe realizar esse trabalho.

O processo de análise documental da literatura revista inspirou-se, ainda, na metodologia proposta por SELLTIZ & DEUTSCH (1974), por FOX (1981) e por GRAWITZ (1984), quando indicam que todo o processo de análise documental deve obedecer a três etapas básicas:

1 - A decisão de quais as unidades de conteúdo a analisar nos documentos em apreciação.

2 - A elaboração de um conjunto de categorias que agrupem essas unidades de sentido.

3 - A colocação dessas unidades de sentido em cada uma das categorias, em obediência a fundamentos lógicos pré-estabelecidos.

Face aos objectivos do presente estudo, considerámos categorias genéricas (as que correspondem ao índice que estruturou este trabalho e lhe serviram de indicadores orientativos com vista à divulgação do documento escrito), categorias essas que permitissem, por um lado, agrupar as unidades de sentido resultantes do desdobramento dos textos (que previamente foram registados em fichas de leitura), e, por outro, que evitassem a atomização excessiva do documento final, através do qual pretendíamos divulgar os resultados do estudo.

Refira-se, finalmente, que a pesquisa bibliográfica (e correspondente revisão da lireratura), elemento fundamental do estudo, foi realizada através do registo de "ideias chave", "palavras" e "frases" em fichas de leitura, as quais, posteriormente, se viram categorizadas, com vista a encontrar respostas, deduzir conclusões e fundamentar, com citações apropriadas, a descrição teórica que se pretendia realizar.

Decorrentemente, e no prosseguimento desta linha metodológica, a revisão bibliográfica obedeceu a duas fases que pretendemos distinguir:

1) Uma primeira revisão da literatura, que permitiu fazer emergir os aspectos mais relevantes a estudar sobre a temática em análise, bem como a bibliografia mais pertinente de entre a considerada disponível;

2) Partindo dessa primeira análise documental, procedeu-se à elaboração do organograma em que se interligaram os vários conteúdos temáticos relevados por essa abordagem interpretativa e que serviu de guia e orientação para as leituras mais focadas que, posteriormente, se efectuaram com vista ao registo em fichas e para posterior análise do seu conteúdo.

No dizer de RIVILLA (1992; 9) "*la investigación (...) en educación ha sufrido en los últimos veinte años una profunda y radical evolución. La discusión sobre el estatus epistemológico de la educación ha aportado durante este tiempo una rica y ampliada literatura. Los investigadores se han planteado en uns casos de forma dramática y en otros de forma más sosegada (...)*".

É nesta segunda forma de entender que nos invade a tranquilidade de termos feito o possível para

corresponder aos requisitos de um trabalho de natureza científica.

Não quisemos desepistemologizar o debate. Mas também não desejámos que a questão da busca e selecção do paradigma "ideal" de pesquisa abortasse a consolidação desta investigação que, em termos de necessidade instrumental e profissional, considerámos ser importante elaborar, para, se possível, e numa segunda fase, a fazer chegar aos professores e às escolas, que deveriam ser, afinal, os principais destinatários de toda a pesquisa educacional.

3.2. - OBJECTIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Reconhecendo a este tipo de estudos um grande potencial para conhecer melhor e compreender como agem os intervenientes do processo de formação de docentes e, logo, do processo educativo, revisitando as suas actuações à luz da teoria disponível, não temos, dada a natureza da pesquisa, por objectivo enunciar hipóteses explicativas, nem tão pouco proceder à análise da relação ou co-relação entre diferentes variáveis.

Porém, tal não invalida que tivéssemos colocado objectivos e questões que orientaram os diferentes momentos e percursos, através dos quais se foi elaborando a presente investigação.

Em linhas gerais, os objectivos que nos propusémos alcançar foram assim enunciados:

1 - Identificar as perplexidades, as contradições e os dilemas emergentes da desarticulação entre a formação teórica e a formação prática dos docentes, bem como os meios, os processos e as estratégias considerados necessários para os superar, por forma a melhorar o "crescimento profissional" dos docentes, a

organização da escola, o desenvolvimento dos curricula e a sedimentação de uma "cultura profissional".

2 - Descrever os principais modelos (paradigmas) da formação de professores, bem como a sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais nos docentes, entendidos esses modelos enquanto orientações conceptuais que permitam às instituições e aos formadores prosseguirem os seus objectivos formativos.

3 - Articular os modelos da formação com os modos de actuação na sala de aula e na escola, bem como com o modo como os alunos eventualmente reagem aos processos de ensino, face a necessidades de aquisição de aprendizagens.

4 - Reconhecer a formação inicial como condição necessária, mas não suficiente, para o bom desempenho e sobrevivência profissionais.

5 - Atribuir à formação permanente um papel fundamental e decisivo para a melhoria do ensino, da aprendizagem, da organização da escola, do sistema educativo, e para a manutenção de altos níveis de auto-satisfação dos professores, níveis esses que possam conduzir à auto-formação e à "mestria" profissional.

6 - Descrever estilos, técnicas e processos de supervisão, decorrentes dos diferentes modelos de formação, e nos quais os formadores se possam apoiar durante os processos de formação inicial e de formação permanente.

7 - Descrever os principais indicadores e sintomas de resistência à mudança, enquanto obstáculos a superar para manter níveis elevados de eficácia docente, conducentes às desejadas inovação e renovação pedagógicas dentro dos sistemas educativos, relacionando essa "resistência" com os diversos "estádios" de carreira que os professores percorrem durante os seus "ciclos de vida" profissionais.

3.3. - DEFINIÇÃO DE TERMOS

ATITUDE - "*Uma atitude é uma disposição subjacente que, com outras influências, contribui para determinar uma variedade de comportamentos em relação a um objecto ou a uma classe de objectos e que inclui a afirmação de convicções e de sentimentos a seu respeito e a respeito de acções de atracção ou de rejeição*" (SELLTIZ, in: ESTRELA, 1986).

CICLOS/ESTÁDIOS DE VIDA - "*(...) Consistem em etapas ou períodos mais ou menos longos da vida do indivíduo, caracterizados por diversificados interesses, motivações, capacidades de acção e de realização, fruto da acção conjugada de factores de natureza biológica, sociológica e cultural*" (GONÇALVES, 1990).

COMPETÊNCIAS (SKILLS) - "*They include the interpersonal skills which enable the teacher to enter the learner's frame of reference. They emphasize the content development skills which allow the teacher to develop the content to a skills objective. They also emphasize the teaching delivery skills which enable the teacher to make the delivery of the skills learners*" (CARKHUFF et al., 1977).

CONTEÚDO - "*Refere-se aos assuntos abordados durante a aula. Consideram-se tanto os tratados pelos professores como os que estão a cargo dos alunos*" (ESTRELA, 1986).

CURRÍCULO - "*Plano de estudos, querendo significar o elenco e sequência de matérias propostas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso*" (CARRILHO RIBEIRO, 1990).

EROSÃO PROFISSIONAL - "*(...) Fenómeno del desgaste que sufre el educador en el ejercicio de su función a lo largo del tiempo. Desgaste de ilusiones, de esperanzas, esfuerzos y de compromiso, debido al proceso «erosionante» de diversos agentes que inciden en la tarea educativa, porque es indudable que la experiencia tiene grandes posibilidades de enriquecimiento pero también entraña riesgos y amenazas*" (SANTOS GUERRA, 1983).

ESTILO DE ENSINO - "*(...) es un plan estructurado que puede usarse para configurar un curriculo (...) para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas*" (JOYCE & WEIL, 1985).

EXPECTATIVA - "*Attente teintée d'espérance. (...) Niveau d'aspiration (...) auquel on voudrait et on espère parvenir*" (PIÉRON, 1973).

FORMAÇÃO INICIAL - "*Processo que se desenvolve a nível institucional e que confere o estatuto de docente profissional ao professor*" (CORTESÃO, 1988).

FORMAÇÃO PERMANENTE/CONTÍNUA - "*É a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. (...) Visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor*" (FORMOSINHO, 1991).

INDICADOR - "*Descriptor específico para medir un fenómeno social. Información observable y concreta que proporciona medida y datos acerca de procesos inobservables, definibles a un nivel de mayor abstracción*" (FORNER & LATORRE, 1996).

INOVAÇÃO - "*Termo, às vezes empregado para designar também a renovação pedagógica, significa mudança, invenção concepção de novos métodos, de uma nova acção educativa e pedagógica*" (LEIF, 1976).

MAL-ESTAR DOCENTE - "*(...) Efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor*

em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência" (ESTEVE, 1992).

MODELO - "(...) tout le système qui reproduit de manière analogique, dans en sens large, des caractéristiques ou effets d'un système étudié" (BRESSON, in: PIÉRON, 1973).

MUDANÇA - "*Acto pelo qual um sujeito permanentemente se modifica ou é modificado em alguma ou algumas das suas características*" (LALANDE, in: ESTRELA, 1986).

OPINIÃO - "*(...) une certaine attitude se manifestant par l'adhésion à des propositions ou des formules déterminées*" (PIÉRON, 1973).

REPRESENTAÇÃO - "*(...) facto de tornar sensível um objecto ou um conceito por meio da imagem, da linguagem, do sinal, da figura ou do símbolo e que constitui o objecto dum recurso constante feito pelo professor e pelo aluno, como suporte da compreensão e da reflexão*" (LEIF, 1976).

SINTOMA - "*Comportamento ou elemento de uma situação que revela ou permite prever outras situações e outros comportamentos*" (ESTRELA, 1986).

SISTEMA - "*Conjunto de elementos que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado*" (ESTRELA, 1986).

SISTEMA EDUCATIVO - "*Conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*" (in: Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Lei 46/86).

SUPERVISÃO - "*O conceito traduz o que nós chamamos de orientação pedagógica, um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial, ou dos professores em exercício, no quadro de uma formação contínua, ou no das visitas, mais ou menos regulares de um inspector encarregado de uma missão de avaliação ou de conselho*" (PIÉRON, 1996).

SUPERVISÃO CLÍNICA - "*Modelo de supervisão (...) caracterizado pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, com base na observação e análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento chave neste modelo*" (ALARCÃO & TAVARES, 1987).

VALOR - "*Caractére des choses consistant en ce qu'elles sont plus ou moins estimées ou désirées par un sujet ou, plus ordinairement, par un groupe de sujets déterminés*" (LALANDE, in: ESTRELA, 1986)

IV - TEORIA E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IV - TEORIA E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1. - A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, quer a formação inicial, quer a formação permanente, é hoje encarada como um processo de desenvolvimento (profissional e pessoal) contínuo e dinâmico, através do qual os formandos se apropriam de uma diversidade, complexa e vasta, de competências nos domínios do "saber", do "saber-fazer" e do "ser".

Neste processo, tão rico de convicções quanto de incertezas e interrogações, os formandos amadurecem quando conseguem o objectivo de interiorizarem a desejável articulação entre a formação teórica e a formação prática recebidas, percebidas e consideradas passíveis de concretização na diversidade de contextos em que o professor é chamado a agir.

A teoria criou o lugar comum de considerar o formando como uma pessoa em devir, em permanente evolução para níveis mais organizados de percepções, expectativas, conhecimentos e crenças, sedimentados a

partir do confronto com a experiência, e em resultado da reflexão sobre si e sobre a sua prática.

Adquiriu-se o pressuposto de que nenhum processo de formação se deve centrar unicamente na aquisição de competências definitivas, se quiser responder às necessidades de percursos abertos, permanentemente permeáveis às solicitações da evolução do conhecimento científico, dos resultados da investigação educativa, da organização da escola e do sistema de ensino, da evolução sócio-cultural dos alunos, bem como da evolução da comunidade em que estes se integram.

Pelo exposto, importa reflectir sobre os problemas emergentes da formação teórica e prática dos professores, estimulando, a partir dos resultados dessa análise, o gosto pela mudança e pela inovação, baseado na reflexão crítica dos percursos da formação.

Estimular o gosto pela mudança e pelo aperfeiçoamento permanentes também significa apoiar essa reflexão e a consciencialização do professor, criando nele uma cultura profissional, o que exige extremo cuidado, quer quanto à organização da formação inicial, quer quanto à estruturação da formação permanente, que devem ser supervisionadas

por formadores impregnados de princípios, que deverão corresponder a constantes preocupações de humildade, compreensão, diálogo e ajuda.

É neste enquadramento que podemos compreender a preocupação de ALARCÃO (1996; 26-27) quando critica a ausência de sensibilidade das instituições formadoras, quanto à necessidade de formação integral dos professores, sobretudo por "*não terem sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do futuro professor*". O que no entender de BETTENCOURT (1986; 90) se traduz num "*certo divórcio que existe entre aqueles que fazem a formação prática (e que, no fundo, ensinam os detalhes sobre esse saber-fazer) e aqueles que fazem uma formação mais teórica, também na área das Ciências da Educação*".

Refere ainda ALARCÃO (1996; 26) que o estágio pedagógico é entendido como "*parente pobre de todas as disciplinas*", demitindo-se as instituições "*da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e a prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa actividade, aprofundar e consciencializar o seu saber*". Daí que conclua "*estas preocupações poderiam ser facilmente ultrapassáveis se, em redor de cada uma das*

instituições de formação de professores, se constituíssem equipas formativas e se os orientadores de estágio tivessem uma preparação especial, pertencessem eventualmente a um quadro profissional especializado, trabalhassem em contacto e sintonia com a instituição de formação, não só em actividades de formação inicial, mas também de divulgação, investigação e formação contínua" (ALARCÃO, 1996; 27).

Nos estudos que, no decurso da nossa experiência como formadores, tivemos oportunidade de elaborar e orientar, esta desarticulação entre a formação teórica e a formação prática foi uma constatação permanente que emergia com frequência nos resultados dessas pesquisas, designadamente quanto à desvalorização da formação prática, pelos formadores "teóricos", e à desvalorização da formação teórica, pelos formadores "práticos".

Tais preocupações, aliás, são partilhadas também por ZEICHNER (1992; 133-134) ao afirmar que, na generalidade das instituições formadoras, a prática "*tem um estatuto marginal*", salientando mesmo que "*quanto mais próximo for o envolvimento dos docentes na prática, mais baixo será o seu estatuto académico*".

De igual modo ESTEVE (1991; 118-119) realça a necessidade de adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino, sugerindo que:

> *"a formação prática, incluída no período de formação inicial, deveria permitir ao futuro professor:*
>
> *1 - Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.*
>
> *2 - Ser capaz de identificar os problemas da organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo, já que os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano do exercício da profissão.*
>
> *3 - Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos"*

Pelo que IMBÉRNON (1994 a); 9), ao utilizar uma inegável e feliz analogia - "*Maestro de Todo, Sabio de Nada*" - sugere que se torne indispensável e necessária uma reflexão atenta sobre a situação actual das instituições de formação, sobre os modelos de formação por elas oferecidos, quer na formação inicial, quer na formação permanente, para tentar averiguar como esses processos e estratégias formativas se repercutem na transferência para a

prática real, durante o exercício da profissão, realçando, nessa análise, os valores positivos e as deficiências que integram tal formação.

Ora, se tivermos em conta que muitos dos formandos que frequentam instituições de formação já detêm uma boa parte das representações do que deve vir a ser a actuação do professor, fundamentadas através das suas anteriores vivências escolares, (MORRISON & MCINTYRE, 1975; PETERSON, 1977; MOLLO, 1979; COMBS, 1972; FULLER & BOWN, 1975; LANIER & LITTLE, 1986) e que CARREIRO DA COSTA (1994; 101-102) atribui ao facto de essas representações advirem "*das experiências que vivem enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante 12 anos e mais de 10.000 horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldam a sua maneira de pensar (...)*", mais se revela pertinente a referência crítica formulada por DAVINI (1995; 26) às instituições formadoras, quando as acusa de procederem a uma oferta de formação de carácter instrumental, confinada ao manipular de materiais, à interiorização de rotinas, mas com débil formação teórica, predominando "*una visión utilitarista de la formación: un mínimo de saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e interes*".

É sobre as distâncias mais marcantes que se encontram entre os saberes desejáveis, os saberes adquiridos e as práticas pedagógicas assumidas, ou consentidas, que se deveria focar a nossa atenção, centrando os esforços na interpretação dos conflitos gerados entre:

1 - A adequação dos modelos de formação propostos às práticas reais dos docentes.

2 - A organização institucional da formação teórica e a da formação prática.

3 - A aprendizagem dos conceitos operatórios e a sua transferência, enquanto ferramentas do saber, para o nível da acção.

Os resultados destas análises e/ou reflexões deveriam conduzir à oferta de uma formação teórica mais participada por todos os intervenientes do acto formativo, assente em metodologias afins das que o formando venha a utilizar, e que conduzissem a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem, como estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo (ver Anexos).

Tal ajudaria os formandos a não mais sentirem o currículo de formação como padecendo de uma dicotomia

inultrapassável, cifrada entre o que "deveriam saber fazer" e o que os "obrigam a fazer".

Estas preocupações, aparentemente "distantes" porque emergindo da literatura tocam-nos, porém, de mais perto do que eventualmente seria desejável. Olhando para dentro dos muros da nossa escola, estudos houve em que formandos e formadores desta instituição manifestaram a opinião de que, também aqui, a formação de professores melhoraria com uma mais eficaz articulação entre a formação teórica e a formação prática. Desejo que, aliás, se revelou comum, quer para os alunos da formação inicial, quer para os professores-formandos da formação em serviço.

Num desses estudos (RUIVO, 1990) apontava-se mesmo para a prossecução dessa finalidade, bem como da necessidade de proporcionar aos formadores "práticos" o mesmo nível de formação dos formadores "teóricos". E a estes um contacto permanente com a prática, e com as escolas a que se destinam os futuros professores, entendendo-se como desejável e imprescindível a co-tutela dos alunos em formação, partilhada por "todos" os formadores.

Acrescente-se, ainda, que num questionário distribuído no ano de 1995 a todos os alunos em situação de prática pedagógica na Escola Superior de

Educação de Castelo Branco, questionário esse que visava a preparação de umas "Jornadas de Reflexão Sobre a Prática Pedagógica", organizadas pelo Conselho Pedagógico, a generalidade dos inquiridos apontava o "desajuste teoria/prática" como um dos indicadores mais críticos da organização da prática pedagógica nesta instituição.

E, já no decorrer das referidas Jornadas, realizadas a 28 de Março de 1995, em que participaram alunos, supervisores e cooperantes da prática pedagógica, foi necessário incluir no documento das Conclusões, citamos: "*a necessidade de uma maior articulação teórico-prática (...) de modo a haver uma modificação dos fundamentos teóricos na aplicação prática*".

Aliás, nas referidas Conclusões apontava-se para uma mais eficiente colaboração entre os diferentes formadores, e entre estes e os formandos, o que nos encaminha para a aceitação do ponto de vista de FORMOSINHO (1991; 248) quando refere que "*a equipa formadora trabalha com ele (professor) e não para ele*".

Na abordagem desta problemática, que tem tanto de estimulante quanto de contraditório, retomaríamos os pressupostos por nós já explicitados (RUIVO,

FERNANDES et al., 1988) quando, então, referimos que a complexidade do problema da articulação entre a teoria e a prática na formação de professores, resulta dos planos diversos em que uma e outra se desdobram.

É que o problema advém, em nosso entender, do facto de, no campo pedagógico, e no actual estado de desenvolvimento das Ciências da Educação, não haver apenas uma teoria, como não encontrámos, nesse vasto campo conceptual, a justificação de apenas uma prática. Pelo que a articulação entre ambas (teoria e prática) passa por várias linhas de intersecção, facto que ajuda a explicar as ambiguidades que se deparam ao tentar clarificar a problemática das relações entre a teoria e a prática. Acresce que tal problemática se projecta e reflecte no terreno institucional, dificultando, quantas vezes, o encontro de soluções satisfatórias para operar a articulação adequada das diferentes componentes da formação de professores. Ou, como refere IMBÉRNON (1994 a)) para conseguir a procura de um equilíbrio na aplicação prática dos conhecimentos e competências adquiridos, durante a formação, no contexto concreto em que estes devem vir a ser aplicados.

A busca do referido equilíbrio resulta do facto do acto pedagógico se situar numa área híbrida entre

o "saber", o "ser", e o "saber-fazer", entre o conhecimento e a acção, dado que "*educar é preparar para agir (...) não se devendo criar, lado a lado, dois ensinos distintos, um especulativo e outro prático, um fornecendo (...) o método, o outro os resultados (...) para não se restringirem os horizontes, perdendo-se em ambos os lados e não conservando o exacto equilíbrio (...)*" (LANGEVIN, 1974; 156).

Reconhecemos que quem ensina, ensina alguma coisa, logo domina um conjunto de conhecimentos, um saber, e desenvolve as acções adequadas para fazer aprender a alguém esse saber. Ora, nesse sentido, a teoria e a prática estão, ou deveriam estar presentes, quer ao nível do saber, quer do saber-fazer, implicados na prática pedagógica.

Ao nível do saber, porque aquilo que se ensina tanto pode ser um corpo teórico como um conjunto de práticas. Ao nível do saber-fazer, porque, sendo este, por natureza, uma prática, é susceptível de se tornar, por sua vez, objecto de saber, instituindo-se, portanto, a teoria dessa prática.

Esta dialéctica permanente entre a teoria e a prática "*visa superar o esquema dualista da formação tradicional, em que a prática surge como uma mera*

aplicação da teoria, dela desligada cronologicamente e espacialmente" (ESTRELA & ESTRELA, 1977; 30), negligenciando a retro-alimentação entre ambas, tão necessária aos saltos qualitativos das Ciências da Educação.

Neste entendimento, o professor que tem sido visto sobretudo como um prático, vê-se confrontado com dois planos teóricos distintos: o da teoria que ensina, e o da teoria do ensinar. Por essa via, "*a pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional (...) Este corpo de saberes e técnicas foi quase sempre produzido no exterior do «mundo dos professores», por teóricos especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem, assim, um capítulo central na história da profissão docente*" (NÓVOA, 1991 a); 13).

Dada essa relevância, a primeira questão que se coloca ao perspectivar-se um modelo de formação de professores é a de saber como proporcionar o domínio destes três planos: o dos conteúdos teóricos da matéria de ensino; o da teoria psico-pedagógica; e o da prática educativa (COOPER, 1982; SIMÕES, 1985), integrando-os interactivamente.

É que, seja qual for "*a metáfora que utilizemos para falar do professor como artista (DELAMONT, 1995), o professor como clínico (CALDERHEAD, 1995), o professor como profissional (HOYLE, 1995), o professor como investigador (HOLLINGSWORTH, 1995), - o desenvolvimento e a complexificação da pessoa do professor estão sempre inexoravelmente associados à sua experiência, à sua prática*" (GONÇALVES & FERREIRA-ALVES, 1995; 147).

A questão tende a complicar-se se atendermos a que um daqueles planos - o da formação na teoria pedagógica - se abre a um leque diversificado de disciplinas, distribuídas por diferentes níveis teóricos, cada um dos quais se articula, de modo particular, com a prática desenvolvida pelo professor.

Com efeito, a teoria pedagógica abrange:

a) um discurso axiológico e os fins a atingir na acção educativa;

b) um discurso científico, constativo e explicativo dos fenómenos envolvidos nas situações educativas, onde se colhe a legitimação das formas de actuar;

c) e, finalmente, um discurso metodológico, mais instrumental e pragmático, confinado à área da operacionalidade e do saber-fazer.

Sublinhe-se, desde já, como a dimensão pedagógica confere a todo o discurso teórico um sentido teórico-prático, "*situando-se a intervenção mais efectiva (do professor) a nível da transposição para a prática das condições prescritas, designadamente em termos de gestão dos conteúdos programáticos (...)*" (GONÇALVES, 1990; 123).

A pedagogia utiliza a racionalidade para procurar normas e modelos de acção, e isto não é verdadeiro apenas no que se refere à filosofia da educação e à metodologia operatória, mas também à própria ciência.

As chamadas Ciências da Educação instituem-se como conhecimento objectivo dos factos educativos. Não obstante, essa racionalidade objectiva converte-se para essas ciências em racionalidade praxeológica, para empregar as expressões de FERRY (1983), conseguida, quantas vezes, como uma "*espécie de contaminação ou de impregnação teórica dos futuros professores*" (FERNANDES, 1988; 105).

O professor pode, é certo, renunciar a saber o que faz e o que pode fazer, refugiando-se nas rotinas, seguindo uma prática acrítica, não consciencializada. Nesta, como em muitas outras situações, "*é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda de qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras e principais vítimas de políticas educativas (...) que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização, assim como dissociam a formação profissional das condições reais de exercício da profissão (...)*" (ESTRELA, 1986 a); 305).

Mas, desde que o professor procure fundamentar, na perspectiva de SCHÖN (1983; 1987; 1988), reflexiva e criticamente a sua acção, socorrendo-se dos contributos teóricos e das experiências emergentes da prática, verifica-se que o suporte teórico não pode constituir-se como referencial distante.

Para o professor, tanto os fins e os meios escolhidos para nortear ou regular a acção, como a interpretação dos dados do real, corporizam-se na vivência da singularidade, e comprometem-no num projecto pessoal que se desenvolve no tempo. Pese embora esse projecto pessoal não depender apenas de "*decisões individuais, já que se rege por normas*

colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais" (SACRISTÁN, 1991; 71), e já que "*a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas*" (SACRISTÁN, 1991; 72).

Por isso, a teoria pedagógica não pode transpor-se ou aplicar-se mecanicamente. Como afirma PETERS (1980; 8) "*(...) teaching is not a technology in which theoretical findings can be immeadiately fed in to pratice and applied in any simple straightgforward way. (...) most of teaching involves a highly subtle moralised inter-relationship between persons which cannot be reduced to a collection of techniques without debasing the relationships involved and making them less than personal*".

Estes pressupostos levantam novas interrogações a respeito dos princípios que deverão orientar a formação docente:

- Que níveis de teoria pedagógica privilegiar?

- Como garantir a sua interiorização pelos formandos?

- A que tipo de práticas recorrer para operar a sua integração, sobretudo quando é necessário ter em

conta que "*a formação de professores necessita investir a pedagogia, como tendo uma dupla qualidade: desenvolver capacidades e constituir uma forma de regulação social que estabelece fronteiras nas relações do indivíduo com a sociedade*" (POPKEWITZ, 1992; 46)?

E, aqui, depara-se-nos um dos problemas cruciais da formação, porque entre práticas formativas e a prática docente não existe identidade: as primeiras são sempre um simulacro ou uma deformação da segunda.

Proporcionem-se ao formando situações de aula simuladas; trabalhe-se sobre representações invocadas da sua experiência docente anterior, quando ela possa ter eventualmente existido; recorra-se à própria actuação em serviço, acompanhada e orientada de forma presencial, - verificar-se-á sempre um distanciamento em relação à prática real, enfrentando-se difíceis problemas de "transfert".

Assim, ainda que se tenha conseguido a articulação entre a teoria e a prática na situação de formação, é discutível que isso baste para garantir a inserção estruturada das aquisições teóricas ao nível da prática futura do professor.

Todas estas questões têm sido debatidas com maior ou menor incidência. As respostas que lhes têm sido dadas, divergindo consoante os pressupostos epistemológicos e pedagógicos de que se parte, configuram modelos bem distintos da formação de professores.

Com efeito, caracterizam-se geralmente esses modelos (ou paradigmas) segundo os objectivos que prosseguem e os processos que utilizam. Objectivos e processos que envolvem, porém, mais ou menos explicitamente, determinado posicionamento sobre a função da teoria e da prática e sobre as suas modalidades de articulação.

Por isso, entendemos que, para proceder à elucidação, de modo sistemático, da problemática que temos vindo a abordar, será indispensável prossegui-la com a descrição contextualizada dos modelos de formação de professores que constituem referência na literatura disponível, e que se encontrem claramente tipificados. Esse será o objecto do ponto que de seguida desenvolveremos.

4.2. - OS MODELOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.2.1.- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS E PERPLEXIDADES

Numa feliz e apropriada síntese, ALEN (in: DAVINI, 1995) alerta-nos para as inquietações que assaltam os estudiosos da formação de professores quando contaminados pelos dados emergentes da investigação educativa."

Colocada perante a dimensão dilemática, complexa e divergente quanto aos campos conceptuais que envolvem essas pesquisas, a autora resume, desde a óptica da formação, o modo como percepciona o actual momento histórico quanto aos objectivos colocados à formação de docentes: "*Se los necessito heroicos para sustener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones assistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones politicas quisieron implentar. Necesitémo-los haora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en los deficit de la situación educativa. La formacion docente deberá acompañarlos en esta empresa*" (DAVINI, 1995; 11-12).

De facto uma análise atenta da literatura produzida nas últimas três décadas fundamenta a constatação de que nunca, como até ao presente momento, tanto se escreveu e publicou sobre a formação dos professores.

Em nosso discutível entender, tal tem origem em três factores que reportamos fundamentais:

A)- Progressivo ganho de consciência da relativa falibilidade dos modelos e sistemas de formação inicial, reconhecidos enquanto condição necessária, mas não suficiente, para a sobrevivência e desenvolvimento profissionais. Falibilidade reconhecida, ainda, pela permanente alteração das regras e estruturas de funcionamento dos sistemas educativos e pelo acrescentar de novas tarefas e funções aos docentes.

Em bom rigor, o professor, hoje, já não é apenas encarado como um especialista nas matérias que ensina. Exige-se que seja também um técnico, altamente qualificado, em áreas do saber tão diversificadas quanto:

- O domínio dos estilos do ensino.

- O conhecimento dos modos de aprendizagem dos seus alunos.

- O conhecimento do desenvolvimento psico-sociológico condicionante das aprendizagens.

- O conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola, e entre esta e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade.

- O domínio de técnicas e processos de gestão de conflitos.

- O domínio de técnicas e processos de gestão e administração escolar.

- O domínio de técnicas e processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas.

- O conhecimento da gestão dos curricula e a busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular.

- A predição da função educativa e social dos resultados da aprendizagem e da instituição escolar.

Isto, para referirmos apenas os aspectos que se nos oferecem como mais pertinentes e que afloram, dia-a-dia, no discurso formal dos docentes. Ou seja, o professor é, cada vez mais, solicitado para a

mudança de atitudes, para a busca de soluções alternativas e inovadoras, para a alteração dos seus modos de ser, de sentir e de agir. Logo, para uma mudança nas suas maneiras de assumir e/ou questionar o seu ser, o seu saber e o seu saber-fazer.

Reconhecendo-se que qualquer mudança de atitudes ou de mentalidades é mais lenta que as exigências dos agentes institucionais, e que as alterações estruturais e sistémicas dificilmente as acompanham, facilitaria o entendimento se admitíssemos, numa primeira abordagem, que, face às novas exigências dos sistemas educativos, os protagonistas dessa mudança - os professores - deveriam ser ganhos e galvanizados para essas transformações através de um triângulo de configuração: - motivação - informação - formação.

Sabe-se que só há mudança efectiva quando se encontram convencidos e implicados os agentes dessa mudança. Pelo que não é de estranhar quando surgem sintomas de resistência, sobretudo quando se adoptam soluções burocratizadas e burocratizantes, em que a tomada de decisões continua a ser hierarquizada, do topo para a base, sem partilha de informação, e sem mecanismos de retro-alimentação dessa informação.

Por tudo isto, podemos aduzir um segundo factor, que tem motivado a análise multifacetada da formação docente:

B)- Ganho de consciência do alastrar de um "mal-estar" docente, na generalidade dos níveis do ensino, gerador da desmotivação e da resistência à mudança, e a sub-liminar presciência de que o insucesso dos sistemas educativos não se traduz apenas no insucesso das escolas e educadores, mas também, no insucesso da função educativa, o que nos obriga, necessariamente, a reflectir sobre o insucesso dos pedagogos, das instituições formadoras, dos formadores, e dos modelos de formação por elas e por eles implementados (V.G., Relatório "BRAGA DA CRUZ"- A Situação do Professor em Portugal - 1988).

Factores que, por si só, justificam o alastrar do "stress" profissional, sobretudo quando os docentes são confrontados com um inquestionável volume de pressões que advêm:

- Da evolução exponencial das técnicas e do conhecimento científico.

- Da consciência pessoal que enforma a sua "cultura profissional".

- Da evolução dos modos de estar, sentir e agir no mundo juvenil.

- Das exigências, cada vez mais insistentes e categóricas, da sociedade civil e do mundo empresarial.

- Das exigências da administração escolar.

- Do controlo institucional, formal ou informal, da escola por parte dos pais e de outros agentes sociais significativos.

- Da crítica ao seu exercício profissional, quando encontra eco na opinião pública e nos meios de comunicação social.

- Da ausência de um código deontológico, de uma cultura profissional e de um acompanhamento formativo em continuum que permitam atenuar os resultados negativos de todas essas pressões.

C)- Finalmente, ganho de consciência, através de indicadores, formais ou informais, da progressiva erosão, desajuste e perda da função, designadamente em termos de formação pessoal e social, de muitos dos curricula dos ensinos básico e secundário, bem como da sua progressiva inadequação às necessidades da vida real e activa dos alunos, sobretudo se

perspectivarmos que neles, e por eles, estamos a formar o cidadão de amanhã.

Ao procedermos a esta breve análise de conjuntura cremos que não nos afastamos substancialmente das preocupações manifestadas por PIÉRON (1996; 8) quando refere que "*(...) teremos de nos defender de uma visão reducionista e tecnocrática (...) (integrando-nos) em filosofias e teorias educacionais mais globais*", já que, e segundo o mesmo autor, a análise de muitas práticas "*se fundamenta mais na tradição que na análise objectiva de situações*".

Também CARREIRO DA COSTA et al (1992; 11) salientam que "*a forma como os professores perspectivam a sua profissão, nomeadamente a maneira como representam o sucesso profissional (...) assim como a ideia que formulam sobre as condições e factores que promovem e obstam o sucesso educativo, não podem deixar de influenciar as suas opções, decisões e comportamentos quando concebem, conduzem e avaliam as situações da educação*".

Pelo que o autor (1992; 13) conclui que "*se os professores não se assumirem plenamente como agentes fundamentais da mudança (...) dificilmente se poderá esperar que os resultados da investigação venham a constituir pontos de inspiração, decisão e orientação*

pedagógica". Havendo mesmo quem critique a ausência de "*uma intervenção conjunta e articulada dos professores e de outros quadros técnicos e científicos no sentido de uma crescente intervenção (...) no desenvolvimento e modernização da sociedade (...)*" (SOUTA, 1995; 121).

Ora, é perante estas perplexidades da actual situação pessoal e profissional dos docentes que conviria aproximarmo-nos da problemática da sua formação, visto ser esta que determina, em grande parte, as suas práticas, as suas representações, a organização do seu mundo interior e, ainda, as suas atitudes face à educação, aos seus alunos, à escola e à lógica de funcionamento do sistema educativo em que se enquadram: "*ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*" (NÓVOA, 1992 a); 9)

O próprio conceito de formação tem evoluído ao longo dos tempos, procurando acompanhar as cíclicas e permanentes reformas a que os sistemas educativos têm estado sujeitos.

Se essa formação, por um lado, se identifica, cada vez mais, com um processo de desenvolvimento

permanente, em que a unidade desse processo se acentua na diversidade das fases que nele se podem distinguir, nomeadamente a formação prévia ao exercício de funções docentes, e a formação durante o tempo de exercício ao longo da carreira (RIBEIRO, 1991); por outro lado, continua-se em busca de uma reorganização dessa formação, desejando-se uma convergência entre a definição de programas e de modelos de formação e a estrutura de organização e gestão da própria formação.

Daí que FERRY (1983) considere que a noção de formação se carregou de tantos equívocos e perversões, que se torna difícil clarificar o que se pretende quando alguns autores falam de formação profissional de docentes. Desde logo, porque quando nos referimos à formação de professores, nos reportamos à formação (educação) de adultos por adultos, ou seja, a uma interacção entre formador e formando, que acarreta mudanças e adaptações significativas para ambos, e que se desenrola num contexto organizativo, institucional e curricular mais ou menos delimitado. Depois, porque há ainda ambiguidades quando se utilizam, indiferentemente, termos como formação docente, educação permanente, treino de professores, aprendizagem de competências, quando nos queremos referir, genericamente, aos

processos, fases, métodos, ou modelos de formação de professores.

Tais ambiguidades afloram com mais clareza nos países anglo-saxónicos, no momento de utilizar expressões como "teacher training" e "teacher education" ou, nos francófonos, quando também se referem, ora à "education" ou à "formation des enseignants" (IMBERNÓN, 1994 b); GARCIA, 1995).

Finalmente, porque "*les ambiguités maintenues autour de la notion de formation tendent à justifier n'importe quelle pratique. La formation est mentionnée dans les catalogues de cours ou dans les rapports d'activités sans que soit précisé ce qu'il en est résulté et sans que soient connus les effects ou les changements auxquels elle a contribué. «La formation a eu lieu» parce qu'elle a été mise sur pied, et chacun peut prétendre avoir bénéficié d'une formation parce qu'il y a participé ou répondu aux exigences fixées par la certification*" (DOMINICÉ, 1990; 17).

Conviria, pois, convergirmos numa tentativa, ainda que sumária, da explicitação do termo formação, quando a aplicamos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, quer se encontrem num processo de formação inicial, quer tenham enveredado

por um percurso de formação acrescentada e permanente.

Numa primeira abordagem, CHANTRAINE-DEMAILLY (1992; 142) propõe-nos uma separação ou diferenciação dos conceitos inerentes à socialização profissional dos professores. A autora sugere, em consequência, "*que se designe por **modos de socialização** os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna ser social, e por **formação** os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão do saber e do saber fazer*".

No prosseguimento desta distinção, a autora em referência propõe-nos a divisão das formações em duas categorias, a saber:

> "- ***Formais:*** *procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo colectivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal).*
>
> *- **Informais:** impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, "em situação"*

(a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal)" (CHANTRAINE-DEMAILLY,1992; 142).

Em função de tais pressupostos "*a formação de professores, como adultos profissionais, (deveria) pois, assentar numa progressiva tomada de consciência pelos mesmos do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, vencendo (aquela) tradicional dicotomia entre espaços de formação e espaços de acção*" (GONÇALVES & SIMÕES, 1991; 136).

Já ZEICHNER (1983) utiliza o conceito de formação entendendo-o como paradigma, ou como matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas da formação de professores. Pelo que HECK & WILLIAMS (1984), citados por GARCIA (1992 a); 54) (que também é peremptório ao declarar que a formação de professores não é um conceito unívoco), associam esses paradigmas de formação à vulgarização de "*distintas imagens de professor: como pessoa, como colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, como técnico,*

investigador, implementador do curriculum, sujeito que toma decisões, líder, etc.".

Da literatura emergem, pois, abundantes definições de formação, que pressupõem diversas orientações conceptuais, pelo que seria impossível, num trabalho desta natureza, sermos suficientemente exaustivos na sua exposição e interpretação.

Entendemos, pelos motivos apontados, apenas apreciar aquelas que melhor enquadram as linhas que carrilam este estudo, já que as orientações, (originárias da filosofia educacional ou da prática educativa), quando se reportam à formação de professores, são um indicador imprescindível para a posterior análise dos modelos de formação que delas se alimentam e que os justificam.

CARREIRO DA COSTA (1994; 105), por exemplo, explicita que "*quando falo em formação de professores estou a referir-me à articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, com o objectivo de promover o desenvolvimento de atitudes e competências que designo por aprender a como ensinar*".

Por seu lado, numa tentativa de separar o conceito de **formação** do de **treino** profissional, GARCIA (1995) oferece-nos uma descrição ampla do conceito de formação:

> *"La formación pode entender-se como una función social de trasmisión de saberes, de saber-hacer, o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o de la cultura dominante.*
>
> *La formación puede entender-se también como un proceso de desarrollo y de estruturación de la persona que se le leva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiências de los sujectos.*
>
> *Por último se puede hablar de la formación como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación (...). La formación puede adoptar diferentes aspectos según se considere desde el punto de vista del «objecto» (la formación que se ofrece, organizada, desde fuera del sujeto), o desde el «sujeto» (la formacón que se activa como iniciativa personal)"* (GARCIA, 1995; 175).

Constatamos, portanto, que o conceito de formação, aliás como muitos outros, no domínio das Ciências da Educação, é susceptível de múltiplas interpretações. Sendo que:

- Umas se aproximam mais da formação do professor como técnico, transmissor de saberes e dominando

competências específicas de acção na sala de aula (DOYLE, 1990; YARGER & SMITH, 1990);

- Outras acrescentam ao professor exigências de maturação pessoal, competências reflexivas, analíticas e investigativas, e lhe atribuem papéis de auto e heteroformação (FERRY, 1983; ZEICHNER, 1990; SCHÖN, 1992).

Sintomaticamente afloram dos diversos conceitos de formação princípios, conteúdos e estratégias cuja implementação deveria conduzir, inevitavelmente, à formação do "tipo ideal" de professor. Talvez porque "*los debates y las propuestas en torno a la formación de los docentes y a su perfeccionamento tienden a emerger con fuerza en los momentos mas críticos, sea por insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por processos de cambio politico*" (DAVINI, 1995; 19).

Num estudo que tivemos oportunidade de elaborar (RUIVO, FERNANDES & TELMO, 1989) apresentam-se alguns princípios reconhecidos pela investigação, dos quais deveriam decorrer as opções traduzidas na formação de professores:

- O princípio do **isomorfismo** ("*que poderá conseguir o equilíbrio entre os dois mundos de formação que existem na escola, perspectivada esta*

como um centro de formação de alunos, de formação de professores e de formação dos últimos através das suas práticas com os alunos" - ESTRELA, 1992; 45) - segundo o qual os educadores devem ser formados em consonância com as regras e os métodos que se deseja ver utilizados na formação dos seus alunos.

- O princípio da **correspondência de objectivos** - visando a formação a prossecussão de objectivos, a organização das actividades deve ajustar-se a essa prossecussão, integrando:

1)- uma componente de formação geral, que possibilite a aquisição de esquemas conceptuais de análise da realidade e do conhecimento da vida e dos homens;

2)- uma componente de formação científica, visando a aquisição dos saberes nas áreas da futura actividade;

3)- uma componente de formação psico-pedagógica, destinada a desenvolver a capacidade de analisar a instituição escolar e os curricula, e o modo como devem corresponder às necessidades do aluno e da sociedade;

4)- uma componente de prática pedagógica, visando a vivência de situações cuja análise e reflexão

crítica possam constituir uma aproximação aos dilemas mais relevantes colocados ao desenvolvimento pessoal e profissional, bem como ao domínio de técnicas, métodos e processos facilitadores do ensino e da aprendizagem;

5)- finalmente, uma componente de investigação, considerada esta como estratégia formativa, visando desenvolver a curiosidade indagadora e a capacidade de interrogar o real, questionando a própria prática.

- O princípio da **dupla perspectiva** em que, durante o período de formação os formandos assumem, em simultâneo, posições de aluno e de docente, que devem ser analisadas e confrontadas na medida em que elas são, pela sua duplicidade, formativas.

- O princípio da **avaliação**, já que todo o processo de formação deve ser dinâmico, comportando um sistema de avaliação que permita efectuar os ajustes e correcções que a prática mostrar necessários.

Em consonância com estes princípios SHULMAN (1987), citado por CARREIRO DA COSTA (1994), preconiza que a formação de um professor deve incluir sete categorias de conhecimento:

1ª- Conhecimento pedagógico geral.

2ª- Conhecimento sobre os alunos e suas características.

3ª- Conhecimento dos contextos educativos.

4ª- Conhecimentos dos fins, objectivos e valores educativos.

5ª- Conhecimento da matéria de ensino.

6ª- Conhecimento da organização e gestão curriculares.

7ª- Conhecimento dos conteúdos da teoria pedagógica.

Por sua vez MIALARET (1979), referido por ONOFRE (1991) não se distancia dos pressupostos já aqui enunciados ao apresentar nove prioridades a incluir na formação de professores:

> *"1ª- A formação académica deve ser encarada em paridade com o saber académico ou científico.*
>
> *2ª- Considerar a formação geral do indivíduo/futuro professor, de forma a integrar-se com a formação teórica.*
>
> *3ª- Essa formação teórica deve assumir uma componente prática importante, dirigindo-*

se à capacitação para a resolução dos problemas profissionais.

4ª- Contudo, a prática pedagógica não deverá constituir-se como uma "largada" dos futuros professores às vicissitudes da realidade do ambiente pedagógico, antes deve caracterizar-se com uma prática controlada num progressivo contacto com essa realidade.

5ª- Este cuidado deverá obedecer a determinações de ordem deontológica, e acautelar-se no recurso a profissionais com experiência e competência para enquadrar esta indução progressiva na realidade escolar.

6ª- Outra das formas da formação teórica se dirigir à resolução dos problemas da profissão é proceder à utilização de estratégias de formação semelhantes às que os futuros profissionais virão a ter que utilizar. O isomorfismo da formação deve constituir a estratégia fundamental dessa formação.

7ª- Estratégia essa que deve ser acompanhada pelo esforço da personalização ou individualização dessa formação.

8ª- A aproximação institucional da formação de professores dos diferentes níveis e graus de ensino deve constituir uma prioridade a implementar.

> *9ª- Esta aproximação terá por efeito uma maior imbricação da formação dos alunos na escola, permitindo também encarar, de uma forma mais organizada, a formação permanente"* (ONOFRE, 1991; 17).

Em trabalhos mais recentes (IMBERNÓN, 1994 a); GARCIA, 1995), encontramos um rastreio analítico destas preocupações inerentes aos conteúdos e objectivos da formação de professores, mas configurando já movimentos de pensamento e acção em que se manifestam a actualidade das imagens sociais da docência e das práticas escolares.

Assim IMBERNÓN (1994 a)) recomenda que se introduza na formação uma metodologia presidida pela investigação-acção, que vincule constantemente a teoria e a prática. Na busca deste objectivo sugere uma formação de professores que albergasse os seguintes pontos:

1)- Proporcionar conhecimentos teóricos, dilemáticos, demonstrando que a teoria está em constante evolução e mudança.

2)- Interligar os novos conhecimentos na teoria disponível e reconhecida pela literatura e pelos formadores.

3)- Incluir estratégias metodológicas, recursos e materiais que resultem funcionais, tanto do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, quanto do profissional.

4)- Admitir a diversidade dos formandos, das suas opiniões, atitudes, valores e posturas, bem como as idênticas diversidades com que o formando se confronta na sociedade e na comunidade em que se enquadra.

5)- Considerar a prática pedagógica, não como mais uma disciplina curricular, mas como um modo de interagir com a realidade escolar, articular a teoria com a prática, através da análise crítica e reflexiva de ambas, por forma a que o formando vá incorporando e sistematizando a experiência no seu saber profissional.

6)- Promover experiências interdisciplinares.

7)- Facilitar a discussão de temas que permitam o confronto de diferentes situações pedagógicas.

8)- Promover a investigação em aspectos relacionados com as características dos alunos, o seu processo de aprendizagem, exercitando a capacidade de manipular essa informação.

9)- Estimular a participação em trabalhos e projectos que dinamizem a escola e que permitam ao professor em formação manter com ela um contacto vivo e constante.

10)- Elaborar alternativas à "cultura profissional" dominante, favorecendo a reflexão sobre os processos como essa "cultura" pode influenciar, positiva ou negativamente, as crenças e práticas educativas.

Na esteira de IMBERNÓN, GARCIA (1995) especifica, também, os seus princípios subjacentes à formação actual dos professores:

1)- Assumir a formação como um continuum, com uma forte interconexão entre a formação inicial e a formação permanente.

2)- Integrar a formação de professores nos processos de alteração, inovação e desenvolvimento curricular.

3)- Ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizativo das escolas.

4)- Integrar a formação em conteúdos propriamente académicos e/ou disciplinares, com uma formação solidamente alicerçada nas Ciências da Educação.

5)- Integrar, sempre a teoria e a prática em todos os momentos e processos de formação.

6)- Procurar atingir sempre o isomorfismo entre a formação recebida pelo formando e o tipo de atitudes profissionais que, posteriormente, se lhes exigirá que saibam desempenhar.

7)- Destacar a individualização da formação como elemento indissociável do próprio conceito de formação.

8)- Proporcionar espaços, e momentos curriculares, dando possibilidade ao formando de questionar as próprias crenças e práticas institucionais.

Todos os princípios formativos que temos vindo a enunciar, aglutinam-se por uma grande homogeneidade de atitudes respeitantes à formação. Essa é, aliás, e desde logo, a forte sensação que a sua leitura transmite. Porém não esgotam, como referimos, a multiplicidade de contributos que a literatura nos apresenta. Todavia, mesmo que incompletos e eventualmente parciais, possibilitam, face aos objectivos do nosso estudo, conduzir à progressiva aproximação das concepções conducentes à análise dos paradigmas e modelos de formação.

JOYCE & SHOWERS (1988) destacam que a formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Daí que, entre outros, tenhamos optado por abordar separadamente os contributos da escola, do currículo e da cultura profissional, como elementos indissociáveis da formação integral dos professores, assuntos que desenvolveremos de seguida.

4.2.2.- ESPAÇOS, PROCESSOS E PERCURSOS DE FORMAÇÃO: A ESCOLA, O CURRÍCULO, O ENSINO E A CULTURA PROFISSIONAL

Duvidamos que seja possível falar da formação de professores, sem incluir neste debate e reflexão a função formativa da **escola** (enquanto local de trabalho, espaço de intervenção e socialização, onde se sedimentam e criam os valores, as crenças e os pressupostos que validam, ou não, as práticas educativas); dos **curricula** (enquanto percursos de formação, de informação e de desenvolvimento que impulsionam, ou entravam, a eficácia do **ensino**, o desempenho profissional e a imagem da escola); e da **cultura profissional** (enquanto comunhão de linguagens, de categorias conceptuais, de formas de socialização, de normas de entendimento do poder e da autoridade institucional, do estatuto social, do clima organizativo, e até de desenvolvimento de representações, crenças e superstições inerentes ao exercício profissional).

***

Falar de formação de professores é ter em conta o contexto em que estes desempenham a sua actividade profissional. **Nas escolas** produz-se uma relação dialéctica entre a contribuição dos docentes para a eficácia dessas instituições, e a "organização" da escola enquanto determinante do desenvolvimento e do eficiente desempenho profissional dos professores que nela trabalham.

LEMOS (1996; 34) reportando-se a um estudo de MORTIMORE et al (1988), refere ser "*essencial ter em linha de conta que (...) o que o professor pode ou não fazer, depende em certa medida, do que acontece na escola no seu todo*". Com base, entre outros, nos estudos de EDMONDS (1979), PURKEY & SMITH (1983) e BRUNET (1992), LEMOS salienta a relação que estes autores estabelecem entre o clima organizacional da escola e os resultados dos aluno, "*o que permite (...) ter em conta o impacto directo da gestão nas relações entre os diferentes participantes escolares*".

O trabalho do professor desenvolve-se, assim, em instituições que dão sentido e ajudam a organizar o seu mundo conceptual sobre educação, que possibilitam essa transferência conceptual para a prática educativa, e o enquadram dentro de um grupo profissional, cuja pertença é também referência para

o seu empenhamento na multiplicidade de tarefas inerentes aos processos de ensino.

Convenhamos, pois, que uma boa parte da actividade docente se desenvolve dentro das paredes da escola, espaço em que se elaboram complexas redes de controlo, de estruturas hierárquicas de poder, que obrigam à reciprocidade de atitudes e de comportamentos, e que determinam, significativamente, as escolhas e as opções de cada docente quanto às suas práticas educativas.

Por outro lado, a organização formal da escola, constrangida pelas exigências do poder político e da sociedade civil, determina também que, em certa medida, a autonomia (entendida como um primeiro passo para a inovação) se traduza frequentemente numa "realidade virtual", já que se considera como adquirido que o Estado e a sociedade têm o direito e o dever de saber o que se faz (e como se faz) na escola, elaborando para esse fim um indeterminado número de normativas apropriadas ao exercício desse controlo.

Dentro da escola a formação de professores desenvolve-se, então, entre duas exigências:

1 - as **endógenas**, que "empurram" o professor para o desenvolvimento pessoal e profissional, que o

motivam para a busca de soluções inovadoras e que determinam um desempenho gratificante quando alcançado o sucesso dos seus alunos;

2 - as **exógenas**, que constrangem o docente ao cumprimento de rotinas, mais ou menos burocráticas, e que inibem o despertar para a formação permanente e para a inovação educativa.

Entre a inovação e a tradição, assim se processa a formação dos professores no quadro das exigências das instituições escolares: "*(...) lo que ocurre en la escuela es una representación en la que los individuos desempeñan sus papeles sin dejar de mantener su própria identidad. Los papeles están asignados de antemano tanto para los alumnos como para los profesores (...) y estos los representan sin llegar en general a identificar-se totalmente con los personajes. De esta forma, se pone de manifesto una característica de las escuelas: la falta de coincidencia entre lo discurso oficial y el de los hechos, de forma que en el centro educativo puede haber dos capas o niveles de interacción que mantienen su independencia*" (GARCIA, 1995; 13).

Esta estrutura organizacional pode provocar, no entender de EISNER (1988), que cada professor se concentre no trabalho na sala de aula, com os seus

alunos, sem promover qualquer tipo de intercâmbio experimental com os seus colegas, que reproduzem os mesmos comportamentos na sala ao lado.

Em nosso entender, este é, sobretudo, um obstáculo à formação continuada dos professores em início de carreira, que têm ainda da sua actividade profissional representações indefinidas, e até confusas, para os quais a escola surge como um mundo caótico, no qual há que encontrar, necessariamente, um sentido e uma ordem.

Não é pois de estranhar o aparecimento de sensações de insegurança e de receio, quando a presença de referenciais, como o sejam a observação e a análise do desempenho de colegas mais experientes, lhes estão vedados, impedindo-se, por essa via, a aquisição de competências básicas que permitam ao jovem professor principiar a formar em si uma imagem da actividade docente que estimule a construção progressiva da sua própria identidade profissional.

GARCIA (1995), socorrendo-se das investigações de GONZÁLEZ (1992), resume o que aquela autora entende ser a organização da escola, enquanto organismo complexo e multidimensional, provocador da estagnação ou da evolução profissional dos docentes, e na qual

coexistem diferentes dimensões que configuram outros tantos campos de análise:

- A **dimensão estrutural** que tanto se refere à estrutura organizativa, quanto à pedagógica. A primeira estruturante dos papéis que se desempenham; a segunda estruturante do desenvolvimento dos curricula.

- A **dimensão relacional** que constitui o campo de relações formais e informais que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar.

- A **dimensão valorativa**, a partir do momento em que existe uma partilha e comunhão de metas, objectivos e concepções educacionais.

- A **dimensão comunitária**, já que as escolas são organizações que se inserem no contexto das relações dos grupos sociais e do conjunto da comunidade que com ela convivem.

- A **dimensão processual** que se reporta aos mecanismos que a escola implementa para proporcionar o seu cabal funcionamento no dia-a-dia e para procurar melhorar a sua eficácia.

- A **dimensão cultural**, já que na escola convivem, partilham-se, rejeitam-se, imitam-se, contestam-se

crenças, linguagens, rituais, conhecimentos, convenções, o que conduz ao aparecimento de uma "cultura da escola" que influencia a prática educativa e é determinante no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, enquanto indivíduos "contaminados" por essa cultura escolar.

Não sendo objecto deste estudo a análise das orientações conceptuais sobre a organização da escola (de que destacamos a organização "segmentada"; a organização em "line-staff"; a organização "colegial"; a organização em "matriz"; a organização "modular"; e a organização para a "eficácia" - EDMONDS, 1979; CALUWÉ, MARX & PETRI, 1988; HARGREAVES, 1992; BRUNET, 1992) - não queremos, todavia, omitir uma breve síntese sobre a sua influência na forma como podem determinar diferentes percursos de formação do professor no decurso da sua carreira profissional.

O sentimento de partilha e de pertença a um grupo, o estabelecimento de mecanismos de colaboração ou, pelo contrário, a sua inibição, são realçados pela literatura como factores decisivos para incrementar, ou não, o desenvolvimento profissional dos docentes. Sobretudo quando se proporcionam ou se restringem atitudes de autonomia, de participação nas decisões, de partilha das responsabilidades

(designadamente quanto à possibilidade de assumirem diferentes cargos na estrutura organizacional) e, finalmente, de gestão participada dos curricula, dos métodos e dos recursos que melhor os possam desenvolver.

Todavia é consensual que a escola é um dos espaços privilegiados para promover e desenvolver os processos de inovação, para proporcionar a melhoria do desempenho dos professores e alcançar o sucesso escolar e educativo dos alunos. Daí que, com alguma frequência, se refira a escola como um espaço fundamental para a promoção, de facto, das grandes mudanças educativas, desde que nela se criem as condições que as facilitem.

Muitas dessas condições passam pela formação permanente dos professores "dentro da escola", numa perspectiva de ajuda e apoio à sua actividade profissional, pela adopção, implementação e avaliação de inovações educativas, pela adequação dos curricula às necessidades da escola, ao nível de formação dos professores e às características dos seus alunos, pressupondo um compromisso institucional entre o Estado, as instituições formadoras, os professores, os alunos, os responsáveis pelos organismos de decisão e os pais.

Refere NÓVOA (1992 b); 28-29) que "*nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo nos projectos da escola. (...) Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de «entre-dois» onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria, onde a autonomia dos professores se pode concretizar*".

E, reportando-se a MCBRIDE (1989), o autor conclui que "*para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais*".

Daí que FORMOSINHO (1991) considere necessário conceber e viabilizar a escola como comunidade educativa, pluridimensional, com características de autonomia nas dimensões curricular, pedagógica e administrativa, gerida com a participação da

comunidade escolar e local e em interacção permanente com esta.

***

Enquanto estrutura normativa e enquadrante do ensino e da aprendizagem, o valor do **currículo**, como elemento formativo dos professores, tem também merecido, nas últimas décadas, o estudo e a análise de vários autores (EISNER & VALLENCE, 1974; KLIEBARD, 1977; SCHIRO, 1978; COOPER & LEITER, 1978; SCHUBERT, 1982; TANNER, 1982; SHORT, 1982; HAMEYER, 1985; EISNER, 1985; DOYLE, 1992).

Tanto porque "*el curriculum proporciona el escenario que justifica las decisiones más relevantes para la formación del profesorado*" (GARCIA, 1995; 44), como devido ao facto da estrutura curricular que em cada momento se assuma poder provocar repercursões e marcas decisivas no que respeita à caracterização do professor, não só enquanto pessoa mas também enquanto profissional (DOYLE, 1992). Pelo que não seria abusivo afirmarmos que uma boa parte do que entendemos por formação de competências profissionais dos docentes, estas são determinadas e decididas pela

estrutura curricular, entendida, em sentido lato, enquanto "*conjunto de todas as oportunidades educativas, organizadas pelas autoridades e pelos professores, com vista ao desenvolvimento multilateral e equilibrado dos alunos em situação escolar*" (FERNANDES, 1983; 20).

Desde logo a estrutura curricular, ao permitir decisões mais autónomas, ou obrigando à aplicação de normativos e objectivos operacionalizados pela administração, repercute-se e influencia decisivamente o trabalho e a formação do professor. Depois porque coexistindo diferentes concepções curriculares, sorvidas das diversas correntes que percorrem a filosofia e a teoria da educação, as opções de cada sistema educativo quanto ao "design" curricular proporcionam uma formação de professores, em termos de perfis terminais, tão diversificada quanto a quantidade e a qualidade desses mesmos campos conceptuais.

Neste sentido, e consoante as opções quanto aos objectivos que se colocam aos alunos, à escolha de técnicas, de métodos, de recursos e de materiais, conducentes à organização (ou à inovação) do currículo, assim será o grau e o tipo das interacções que se estabelecem entre professores, alunos e a comunidade. Interacções que, ora conduzem à

estagnação e ao imobilismo do professor e da escola, ora convidam a propostas de inovação e de transformação, que consigo "arrastam" o desenvolvimento dos professores e a progressiva mudança dos sistemas educativos, na medida em que os docentes se envolvam em processos de indagação, pesquisa, organização de documentos e materiais, procura de informação e formação, que os capacitem para a análise e reflexão do processo educativo.

Conviria, então, distinguir dois caminhos de construção dos percursos de formação durante o exercício da actividade profissional:

- um, limitativo e condicionante do desenvolvimento pessoal e profissional, que ocorre quando os professores se assumem como meros executores, da forma mais fidedigna possível, das propostas curriculares;

- outro, intervencionista e promotor do desenvolvimento pessoal e profissional (logo, da busca da formação acrescentada), quando o docente perfilha de uma visão interpretativa, activa e diversificada do currículo, decorrente das suas opções educativas, das características dos seus alunos e das condicionantes estruturais e materiais

das escolas em que desenvolve a sua actividade profissional.

Consoante as opções dos sistemas educativos quanto ao grau de liberdade admitido aos docentes na gestão dos curricula, assim teríamos também dois percursos durante o período de formação inicial:

- um, em que o futuro docente se forma através da aquisição de conhecimentos e competências necessários apenas para aplicar nas suas aulas as directrizes curriculares;

- um outro, em que o futuro professor se forma, incutindo-lhe, para lá dos conhecimentos e competências necessários à sobrevivência profissional, a necessidade de desenvolvimento de capacidades pessoais. Por essa via, pretende-se desenvolver no docente um espírito crítico, reflexivo, inovador, cooperante na partilha das interrogações, tanto quanto das decisões, conduzindo-o, progressivamente, para um percurso de busca de auto-satisfação e de auto e hetero-formação permanentes. Por esse caminho pretende-se desenvolver no docente o sentido de pertença a um grupo profissional que o deve acompanhar nesse percurso de desenvolvimento, já que "*el acto de enseñar sólo tiene significado educativo si es introduzido en un*

contexto curricular definido y concreto, con otras personas (...) ya que no se trata de un processo aislado, sino que forma parte de un ecosistema socio-cultural" (IMBERNÓN, 1994 a); 27).

Numa análise detalhada desta duplicidade de perspectivas VARELA DE FREITAS (1995; 105-107) socorre-se de uma interpretação que somos tentados a transcrever:

> *"Vive-se em Portugal uma situação que não deixa de ser curiosa. Por um lado, os professores apreciam a autonomia; e por outro, não aproveitam aquela que lhes é concedida. Em meu entender, o que está em causa são princípios de formação que derivam das suas posições opostas sobre o planeamento do desenvolvimento curricular, posições de que os próprios professores, muitas vezes não se dão conta. Deve o curriculum ser concebido e preparado para a escola, para nesta ser realizado com recurso a materiais e planificações que não permitam grande liberdade, ou pelo contrário deve o curriculum ser da responsabilidade dos professores (parcial ou integralmente)?*
>
> *Formulada assim a pergunta, creio que a quase totalidade dos professores diria que a segunda hipótese é a mais desejável (e a mais profissional, também). Mas na prática quotidiana a maior parte dos professores limita-se a olhar para o programa para ver qual o tema a tratar e segue, depois, o manual.*
>
> *Sugerir, portanto, que parte do curriculum seja da responsabilidade da escola (entenda-se, dos professores) constituirá uma ingénua concessão se não for*

claramente equacionado um plano para informação e formação dos docentes. (...) Contudo, essa formação não deve ser para fornecer ao professor estereótipos de projectos, planos e acções. Todos os que se têm envolvido em programas de formação sabem bem como os professores estão ávidos de receitas que lhes dêem segurança perante as dificuldades de um qualquer problema.

Para ser eficaz um professor não pode, porém, ter um receituário; ele precisa muito mais do que isso, tem de possuir uma base de conhecimento e de saber-fazer sólida para decidir qual a estratégia a adoptar em cada momento. Não se queira com estas palavras inferir que se consideram inúteis modelos, exemplos de técnicas e outras ajudas; simplesmente elas não são por si só suficientes. A autonomia dos professores, em termos de gestão pedagógica dos curricula, tem de ser alicerçada em formação mais ampla. Tal formação deve conter princípios teóricos de planeamento e design curriculares, bem como fornecer indicações sobre o modo de selecção (e em alguns casos, de produção) de materiais. Só assim se poderá caminhar para que as escolas possam (...) desenvolver a consciência da necessidade de autonomia responsável face à implementação dos curricula."

* * *

Numa proposta conceptual simples poderíamos então convir que determinados modelos de formação de

professores, implicam modos distintos de abordagem dos curricula, o uso de certos **estilos de ensino**, os quais, por sua vez, condicionam os processos de aprendizagem dos alunos. Logo, resulta que as estratégias de formação de docentes, quer incluam a formação inicial, quer se apliquem à formação permanente, impregnam e condicionam o saber-fazer do professor, nomeadamente quando chegado o momento de traduzir os resultados da planificação do currículo em actos de ensino na sala de aula. Ou seja, os estilos de ensino interagem com os modelos de formação de que resultam e vice-versa.

Nesta teia de relações encontramos em JOYCE & WEIL (1985) a convicção de que sendo determinado estilo considerado como um plano estruturado que pode usar-se para configurar um currículo e para orientar o ensino na sala de aula, defendem esses autores que, não estando provado pela investigação um "estilo ideal" e "universalmente aceite" os professores deveriam ser formados, ao longo do seu percurso profissional, no manuseamento de estilos diversificados, cuja selecção dependeria do tipo de realidades introduzidas na sala de aula, da estrutura curricular, dos materiais disponíveis, das características dos alunos, e das motivações mais profundas que levam professor e alunos a trabalhar em conjunto.

Decorrendo de outros tantos modelos de formação (que viremos a abordar) JOYCE & WEIL (1985) recomendam que pelo menos os professores entrem em contacto com o que designam pelas "quatro famílias" ou grupos de estilos de ensino, que representam outras tantas orientações conceptuais quer quanto à formação de professores, quer quanto à aprendizagem dos alunos, a saber:

1 - **Modelos de processamento da informação** que se referem à capacidade dos alunos em processar informação, melhorando essa capacidade, entendida enquanto modo de manipular os estímulos do meio, recolher e trabalhar dados, colocar problemas, gerar conceitos e soluções, através da utilização de símbolos verbais e não verbais. Alguns destes modelos visam potenciar o pensamento produtivo, através da capacidade de resolver problemas. Outros privilegiam a abordagem das relações sociais e o desenvolvimento do aluno, enquanto ser activo integrado e descodificador da realidade social que o cerca.

2 - **Modelos personalistas**, orientados para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, ser singular e individual. Daí que sobrevalorizem os processos pelos quais os indivíduos constroem e organizam a sua realidade. Insistem nos aspectos da vida afectiva, na crença de que ajudam o sujeito a

integrar-se no seu meio e a considerar-se pessoa capaz de desenvolver relações inter-pessoais cada vez mais ricas.

3 - **Modelos de interacção social**, que visam desenvolver o estudo da relação entre o indivíduo e as outras pessoas. Estudam os processos e os mecanismos que estruturam a realidade social e os grupos que a integram. Dão prioridade aos processos democráticos de trabalho na sala de aula, ao contacto com o meio exterior à escola, partindo do princípio que o meio forma e informa o aluno.

4 - **Modelos condutivistas**, baseados nas teorias comportamentalistas, insistem em modificar o comportamento visível do sujeito, mais que a estrutura psicológica latente e as condutas não observáveis.

Subjacentes a estas quatro "famílias" de estilos de ensino, delas poderíamos fazer emergir pelo menos três perspectivas de formação de docentes (como uma primeira aproximação à análise dos modelos de formação de professores) e que seriam, segundo GARCIA (1995):

- **Uma perspectiva técnica** da formação de docentes que entende o ensino como ciência e, como tal, visa a procura dos critérios de eficácia docente, dando

ênfase ao domínio de determinadas destrezas e competências profissionais.

- **Uma perspectiva prática** da formação, que interpreta o acto de ensinar, essencialmente, como uma actividade prática, complexa, imprescindível e incerta. Daí que valorize a componente prática da formação e a criação de um pensamento reflexivo que ajude à solução de problemas.

- **Uma perspectiva ética** da formação, considerando o ensino como actividade carregada de valores. Desenvolve nos professores o desejo de análise dos processos de reprodução social, dos estereótipos sociais e das discriminações a que os alunos e a escola estão sujeitos. Assume o ensino como um dos processos que pode contribuir para a mudança social e cultural.

Como os autores em referência sugerem, a opção por um determinado modelo teórico, quer de formação, quer de ensino, não é tarefa simples para formadores e professores.

São os docentes que, no seu quotidiano, se confrontam com os constrangimentos das opções entre os quadros conceptuais e de referencial teórico, e a pertinência da sua aplicação prática, que melhor compreendem quanto influencia a tomada de decisão o

contexto em que a prática se desenvolve, bem como as características dos seus alunos.

Como modelos "ideais", raramente a descrição da sua matriz teórica pode ser transposta literalmente para a prática. Por outro lado, encontramos, não raras vezes, práticas pedagógicas que não resultam de qualquer modelo téorico que as justifiquem e/ou suportem.

Perante estes cenários, reafirma-se a convicção de que a integração entre teoria pedagógica e prática educativa resultará mais rica e eficaz, tanto mais o professor tiver acesso ao conhecimento e domínio de vários modelos, processos e percursos de formação e de actuação, assumindo, por essa via, uma prática pedagógica totalmente coerente e sustentada. Tal convicção não invalida a busca de uma concepção mais holística da formação que, no entender de IMBERNÓN (1994 a); 98) deveria ser entendida "*como la suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales acumuladas a lo largo del desarrollo personal y colectivo del profesorado*".

***

Ora formar professores na e para a escola, com e para os curricula, através de e para o ensino, alcançando e promovendo o sucesso pessoal e aprendizagens crescentes, requer o desenvolvimento de estratégias nas quais os sujeitos discutam e analisem as dimensões e alcance das opções tomadas e contraponham pontos de vista. Por outras palavras, a formação e a acção docentes pressupõem um pensamento em conjunto e implicam um trabalho de partilha com os outros (colegas, alunos e pais).

Logo, o professor isolado, teoricamente, não existe. Este está sempre ligado a um grupo profissional, mais ou menos consistente, mais ou menos organizado, mais ou menos controlado. E a própria formação deveria ser entendida como uma actividade colectiva e contextualizada, em que os formandos são socializados dentro de determinada **cultura profissional.**

Se bem que alguns autores (FEIMAN & FLODEN, 1986) discordem da existência de uma cultura comum a todos os professores, porque estes diferem na idade, na experiência e na origem social e cultural, outros há (SCHEIN 1985) que reconhecem a existência dessa cultura na elaboração de códigos linguísticos comuns, categorias conceptuais compartidas, processos formais de recrutar, seleccionar e socializar os seus

membros, bem como a comunhão nas formas de exercício da autoridade, do poder e dos recursos na escola.

No dizer de DYEIR (1985), referenciado por GARCIA (1995) as culturas organizativas compõem-se de artefactos, linguagens, mitos, rituais, cerimónias, bandeiras, emblemas, histórias, perspectivas, valores, suposições e crenças. E, neste sentido, podemos convergir com os que defendem a existência de uma cultura profissional dos docentes que condiciona nas instituições formadoras e nas escolas os processos de formação de professores. Condicionantes que, ora agem como elemento motivador, através da criação de condições para a formação, bem como da aquisição de expectativas positivas nos resultados da mesma, ou, pelo contrário, reduzem organizacionalmente as condições propícias à formação, e/ou desvalorizam essa formação, atribuindo-lhe apenas uma validade formal, reconhecida pelo percurso institucional da carreira docente.

A alguns dos aspectos emergentes da cultura profissional do docente teremos oportunidade de regressar no desenvolvimento temático dos capítulos que se seguem.

Mesmo assim, referimos, ainda neste contexto, o que GONÇALVES (1990; 125-126) designa por "construção da identidade profissional". Segundo este autor, que se fundamenta num estudo de LESSARD (1986), "*a identidade profissional pode ser definida como a relação que o prático estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, simultaneamente, com o trabalho de simbolização que ela implica, como construção simbólica para si e para os outros. A relação com a profissão, constitutiva da identidade profissional, enquanto investimento de si próprio numa prática profissional, pode estudar-se e compreender-se a partir das representações que os professores constroem sobre (...) aspectos da sua actividade docente*".

A construção dessa identidade profissional também passa, segundo ESTRELA (1986 a); 307-308) "*pela elaboração de um código ético da profissão que previna os desvios e contribua para a formação da identidade profissional dos que entram na carreira. (...) Um código que consigna práticas reconhecidas, mas que vá além delas, pela reflexão, pela crítica, e pela integração de novos dados que a investigação científica vai fornecendo; que tem em conta princípios éticos e valores que merecem o consenso social, mas dá abertura à emergência de novos valores; que é preciso, mas geral, salvaguardando a*

autonomia individual na sua aplicação às situações concretas; que é amplo e não restrito, tendo em conta os diferentes papéis do professor, papéis esses determinados pela sua relação com os alunos, colegas, funcionários, pais de alunos, superiores hierárquicos, com a comunidade em geral".

Confluindo na necessidade de elaboração desse código ético, integrado e integrante da formação inicial e da formação permanente dos professores, SILVA (1995; 134) refere, todavia, que: "*a existência de um código deontológico não é bastante para que os professores tenham um comportamento deontologicamente correcto. A interiorização dos deveres profissionais oferecerá maior garantia nesse sentido. Mas há que saber quais são os deveres profissionais para desenvolver uma acção educativa sistemática e intencional no domínio da formação moral dos professores, tanto na formação inicial, como na formação contínua. O estudo da ética profissional deverá fazer parte da preparação do professor.*

A formação moral dos professores não deve ser reduzida à moral profissional. Deve ser alargada à formação do professor como pessoa e responder à necessidade de uma formação social e moral geral".

A formação do professor deverá, então, tomar como ponto de referência, não apenas o educador, mas também as normas e valores do grupo perfeitamente tipificado em que ele se enquadra e que o enquadra, durante o seu percurso profissional.

4.2.3.- FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO PERMANENTE: O CONTINUUM DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

O que se exige de um sistema de formação de professores é que procure corresponder, simultaneamente, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, ainda que este desenvolvimento esteja repartido em diversas etapas, como sejam a de formando-candidato a professor, a dos primeiros anos de carreira (período de indução profissional) e a de professor em exercício, com experiência profissional (CARRILHO RIBEIRO, 1991).

A formação de professores, nestas diversas vertentes, tem beneficiado de tal valorização pela parte dos investigadores que, no dizer de CORTESÃO (1991), podemos estar presentes perante um dos grandes mitos da segunda metade do nosso século.

Numa perspectiva mais realista, porventura porque alicerçada na análise da formação de professores em Portugal, NÓVOA (1992 b); 20-23) esboça, em três fases, a evolução dessa formação desde os anos setenta até à actualidade. Assim considera que:

1) "*(...) a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores*" (ver Anexos), com

o lançamento das Escolas Superiores de Educação e o desenvolvimento nas Universidades de programas de formação de professores: "*A consolidação destas redes de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação, que se tem imposto como um novo actor social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam deste período. A vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas*"

2) "*(...) a década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores*" (ver Anexos), sendo que, no dizer do autor, "*em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual*" .

3) Finalmente, prevê que "*a década de 90 seja marcada pelo signo da formação contínua de professores*" (ver Anexos), justificando-se pelo facto

de "*os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço (estarem) em vias de resolução*".

4.2.3.1.- A Formação Inicial

Institucionalizada, estruturada e regulamentada, a formação inicial deve constituir-se como objectivo principal, razão de ser e aposta fundamental de todas as instituições formadoras de docentes, entendendo-se como "*o período durante o qual o futuro professor adquiriu os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente*" (CARREIRO DA COSTA, 1994; 102).

Incompreensível seria se assim não o fosse, porque retiraria sentido e descaracterizaria a função primordial dessas instituições, mesmo se aproveitarem "*essa vantagem, no apoio e desenvolvimento de processos de formação contínua*" (BETTENCOURT, 1986; 81).

Pese embora a existência de algumas contradições quanto à formação inicial dos professores e, por vezes, algum dramatismo empolado quanto ao que já se fez e quanto ao que ainda falta fazer, não é menos verdade, como realça LOUREIRO (1986; 81), que "*apesar*

das carências que ainda existem, a evolução tem sido positiva, senão tanto em termos quantitativos, pelo menos em termos qualitativos. (...) Hoje, já ninguém é indiferente ao problema da formação profissional dos professores. Ou se é contra, ou se é a favor, ou se dramatiza, ou não se dramatiza, ou se joga com fantasmas, ou não se joga com fantasmas, mas indiferente, já ninguém é. E, portanto, essa evolução é positiva".

Daí que ESTEVE (1991; 117-118) considere ser necessário proceder-se "*a um planeamento preventivo que rectifique erros e incorpore novos modelos no período da formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período da formação inicial*".

Como tal, o autor propõe três grandes linhas de actuação, estruturantes de todo o processo de formação inicial de docentes:

1 - o estabelecimento de mecanismos selectivos de acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade e não apenas em critérios de qualificação intelectual;

2 - a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas nesse processo de formação inicial;

3 - finalmente, a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino.

Neste entender, a formação inicial deverá ser, necessariamente, global e integrada, embora, como já referimos, a prática seja por vezes simulada e fique quase sempre por demonstrar como será a posterior integração de teorias e práticas, supostamente assimiladas. Esta lógica coloca a formação inicial numa dinâmica integradora do triângulo - teorias científicas - teorias pedagógicas - metodologias e prácticas - preparando o professor para ser eminentemente um prático, cujo sucesso depende, em boa medida, da utilização diversificada e heterodoxa dessas teorias, por forma a que, diversificando também os seus estilos de actuação, não condicione negativamente os modos de aprendizagem dos seus futuros alunos.

Uma outra preocupação que nos é colocada por DAVINI (1995) advém do que a autora designa pelas três condicionantes que se desenvolvem nas instituições formadoras e que conduzem,

progressivamente, a estratégias de "sobrevivência" dessas instituições.

A **primeira** condicionante refere-se à **endogamia institucional**, que se traduz num sentimento permanente de auto-satisfação dos formadores, que acabam por se preocupar mais com o desenvolvimento de mecanismos de auto-regulação interna entre os membros da instituição, do que na elaboração de mecanismos de contacto entre esta e o contexto escolar e comunitário em que irão trabalhar os seus formandos.

Esta teia interna de relações conduz ao fortalecimento de laços primários entre os membros da instituição, que acabam por construir a imagem de que são "uma grande família", que deve resistir a todos os ataques, suspeições e críticas vindos do exterior. Levada ao extremo, a endogamia, enquanto mecanismo de auto-defesa e sobrevivência institucional, privilegia o recrutamento dos novos docentes entre os próprios graduados por essa instituição.

A **segunda** condicionante resulta da sobrevalorização ou deturpação do **isomorfismo**, "obrigando" a uma progressiva aproximação da lógica organizativa e dos processos de desenvolvimento dos curricula, entre a instituição formadora e as escolas

em que os seus formandos se encontram em situação de prática pedagógica tutelada.

A **terceira** condicionante reporta-se à **deterioração do prestígio social e das condições laborais dos docentes**, que incide, de modo directo, no perfil de entrada dos candidatos à docência, quer quanto à sua origem social e económica, quer quanto à sua auto-estima profissional e expectativas de sucesso e desenvolvimento sócio-cultural, no futuro. Esta condicionante, deste ou daquele modo, acaba por influenciar os níveis de exigência quanto à aprendizagem dos alunos-futuros professores, e à criação de um clima de conformismo situacionista entre o corpo de formadores.

E se é difícil modificar estes mecanismos, rotinas e procedimentos formativos, não deixa de ser desejável que se entenda a necessidade da busca permanente do melhoramento dos processos de formação inicial, dotando-os, no dizer de IMBERNÓN (1994 b); 51) "*de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal*", no sentido de capacitar o futuro professor para assumir "*la tarea educativa en toda su complejidad, actuando com flexibilidad y rigurosidad necessárias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida*".

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, torna-se também indispensável que as instituições de formação inicial assumam a tarefa de reflectir sobre, ou modificar os conteúdos e metodologias de formação, sobretudo o modo como os formadores actuam nessas instituições, dentro e fora da sala de aula, já que esses comportamentos, também eles formativos, actuam sempre "*como currículo oculto de la enseñanza. Es decir, los modelos con los quales los alumnos aprenden se extienden con el ejercício de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación*".

Desde este ponto de vista, não se revela chocante que, por exemplo, as investigações de LISTON & ZEICHNER (1990) concluam que, por via da influência desse currículo oculto, os professores em exercício prestem pouca atenção ao contexto social, político e cultural das escolas e sejam pouco sensíveis a uma formação pluralista dos seus alunos, em boa parte devido ao facto de terem tido formadores "produto" de uma formação monocultural.

Porém, essa desejável reflexão e as alterações dos conteúdos e metodologias de actuação durante o processo de formação inicial deveriam obedecer a normativos científicos de avaliação das instituições, sendo que COOPER (1983) sugere que, pelo menos, se

avaliem as **variáveis do contexto** (inerentes às características dos curricula, tempo dedicado à formação, objectivos da formação, características organizacionais, etc.); as **variáveis de entrada** (inerentes às características dos formandos e formadores quanto a conhecimentos, desempenho, interesses, atitudes pessoais, expectativas, etc.); as **variáveis do processo** (inerentes à análise dos processos do ensino e da aprendizagem, comportamentos profissionais de professores e alunos, interacção entre ambos, validade dos curricula, enquanto veículos de comunicação e transmissão de saberes); e **variáveis de produto** (inerentes às repercussões dos curricula de formação nos comportamentos, mudança de atitudes, e alteração dos conhecimentos dos professores por eles formados).

Problema a merecer a atenção crescente dos investigadores é, ainda, a da influência das expectativas e representações quanto à profissão docente, adquiridos antes do momento de entrada nas instituições formadoras, e o modo como essas representações e expectativas condicionam a formação dos futuros professores: "*A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um diploma em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida (...) como um grande continuum*

que começa mesmo antes da formação inicial e que permanece em aberto até ao momento da reforma" (CARREIRO DA COSTA, 1994; 101).

Através da utilização do método biográfico, KNOWLES (1992; 99) igualmente reafirma esta preocupação, ao constatar que "*biography is increasingly believed to have a significant bearing on the classroom behaviours and practices of teachers. In particular, biography seems to play a major role in how student and beginning teachers approach their early experiences in the classroom. The focus (...) of my investigations into biographies rests on the assumption that pre-service teachers' thinking about teaching and their classroom practice is partially shaped by their prior experiences*".

São, aliás, vários os autores que convergem na opinião de que as concepções adquiridas antes da formação inicial são de tal modo impregnantes do "mundo interior" dos formandos, que resistem ao impacto dessa formação (COMBS, 1972; MORRISON & MCINTYRE, 1975; FULLER & BOWN, 1975; PETERSON, 1977; MOLLO, 1979; GRIFFIN, 1983; FEIMAN-NEMSER, 1983; TAYLOR & MILLER, 1985; LANIER & LITTLE, 1986; RUIVO, 1990; CARREIRO DA COSTA, 1996).

A literatura revista no decurso deste trabalho, bem como os resultados de um estudo empírico que realizámos (RUIVO, 1990) conduzem-nos à presunção que muitas dessas representações inerentes aos contextos em que se processam os actos de ensino e de aprendizagem são, em grande medida, pré-adquiridos através de vivências escolares, anteriores ao início do processo de formação: "*le métier d'enseignant a quelque chose unique: chacun en effet, quand il atteint l'âge de choisir une profession, a déjà eu au moins dix ans d'experience avec les enseignants*" (MORRISON & MCINTYRE, 1975; 55).

Também PETERSON (1977; 14), numa comunicação apresentada em Chicago à Midwestern Psychological Association, afirma que "*(...) a large degree of should belief and similarity in judgement of good-teaching, are present before student teaching begins*". MOLLO (1979) insiste em que nos formandos existem modelos subjacentes ao acto de ensinar, modelos esses nem sempre explícitos, mas que determinam que o futuro educador detenha concepções de educação e uma imagem idealizada da profissão docente, sobre a qual os conteúdos curriculares das instituições formadoras se sedimentariam.

COMBS (1972) e FULLER & BOWN (1975) deduzem idênticas suposições nos seus estudos, quer quando

afirmam que "*if a student is taught the right way to teach (...) he can do is fall back upon what he perceives or believes from previous experience*" (COMBS, 1972; 287); quer quando nos relembram que "*(...) teacher's early experiences as pupils, are apparently related (...) to expectations about teaching (...). Teachers remember their own experiences as pupils*" (FULLER & BOWN, 1975; 38).

Já num outro estudo, LANIER & LITTLE (1986; 542) prestam-nos nova contribuição sobre esta matéria, ao afirmarem que "*prospective teacher's expectations, for professional training, are acquired indirectly from early encounters with their own elementary and secondary teachers (...) and carry a negative valence and reflect an awareness that teacher education is easy to enter, intellectually weak, and possibilly unnecessary*".

Finalmente, no estudo de caso por nós realizado (RUIVO, 1990), quando testadas estatisticamente as opiniões sobre a "influência do currículo" na formação dos alunos desta escola (ESECB), não foram encontradas diferenças significativas entre os que acabavam de entrar na instituição e os que se preparavam para receber a certificação profissional. Ambos os grupos amostrais davam apenas "alguma" importância à formação recebida, quanto à alteração

das suas representações sobre o desempenho docente, as quais consideravam pré-adquiridas durante a frequência dos ensinos básico e secundário.

Os dados desta pesquisa sugeriam que os indivíduos já trazem para a escola de formação um mundo representativo sobre a actuação docente, pelo que "pouco" se disponibilizam para a alteração dessas percepções.

As representações finais dos professores formados nestas instituições constituiriam, então, uma amálgama de outras representações hauridas no percurso escolar, nos seus professores, nos curricula e nas percepções adquiridas no progressivo contacto com a prática lectiva.

Poderíamos, face a estes resultados, confluir num entendimento da formação inicial como condição necessária, mas não suficiente, para a formação definitiva e integral dos professores. Bem como não ser um dado adquirido pela investigação de que o aumento do período de formação inicial melhorasse significativamente essas competências desejadas para o eficaz desempenho profissional (dilema: ter mais tempo para aprender, ou aprender durante mais tempo?).

Em nosso parecer, a formação inicial é apenas uma etapa do percurso de formação que se deve alargar e desenvolver ao longo da carreira; ou seja, um processo que se torna permanente e se deseja coerente, respondendo às necessidades dos formandos, bem como às do próprio sistema educativo, já que "*não se trata de obter uma formação inicial válida para todo o sempre*" (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; 41).

Processo de formação permanente que não se assume como uma ruptura com a formação inicial (CANÁRIO, 1993), mas antes como um prolongamento da mesma e que não deverá situar-se apenas numa perspectiva de aprendizagem de novos conhecimentos, mas também através da negociação de temáticas, conteúdos e objectivos, numa colaboração permanente entre formandos e formadores, "*a partir de uma definição e clarificação progressiva de objectivos indutores da formação, referidos às situações problemáticas identificadas no decurso da prática e à tentativa de construção de soluções permanentes (...)*" (AMIGUINHO, 1993; 43).

E se a certificação obtida na formação inicial pode ser entendida como o primeiro passo para a desactualização permanente, urge a reconstrução de uma pedagogia específica para a formação continuada, que não desacompanhe os professores neste virar de

milénio, que os torne membros participativos e descodificadores de uma sociedade em mudança social, técnica e cultural acelerada, formação que permitisse dispositivos e estratégias de reformulação também eles "permanentes", face às necessidades pressentidas, recusando uma visão da formação de professores como mero processo tecnocratizado e tecnocratizante: "*el camino es de incertezas. Pero la situación requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones, en fin, nuestras práticas*" (DAVINI, 1995; 151).

4.2.3.2.- A Formação Permanente

Como referimos, o professor deve ser formado durante a formação inicial para ter uma grande capacidade de adaptação (formação "plástica" e em "banda larga") aos ventos de mudança científica, tecnológica, social e cultural, que correm a um ritmo exponencial, por forma a não comprometer a inovação e a renovação desejadas, e consideradas condições indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino e da eficácia organizacional das escolas.

Mas essa formação deverá evitar, de igual modo, que o docente se assuma apenas como um experimentador inconsequente de "receituários" e metodologias

sorvidas por aconselhamento casual, como se os "pacotes" de formação de professores constituissem "produtos" formativos a comercializar, num mercado em que a oferta e a procura de formação constituísse o único mecanismo regulador dessa mesma formação. Assim, "*todos aqueles que se encontram envolvidos na educação, têm que descobrir que também eles são aprendizes. Este facto revela claramente a principal mudança: da educação para a aprendizagem permanente. Isto pressupõe uma mente que interroga, uma atitude dinâmica e uma capacidade para continuar a reformular o nosso próprio entendimento das coisas e das nossas convicções pessoais*" (PINTASILGO, 1995; 9).

Entendida como uma continuação da formação inicial, a formação permanente deverá fundamentar-se na necessidade e exigência da alteração de atitudes, mentalidades e competências profissionais e pessoais, para um melhor desempenho da prática lectiva, tendo como horizonte a consequente melhoria da aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

No dizer de ESTRELA (1992; 45), a formação permanente, para facilitar essa mudança, deveria começar por valorizar a experiência do professor, visando-se "*a abordagem directa dos problemas, das questões do profissional em situação*

profissionalizante, incluindo esta, a pessoa e a situação em que ela se encontra".

Segundo SIMÕES (1979; 11-43) a educação permanente constituir-se-ia, nestes contextos, como "*um projecto apto para satisfazer as exigências educativas da sociedade industrial e, em particular, para definir os papéis do professor (...). A educação permanente é justamente um princípio que permite fazer inferências respeitantes à organização dos sistemas educativos actuais. Não é um sistema pedagógico, ou seja, um conjunto integrado de conhecimentos de natureza científica e filosófica que englobe a totalidade do campo educativo: não existe nenhum conjunto sistemático de conhecimentos pedagógicos (visão total e compreensiva da problemática educativa) para a qual apele a educação permanente. Nem é tão pouco um novo sistema educativo, quer dizer, um conjunto completamente novo de instituições pelas quais a sociedade desempenha a função educativa: mais que criar instituições, talvez seja a integração das existentes que visa a educação permanente*"

No ponto anterior, a formação inicial foi abordada na sua função certificante para o exercício da profissão docente. Neste desenvolvimento devemos entendê-la como ponto de partida e alicerce da

formação permanente: "*A formação deve tornar-se contínua. Mas, para ser verdadeiramente contínua, a formação inicial deve ser o ponto de partida e articular-se com ela, num sistema coerente de concepção organizativa*" (NOGUEIRA et al, 1990; 41).

Particularmente importantes, do ponto de vista da formação e do desenvolvimento profissional, são os primeiros anos da carreira docente. A esta peculiar situação a literatura tem dedicado vasta e pertinente atenção, se mais não fosse porque os professores recém-formados "mergulham" numa realidade escolar diferente do imaginário representantivo criado ao longo da sua formação inicial, o que "*gera nos professores a interiorização de uma consciência de abandono e de isolamento que desfaz muitos sonhos de realização e de inovação de que são portadores à saída das instituições de formação inicial*" (TEODORO, 1994 b); 46).

Daí que normativos legais (ver Anexos), infelizmente nunca regulamentados, considerem sobretudo o primeiro ano de carreira - o ano da indução - como um primeiro ano de exercício profisssional autónomo que deveria ser acompanhado pelas instituições formadoras, ou por formadores das próprias escolas em que trabalham os "novos" professores.

A importância do acompanhamento e aconselhamento profissionais neste período é referido por ESTRELA & ESTRELA (1977; 40), quando o consideram "*um ano extremamente marcante na vida de qualquer professor, importando que a sua experiência não fosse traumatizante, mas formativa*", impedindo-se, por essa via, o abandono profissional ou a entrada na "curva do desencanto" (FULLER e BOWN, 1975). Pelo que podemos considerar que a não existência de um sistema de "follow-up" destes formandos se traduz, desde logo, num "desperdício de formação", com inerentes custos pessoais, profissionais e financeiros, para os docentes envolvidos, e para a própria Administração Pública.

Ora, no âmbito da abordagem de formação permanente teríamos, então, que distinguir dois períodos:

- Primeiro, o dos professores "principiantes" que atravessam uma etapa de socialização profissional que visa a integração desses indivíduos como membros activos e participantes do colectivo escolar que os envolve.

- Segundo, o dos professores "experientes", "contextualizados" que necessitam, para analisar a sua prática, de estabelecer comunicação com os seus

colegas e/ou com outro tipo de formadores, de que resulte um "auxílio" que permita superar certas crises que surgem ao longo da actividade profissional continuada.

Por razões de natureza metodológica e organizativa, abordaremos, separadamente, esses dois períodos, momentos ou formas inerentes à formação permanente.

Vários autores divulgaram estudos exaustivos de revisão da literatura produzida sobre a situação do professor em início de carreira (IMBERNÓN, 1994 a)b); GARCIA, 1991, 1995; DAVINI, 1995), entre outros.

IMBERNÓN (1994 a), 58-63; 1994 b), 45-47), reportando-se a investigações de VONK (1984), VEEMAN (1984) ZEICHNER (1988) e HUBERMAN (1988), relata-nos quanto a problemática docente dos professores em início de carreira é distinta da dos professores com experiência profissional. Para aqueles "*se inicia um período profisional de acomodación a su nueva labor (...). En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los educadores, ya que la experiência origina un aprendizaje por contacto debido a la observación (aprendizaje vicario) debido*

a la necessidad de assumir una cierta profesionalidad".

Por isso, proceder a uma formação continuada desses professores surge como uma tarefa fundamental já que, segundo aquele autor (1994 b); 46), "*en el momento en que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, non aportando más innovación que la que ya poseen los otros profesores*".

E é este processo de formação por "mimetismo" que conduz, com alguma frequência, ao aflorar de sentimentos de angústia e atitudes de acomodação conducentes à estagnação profissional dos novos docentes: "*o contacto com a nova profissão coloca o jovem professor em presença de numerosos novos actores, acontecimentos, situações. Ele deverá adoptar os comportamentos apropriados ao seu novo meio. (...) Ele deve assumir as mesmas funções que um professor antigo e quase sempre em condições mais difíceis que este último*" (PIÉRON, 1996; 21).

Por outro lado, os resultados em países em que se pratica este ano de indução (v.g.: Inglaterra e Alemanha) revelam que o desenvolvimento dessas acções formativas têm um carácter de retroacção nas

instituições de formação inicial, permitindo-lhes aferir continuamente os seus curricula às necessidades pressentidas na prática escolar efectiva.

No processo formativo, durante esse período, seria desejável que não se ultrapassassem as trocas de experiências, o aconselhamento, o apoio dos colegas (GARCIA, 1991), partindo do levantamento de situações problemáticas apresentadas pelos docentes e/ou dos eventuais erros cometidos, numa atitude de ajuda "desinteressada" e de reflexão permanente sobre esses eventos, incluindo-se para esses efeitos e se necessário, a tutoria supervisionada por formadores especializados.

De diversas investigações efectuadas por VEENMAN (1984), resulta que os problemas que mais usualmente se colocam aos professores nos primeiros anos de carreira advêm, entre outros, de:

1. Controle da disciplina na sala de aula (ver também CARITA & FERNANDES ,1997).

2. Individualização do ensino face às diversidades sócio-culturais dos alunos e ao número de alunos por classe.

3. Relacionamento com os pais e a comunidade.

4. Motivação dos alunos para a aprendizagem.

5. Planificação das aulas.

6. Reformulação das planificações face aos resultados da aprendizagem.

7. Controlo do tempo na sala de aula.

Problemas estes que, eventualmente, resultam de alguma evidência experimental, se tivermos em conta que estes docentes passam rapidamente de "estudantes" a "profissionais de ensino", com o assumir pleno de todas as responsabilidades inerentes à profissão, sem passarem por um tempo intermédio de reflexão e maturação.

Daí que IMBERNÓN (1994 a), 59) constate que os professores em início de carreira, sem adequado enquadramento num percurso de formação permanente, passem por dois estádios sequenciais, a saber:

> - *"do* ***conocimiento proposicional*** *(normalmente teórico, intuítivo y experiencial de su vida como alumno y de caracter predominantemente técnico);*
>
> *- a un* ***conocimiento estratégico expontáneo*** *que se irá sedimentando como conocimiento «situado», o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión prévia sobre las diferentes aplicaciones".*

Na opinião de FULLER & BOWN (1975), no que são acompanhados por KATZ (1972; 1993), este quadro problemático conduz a uma de duas situações:

- ou o abandono precoce de uma profissão recentemente iniciada;

- ou a "sobrevivência" profissional, o estabelecimento de mecanismo de "defesa", de reservas face à inovação, de fuga à reflexão e ao conflito inerentes a qualquer processo de mudança, e de que resulta a estagnação profissional.

Para evitar esta situação problemática, que aqui já designámos por "desperdício da formação inicial", TISHER (1984), enumera quatro objectivos que deveriam presidir a todo o acompanhamento dos docentes durante os primeiros anos de carreira:

1 - Proporcionar um melhor conhecimento do professor face à organização da escola e do sistema educativo.

2 - Incrementar a consciência e a compreensão do professor no que respeita às complexidades das situações educacionais, sugerindo alternativas para ultrapassar essas complexidades.

3 - Proporcionar, dentro das escolas, serviços de apoio, bem como os recursos considerados necessários ao seu funcionamento.

4 - Ajudar o professor a aplicar os conhecimentos e competências que já possui; aqueles a que pode chegar por si próprio; e os resultantes do acompanhamento e aconselhamento de supervisores especializados.

Concluindo: a iniciação ao ensino, após o período de formação inicial, deverá ser entendida como uma parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, numa perspectiva de formação permanente, ao longo de toda a carreira. Por isso, desse acompanhamento (formação) após o período de indução nos ocuparemos de seguida.

No estudo por nós realizado (RUIVO, 1990), quer os alunos da formação inicial, quer os professores da formação em serviço entenderam eleger a formação contínua, como um dos "itens" a que atribuiram maior valor, enquanto condição considerada "indispensável" para que no sistema educativo português houvesse "melhores professores". Eleição reconhecidamente baseada em crenças, quanto aos primeiros, e na experiência, no que respeita aos segundos, tendo em conta as características dos sujeitos em estudo, mas

que veio, uma vez mais, pôr em relevo e confirmar os dados da investigação educativa: "*a prática do ensino tende a contrariar e a anular os efeitos da formação*" (ESTRELA & ESTRELA, 1977; 65).

Para NÓVOA (1992 b); 30) "*esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implementar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores (...). A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se novos fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos*".

Daí que ESTRELA (1992; 43) considere que "*a formação contínua de professores em Portugal,*

constitui não só um campo prioritário de intervenção, mas também uma prioridade da investigação científica". No artigo em referência ESTRELA (1992; 44-45) sublinha a necessidade de se proceder a uma inversão da actual situação da formação permanente dos docentes, que considera ainda assente em "*práticas consuetudinárias*", propondo uma nova abordagem dessa formação através "*da abordagem directa dos problemas, das questões do profissional em situação de profissionalidade, incluindo esta a pessoa e a situação em que ela se encontra*".

Em conformidade propõe que "*o quadro de formação contínua deverá dar predominância ao eixo constituído pelas escolas e pelas instituições de ensino superior*". Para conseguir tal objectivo, o autor apresenta um projecto de "*investigação-formação que pretende (...) desenvolver uma investigação condicionada, controlada, progressivamente alargada, que se concretizará em última instância na criação de núcleos de investigação-formação nas escolas, com grupos de professores que aceitem a nossa proposta de os conduzir à auto-formação através de um conjunto de investigações e reflexões centradas nas suas práticas, não só em sala de aula, como também na escola*".

Partindo desta ou daquela metodologia organizacional e conceptual da formação permanente, existe actualmente um pensamento convergente no sentido de dar primordial importância ao desenvolvimento do professor como indivíduo detentor de capacidades para desenvolver a sua "personalidade" e a sua "profissionalidade", através daquilo que GONÇALVES (1996; 495-496) considera "*de mudanças ecológicas gizadas no contexto da relação dialéctica, que estabelece entre si próprio e os contextos envolventes, entre a teoria e a prática, e entre a reflexão e a acção (...) Neste contexto, a formação contínua deve ser concebida e organizada de modo a permitir aos professores assumirem-se como sujeitos reflexivos, críticos e participativos, de forma a valorizarem o potencial formativo das escolas e a permitirem a emergência de novos paradigmas educacionais (...) que possam responder à mutabilidade e complexidades crescentes do mundo dos nossos dias*".

Consequentemente, refere ainda o mesmo autor (1996; 496), "*a formação contínua deve centrar-se na pessoa do professor, enquanto produtor do seu próprio percurso ou currículo pessoal de aprendizagem, através não apenas da mobilização da sua experiência profissional, mas também de um quadro conceptual de produção de saberes*". Convicção esta com raízes

profundas na história da educação pois, como refere DAVINI (1995; 119), já DEWEY defendia que "*el estudiante (...) que focalizase su preparación en métodos de enseñanza podría alcanzar más rápidos resultados en la classe, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la pratica seria el mejor maestro a largo plazo*".

Obviamente que tais concepções de formação permanente dos docentes incluem uma crítica implícita a alguma prática institucionalizada em que os processos de formação são desenvolvidos fora do contexto escolar em que os professores, no dia-a-dia, desempenham a sua actividade docente. Daí que GARCIA (1995; 319) afirme que "*el desarollo profisional del professor y la mejora de la instituición escolar son dos caras de la misma moneda, de forma que es difícil pensar una sin la otra*".

E, com base na obra de OLDROYH & HALL (1991), GARCIA (1995) diferencia dois tipos de actividades que deveriam orientar a formação e desenvolvimento dos professores:

1)- **Actividades de formação e treino** orientadas por especialistas e que teriam como objectivo a aquisição de competências profissionais que

facilitassem, através de actividades de demonstração e simulação, a melhoria da eficácia do professor.

2)- **Actividades de apoio profissional** que motivassem a auto-formação, a reflexão e a crítica dos eventos educativos emergentes da prática escolar, com recurso ao diálogo com os outros professores e à troca de experiências que poderiam assumir diferentes modalidades (investigação-acção; reflexão-crítica; hetero e auto-observação e avaliação, etc.).

Subjacentes a estas duas modalidades de formação encontra-se a convergência de duas linhas distintas de proceder à melhoria profissional dos docentes:

- a primeira que vigorou até finais dos anos 70, influenciada pela prática da formação inicial, partia do trabalho de um formador especialista que orientava cursos de formação, ou com a aplicação de técnicas de micro-ensino para melhoria ou aquisição dos "skills" profissionais, considerados indispensáveis à eficácia docente, quer esse treino de competências fosse assumido numa perspectiva incluída nas correntes comportamentalistas (ALLEN & RYAN, 1972), quer se assumisse como contaminada pelos apelos dos teóricos personalistas (CARKHUFF, BERENSON & PIERCE, 1977);

- a segunda que desabrochou no início dos anos 80, baseada na avaliação dos resultados, considerados

ineficazes, dos processos anteriores, e "empurrada" por recomendações de organismos internacionais, que pretendia que a formação permanente passasse a ter em conta a diversidade dos interesses e necessidades dos docentes, determinada pela especificidade do trabalho na escola e com os alunos, entendendo o professor como membro de um grupo profissional e integrado numa comunidade escolar (IMBÉRNON, 1994 b)).

Em resumo: a formação permanente dos professores foi evoluindo de uma visão que pretendia "ensinar" um docente que teria atingido estágios de "incompetência" e "ignorância" profissionais, para se centrar na perspectiva de encarar o professor como um elemento de um contexto escolar, pessoal e inter-pessoal, valorizando a sua personalidade, as suas crenças, valores e expectativas, como variáveis influenciadoras do seu "crescimento" pessoal e profissional.

Poderíamos, assim, considerar três tendências actuais na organização e desenvolvimento de "programas" de formação permanente dos docentes:

1 - Formação centrada na escola.

2 - Continuidade entre a formação inicial e a formação contínua.

3 - Participação dos professores na organização, planificação, implementação e avaliação dos projectos formativos.

Infelizmente, para os que se encontram envolvidos na formação de professores, o campo conceptual dentro das Ciências da Educação continua a ser complexo, diversificado e divergente, pelo que, mesmo perante alguns princípios consensuais, e mesmo tendo em conta as tendências actuais da formação, continuamos a encontrar na literatura o embate entre os modelos tradicionais e os modelos inovadores, que, em nosso entender, não ajudam a clarificar as opções dos formadores.

A título meramente exemplificativo, atrevemo-nos a enumerar um conjunto de papéis e perfis atribuídos pelos investigadores aos docentes (sintetizados por IMBÉRNON, 1994 a)) que permitem pressupor outras tantas atitudes e processos formativos face à organização da formação:

- O professor como "adaptador de decisões" (POSTIC).

- O professor como "autocontrolador" (ELLIOT).

- O professor como "prático-reflexivo" (CRUICKSHANK & APPLEGATE; ZEICHNER; SCHÖN; ELLIOT).

- O professor como "constante experimentador" (STRATEMEYER).

- O professor "adaptativo" (HUNT).

- O professor como "investigador na acção" (CORE & SHUMSKY).

- O professor como "científico aplicado" (BROPHY; FREEMAN).

- O professor como "artesão moral" (TOM).

- O professor como "sujeito que resolve problemas" (JOYCE & HAROTUNIAN).

- O professor como "indagador clínico" (SMYTH; CLARK).

- O professor "auto-analítico" (O'DAY).

- O professor como "pedagogo radical" (GIROUX).

- O professor como "artista" (EISNER; PÉREZ).

É nosso entender, todavia, que compete aos formadores, sobretudo quando investigam e analisam os resultados das pesquisas e da literatura, aceitar o desafio (o sobressalto?) de buscar entre a divergência de campos conceptuais quais as linhas

conducentes a uma formação que se deseja gratificante, consolidada, permanentemente inquiridora e positivamente reflectida na melhoria da aprendizagem dos alunos e da organização da escola. Até porque outro sentido não descobrimos, quando analisados os esforços e investimentos inerentes à generalização da formação contínua dos professores.

Seguindo estes carris da indagação, consideramos que uma das orientações que se torna urgente desenvolver no sistema educativo português (em paralelo com as que se têm utilizado: cursos e módulos de formação; seminários, projectos de investigação; círculos de estudos) é a da estratégia de reflexão que incremente nos professores competências metacognitivas, que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, bem como os fundamentos valorativos e éticos que a explicam e validam.

Segundo GARCIA (1995) estas estratégias poderiam dividir-se em dois grandes grupos:

- um que engloba as que requerem a observação e análise do ensino na aula;

- um outro que inclui as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da análise dos

discursos, dos construtos pessoais, da experiência e dos seus conhecimentos.

Duas linhas de actuação que, segundo o nosso ponto de vista, não se antagonizam, antes pelo contrário, se consideram complementares na prossecução dos objectivos desta orientação conceptual.

De entre os diversificados processos de que se socorrem estas estratégias (análise de biografias de vida dos professores; análise de casos; análise dos construtos pessoais - valores, juízos, axiomas, percepções, representações, etc.) desejaríamos realçar a metodologia da reflexão sobre a acção, baseada no apoio profissional mútuo - o "coaching" (NEUBERT & BRATTON, 1987) e que visa a retroacção da informação entre colegas, na escola e para a escola; a supervisão entre colegas; a supervisão clínica exercida por formadores experientes e da qual resultem conselhos e críticas construtivas sobre o trabalho revelado pelo professor; a criação de um clima (cultura escolar) de apoio permanente e mútuo entre colegas; o desenvolvimento de projectos que envolvam os gestores, os professores, os alunos e a comunidade.

Pese embora as vantagens que atribuímos a metodologias activas e envolventes dos professores, tais como as que acabámos de descrever, não gostaríamos de concluir a abordagem desta problemática sem, em bom rigor, enunciar alguns constrangimentos à sua implantação.

Desde logo, o constrangimento que advém da motivação pessoal para o envolvimento numa estratégia de formação que implica investimento pessoal e de tempo, e requer condições nas escolas para o seu desenvolvimento. Depois, porque é uma estratégia que pressupõe um "clima" organizacional e uma cultura escolar que aceite, estimule e desenvolva as acções de formação desenhadas, e coloque à disposição dos professores os meios e recursos indispensáveis à sua execução - situações que, convenhamos, não constituem prática corrente na maioria das escolas portuguesas.

Acresce que muitos docentes se sentem "desencantados" com experiências de formação nas escolas que terminam inconclusivamente, ou por que faltaram os meios indispensáveis à sua prossecução, ou porque os organismos da Administração Central alteraram subitamente as regras das estratégias formativas em curso. São, aliás, muitos destes professores "desencantados" que constituem o grande exército dos docentes que prefere apenas "assistir"

passivamente a cursos de formação, entendendo-os na estrita necessidade de corresponder aos requisitos de progressão na carreira docente (ver Anexos) dos ensinos básico e secundário.

Não estranha pois que, mesmo fora do quadro institucional do sistema educativo português, FULLAN (1990) também constate que o "coaching" não tem conseguido alterar significativamente o clima organizacional e a cultura das escolas, sobretudo porque nele se implicam, geralmente, pequenos grupos de professores, que por si só, já podem ser entendidos como líderes de opinião e decisão, pelo que o impacto no restante corpo docente pode ser considerado reduzido.

Na medida em que a formação permanente de professores, tal como temos tentado demonstrar, implica a abordagem de problemas, que se relacionam com concepções inerentes às finalidades educativas, e a tomada de decisões, que se reportam à escolha de modelos e paradigmas de formação. Na medida, finalmente, em que estes paradigmas ou modelos de formação se conjugam funcionalmente com determinadas estratégias de supervisão, abordaremos nos próximos pontos a análise desses modelos de formação e técnicas de supervisão, na perspectiva de que todo o processo de formação se apoia em orientações

conceptuais desejadas e perseguidas por formandos e formadores, através de determinados meios e estratégias que o "estado da arte" das Ciências da Educação, em determinados momentos histórico-sociais, permite oferecer.

4.2.4.- PARADIGMAS E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos pontos anteriores procedemos a um esforço de clarificação das diferentes problemáticas inerentes à formação de professores. Neles se adivinha a metódica dúvida que assalta todos os formadores quando chegado o momento de eleger processos capazes de dotar os professores com as competências pessoais e profissionais que os capacitem a agir no diverso e no imprevisto. Quantas vezes através de estratégias adaptadas e/ou concebidas de forma espontânea e quase imediata, numa tentativa desesperada de banir das escolas o improviso injustificável, a rotina dos saberes e receitas inaplicáveis a cada caso particular, o alheamento profissional indutor da desqualificação profissional e do descrédito do sistema educativo.

Infelizmente, como refere HUBERMAN (1973; 34), "*le système scolaire n'est pas en règle générale, un contexte ou l'on trouve des individus qui ont conscience des besoins, elaborent des pratiques destinés à y répondre et les font progresser dans toute l'organisation; (...) les enseignants ont rarement des sugestions à presenter quant à l'amélioration de leurs méthodes de travail*".

Quanto a nós, este quadro só pode surgir quando formadores e professores carecem de um referencial teórico e ideológico que ampare, justifique e mobilize para a tomada de decisões adequadas à emergência das tão diversas solicitações que o acto de educar coloca, quotidianamente, àqueles profissionais.

Conviria, então, uma imprescindível reflexão sobre as condicionantes epistemológicas dos processos formativos, tanto mais que, como já referimos, as mesmas devolvem ao professor constrangimentos quanto às interpretações dos seus modos de agir e, logo, quanto aos condicionalismos que impõem aos modos de aprender: "*el desconocimiento de ese marco referencial ideológico y la no compreensión de la producción y la selección del conocimiento pueden provocar práticas educativas desconociendo lo que se hace y, por consiguinte, su proceso e resultado. La función de enseñar ha de conocer la legitimación de la prática que realiza en su trabajo, y para ello es necessário situarla en una orientación conceptual*" (IMBÉRNON, 1994 a); 35).

Na tentativa de abordagem, ainda que de modo não exaustivo dessas orientações conceptuais, conviria também esclarecer que adoptámos a definição de FEIMAN-NEMSER (1990) quando a elas se refere como

conjunto de ideias sobre os objectivos da formação de professores e sobre a forma de os alcançar, convergindo em concepções de ordem epistemológica, ontológica, metodológica e ética, e que outros autores preferem designar por paradigmas (ZEICHNER, 1983) ou modelos (FERRY, 1983) de formação.

Convém, finalmente, referir que neste, como em muitos outros dos domínios das Ciências da Educação, não nos surpreende a diversidade de terminologias e concepções dos modelos de formação, já que cada autor analisa, desde diferentes perspectivas, o mesmo fenómeno. Assim, as concepções sobre os modelos de formação surgem-nos tão variadas quanto os pontos de partida da análise, de orientações filosóficas e metodológicas, e até os modos de entender o professor enquanto "eficaz", "técnico", "pessoa", "profissional", "investigador", "reflexivo"...

Do facto, resulta que, embora reconhecendo que todas estas diferentes orientações conceptuais sobre o que deve ser um professor vão influenciar de forma diferente os conteúdos, métodos e estratégias de formação, admitimos serem muitas dessas "clivagens" irrelevantes, já que há autores que se referem, através de terminologias diferenciadas, aos mesmos procedimentos, muitas vezes condicionados pelas circunstâncias histórico-sociais da produção do seu

pensamento. Ou seja, por vezes é possível proceder a uma análise integrada das propostas dos diferentes autores, objectivo que tentaremos provar aquando do cruzamento dos modelos de FERRY (1983) com os paradigmas de ZEICHNER (1983).

Assim, resumimos, em primeiro lugar, algumas classificações das orientações conceptuais sobre formação de professores, seguindo as linhas de investigação e as sínteses produzidas pelos autores que têm vindo a enquadrar o nosso estudo. De seguida desenvolveremos com mais detalhe os modelos propostos por FERRY (1983) e por ZEICHNER (1983). Desde logo, porque são os que mais se aproximam do nosso ponto de vista, fundamentado numa apreciação subjectiva haurida da nossa experiência profissional, e que, por esse motivo, já nos merecera um estudo aplicado à análise do processo de formação em serviço numa instituição de formação de docentes em Portugal (RUIVO et al., 1988).

4.2.4.1.- Exemplos de Orientações Conceptuais

* FORMOSINHO (1987)

1 - **MODELO EMPIRICISTA** que privilegia o saber-fazer, através de estratégias de auto-formação, na escola, por via de uma formação em serviço.

2 - **MODELO TEORICISTA** que valoriza a concretização do saber através da transmissão de saberes dos formadores, num contexto de instituições formadoras.

3 - **MODELO COMPARTIMENTADO** que defende a necessidade de formação teórica e prática, de forma tri-etápica: acesso ao conhecimento científico, ao conhecimento pedagógico e à prática pedagógica.

4 - **MODELO IDEAL INTEGRADO** que defende a articulação permanente entre a formação teórica e prática, em todos os momentos da formação.

* FEIMAN-NEMSER (1990)

1 - **ORIENTAÇÃO ACADÉMICA** que privilegia a sólida formação do professor nos saberes das matérias que vai ensinar. O professor é visto como um especialista nesse campo científico, e como um intelectual.

2 - **ORIENTAÇÃO PRÁTICA** que presta especial atenção às capacidades práticas de solucionar os problemas na acção, perante situações imprevistas. Visa o treino dessas capacidades e competências através da investigação e da experimentação, promovendo a reflexão na e sobre a acção.

3 - **ORIENTAÇÃO TECNOLÓGICA** que pretende proceder ao treino de competências consideradas indispensáveis ao acto de ensinar. Visa tornar os professores eficazes na sala de aula, através do domínio total dessas competências estabelecidas previamente, e consideradas desejáveis.

Relativamente a este modelo refira-se que existem duas formas de se proceder à sua aplicação:

a) A **comportamentalista**, baseada na investigação, que correlaciona a eficácia das competências do professor com os comportamentos induzidos nos alunos.

b) A **cognitivista**, em que se pretende que o professor melhore a sua prática através da análise do seu ensino, utilizando o pensamento dos professores e os conhecimentos sobre a eficácia pedagógica como princípios fundamentais da formação.

4 - **ORIENTAÇÃO PESSOAL** que visa o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, como primeiro passo que deve anteceder o desenvolvimento profissional. Os processos formativos não são pré-estabelecidos, já que se baseiam no levantamento de necessidades de formação, elaborado pelos próprios formandos.

5 - **ORIENTAÇÃO CRÍTICA/SOCIAL** que visa a formação pelos valores éticos, políticos e sociais, atribuindo aos professores um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa. Assim, o professor deve corresponder a uma dupla expectativa: ser um formador e um activista social. O desenvolvimento de competências é assumido, não como um fim, mas como um meio para atingir os objectivos educacionais traçados.

* NÓVOA (1991 b))

1 - **MODELOS ESTRUTURANTES** que integram as orientações conceptuais mais tradicionais, como o são as advindas dos modelos comportamentalistas, ou os modelos assentes na formação académica. O professor é sempre visto numa perspectiva individual e nunca como integrado num contexto colectivo, profissional e organizacional, logo restringindo a motivação para a participação. Nestes modelos não é possível a negociação dos conteúdos, das modalidades e das estratégias de formação.

2 - **MODELOS CONSTRUTIVISTAS** que em contraposição aos anteriores, incluem a formação personalista, os modelos de investigação-acção e os modelos interactivos-reflexivos. O professor é visto como pessoa mas também interagindo com um grupo profissional e com a escola, enquanto instituição e local de trabalho. O professor deixa de ser um espectador para se transformar em actor da sua formação, estimulando nele a permanente inquirição do acto pedagógico e a reflexão da acção.

* GOMEZ (1992)

1 - **MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA**, de raíz positivista, assenta numa concepção tecnológica da actividade dos docentes próxima dos modelos comportamentalistas. Noções como "eficácia" e "competência" no desempenho são-lhe próximas. O professor é visto como um técnico que pode e deve ser treinado para o exercício da sua profissão.

2 - **MODELO DA RACIONALIDADE PRÁTICA**, de raíz personalista, visa a formação de um professor reflexivo, através de um processo de reflexão na acção, em diálogo com os seus pares, que também são os formadores. Assume-se que o conhecimento teórico, prático, curricular e organizacional é melhor integrado quando o professor interpreta a realidade concreta em que vive e organiza a sua própria experiência, dentro de contextos escolares, através da busca de solução para os problemas que a prática lhe coloca.

* GARCIA (1995)

1 - **ORIENTAÇÃO ACADÉMICA** que ainda é predominante em grande parte das instituições de formação inicial. Vê o professor como especialista em várias áreas disciplinares, das quais deve dominar os conteúdos. A formação transforma-se num processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais.

2 - **ORIENTAÇÃO TECNOLÓGICA** que assume o docente enquanto técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, sabendo convertê-lo em regras de actuação. Centra a sua atenção no treino de competências derivadas da investigação processo-produto, as quais entende serem indispensáveis à actuação prática do professor. Radica as suas origens nos programas Competency and/or Performance Based Teacher Education (C/PBTE).

3 - **ORIENTAÇÃO PERSONALISTA**, para a qual o foco central é o professor enquanto pessoa, com todas as suas condicionantes e possibilidades. Para esta orientação, ensinar não é apenas uma técnica. É, em parte, a revelação do docente carregado de todas as suas características e comportamentos individuais. Por isso, cada professor deve ser "convidado" a

desenvolver percursos e estratégias individualizadas de formação.

4 - **ORIENTAÇÃO PRÁTICA** que concebe o ensino como uma actividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados quase sempre imprevisíveis e carregada de conflitos entre valores, que requerem opções éticas e políticas. Aposta na troca de experiências entre colegas e os próprios formadores, baseada, sobretudo, na observação, como recomendava DEWEY. Encaminha-se recentemente, por influência dos trabalhos de SCHÖN, para uma teoria epistemológica da prática que se reporta a processos de análise, reflexão e interpretação da própria actividade do docente - a reflexão na acção.

5 - **ORIENTAÇÃO SOCIAL-RECONSTRUCIONISTA**, em que a reflexão sobre a prática não se concebe como uma mera actividade de análise técnica, devendo incorporar um compromisso ético e social na busca de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, concebendo os docentes como activistas políticos, enquanto sujeitos comprometidos com o seu tempo.

* IMBÉRNON (1994 b))

1 - **MODELO PRESSÁGIO-PRODUTO** que enfatiza a competência dos professores, concentrando a sua atenção na personalidade do docente, nas suas crenças, concepções e expectativas quanto ao exercício da profissão.

2 - **MODELO PROCESSO-PRODUTO** que é considerado como um paradigma experimentalista, pretendendo procurar relações entre o comportamento do professor, enquanto actua na sala de aula, e as melhorias daí decorrentes na aprendizagem dos seus alunos.

3 - **MODELO MEDIACIONAL** que coincide com o auge dos estudos da psicologia cognitiva, e para o qual a formação do professor se baseará no estabelecimento de estratégias de pensamento, percepção e de estímulos, que conduzirão à orientação das opções e das decisões. Realça a capacidade do professor para processar, sistematizar e comunicar a informação.

4 - **MODELO CONTEXTUAL-ECOLÓGICO** que às características do Modelo Mediacional acrescenta a componente do meio, dando mais relevo à investigação qualitativa que à quantitativa, quando pretende tirar resultados da pesquisa para a formação de

professores. Insiste no estudo da "vida na aula" como metodologia e processo de auto-formação docente. Implica os professores num processo de ligação à comunidade como forma de dar nexo aos conteúdos escolares. O professor, como tal, deve ser um agente activo, crítico e reflexivo, no que respeita à interpretação do fenómeno educativo.

5 - **MODELO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR** que parte do modelo anterior, com todas as suas consequências (análise qualitativa, técnicas etnográficas, abordagens naturalistas) para analisar os "modos de pensar" do professor na intervenção educativa, pressupondo que só sabendo "como" pensam os professores, se poderá chegar ao "o que" devem saber e saber-fazer.

A descrição a que procedemos dos diferentes modelos, paradigmas ou orientações conceptuais, permite desde já leituras interpretativas.

Primeira: para lá da divergência terminológica, há uma convergência de conteúdos, sempre que se trata de tomar decisões formais ou informais nos processos da formação de docentes.

Segunda: cada um dos modelos ou paradigmas, ainda que coexistindo sincronicamente, é indissociável da linha diacrónica que acompanhou o desenvolvimento das Ciências da Educação, pelo que é fruto e produto de momentos histórico-sociais determinados pela evolução do saber científico em cada uma dessas conjunturas.

Daí que, em nosso entender, os referidos modelos podem ser enquadrados nas taxonomias propostas por FERRY (1983) e ZEICHNER (1983), com as quais nos identificamos, e cuja interligação, como tivemos oportunidade de referir, estudámos e reflectimos interpretativamente (RUIVO et al, 1988), já que as duas tipologias apresentadas por aqueles autores também elas apresentam muitos pontos de convergência, o que torna possível a sua aproximação.

Para FERRY (1983), que se situa na perspectiva de que o formando ou é objecto ou é sujeito, há fundamentalmente três modelos, centrados, respectivamente, sobre as **AQUISIÇÕES**, sobre o **PERCURSO** e sobre a **ANÁLISE**.

ZEICHNER (1983), por sua vez, define quatro paradigmas entendidos como matrizes de crenças e suposições acerca da natureza e das finalidades dos actos educativos, que se reflectem na formação de professores.

Para o autor, esses paradigmas não correspondem a programas específicos de formação, mas não duvida que acabam por configurar processos formais que determinam o modo como os professores são formados.

Partindo deste ponto de vista, enumera-os: o **BEHAVIORÍSTICO**, o **ARTESANAL** ("*Traditional-craft*"), o **PERSONALÍSTICO** e o **ORIENTADO PARA A PESQUISA** ("*Inquiry-oriented*").

ZEICHNER (1983) situa-os em relação a dois eixos dimensionais (por um lado o eixo aceitação/reflexão; por outro o eixo problematização/certeza), referentes, respectivamente, ao grau de participação do formando no delineamento do currículo e ao grau de problematização do contexto social e institucional da educação que lhe é facultada. Portanto, é uma tipologia que se perspectiva essencialmente no plano das finalidades e dos objectivos da e para a educação.

Como referimos, a explicitação e a exemplificação apresentadas por cada um dos autores põem em evidência o paralelismo entre os dois últimos modelos de FERRY (1983) e os paradigmas Personalístico e Orientado para a Pesquisa de ZEICHNER (1983).

Quanto aos restantes paradigmas de ZEICHNER (o Artesanal e Behaviorístico), podem ser abrangidos

conjuntamente pelo primeiro enunciado por FERRY (o centrado sobre as Aquisições), como prova o facto de ZEICHNER os ter situado no mesmo quadrante: aquele que é definido pelos pólos certeza/aceitação.

Sintetizando: parece-nos que do conjunto de ambas as classificações emerge uma tipologia comum, abrangendo três ordens de modelos que, em boa medida, abrangem também a generalidade das orientações conceptuais dos outros autores a que inicialmente fizemos referência:

1 - Os **centrados sobre as aquisições.**

2 - Os **centrados sobre o desenvolvimento.**

3 - Os **centrados sobre a análise/investigação.**

Eles correspondem, aliás, às metáforas com que ZEICHNER (1983) identifica três dos seus paradigmas:

1 - "Produção".

2 - "Crescimento".

3 - "Libertação".

Todavia, convém convergirmos na aceitação do princípio de que o paralelismo entre as duas tipologias, que justificou a sua aglutinação, é

apenas "global", pelo que não podemos ignorar as suas especificidades, na análise a que de seguida iremos proceder.

* MODELOS CENTRADOS SOBRE AS AQUISIÇÕES

Aqui incluímos todos os paradigmas e orientações conceptuais que identificam a formação com uma aprendizagem de conhecimentos, técnicas e atitudes, previamente definidas pelos formadores, como aptidões ou comportamentos desejáveis a adquirir pelo professor durante o seu processo de formação.

Trata-se de modelos referentes, fundamentalmente, à formação inicial, que precede ou introduz à actividade docente profissional. Eventualmente, podem ser considerados, em casos específicos e fundamentados em determinados "momentos" de desenvolvimento de um processo de formação permanente.

Por um lado, estes modelos partem da existência de padrões fixos de "bom professor" (RUIVO, 1990) e, por outro, admitem que o formando é, de certo modo, um sujeito passivo, no limite da "tábua rasa" (APPLE, 1989), sobre o qual se imprimirão os conteúdos, as

aptidões e as atitudes determinadas antecipadamente como válidas, e no sentido de que essa determinação é independente das necessidades individuais manifestadas pelos próprios formandos, mesmo que emergissem da sua própria prática lectiva.

Deparamos, portanto, nesta matéria, com as dimensões apontadas por ZEICHNER (1983): há programas, situações, contextos globais que se impõem como dados inquestionáveis, como certezas não problematizadas, cabendo aos formando, apenas, absorver os conteúdos e experiências que lhe são ministrados.

Consistindo no "*registo de informações teóricas e/ou na imitação de práticas confirmadas*" (ZAY, 1983; 19), o processo de formação visará, sobretudo, induzir nos sujeitos comportamentos de reprodução, consolidados através do treino e da repetição. Isto implica que os ensinamentos adquiridos se destinam a ser aplicados pelo professor na sua prática futura, a qual é suposta reproduzir inalteravelmente, no essencial, as situações experimentadas durante a aprendizagem.

Podemos dizer que a maior parte dos sistemas instituídos se inscreve neste último tipo. Importa ressalvar que em muitos deles não se trata tanto de

propósitos ou princípios claramente assumidos, mas antes de compromissos com antigas tendências, hábitos estratificados, ou condicionamentos administrativos, (CLARK & PETERSON, 1990). Noutros, porém, impõe-se institucionalmente o princípio de que a formação deverá organizar-se em torno do binómio aquisição/aplicação.

Disso são exemplo dois modelos largamente implantados: um de carácter empírico, outro de índole racional. Ou seja, os modelos identificados com os paradigmas Artesanal e Behaviorista.

O modelo Behaviorista concebe o ensino como uma ciência aplicada, ou como uma tecnologia. Dominado por preocupações de rigor, eficiência e produtividade, define os objectivos de qualquer aprendizagem (incluindo o aprender a ensinar) em termos de resultados observáveis e avaliáveis, que serão atingidos a partir do desenho de estratégias específicas e sistematicamente organizadas (COOPER et al, 1982). Um dos expoentes mais significativos deste paradigma encontra-se (como já referimos aquando da apresentação das orientações conceptuais sintetizadas por GARCIA, 1995) nos programas C/PBTE divulgados a partir da década de 60, e que "*partem da conceptualização da eficácia da prática docente para a determinação de estratégias capazes de*

operacionalizar o conceito em termos de formação" (ESTRELA et al, 1991; 15).

Tais programas, mesmo que supostamente "revistos" nos seus aspectos mais críticos (e criticados), como o pretenderam HAYSOM & SUTTON (1974 a)), visam o desenvolvimento de competências do professor, abrangendo conhecimentos, "skills" e comportamentos. Organizam-se segundo uma lógica sistémica para obter resultados rigorosamente identificáveis e avaliáveis. Assim, segundo JONES (1981) comportam:

1 - a especificação sistemática das competências requeridas;

2 - critérios explícitos de avaliação dessas competências;

3 - uma sucessão de actividades instrucionais racionalmente desenvolvidas em etapas progressivas, no termo de cada uma das quais se avalia o nível de consecução alcançado.

A finalidade expressa destes programas é, enfim, a "produção" de professores profissionalmente "habilitados", isto é, professores "competentes" em conhecimentos, "habilidades" e "valores específicos" que se considerem indissociáveis à imagem do "bom professor" (MEDLEY, COKER & SOAR, 1984). Nesta óptica

comportamentalista, toda a formação converge para a acção objectivada. Com efeito, o professor formando deverá demonstrar as suas competências, não apenas em termos de conhecimentos adquiridos mas, fundamentalmente, de capacidades de execução ("performances") que passam pela aplicação do saber na acção.

Deste modo, o modelo tenta associar à teoria uma certa dimensão da prática. É através do treino, de exercícios sistematicamente repetidos e encadeados, que se chega ao domínio da "performance". No entanto, trata-se sempre de práticas simuladas, geralmente recorrendo a técnicas de micro-ensino, e processando-se em situações "laboratoriais", que nunca podem identificar-se com as situações reais que esperam o formando na prática futura (FAUQUET & STRASFOGEL, 1972).

E isto, em nosso entender, por várias razões. Primeiro porque a separação e isolamento dos "skills", condição de eficácia do programa de formação, representam uma abstracção em relação às tarefas globais, interdependentes, que serão exigidos ao professor na prática efectiva. Segundo porque a racionalização das condições em que decorrem as experiências da formação impedem que estas reproduzam a complexidade do contexto situacional de uma classe.

Finalmente, por se investir sobretudo na actuação do professor, ignorando ou minimizando as relações interactivas do processo pedagógico.

Destaque-se, todavia, a posição dos que pretendem definir as competências, não apenas a nível das "performances" do professor, mas também dos "produtos visíveis" da sua acção, isto é, dos resultados da aprendizagem realizada pelos alunos: "*There have been numerous successful experimental studies in which teachers have been trained to increase the academic achievement of their students (...) The results of this experimental studies are consistently positive and indicate that there are specific instructional procedures which teachers can be trained to follow and which can lead to increase achievement and student engagement (...)*" (ROSENSHINE & STEVENS, 1986; 378).

Todavia, não só se nos afigura difícil implementar, em situação experimental, os contextos adequados à demonstração das competências centradas nos "produtos", como também consideramos que , seja qual for o contexto escolhido, continuar-se-ão a manter condições artificiais, quer relativamente aos alunos chamados a integrar essa situação experimental, quer relativamente às competências

exercidas pelo professor, que não deixarão de estar limitadas a certas unidades sequenciais.

Em conclusão (e se quisermos regressar à permanente dilemática da articulação entre a formação teórica e a formação prática nas diferentes orientações conceptuais que objectivam a formação de docentes), a prática invocada a que se refere o modelo comportamentalista constitui uma prática teórica, razão porque FERRY (1983) não hesita em identificá-la com a simples teoria.

Adquiridos um saber e um saber-fazer, linearmente estruturados, o professor ficará apetrechado com instrumentos supostamente eficazes para aplicar no terreno profissional. Resta-lhe, porém, transpôr o fosso que separa essa prática da prática real:

> *"Many teachers feel they are not free to make certain decisions about their professional work (...). Often he is by no means a free agent to pursue the course of action he might judge professionaly to be the best for his pupils, but is faced by pressures and constraints which seem to govern what he does, sometimes to the extent of leaving him no choice at all. (...) For example, a teacher might want to introduce a new course for a particular group of pupils, but for various reasons is inibited for doing so"* (HAYSON & SUTTON, 1974 b); 78).

Outro modelo caracteristicamente **centrado nas aquisições** é o que ZEICHNER (1983) designa por "*traditional-craft*". Opõe-se ao modelo behaviorista, ao fundamentar-se numa concepção de ensino entendido como "arte", como saber-fazer "artesanal".

Segundo o modelo ARTESANAL, o professor em formação deverá também adquirir instrumentos, entre os quais se conta, além do saber académico, o domínio de habilidades específicas do ofício. Mas, porque a capacidade de ensinar é considerada como um conjunto de disposições que se organizam num todo global, "*mastery of repertoire of technical skills of teaching does not guarantee that the novice will be able to make proper judgements about what ougt to be done in a particular situation*" (ZEICHNER, 1983; 5).

O domínio da "arte" só poderá ser atingido numa relação de aprendizagem, pessoal e directa, com um "mestre de ensinar" - um professor experimentado, reconhecido como modelo - que iniciará o discípulo nos segredos da prática, que lhe comunicará o seu saber e a sua forma de ser professor. No entender de FAGAN & WALTER (1982), este "mentor" deve servir de "espelho" ao formando, pelo que consideram que deve ter qualidades de maturidade e empatia, por forma a saber guiar os formandos com menos experiência.

Este modelo que ainda se reproduz em muitas práticas pedagógicas tradicionais, e que influenciou claramente os "estágios clássicos" nos anos 60 e 70 em Portugal, continua a reflectir-se nas "field experiences", integradas nos sistemas de formação inicial. Aqui, na linha das ideias preconizadas por DEWEY (1938 a); 1938 b)) confere-se um papel relevante à aprendizagem "no terreno", modelada por um orientador/supervisor. "*The basic premise is that direct involvement with the role to be assumed will be more effective in facilitating the acquisition of desired teaching behaviours, than will more remote, abstract, vicarious or simulated experiences*" (APPLEGATE, 1985; 60). Com esta recusa evidente da experiência racionalizada a que se recorre numa formação de tipo comportamentalista, substitui-se a uma prática teórica, fundamentada cientificamente, uma prática empírica, inspirada noutras práticas concretas.

Centrando-se na reprodução conservadora de práticas, na passagem de uma prática-modelo a uma prática-imitação, esta orientação conceptual de formação acaba por operar a redução da teoria. É certo que o futuro professor adquiriu numa instituição de formação um saber teórico específico sobre as matérias que irá leccionar, como recebeu uma mais ou menos desenvolvida preparação no campo da

teoria pedagógica. Contudo, a prática da iniciação a que é submetido o formando não mediatiza essa teoria pedagógica e será, afinal, segundo o entendemos, um paradigma puramente prático, puramente empírico, que informará toda a futura acção do docente.

Que razão justifica a inclusão a que procedemos, na mesma categoria, de dois modelos de formação tão diversos no que respeita aos objectivos, às metodologias e, sobretudo, ao papel conferido à teoria e à prática?

É que a ambos preside uma lógica idêntica de articulação entre a formação recebida e a prática efectiva. Sejam as aquisições de natureza teórica e prático-teórica, sejam de índole estritamente prática, funcionam, num e noutro caso, como regras ou receitas de comportamento inquestionáveis, prescritas sem ter em conta as necessidades experimentadas e alheadas do "feed-back" que proporcionariam as situações reais. Daí que consideramos imporem-se num sentido unidireccional, ignorando a dialéctica entre a formação teórica (ou assente em modelos de acção) e a prática vivida.

* MODELOS CENTRADOS NO DESENVOLVIMENTO

São vários os modelos de formação que têm em comum uma perspectiva centrada sobre o desenvolvimento do professor, enquanto profissional e, sobretudo, enquanto pessoa comprometida num projecto de transformação individual.

FERRY (1983) refere-se-lhes como modelos centrados sobre o percurso, privilegiando, ao que parece, uma certa errância desse percurso na busca de experiências enriquecedoras que de alguma forma caracteriza esta orientação. ZEICHNER (1983), pelo contrário, atenta especialmente na função integradora para que apontam todos estes modelos que designa de "personalistas", na medida em que o objectivo das experiências de formação é levar o professor a atingir estádios de maturidade psicológica que são tidos como condição da própria competência profissional.

Trata-se, portanto, de modelos que se focalizam fundamentalmente sobre a dinâmica e a intencionalidade do **processo** de que o próprio formando é **sujeito**. Neles transparece, para além de uma filosofia educacional de base personalista, a influência das correntes fenomenológicas.

Dinâmica e centrada sobre o sujeito, a formação organiza-se, aqui, em função das necessidades percebidas por cada professor no terreno da prática. Poderá ser o próprio professor o principal agente da sua formação, na busca permanente da sua progressão profissional e no seu desenvolvimento pessoal (FEIMAN-NEMSER, 1990). Para isso, procurará e seleccionará as informações e experiências que darão sentido a essa prática. Poderão ser os formadores, no âmbito institucional, a proporcionar-lhe uma orientação que vise o seu desenvolvimento, indo ao encontro das necessidades que ele percepcione e expresse (AMBRÓSIO, 1994). De qualquer modo, não estão definidos, à partida, objectivos determinados de acordo com padrões de pretensa validade universal, nem a formação se poderá esgotar num programa inicial de aquisição de competências. Segundo esta perspectiva, ela é um processo contínuo (SIMÕES, 1979), permanentemente em aberto, visando níveis progressivos de maturidade pessoal.

Daí que, para COMBS (1972; 287), "*teacher education must be seen not as a process of teaching how to teach, but as a process of becoming, of personal discovery, of helping a person to become a teacher, beginning from where he is*". Assim, para o autor, o exercício eficaz da função docente implica o empenhamento positivo do "eu", envolvendo sentimentos

de auto-confiança e aceitação de si próprio, bem como um sistema congruente de crenças e significações - atribuições que os professores dispõem para uma interacção efectiva com os alunos, imbuída de sensibilidade e de empatia.

Competências comportamentais nada representam em si mesmas, independentemente do modo como o professor as percepciona e do significado que lhes atribui (DAVINI, 1995). Consequentemente, é neste campo, o das percepções e significados, logo, no plano da subjectividade, que a formação terá de investir, ajudando o professor a compreender-se a si próprio e aos outros, a resolver os seus problemas à medida que estes se lhe vão colocando na sua experiência singular.

A mesma incidência sobre o processo de desenvolvimento pessoal ressalta das posições defendidas por FULLER & BOWN (1975), se bem que estas se fundamentam numa ordem de razões mais empírica do que programática.

De facto, ao constatarem que os professores passam ao longo da sua carreira por uma sequência de estádios caracterizados por "cachos de preocupações", aqueles autores são levados a centrar a formação em torno das necessidades vivenciadas pelos sujeitos.

Essas preocupações projectam discrepâncias entre as situações experienciadas pelo professor e os objectivos que ele se propõe, entre "*what she feels, she is doing and what she wants to do*" (FULLER & BOWN, 1975; 42). Discrepâncias que só podem ser ultrapassadas quando o sujeito se empenha num processo interiorizado de transformação, avaliando-se em cada experiência, consciencializando os seus objectivos e capacidades, despertando para a mudança e para a inovação: "*whether change is accomplished depends upon a multitude of conditions - intrapersonal, interpersonal and situational. Suffice is to say here that an important role for teacher education is the view of developing teachers, is the provision of resources and remedies which reduce discrepancies among experiencing, observation goals*" (FULLER & BOWN, 1975; 45).

Outro modelo centrado no desenvolvimento é sugerido pela experiência de formação em serviço conduzida por OJA & SPRINTHALL (1978). Criticando o ecletismo ateorético que preside, no entender dos autores, à generalidade dos programas de formação de docentes, aqueles investigadores implementaram um esquema baseado nas teorias sobre os estádios de desenvolvimento cognitivo, moral e do ego (PIAGET, 1964; KOHLBERG, 1964; LOEVINGER, 1966), no pressuposto, comprovado pela investigação

educacional, de que "*teachers who were classified at more advance development stages were more effective as classroom teachers*" (OJA & SPRINTHALL, 1978; 119). Tentaram assim, combinando a informação e a reflexão teóricas, enquadradas pelas referidas concepções, com a prática supervisionada de ensino na sala de aula, promover mudanças estruturais em professores já com experiência profissional, a fim de que eles atingissem estádios de desenvolvimento mais elevados e complexos.

Coloquemos agora em evidência os factores comuns a estas várias orientações ou modelos personalistas, uma vez mais no que se refere à articulação da teoria com a prática.

Em todos eles se sublinha o papel determinante da prática efectiva, prática essa entendida como um confronto com as situações reais, em que se empenha toda a personalidade. Se o ser, ou melhor, o tornar-se professor, é um processo de construção pessoal, que passa pela interiorização das experiências vividas no percurso, toda a formação deverá constituir-se como um acompanhamento das práticas, deverá estar atenta às necessidades que aquelas fazem emergir, e proporcionar respostas ou estímulos que possibilitem a transferência conceptual para uma prática mais abrangente e mais integradora.

Porém, a teoria tem, ou pode ter aqui um papel relevante. Nenhuma das orientações revisitadas o ignora, ainda que sejam OJA & SPRINTHALL (1978) a apelar mais insistentemente para uma fundamentação teórica corrente da preparação do professor. Mas trata-se menos de uma teoria, com um corpo de saber a aplicar na prática do que um enquadramento reflexivo suscitado pela prática, ou de uma formalização da experiência facilitadora da sua estruturação

Neste sentido, pode afirmar-se que a teoria e a prática se posicionam em alternância, num vai-vem que conduz da prática à teoria e desta de novo à prática. A teoria aparece como um recurso mediador da "transparência" de uma prática para outra prática.

*** MODELOS CENTRADOS SOBRE A ANÁLISE**

Incluímos nesta orientação conceptual os modelos que visam o desenvolvimento das capacidades de questionamento, de análise objectiva, de reflexão do acto pedagógico e dos contextos em que este se inscreve.

Segundo ZEICHNER (1983), o paradigma "*inquired-oriented*" (que aproximamos deste tipo de modelos) privilegia a função de "objectivação da realidade", habilitando o professor para interrogar o envolvimento educacional e para assumir um papel activo na escolha de alternativas às soluções instituídas.

Por sua vez, FERRY (1983) sublinha o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento real que o professor desenvolve ao longo da sua carreira, cabendo à formação facultar-lhe os instrumentos adequados para o levar a cabo.

Tratando-se, pois, de promover o desenvolvimento de atitudes de reflexão sobre a prática, sobre a acção, que não poderão deixar de ter como ponto de partida as necessidades do sujeito, à primeira vista parece que esta orientação mantém pontos de intercepção com o paradigma personalista que acabámos de analisar. No entanto, como ZEICHNER (1983; 6) aponta "*meeting the needs of prospective teachers is not central concern. The teaching of technical skills, associated with inquired (e.g. observation skills) and the fostering of a disposition toward critical inquiry (a critical spirit) becomes the axis around which the preparation resolves*".

Duas características distinguem, com efeito, um e outro tipos de modelo.

A primeira respeita ao objectivo dominante da formação. Enquanto os que se regem pelo paradigma personalista convergem no sujeito, os orientados para a pesquisa (ou para a acção) convergem na realidade em que o sujeito se situa e actua. Isto significa que o desenvolvimento da personalidade do professor, sendo embora implicitamente considerado, não constitui objectivo imediato nem exclusivo da formação, pois se admite que é através do conhecimento crítico do real que o professor estará em condições de subtrair-se aos constrangimentos envolventes, de questionar crenças e valores que lhe são próprios ou imanentes da sua actividade prática.

A outra característica refere-se à natureza dos processos a que se recorre na formação. À abordagem clínica privilegiada nos modelos personalistas, contrapõe-se aqui uma incidência sobre a apropriação por parte do professor de instrumentos adequados para a exploração do real: desenvolvimento de hábitos de inquirição e reflexão, de aptidões críticas e da capacidade de problematização, bem como o domínio (nalguns casos) de técnicas diversificadas que lhe permitam pesquisar os diferentes planos da realidade pedagógica.

Um dos autores cujas teorias na última década tiveram maior reconhecimento quanto à difusão do conceito de reflexão foi, sem dúvida, SCHÖN (1983; 1987; 1988). De facto, este investigador contribuiu, significativamente, para popularizar e aplicar ao domínio da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, propondo o conceito de "reflexão na acção", enquanto processo mediante o qual os "práticos" (os professores em exercício) aprendem, a partir da análise e interpretação da sua própria actividade docente:

> "*O pensamento prático do professor que lhe permitirá pensar de forma reflexiva, complexa e divergente, é, de acordo com esta perspectiva, composto por três processos progressivamente mais complexos: conhecimento da acção que se manifesta no saber-fazer e no saber-explicar, o que faz, como fruto da experiência e da reflexão passadas; reflexão na acção ou metaconhecimento na acção, que consiste no processo de questionamento reflexivo que o professor, em cada situação educativa, estabelece com ela e consigo próprio, no sentido da sua intervenção nessa mesma situação, o que o leva a adquirir e a construir novas teorias, conceitos e esquemas conceptuais, isto é, a "aprender a aprender", pelo domínio dos mecanismos da aprendizagem; reflexão sobre a acção e reflexão sobre reflexão na acção, análise, à posteriori, que o professor realiza sobre as características e processos da própria acção*" (GONÇALVES, 1996; 497).

Uma orientação conceptual que, no dizer de ALARCÃO (1996), terá sido fortemente influenciada pelo pensamento de DEWEY, que constituiu, aliás, tema da tese de doutoramento de SCHÖN.

Há nos paradigmas considerados por ZEICHNER (1983), já o sublinhámos, uma preocupação centrada sobre os objectivos e fins do processo educativo. E assim, relativamente a este paradigma, o aspecto revelado é o questionamento de valores, não apenas os que se equacionam no círculo restrito da actuação na sala de aula, mas também das que se colocam ao nível do sistema, da macro-estrutura institucional, como fins ético-políticos globais.

A formação "inquiry-oriented" é, pois, perspectivada tendo em vista o futuro (ou actual) professor em situação - na classe, na escola e na sociedade - criando-lhe disposições para a análise das condições reais, para a discussão de alternativas e para o assumir de compromissos.

Incluem-se, todavia, nesta categoria, modelos informados de uma óptica mais objectiva, sem prejuízo de poderem igualmente ter em conta o problema dos valores. Referimo-nos aos modelos que se organizam de modo a proporcionar aos formandos uma abordagem

"científica" do real, entre os quais sobressaem os centrados sobre projectos de investigação.

Nestes, dir-se-á que o posicionamento do formando é mais distanciado e a sua atitude de pesquisa mais metódica, sistemática e orientada (ESTRELA, 1986 a); 1991). Partindo das situações singulares e dos problemas com que nelas se confronta - e que deverá estar permanentemente disposto a levantar - o professor irá desenvolver uma pesquisa racionalizada, apoiando-se, geralmente, no trabalho em equipa (com o concurso de colegas, formadores e técnicos-investigadores) e tendo como suporte metodologias rigorosas. Mais do que princípios e filosofias de acção, neste caso deparamos com o contributo de técnicas de análise científica que o formando utiliza para interpretar a própria prática.

O objectivo desta modalidade de formação é, pois, o de levar o professor a utilizar o saber em situação, para melhor conhecer e para melhor agir. Cada experiência de formação identifica-se com um projecto exploratório, desencadeado pelo levantamento de necessidades-problemas, cuja finalidade acaba por se centrar mais no percurso da acção-investigação, do que na descoberta de soluções: "*c´est dans la mésure où les processus de recherche deviennent processus de formation et réciproquement que (...) la matiére*

pédagogique n'est plus a apprendre (...) et que les solutions ne sont plus a emprunter: elles restent a explorer. (...) L'important, d'ailleurs, n'étant pas la solution, mais le chemin qui mène à l'énnoncé d'une hipothèse de solution et la remise en question de cette démarche en fonction de nouveaux besoins" (ZAY, 1983; 19).

. Em nenhuns outros modelos, quantos os centrados na análise, é tão integradora a relação entre a teoria e a prática. Sublinhe-se, em primeiro lugar, que toda a formação emerge do próprio terreno da prática e a ela reverte, o que não parece muito distante dos modelos centrados no desenvolvimento. Mas, enquanto nestes a teoria funciona como recurso puramente mediador no aprofundamento de um processo que se resolve fundamentalmente na dialéctica entre o "eu" e a "experiência", aqui ela é o elemento regulador por excelência, a condição sem a qual não pode descobrir-se o sentido do real nem, portanto, compreender e reestruturar a prática.

Acrescente-se ainda que, quer na reflexão crítica situada, referida por ZEICHNER (1983), quer nos projectos de formação pela investigação, a teoria se vai desenvolvendo ancorada na prática. Porque a investigação e reflexão, por si próprias, no dizer de ESTRELA (1986 b); 27), já realizam a síntese entre a

teoria e a prática: "*De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre a teoria e a prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade. A nosso ver, a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real*". Logo, sendo sujeito condutor do processo de investigação e inquirição do fenómeno educativo, o professor estará, pois, na situação ideal para incorporar a teoria na sua própria prática.

A forma como é inserida a teoria nos modelos centrados na análise evita, também, o perigo de que ela se transforme num simples receituário bloqueador do processo crítico de questionamento e reflexão da prática. Porque "*loin de donner au particien les certitudes qu´il en espère parfois dans les âpres de son métier, la théorie multiplie les doutes et les intérrogations. On comprend qu´il en vienne souvent à la rejeter comme futile et irréaliste. Mais le recours à la théorie est, au contraire, découverte de nouveaux possibles, et non plus quête d'une légitimation et transhumance d'une modèle, si le particien l'utilize pour prendre un recul vis-a-vis*

de ses propres représentations, de sa théorie spontanée" (FERRY, 1983; 64).

4.2.4.2.- Articulação dos diferentes modelos no plano institucional

Como já tivemos oportunidade de demonstrar (RUIVO et al.; 1988), os sistemas de formação existentes nem sempre se inscrevem claramente numa das orientações conceptuais, modelos ou paradigmas que acabámos de descrever e analisar. Nem estes, de resto, implicam um enquadramento institucional específico.

De facto, o que se verifica, com relativa frequência, é que os objectivos e as estratégias de formação se pautam por um certo ecletismo de princípios, para isso contribuindo em grande parte, o facto de na mesma instituição se integrarem formadores que defendem diferentes paradigmas e que, temos que reconhecer, se torna impossível fazê-los convergir em posições consensuais: quando muito, o que se alcança são acordos ocasionais e conjunturais.

Isso explica (ou ajuda a explicar) que não possa transpôr-se linearmente para o plano institucional os resultados da análise eminentemente formal que efectuámos sobre as relações entre a formação teórica e a consequente formação prática dos docentes, porque

centrada, como já referimos, em modelos que representam "tipos ideais".

Quando nos debruçamos sobre o funcionamento real dos sistemas de formação, auscultando as percepções dos seus agentes e dos próprios formandos, depara-se-nos, em vez do debate teórico, um discurso mais pragmático que tem em conta as condições concretas da implementação e que traduz ora as expectativas, ora a consciência das dificuldades de articulação das componentes (ESTRELA, M.T. 1986 a); RUIVO, 1990), questionando sobretudo a estrutura organizativa dos curricula e o papel que nela deve caber aos diferentes formadores.

Projectam-se, é certo, nesse discurso, opções perspectivadas por diferentes paradigmas. Mas, na maior parte dos casos, ao aflorarem posicionamentos críticos, parece apelar-se mais para correcções de estrutura facilitadoras da articulação entre a formação teórica e a prática docente do que para reformas radicais dos sistemas, visando a aplicação natural e coerente do novo modelo.

Seria difícil, para elucidar as questões relativas a esta problemática, passar aqui em revista a orgânica dos principais sistemas de formação instituídos nos diferentes países. Por isso,

limitamo-nos, a retomar a análise (agora no enquadramento dos modelos de formação) daquelas modalidades que parecem ser predominantemente adoptadas nos países ocidentais, incluindo, obviamente, o sistema educativo português.

Referimo-nos à formação inicial ("*preservice*") e à formação contínua, ou permanente, ("*inservice*"), constituindo-se a primeira como integrando currículos de instrução definidos, estruturados e sistemáticos. Já a segunda representa, geralmente, programas de formação pontuais, mas onde têm lugar as experiências mais inovadoras.

Se no plano da pura abstracção teórica se torna problemático indicar o modelo ideal de formação a aplicar, quer à formação inicial, quer à formação contínua, o problema complica-se, obviamente, quando chegado o momento de tomar decisões concretas, desencadeando-se, quantas vezes, situações dilemáticas e mesmo conflituais, no plano pessoal e institucional.

Os formandos ficam divididos entre as exigências dos cursos das instituições formadoras e as realidades da prática pedagógica, entre normas teóricas, ou burocráticas, e modelos concretos de actuação, entre critérios diversificados ou

divergentes de avaliação do seu trabalho, vendo, quase sempre, goradas as hipóteses de reflectirem sobre as situações que experienciam e, a partir delas, apresentarem soluções alternativas e inovadoras.

Os formadores enfrentam, igualmente, situações frustrantes: os professores cooperantes sentem-se inseguros no seu papel e consideram, quase sempre, insuficiente o apoio e a informação que recebem das instituições formadoras. Por sua vez, estas pretenderiam que as experiências, em que investem o melhor do seu saber e uma boa parte dos seus recursos financeiros, resultassem numa adequada aplicação dos processos, métodos, técnicas e teorias ensinadas nas disciplinas curriculares, e que o sistema lhes facultasse condições para coordenar mais de perto as práticas na classe.

Perante estes constrangimentos, e embora reconhecendo que um "bom" modelo pode formar um professor "incompetente", enquanto que o que se poderia considerar o "pior" paradigma pode resultar na formação dos melhores professores ("*All of the teachers (...) are good in different ways*" - GRAMBS & CARR, 1979; 12), atrevemo-nos a emitir opinião, naturalmente baseada na experiência e na literatura.

Nesta dupla vertente, consideramos os modelos centrados nas aquisições mais "apetecíveis" pela formação inicial, podendo, na medida dos progressos do formando na prática pedagógica, caminhar-se progressivamente para os paradigmas centrados no desenvolvimento e/ou na análise.

Por outro lado, na implementação de projectos de formação permanente, consideramos mais adequada a utilização daqueles últimos modelos, fazendo-se recurso ao paradigma centrado nas aquisições somente em casos pontuais, devidamente justificáveis.

Colocamo-nos, assim, numa posição heterodoxa quanto à utilização das diferentes orientações conceptuais da formação de professores. Consideramos mesmo que formadores e formandos só viriam a beneficiar com uma formação em "banda larga", isto é, através do **conhecimento**, **fundamentação** e **concretização** de diferentes modelos.

Essa formação global (não generalista) talvez contribuísse para anular aquilo que nos atrevemos a designar por **"complexo de dinossauro"**, ou seja: quanto mais especializada for a formação do formador (ou do formando) mais difícil se tornará a sua sobrevivência profissional num mundo de mudanças estruturais aceleradas.

Se cada formador/formando se interrogar: "Comigo todos aprendem?", compreenderá quanto a diversidade e individualização de atitudes constituem uma componente formativa e formadora. Ou, por outras palavras, que a melhor solução é sempre aquela que nos ajuda a ultrapassar o problema.

Até agora já vimos como a literatura encara a formação profissional como um processo dinâmico e contínuo, visando tanto a apropriação de competências, como a maturidade pessoal dos docentes.

Referimos também que, por muito diversas que sejam as abordagens desta perspectiva global e os seus respectivos fundamentos (que vão desde as concepções fenomenológicas às psicologias do desenvolvimento), elas sempre enfatizam o princípio de que o professor é uma pessoa em devir, em "crescimento", que vai ascendendo a níveis progressivamente mais organizados do seu universo de percepções, conhecimentos e crenças, a partir do confronto com a experiência ou, mais precisamente, a partir da reflexão sobre si próprio e sobre a sua prática, sendo esse universo de significações o fundo estruturante dos comportamentos e das competências de ensino que ele evidencia.

Vimos, finalmente, que importa identificar os problemas que surgem no terreno da prática, estimular a preocupação de mudança e de aperfeiçoamento permanente das capacidades instrucionais e, sobretudo, acompanhar e apoiar a reflexão, a análise, a inquirição e a consciencialização pessoal que o professor for efectuando.

À supervisão, em nosso entender, desde que redefinida nos seus propósitos, nos seus fundamentos e nos seus processos, caberá um papel fundamental no apoio e desenvolvimento desses pressupostos formativos, quer enquanto aplicados à formação inicial, quer enquanto incidindo no acompanhamento do percurso profissional dos docentes.

Em acordo com estes pressupostos, dedicaremos à análise da supervisão pedagógica a estruturação do próximo capítulo deste trabalho.

V - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

V - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.1. - SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

A orientação e a avaliação da prática instrucional dos professores em formação (inicial ou contínua) realizada por professores (formadores ou colegas) mais experientes, ou especializados, tem sido uma das componentes mais importantes de todos os sistemas de preparação para a docência.

Segundo PIÉRON (1996; 22) "*o termo supervisão é geralmente o que se encontra na literatura anglófona, ou nos escritos em francês, provenientes da América do Norte. O conceito traduz o que nós chamamos orientação pedagógica, um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial ou dos professores em exercício, no quadro de uma formação contínua, ou no das visitas mais ou menos regulares dum inspector encarregado duma missão de avaliação, ou de conselho*".

O conceito de supervisão tem permanecido polarizado entre duas interpretações - a "*helping profession*" ou a "*reluctant profession*" - uma que a

define como a "orientação e o aconselhamento", com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, enquanto a outra a entende como "processo de inspecção administrativa, reguladora e avaliadora do sistema". Perante esta dualidade conceptual, a supervisão tem mantido entre os professores portugueses alguma carga negativa, impregnada por anos e anos de exercício de funções inspectivas, quantas vezes alheiás aos princípios a que deveria presidir a formação profissional dos docentes.

A tal situação não é alheio o facto de, ao longo das últimas décadas, a supervisão/orientação pedagógica ter vindo a assumir diferentes "atitudes no terreno" baseadas em princípios orientadores diversos e mesmo divergentes, consoante os paradigmas de formação que conjunturalmente servia, e de que o sistema educativo também se foi servindo.

Neste enquadramento, e partindo dos pressupostos enunciados, começaremos por recusar a "aplicação" (mais ou menos normativa; mais ou menos consentida) de um "tipo único" (ou exclusivo) de orientação pedagógica extensível a todo o sistema nacional de formação de professores, até porque a prática da supervisão está dependente de inúmeras variáveis que fogem aos interesses conjunturais das políticas e dos políticos da educação, como o sejam:

1 - As condicionantes da formação inicial ou da formação contínua.

2 - As características organizacionais das escolas em que se processa a prática pedagógica da formação inicial, ou as iniciativas de formação permanente.

3 - O perfil do docente a formar, condicionado pelas determinações legais do sistema educativo, para cada um dos níveis e/ou ciclos de ensino.

4 - As características pessoais e profissionais do docente, ou do formando, sujeito ao processo de supervisão, atendendo, designadamente, ao respeito deste enquanto pessoa.

5 - As características pessoais e profissionais do supervisor e as características da "cultura" institucional e do grupo profissional em que este se integra.

6 - As características do "estádio de carreira" ou "ciclo de vida" profissional, em que o professor sujeito à formação se encontra.

7 - As características dos alunos com que trabalha (ou vai trabalhar) o professor.

Revendo-se nesta linha de descrição analítica, mas também genérica e totalizante, NERICI (1975; 56) referia que "*la supervisión es el servicio de asesoramento de todas las actividades que influyen en el proceso de ensenãnza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planteamento, una mejor coordinación e ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necessidades y aspiraciones del profesor, del alumno y de la comunidad, a si como para que se llevem a efecto, más plenamente los objectivos generales de la educación y los objectivos específicos de la escuela*".

Logo, o supervisor, em qualquer das situações que enumerámos, e nesta perspectiva lata de supervisão, terá que conhecer perfeitamente o quadro em que irá desenvolver a sua actividade para que possa enfrentá-lo com a dose de realismo e pragmatismo que se lhe impõe.

Como diria CROZIER (in: AMIGUINHO, 1993; 73), para poder agir sobre o sistema é necessário, em primeiro lugar, compreendê-lo na perspectiva de "*agir com o sistema e não contra o sistema*". A que acrescentaríamos o "alvo" da supervisão que, segundo ZEICHNER (1992; 123), tem por "*objectivo fundamental (...) levar os alunos até um ponto em que possam*

demonstrar os conhecimentos, competências e comportamentos sugeridos pela investigação".

Perante este enquadramento, recusamo-nos a entender, desde logo, a supervisão pedagógica como um procedimento meramente administrativo (condicionador/sancionador), na pior tradição da actividade de inspecção. Pelo que conviria, então, encaminharmo-nos para o desenvolvimento de uma perspectiva de supervisão que, em nosso entender, sirva o sistema educativo e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Que sirva a busca da melhoria das aprendizagens dos alunos que devem sentir como não desperdiçado o tempo que passam na escola. Ou seja, uma aproximação às práticas de uma supervisão clínica, ou de estratégias reflexivas de formação apoiada por formadores experimentados, ou através de apoio profissional mútuo de colegas ("coaching").

A nossa opção radica-se não apenas em convicções sorvidas na literatura, na experiência profissional, particularmente na de formação de formadores no âmbito do CESE de Orientação Pedagógica e do Mestrado de Supervisão, ministrados nesta Escola Superior de Educação, mas também em estudo por nós elaborado (RUIVO et al, 1987), desenvolvido no terreno, no acompanhamento supervisionado de docentes em

situações pedagógicas reais, e em que a supervisão clínica e as orientações conceptuais reflexivas e desenvolvimentistas se revelaram modelos coerentes e eficazes de formação.

Se nos é permitido afirmá-lo, identificamo-nos com um conceito de supervisão enquanto "helping profession" e com um estilo de supervisão como instrumento privilegiado em qualquer modelo de formação, desde que não descure o desenvolvimento e a reflexão. Enquadramo-nos em tal conceito de supervisão, já porque, nessa perspectiva, consegue penetrar no espaço e no tempo "reais" da vida profissional do professor; já porque proporciona um contexto de relações inter-pessoais (entre formadores e formandos, ou entre formandos que procuram a reflexão e retroacção formativa dessa reflexão) que consideramos, indiscutivelmente, estimulante para todos os intervenientes desse processo.

Neste propósito se pronunciam também vários autores: COMBS (1972), MOSHER & PURPEL (1972), GOLDHAMER & ANDERSON (1975), COGAN (1975), SCHÖN (1983; 1987; 1988; 1992), ALARCÃO & TAVARES (1987), ZEICHNER (1987; 1990; 1992), POPKEWITZ (1992), GONÇALVES (1996), todos eles empenhados na compreensão do processo de "becoming a teacher", na sua dimensão personalista e/ou reflexiva - como

FULLER & BOWN (1975), COMBS (1972) e SCHÖN (1983; 1987) - ou na construção de programas orientados para o desenvolvimento cognitivo e moral do professor - OJA & SPRINTHALL (1978), com a sua metodologia de "*significant on-going supervision*".

A supervisão, assim considerada, é fruto de uma revisão profunda dos objectivos e métodos que a caracterizavam numa visão mais "tradicionalista". Como referimos, desde há muito que a orientação pedagógica e a avaliação da prática instrucional dos professores ou formandos realizada por "técnicos", por colegas, ou por professores mais experientes constituía uma componente fundamental da generalidade dos sistemas da formação de professores. No entanto, ZEICHNER (1992; 119, 131) salienta a necessidade urgente da formação intensiva do corpo docente na supervisão, já que considera existir "*falta de preparação formal*", quer dos supervisores das instituições formadoras, quer dos cooperantes das escolas.

Todavia, só a partir da década de sessenta se delinearam metodologias de supervisão sistemáticas e teoricamente fundamentadas, capazes de induzir modificações conscientes e interiorizadas nos comportamentos e atitudes dos docentes.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CASTELO BRANCO OFERTA

De entre essas metodologias, destacamos, em primeiro lugar, pelo seu alcance, a da **supervisão clínica**. É que os primeiros defensores da abordagem clínica (MOSHER & PURPEL, 1972; COGAN, 1973, 1975; GOLDHAMER, ANDERSON & KRAJEWSKI, 1980), não só foram definindo, com crescente apuramento, as tarefas e funções do supervisor, como alargaram as finalidades desta forma de intervenção no ensino.

Para eles o "cliente" da supervisão clínica deixou de ser exclusivamente o objecto imediato sobre que ela intervém - o professor -, passando a identificar-se com o aluno, cuja aprendizagem se pretende, por essa via, tornar mais eficaz.

Acresce que a análise das situações concretas do ensino - **do que** o professor ensina e **do modo como** ensina -, para além de visar o aperfeiçoamento do ensino e o desenvolvimento da consciência crítica do educador, chega a ter propósitos, segundo estes autores, de servir a reformulação dos currículos, a progressão do sistema de ensino e, em última instância, promover a própria mudança sócio-cultural da comunidade.

Assim, a supervisão clínica (nomeadamente para MOSHER & PURPEL, 1972) não deverá ser entendida de forma restritiva, como técnica complexa e subtil para

melhorar a actuação do professor na aula, mas como meio de incentivar a progressão intelectual e moral de docentes e discentes, e, ainda, como um instrumento indutor da inovação e renovação pedagógicas - projecto que não é alheio às tendências progressistas e às teorias desenvolvimentistas em que se filia o pensamento dos autores.

Logo é nossa intenção, antes do mais, analisar os princípios, objectivos e métodos da supervisão clínica, situando-a face às correntes que a antecedem, pondo em evidência a originalidade, coerência e fecundidade dessa metodologia de formação. De seguida, sublinhar algumas críticas emergentes na literatura quanto a esta técnica de supervisão. Finalmente, abordar o contributo de SCHÖN e de ZEICHNER para o desenvolvimento de uma metodologia que coloca em evidência a formação pela análise da praxis, promovendo a formação de professores críticos em relação à sua actuação, que se deseja permanentemente reflexiva, no que respeita ao acto pedagógico.

5.2. - EVOLUÇÃO DAS FINALIDADES E FUNÇÕES DA SUPERVISÃO

Convenhamos: aparentemente, a supervisão clínica não se distingue da supervisão "tradicional" visto que, tal como ela, tem como objectivo imediato promover a melhoria do ensino e da aprendizagem. Por isso, julgamos conveniente evocar, ainda que brevemente, os fins, modalidades e directrizes da supervisão "tradicional" de modo a clarificar a especificidade de que se vieram a revestir os processos clínicos.

As actividades de supervisão, com uma longa tradição na generalidade dos sistemas educativos (GRIFFITHS, 1975; COOPER, 1982; ZIMPHER & HOWEY, 1987; RUST, 1988), cobrem uma diversidade de funções conotadas, de um modo geral, como já referimos, com a **orientação** mas também com o **controlo** do ensino. Estas têm sido um instrumento relevante na formação e avaliação dos professores, tanto nos sistemas educativos fortemente centralizados, como até naqueles em que predomina a descentralização. Pode mesmo afirmar-se, com base na literatura em referência, que numa estrutura não centralizada, como é o caso dos Estados Unidos, a autonomia dos Estados, dos distritos escolares, das próprias instituições de

ensino aos vários níveis, foi, em determinados momentos históricos (ver, v.g., "*A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*", 1983), acompanhada por um incremento de pressão da comunidade e da administração sobre o sistema educativo, impondo-se a necessidade de mecanismos internos e externos de avaliação da qualidade de ensino.

Estas circunstâncias explicarão, talvez, a atenção prestada pelos educadores americanos aos problemas da supervisão, de que resultou um debate frutuoso em torno das funções e directrizes que ela deve assumir, bem como um esforço de fundamentação teórica e de investigação no terreno para justificar práticas e opções.

MOSHER & PURPEL (1972) referem que durante a primeira metade do século se foram afirmando duas grandes correntes de supervisão que continuarão, de resto, a exercer influências nas décadas subsequentes (COOPER, 1982):

- a **supervisão científica;**

- a **supervisão democrática.**

A primeira destas concepções tem como modelo de actuação a prática científica, como referem LUCIO &

MCNEIL (in: MOSHER & PURPEL, 1972; 15-16): "*scientific management proposed to alter the personal relations between supervisiors and teachers. Instead of the supervisors directing the methods of the teachers in a personal and arbitrary manner, (...) the primary task of the scientific supervisor was to discover educational «laws» and apply them through the labors of teacher. The teacher would be expected to find the controlling law through cooperation with supervisor. Neither was to be personally over the other, for both were under law of science*".

A cientificidade aparece-nos aqui articulada com um critério de eficiência. Há que investigar as leis que regem os actos pedagógicos a fim de inferir normas a que eles deverão submeter-se para alcançarem a mais alta rentabilidade possível. Ao supervisor cabem as tarefas de investigação, que fazem dele um especialista de ensino, apto a dirigir e avaliar rigorosamente o trabalho do professor, através de "skills" pré-determinados (ZIMPHER & HOWEY, 1987), o qual se torna assim, fundamentalmente, num operacional, num mero executor de programas ou metodologias impostas pela sua validade objectiva (GRIFFITHS, 1975).

As relações entre supervisor e professor serão, pois, pretensamente "neutras" e "abstractas",

enquadradas numa relação hierárquica, cuja finalidade é produzir com eficácia. E, acrescente-se que, tal como os professores, também a escola, particularmente no seu funcionamento administrativo, está sujeita à inspecção e controlo por parte dos supervisores, tendo em vista idêntico objectivo de eficácia.

Poderemos então, sem abuso, fazer uma relação inequívoca entre a utilização da supervisão "científica" e as "necessidades formativas" dos modelos de formação centrados nas aquisições, a que oportunamente nos referimos.

Por seu lado, a **supervisão democrática** posiciona-se diferentemente, dentro de uma perspectiva humanista cujas origens se prendem com o movimento progressista americano.

Rejeitando a preocupação de eficiência inspirada no modelo de produção da sociedade industrial, os defensores desta corrente consideram (MOSHER & PURPEL, 1972) que, a exemplo de qualquer outro processo de ensino-aprendizagem, ela se deverá situar num contexto de relações pessoais abertas, sem o qual não será possível estimular o livre desenvolvimento da personalidade do professor, o que constitui o seu objectivo essencial: "*supervision became associated with precepts respecting human personality and*

encouraging wide participation in the formulation of policy" (MOSHER & PURPEL, 1972; 17).

Em lugar de privilegiar as funções de avaliação e inspecção, dominantes no modelo anterior, o supervisor assume-se como o guia, um auxiliar do professor, apoiando-o na definição de um projecto pessoal emergente da sua situação ou estádio profissional (RUST, 1988), sem nunca pôr em causa a sua autonomia.

Em nosso entender, há um postulado maturacionista na base desta concepção de supervisão, ou seja, a crença de que cada indivíduo possui potencialidades de crescimento, ou de desenvolvimento natural, que se actualizarão desde que o ambiente favoreça a sua livre expressão. Ao supervisor compete, pois, criar um clima facilitador da expressão das capacidades daqueles que orienta, exigindo-lhes, para tanto, qualidades de empatia e calor humano na relação pessoal, sensibilidade para detectar as necessidades do outro, disponibilidade para oferecer-lhe apoio moral e recursos materiais, sempre que requeridos, na convicção de que estas atitudes securizantes proporcionarão o desabrochar da maturidade, do desenvolvimento e dos talentos do professor.

De acordo com este entendimento, poderíamos convir que alguns dos estilos da supervisão democrática se tornarão "apetecíveis" por formadores que se identificam com as orientações conceptuais dos modelos centrados no percurso, ou no desenvolvimento, no que respeita à opção por um dos paradigmas de formação de professores.

Entre as duas concepções extremas (**tese - antítese**?) e claramente definidoras do que deve ser o trabalho do supervisor, situam-se, como é óbvio, posições menos consistentes, para não falar de uma prática espontânea e não fundamentada do ponto de vista de qualquer dos paradigmas de formação de professores por nós aqui analisados: "*as técnicas utilizadas pelo professor cooperante, pelo supervisor pedagógico (...) limitam-se, muitas vezes, a indicações e conselhos baseados numa observação informal, baseada sobre critérios muito subjectivos*" (PIÉRON, 1996; 23).

Infelizmente, em várias situações, este será o caso mais comum. Ver-se-á adiante como a supervisão "clínica" se afasta de cada uma destas modalidades (**síntese**?), optando por uma linha de actuação mais estruturada que tem simultaneamente em vista o desenvolvimento das capacidades (potencialidades) do professor e o seu desenvolvimento pessoal.

Mas outra via de análise permite também aprofundar os caminhos seguidos pela supervisão "tradicional", de modo a contrapô-los aos da supervisão "clínica", ou da supervisão assente na possibilidade do exercício dialogante com a realidade (SCHÖN, 1987). Trata-se da delimitação das funções que deverão caber à supervisão.

MOSHER & PURPEL (1972) consideram como funções da supervisão:

1 - A inspecção e avaliação.

2 - O desenvolvimento do professor.

3 - O desenvolvimento do currículo.

As divergências entre os diferentes autores - como, em parte, já se deixou aperceber, ao caracterizarmos as correntes "tradicionais" - incidem sobre o papel e a dominância que assinalam a cada uma delas.

Quanto à função de inspecção e avaliação, poderemos afirmar que os alvos da supervisão têm consistido em garantir a manutenção de padrões educativos gerais, tidos como válidos, e em sancionar a qualidade profissional dos docentes. Compreende-se que esta dimensão "de inspecção" da supervisão seja

alvo de críticas e enfrente a relutância (e porque não a resistência?) da generalidade dos professores. Sobretudo em países, como o nosso, em que há (houve?) mais tradição de "inspecção" do que de orientação pedagógica, já que aquela pode converter-se, efectivamente, num instrumento de imposição de normativas, provocadoras de sentimentos de tensão, conflito, bloqueio da inovação, ou conformismo em relação ao sistema. Ou seja: o bloqueio de qualquer movimento de renovação pedagógica na educação.

Estas são razões suficientes, segundo os partidários da supervisão democrática, para rejeitar por completo o exercício desta função. Mas já para MOSHER & PURPEL (1972) a componente de "avaliação" poderá desempenhar um papel importante no desenvolvimento formativo do professor, desde que não seja conduzida com autoritarismo, nem com a preocupação de impôr padrões uniformes de comportamento. A supervisão clínica não aliena, portanto, a responsabilidade da função avaliativa.

A segunda das funções - o desenvolvimento do professor - foi inicialmente posta em relevo pela corrente democrática. O respeito intransigente que esta advoga pela autonomia do professor pode, todavia, conduzir a um quase esvaziamento, não

desejável, segundo outros autores (PIÉRON, 1996), da actuação do supervisor.

Também não é este o entendimento que as correntes mais recentes fazem de tal função, pois reivindicam para o supervisor um papel mais activo (não ler impositivo), conquanto em consonância com as necessidades e/ou perplexidades dos formandos.

Para a supervisão clínica, promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é operar dinamicamente mudanças positivas dos seus padrões de ensino (desde que desejadas), trabalhando com o professor como pessoa, em devir permanente.

Sublinhe-se ainda que, para este tipo de supervisão, importa nunca perder de vista que o objectivo prioritário do processo educativo é o aluno, e que é o sucesso da aprendizagem deste a razão de ser de todas as mudanças operadas no professor: "*The most fundamental is the issue of who the client of supervision process is. Supervision serves the child and his learning (...)*" (MOSHER & PURPEL, 1972; 8).

Finalmente, em relação à terceira função atribuída à supervisão - <u>o desenvolvimento do currículo</u> - a sua amplitude varia, sem dúvida, com o

grau de descentralização dos sistemas educativos, pelo que seria utópico, em nossa opinião, considerá-la em Portugal, independentemente do grau de autonomia e de iniciativa que o sistema e/ou as instituições formadoras concedam aos supervisores.

Procurando sintetizar sobre quais devem ser as funções e tarefas da supervisão, considerando o ponto de vista das correntes actuais, acompanhamos a proposta de MOSHER & PURPEL (1972):

1 - **Ensinar os professores a ensinar** é colocar-se com eles na situação da aula, da escola, no contexto de um currículo, orientando, questionando o desenvolvimento do acto de ensinar, a adequação dos objectivos considerados, a pertinência dos conteúdos, das estratégias e dos materiais, em função dos "efeitos" que produzem nos alunos.

2 - **Trabalhar com os professores como pessoas** é estar atento às suas características pessoais e profissionais, às suas motivações, às suas crenças, às suas representações sobre a vida e sobre o seu profissionalismo, aos seus hábitos de conduta. Esta forma "de ser" reflete-se na forma "de estar" perante os outros, consequentemente no papel que desempenham junto de colegas e dos alunos.

3 - **Assumir, enfim, a liderança da reformulação do sistema de ensino** (crítica proposicional e renovadora) é tomar a iniciativa da inovação constante e sustentada, partindo do questionamento e da revisão da estrutura global dos curricula, da organização da escola, da funcionalidade do sistema educativo.

Assim, considerando estas funções, indiscutivelmente ambiciosas, atribuídas ao supervisor "clínico", teremos que reconhecer que este deverá emergir de um estádio de carreira, ou ciclo de vida profissional próximo do da "maturidade" (KATZ, 1993), e manter qualidades e competências que devem incorporar um "perfil" desejável do supervisor.

Nesse perfil GLICKMAN (1985) inclui dez categorias:

1 - Prestar atenção.

2 - Clarificar.

3 - Encorajar.

4 - Servir de espelho.

5 - Dar opinião.

6 - Ajudar a encontrar soluções para os problemas.

7 - Saber negociar.

8 - Saber orientar.

9 - Saber estabelecer critérios.

10 - Saber condicionar.

E às quais nós acrescentaríamos, na esteira de COGAN (1973) o "conhecer-se a si próprio".

Consideramos também que esse perfil desejável de supervisor deveria incluir o saber lidar com os formandos, contemplando todas as variáveis significativas para a sua avaliação, e que KING (1991) identifica como:

1 - Variáveis de **produto**.

2 - Variáveis de **processo**.

3 - Variáveis **profissionais**.

4 - Variáveis de **presságio**.

5 - Variáveis **pessoais**.

É no quadro geral que acabámos de traçar que cumpre situar a supervisão clínica, enquanto modelo metodológico para orientação da prática de ensino e desenvolvimento do professor. Tal coloca-a a par da dimensão da supervisão sustentada por uma espistemologia da prática desenvolvida por SCHÖN (1987), "apetecível" pelos formadores que se enquadrem nos paradigmas de formação de professores alicerçados nos modelos conceptuais centrados no "percurso/desenvolvimento", bem como nos centrados na "análise/inquirição" do acto educativo.

5.3. - OBJECTIVOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA SUPERVISÃO CLÍNICA

A supervisão clínica desenvolveu-se, originalmente, no âmbito de um programa implementado pela Universidade de Harvard, a partir dos finais dos anos 50, para formação de futuros professores, vindo mais tarde a ser aplicada em alguns programas destinados à formação permanente de docentes.

A metodologia definida ao longo destes programas foi primeiramente desenvolvida por COGAN e, mais tarde, por GOLDHAMMER, ANDERSON & KRAJEWSKI e por MOSHER & PURPEL, para salientarmos apenas os autores que mais significativamente marcaram esta linha de orientação na formação de professores.

O que define especificamente a supervisão clínica é o facto de ser uma metodologia de aperfeiçoamento do ensino, aplicada sobre a prática, sobre a própria realidade de actuação do professor, em processo, na escola e na sala de aula.

Cada actuação do professor na classe, depois de previamente planificada, é observada e, em seguida, sujeita a uma análise detalhada, com o fim de ir melhorando progressivamente o trabalho do professor.

Sem incorrermos no risco de cometer grande incorrecção diríamos, recorrendo a uma metáfora, que o professor é submetido a um "internamento" para ser "diagnosticado" e, depois, "tratado". Estamos, pois, perante um acompanhamento directo e continuado do modo como o professor actua em situação profissional, focando a sua prática efectiva, o que ele faz, ou seja, **o que** ensina e **como** ensina, **quando** está a ensinar.

O objectivo imediato desta focagem - que parte de uma observação centrada sobre a actuação do professor entendida como uma unidade, para a decompor pela análise nas suas várias componentes - é a alteração positiva dos comportamentos do professor na classe, em interacção com os alunos. Ao objectivo do desenvolvimento das disposições e competências do professor, juntam-se, portanto, objectivos de maior eficácia do ensino e da aprendizagem, o que reverte, em última análise, para o princípio de que o verdadeiro "cliente" da supervisão é o próprio aluno.

Não se afirmam nesta modalidade de supervisão preocupações de avaliação do professor, muito embora ela pudesse servir tal finalidade. Subjacente a este propósito está a convicção de que só uma reflexão sistemática do professor sobre a sua própria prática, estimulado e orientado nesse esforço pelo supervisor,

produzirá efeitos significativos na modificação dos seus comportamentos. E aqui está uma intercepção, que não julgamos abusivo relevar, entre um dos objectivos da supervisão clínica e os processos da supervisão/formação, que pretendem transformar o professor num "prático reflexivo".

Alguns dos pontos que acabámos de referir merecem ser desenvolvidos e aclarados.

Em primeiro lugar, a **incidência sobre a prática.** Que significado, que implicações se contêm nesta proposta?

Comecemos por ressalvar que a supervisão clínica actua no terreno da prática, mas não ignora a importância da formação teórica. COGAN (1975) parece particulamente sensível a esta questão. Com efeito, entende que uma preparação aprofundada nos domínios da teoria e da investigação educacional adquirida nas instituições formadoras (que devem proporcionar a articulação dessas componentes teóricas com as exigências da prática) é frutuosa, mesmo imprescindível para a formação inicial e permanente do professor. Apenas será essencial, para este autor, a fim de garantir que essas aquisições sejam integradas e transferidas para o plano de actuação concreta, que o professor/formando tenha à sua

disposição "*(...) a competent clinical supervision who will work with him to observe and analyse what happens in class*" (COGAN, 1975, 219).

Em conclusão, diga-se que a orientação clínica do trabalho do professor, embora focada no terreno da prática, não dispensa, antes requer, que ele disponha de uma informação de base no domínio teórico e, principalmente, que o supervisor seja um especialista nesse campo, afim de que a concepção, a análise e a reflexão do processo de ensino ganhem a indispensável fundamentação e inteligibilidade.

Um segundo aspecto que se impõe elucidar a respeito da prática, são as **dimensões** que ela comporta. Já o dissemos anteriormente, a focagem clínica ao incidir sobre **o que** e **o como** o professor ensina pretende igualmente envolver a análise e reflexão do **porque** ensina.

Ou seja, a prática identifica-se com o desenvolvimento, em situação, de um dado currículo, com os seus objectivos, conteúdos, métodos... - logo relevando a importância dada aos conteúdos de ensino, defendendo a ideia que uma das formas de interpretar o que é "ensinar bem" pode ser entendida na fórmula "ensinar alguma coisa de modo adequado".

Com isto não se pretende ignorar a importância que assumem as restantes dimensões da prática. Os métodos, as estratégias, os materiais são obviamente fulcrais, como o é o posicionamento do professor, como pessoa, expresso no tipo de relação que mantém com os alunos e os seus colegas.

Valerá, ainda, clarificar um terceiro aspecto: o sentido que a supervisão clínica empresta à **análise** do processo de ensino.

A palavra "análise" é muitas vezes utilizada num sentido impreciso, reportando-se a toda e qualquer forma de apercepção da realidade. Não é o que acontece entre os defensores da abordagem clínica, para os quais a "análise" representa um conjunto de operações intelectuais, sistematicamente prosseguidas, para decompôr a realidade complexa nas suas partes mais simples e, a partir daí, procurar a explicação dos factos que são, neste caso, os acontecimentos ocorridos quando o professor ensina na aula (MOSHER & PURPEL, 1972).

Naturalmente que há na base desta metodologia a convicção de que os factos pedagógicos, enquanto factos de natureza psico-social, são susceptíveis desse conhecimento analítico, rigoroso, estruturado, e de que só por esta via o supervisor e, sobretudo o

próprio professor, alcançam a exacta noção do que este fez, como fez e porque fez, para melhorar a sua actuação.

Neste sentido, a supervisão clínica torna-se fundamentalmente um exercício racionalizado de questionamento e inquirição sobre os comportamentos e atitudes do professor. Recorrendo a todo um conjunto de operações de tipo analítico: - discriminar, abstrair, conceptualizar, levantar problemas e colocar hipóteses, o professor tornar-se-á "*a careful critic of is own practice*" (MOSHER & PURPEL, 1972; 79). O importante é que ele adquira uma perspectiva objectiva e crítica sobre o seu ensino, e que se torne capaz de aceitar o criticismo que advém da reflexão.

Uma metodologia de supervisão como a que acabámos de definir nas suas linhas e objectivos gerais, não se justificaria sem a consideração de dois pressupostos:

- O primeiro é o de que o ensino se traduz em comportamentos observáveis ("**teaching is behaviour**").

- O segundo afirma que esses comportamentos se estruturam com uma determinada regularidade, remetendo-nos para um velho princípio sociológico em que se aceita que só os fenómenos repetitivos podem

ser objecto de observação e análise (**"teaching is patterned"**): "*se queremos interpretar os dados da observação com uma segurança suficiente, é preciso assegurarmo-nos de que os acontecimentos que observamos aparecem com uma frequência suficientemente elevada para serem observados, e que os comportamentos identificados representam o modo habitual do professor se comportar*" (PETRICA, 1996; 128).

Com efeito, não seria possível sujeitar a uma consideração conjunta (por parte do supervisor e do próprio professor) dados que não fossem objectivos, tal como seriam insusceptíveis de análise factos que ocorressem por acidente ou ocasionalmente. A procura da inteligibilidade dos factos pressupõe, assim, a regularidade fenoménica.

O primeiro princípio - **"teaching is behaviour"** - deverá entender-se tanto em relação ao professor, como em relação aos alunos, na sua inter-relação. Note-se que a adopção deste princípio não implica necessariamente que se devam ignorar os aspectos subjectivos da personalidade do professor, se bem que alguns autores assim o pretendam (v.g. COGAN, 1973).

No entanto, já MOSHER & PURPEL (1972) valorizam o recurso a métodos específicos da "counselling

theory", reafirmando as vantagens de se "olhar" para o professor como pessoa, atendendo e percepcionando as suas crenças, expectativas, motivações e perplexidades pessoais: "*(...) when the supervisee introduces personal material, it should be honored. (...) The point is to heard the teacher out. His teaching, after all, is the subject of concern*" (MOSHER & PURPEL, 1972; 138).

O segundo princípio considerado - **"teaching is patterned"** - constitui o pressuposto fundamental do método clínico. Traduz a ideia de que os comportamentos do professor e dos alunos em interacção com ele tendem a assumir determinados padrões, isto é, formas características e recorrentes, repetidamente manifestadas (GOLDHAMMER et al., 1980). Representam assim, a fixação de modos de actuar, afectando quer a abordagem do currículo, quer a relação pedagógica.

A supervisão clínica incide sobre a análise e reflexão desses comportamentos padronizados, e não sobre os comportamentos acidentais. É o facto de os padrões serem tendencialmente repetitivos, de emergirem com frequência e apresentarem uma caracterização consistente, que torna possível analisar de forma estruturada a prática de ensino. E, a partir daí, levar o professor a consciencializar e

racionalizar a sua acção, melhorando ou alterando, se for caso disso e esse for o seu desejo, esses mesmos padrões.

Uma das implicações desse princípio diz respeito à duração do processo de orientação clínica. Só um exercício continuado, estruturado em **ciclos** (os "ciclos de supervisão") que se repitam durante um período mais ou menos longo, permitirá identificar os padrões, mantê-los, melhorá-los ou substituí-los por comportamentos mais eficazes.

Assim, os procedimentos adoptados por esta metodologia configuram um modelo de actuação que, sem ser rigorosamente uniforme nos esquemas propostos pelos diferentes autores, pode definir-se por um certo número de parâmetros comuns:

1 - As tarefas de supervisão organizam-se em sequências de fases ou estádios, sequências que se repetem, constituindo os chamados **ciclos de supervisão.**

2 - As principais fases de cada ciclo são a **planificação** de uma unidade de ensino, a **observação** da sua aplicação e a **análise e reflexão crítica** dos dados observados.

3 - A orientação de todo o processo cabe ao supervisor, em colaboração com o formando.

4 - O processo pressupõe uma relação de trabalho entre o supervisor e o professor que requer confiança mútua, um clima de empatia e um empenhamento voluntário de ambos.

Quanto às divergências apontadas, a principal diz respeito ao modo como se estrutura um ciclo de supervisão. Assim, para COGAN (1973), o ciclo comporta oito fases:

1ª - Estabelecimento da relação entre o professor e o supervisor.

2ª - Planificação da aula com o professor.

3ª - Planificação da estratégia de observação.

4ª - Observação da instrução.

5ª - Análise do processo de ensino - aprendizagem.

6ª - Planificação da estratégia da conferência.

7ª - Conferência.

8ª - Reformulação da planificação.

Já para GOLDHAMMER (1980) o ciclo reduz-se a cinco fases:

1ª - Reunião preparatória para planificação da aula e da estratégia de observação.

2ª - Observação.

3ª - Análise do processo de ensino - aprendizagem e planificação da estratégia da conferência.

4ª - Conferência.

5ª - Análise do ciclo de supervisão.

Finalmente, o ciclo definido por MOSHER & PURPEL (1972) engloba apenas três fases:

1ª - Planificação.

2ª - Observação.

3ª - Análise e avaliação em conferência.

Sendo este o ciclo indiscutivelmente mais sintético, porque centrado sobre as etapas fulcrais, pressupõe todavia como implícitas as tarefas que os outros autores destacam como fases específicas. Aliás, o mesmo se passa, de um certo modo, com

GOLDHAMMER, na medida em que se limita a aglutinar algumas das fases discriminadas por COGAN.

Baseados no estudo de RUIVO et al (1987) analisemos agora as funções de cada uma das fases do ciclo de supervisão. Começaremos por descrevê-las, de forma sumária, partindo do esquema de COGAN (1973), por ser o mais discriminado. Centrar-nos-emos depois mais demoradamente na análise dos procedimentos adoptados nas etapas fundamentais de cada ciclo.

1ª FASE - Estabelecimento da Relação entre o Professor e o Supervisor:

Nesta fase, considerada apenas por COGAN, o supervisor lança as bases da relação clínica que irá manter com o professor, dando-lhe conhecimento do método e da sua sequência e preparando-o para assumir um papel interveniente e dinâmico no processo de supervisão.

Dada a sua finalidade, esta fase só tem sentido na primeira sequência de supervisão, o que explica talvez o facto de ser omitida quer por MOSHER & PURPEL (1972), quer por GOLDHAMMER ANDERSEN & KRAJEWSKI (1980). Registe-se, porém, que ambos se referem à importância de motivar o professor para o

trabalho que irá ser realizado em comum e incluem essa preocupação na reunião preparatória ou de planificação.

2ª FASE - Planificação da(s) Aula(s) com o Professor:

Respeita à planificação de uma aula, de uma série de aulas ou de uma unidade didáctica. O supervisor debate com o professor as componentes do plano - objectivos, conteúdos, estratégias e materiais, perspectivas de avaliação - antecipando os resultados que possam surgir no decurso da aula.

3° FASE - Planificação da Estratégia de Observação:

O supervisor, juntamente com o professor, planeia os objectivos da observação e os pontos sobre que ela incidirá, assim como as condições em que irá desenrolar-se: duração, processo de recolha de dados, meios técnicos necessários e colocação do observador.

4ª FASE - Observação da(s) Aula(s):

O supervisor observa o processo de ensino, podendo recorrer à mediação de outros observadores. É recomendado o registo audio e/ou vídeo do que ocorre na classe, independentemente do recurso a outras formas de registo mais naturalistas ou focadas.

5ª FASE - Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem:

Após a observação o supervisor e o professor analisam o que se passou na classe, socorrendo-se dos dados registados. Podem fazê-lo separada ou conjuntamente, sendo mais comum seguir esta última modalidade numa sequência mais avançada, quando o professor tenha ganho experiência do método. O objectivo fundamental da análise é a determinação dos "padrões de ensino" do professor.

6ª FASE - Planificação da Estratégia da Conferência:

Quer seja da exclusiva responsabilidade do supervisor, quer nela participe igualmente o

professor, a planificação da estratégia a adoptar na conferência é fundamental para lhe garantir um carácter sistemático e estruturado. Trata-se de definir uma agenda de trabalho, seleccionando apenas o que se reputa como essencial, de estabelecer a metodologia de abordagem das questões de organizar os dados que servirão de fundamento ao debate.

7ª FASE - Conferência:

Supervisor e professor procedem à avaliação do desempenho, de acordo com a estratégia delineada e tendo em vista clarificar os padrões actuais, induzir a sua melhoria ou alteração, mas também reforçar os comportamentos positivos.

8ª FASE - Reformulação da Planificação:

Esta fase constitui em geral a segunda parte da conferência. Terminada a análise e discussão começam-se a delinear as mudanças que o professor deverá operar. Ao retomar a planificação, recomeça assim um novo ciclo que irá desenrolar-se segundo idêntica sequência.

Esta breve caracterização está longe de esclarecer qual o verdadeiro conteúdo da supervisão clínica. Para o conseguir, importa analisar mais detidamente os objectivos, técnicas e processos que estão presentes nas três fases cruciais do método - Planificação, Observação e Análise - em cujo desenrolar se evidenciam os princípios e pressupostos que expusemos.

PLANIFICAÇÃO:

A planificação é uma conferência prospectiva que tem por principal objectivo questionar e definir as linhas básicas a que obedecerá a sequência de ensino. É um exercício de antecipação. Na verdade, a principal tarefa do supervisor consiste em levantar hipóteses preditivas a respeito dos efeitos que produzirão nos alunos os conteúdos e estratégias de ensino projectados pelo professor, ou outras que sejam sugeridas em alternativa. O mais importante será, de resto, incitar o professor a participar nesta tarefa, transmitindo-lhe o hábito de reflectir antecipadamente sobre o processo de ensino, tendo em vista os resultados que poderá alcançar.

Dois aspectos merecem ser focados relativamente à metodologia desta fase: o tipo de atitudes que o

supervisor deve adoptar na orientação da reunião e os domínios sobre que incide a análise.

GOLDHAMMER, ANDERSEN & KRAJEWSKI(1980) sugerem um conjunto de princípios a ter em conta pelo supervisor, definindo o quadro de atitudes desejável:

- ser indirecto nas observações e recorrer a questões abertas;

- não destruir a estratégia desenhada pelo professor;

- evitar ser directivo, a menos que o professor caia em erros evidentes;

- estar atento às necessidades explícitas do professor mas não adiantar soluções a que ele possa chegar por si próprio;

- evitar formalismos;

- garantir uma comunicação clara e eficaz;

- assegurar que se estabeleça entre ele e o professor compreensão mútua dos respectivos pontos de vista.

Quanto aos domínios sobre que recai o debate são, no entender de MOSHER & PURPEL (1972), os conteúdos,

as estratégias de ensino e os resultados previsíveis em termos de comportamentos de resposta dos alunos.

Já tivemos oportunidade de referir a ênfase que a supervisão clínica coloca sobre os conteúdos de ensino. Importa, porém, frisar que o termo "conteúdos" reveste para aqueles autores uma conotação pedagógica, abrangendo não só o conhecimento das matérias propriamente ditas, como os documentos e materiais utilizados no ensino dessas matérias e ainda a natureza dos problemas levantados na sala de aula.

Em torno desses conteúdos há que discutir:

- os objectivos visados com o ensino deste ou daquele aspecto da temática;

- a sua adequação às capacidades dos alunos;

- o seu potencial de motivação;

- e, enfim, o modo como são organizados e sequenciados no plano da aula.

A ênfase posta nos conteúdos leva a exigir que o supervisor seja um especialista nas matérias de ensino. Mas ele terá ainda de dominar a teoria do currículo e do seu desenvolvimento, sem a qual a

estruturação dos conteúdos não alcança validade pedagógica.

Outro aspecto essencial a focar são as estratégias de ensino. O debate incidirá aqui sobre as diversas alternativas possíveis, verificando o seu ajustamento aos objectivos que o professor delineou e as suas implicações em termos de respostas dos alunos. Distinguir quais as que se ajustarão melhor às condições de trabalho na aula e às características cognitivas e afectivas dos alunos, prever as suas reacções, prever mesmo eventuais contingências que possam ocorrer e como enfrentá-las - tudo isso requer experiência, imaginação e rigor de análise.

É todo este esforço de pensamento sistemático que o supervisor desenvolverá conjuntamente com o professor ao longo da sessão de planificação, a fim de preparar a sua actuação na sala de aula.

OBSERVAÇÃO:

O processo de ensino é, de certa maneira, um teste às hipóteses colocadas na fase da planificação. Neste sentido importa definir previamente as condições em que vai decorrer a observação e, sobretudo, os aspectos sobre que ela irá recair.

Isto não quer dizer que seja conveniente proceder sempre à selecção desses aspectos antes de se iniciar o processo de ensino. O ideal será antes que o supervisor e o professor disponham do registo de tudo quanto se passou na aula, através de grades de observação ou da video-gravação, a fim de poderem, posteriormente, operar sobre a totalidade dos dados recolhidos.

Registados os dados, cabe então decidir o que se vai observar. Uma observação sistemática, que proporcione em seguida a análise e interpretação dos comportamentos do professor, bem como dos seus efeitos, terá de recorrer a um conjunto de categorias, sem que seja porém necessário utilizar um esquema taxonómico rígido. Assim o entendem os defensores da supervisão clínica, pois admitem que o esquema categorial adoptado variará com a experiência e a sensibilidade do supervisor. Não obstante, têm sido por eles propostas algumas perspectivas de focagem de grande generalidade.

Partindo do princípio de que a análise terá eminentemente em conta o professor em interacção com os alunos e ainda de que a única validação da eficácia do ensino são os comportamentos dos alunos, compreende-se que estes sejam objecto de atenção particular. COGAN (in: MOSHER & PURPEL, 1972) sugere

precisamente um certo número de categorias do comportamento dos alunos, através das quais se aperceberá o grau de eficácia do ensino:

- execução do trabalho que lhes foi requerido;

- intervenções e livre iniciativa;

- comportamento na resolução de problemas;

- comportamento que traduza aprendizagem ou uso de conceitos, princípios e generalizações;

- comportamento que indique atitudes ou mudança nas atitudes e apreciações;

- ocasiões em que os alunos sugiram novos problemas relacionados com a aprendizagem;

- ocasiões em que os alunos apresentem conclusões, opiniões, ou discutam o fundamento de conclusões apresentadas por outros.

Relativamente ao professor MOSHER & PURPEL (1972) apresentam, por sua vez, um leque de categorias abertas, susceptíveis de diversa especificação:

- capacidade de comunicação (envolvendo audibilidade, coerência de apresentação, correcção e grau de abstracção da linguagem);

- lógica da estratégia ou método utilizados;

- domínio das "tarefas instrumentais" (uso adequado do quadro, manejo correcto dos audio-visuais, organização da sala de aula de acordo com as tarefas a realizar);

- efeito motivador do ensino (capacidade de manter níveis de motivação permanentes);

- qualidade da relação pessoal que estabelece com os alunos;

- abordagem dos conteúdos.

Categorizações graças às quais o supervisor ordena o campo dos dados, preparando o terreno para a análise e interpretação subsequentes.

ANÁLISE:

O momento fundamental da análise/avaliação do ensino é a conferência que sucede à aula observada. Entre uma e outra não deve mediar tempo demasiado longo para que se mantenha viva a lembrança das ocorrências, embora convenha respeitar um tempo de intervalo de reflexão que dê oportunidade ao supervisor de proceder à revisão dos dados, de tirar

as primeiras inferências e de preparar a agenda da conferência.

O processo que culmina na conferência é muito complexo. Trata-se, com efeito, de identificar os padrões de ensino dominantes na aula observada, ou seja, os comportamentos evidenciados pelo professor em interacção com os alunos.

Já justificámos que reside aqui o objectivo final da supervisão clínica. Detectar os padrões estáveis e recorrentes do professor equivale a compreender o como e o porquê da sua actuação, tornando-a deste modo inteligível por forma a que se possam alterar ou consolidar esses padrões.

Mas pesquisar esses padrões entre a profusão de dados que foram recolhidos, mesmo após a sua categorização, é um trabalho que oferece reais dificuldades. No singular há que perceber o geral, dos factos concretos há que abstrair o fundamento estrutural, o que exige sensibilidade e experiência. Por isso, o supervisor lidera essa pesquisa, estimulando ao mesmo tempo a colaboração do professor.

Uma vez isolados os padrões de ensino mais relevantes, trata-se de avaliar os seus efeitos, de discutir a suas implicações, de esclarecer os

problemas que eles originam. As questões levantadas pelo supervisor, sempre alicerçadas no concreto e na evidência dos dados e, por outro lado, as alternativas que vão sendo sugeridas irão conduzir o professor a uma consciencialização progressiva e a uma auto-avaliação do seu trabalho.

Note-se que o "criticismo" que acompanha a conferência pode criar um clima de tensão e ansiedade. GOLDHAMMER, ANDERSON & KRAJEWSKI (1980) alertam justamente para esse perigo. Eis porque se impõe salvaguardar certos princípios e adoptar procedimentos que impeçam o bloqueamento da relação entre o supervisor e o professor.

A primeira regra a ter em conta é não sobrecarregar a agenda da conferência. Analisar um número excessivo de padrões, debater demasiados problemas, tornar-se-ia não apenas fastidioso mas também susceptível de gerar confusão e de impedir a auto-clarificação do professor.

Outro princípio consiste em não avaliar criticamente a pessoa do professor, o que significa centrar a análise de forma objectiva e neutral exclusivamente sobre a natureza e eficácia dos seus comportamentos. Por outro lado, essa objectividade não impedirá que se atenda à realidade pessoal do

professor, escutando as suas motivações e preocupações e procurando compreender as razões mais profundas dos padrões que ele manifesta.

Finalmente, como princípio sobre todos relevante, importa reforçar os padrões e comportamentos positivos do professor. Isto não deverá ser entendido como mera estratégia securizante, muito menos como um ardil para aliciar a boa vontade ou a complacência do professor.

Observações elogiosas, encorajamentos são por certo gratificantes e, consequentemente, úteis porque alimentam a auto-confiança e o espírito de reflexão. Mas, mais do que isso, o que está em causa é o próprio sentido construtivo de que se reveste a supervisão clínica.

Pretendendo-se que desenvolva o seu próprio estilo, autónomo e pessoal, visam estes ciclos de supervisão que o professor progressivamente se reconheça e reconheça as suas potencialidades profissionais e os seus êxitos. Por essa via deverá consolidar e tornar cada vez mais consistentes os padrões que produzem efeitos eficazes e sentirá incentivo para aperfeiçoar ou melhorar os que não reconheça como satisfatórios.

Um ciclo de supervisão não encerra, portanto, o processo de formação que continuará em aberto, acompanhando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste sentido, a supervisão clínica afirma-se como uma metodologia de aperfeiçoamento sistemático do professor enquanto pessoa, e da sua prática de ensino.

Sem impôr modelos, a supervisão clínica constrói uma estratégia de mudança no respeito pela autonomia do professor. Uma tal finalidade não deverá ser entendida numa perspectiva estática, mas sim dinâmica, já que promover a mudança implica a motivação permanente, a reflexão continuada, e a experimentação indutora da inovação e da renovação educacionais.

5.4. - SUPERVISÃO CLÍNICA: CONTEXTOS E ANÁLISE CRÍTICA

Julgamos ter deixado, em diversos momentos desta exposição, a ideia de que as concepções de MOSHER & PURPEL (1972) excedem os limites precisos da supervisão clínica, se comparados com outros autores (COGAN, 1975; GOLDHAMMER et al., 1980).

Parece-nos, então, importante finalizar esta abordagem com uma breve referência ao seu posicionamento, na medida em que ele nos oferece um campo vasto de finalidades, em função das quais se pode revalorizar e também apreciar criticamente aquela metodologia.

Com efeito, na obra que publicou com PURPEL, MOSHER (1972) não só defende um enriquecimento dos objectivos e métodos de formação de professores pelo recurso complementar à teoria e às técnicas de "counselling", insistindo, dentro desta óptica, numa orientação personalizada da supervisão, como entendemos que vai mais longe, ao propôr que a abordagem clínica se assuma com um meio para o desenvolvimento de modelos educacionais alternativos.

Neste sentido, a função do supervisor clínico, até então confinada estritamente ao âmbito do "teacher training", ver-se-ia alargada a outros domínios e, com isso, seria também requerido ao supervisor um leque mais amplo de competências. Daí que os autores em referência encarem esses novos supervisores (que preferem designar por **professores clínicos**) como verdadeiros **investigadores** das questões educativas, vocacionados para o conhecimento aplicado, ou seja, como especialistas do currículo, do ensino e da aprendizagem, que têm a **prática** como terreno de **investigação** e de **acção**.

Assim, conjugando conhecimentos, experiência e criatividade, os "professores clínicos" assumiriam o papel de impulsionadores da reformulação curricular e instrucional.

Para poderem exercer uma função de tal modo exigente e diversificada, os novos supervisores necessitariam de actuar num quadro institucional apropriado ("comunidades clínicas"), que lhes facultasse, simultaneamente:

1 - O trabalho com professores em formação inicial e com professores em formação contínua, já com experiência de ensino.

2 - O contacto com outros especialistas de educação e de especialistas dos diferentes ramos de áreas temáticas ("científicas") de formação.

3 - E, naturalmente, a troca mútua de conhecimentos, opiniões e de projectos.

Esses centros, abertos a uma comunicação multilateral e interactiva, constituiriam **comunidades clínicas**, a exemplo de um "teaching hospital", que ainda chegaram a funcionar em ligação com a Harvard Graduate School of Education (MOSHER & PURPEL, 1972).

Ao avançarem propostas desta natureza, os autores procuravam, em parte, encontrar soluções para a vulnerabilidade e as lacunas apontadas por muitos investigadores, quando se referiam à supervisão clínica, nomeadamente o facto de ela se propor melhorar os "padrões" de ensino, sem definir previamente um modelo de competências, nem precisar o que deveria entender-se por um ensino eficaz.

A mobilização de pessoas representando um largo espectro de conhecimentos, experiências e competências, todas elas comprometidas com a instrução efectiva dos alunos; uma atitude comum de permanente pesquisa e confrontação de ideias; a disponibilidade de recursos, enquadrados num esquema organizativo que proporcionaria tempo e oportunidade

para a reflexão sistemática e uma investigação sobre a prática - todas estas condições reunidas nas tais "comunidades clínicas" tornariam possível encontrar respostas fundamentadas para as interrogações deixadas em aberto na abordagem tradicional da supervisão, designadamente no conceito de supervisão clínica de outros autores.

Parece-nos, contudo, que outras razões de raíz contextual podem estar na origem destas posições assumidas. À data da publicação da sua obra (início da década 70) os autores viviam os anos conturbados da crise da sociedade americana. Os confrontos raciais, o choque e contestação provocados pela guerra do Vietnam, refletindo-se na agitação que varria os "campus" universitários, ou na inquietação moral da juventude "hippie", tinham recolocado com extrema acuidade, a questão dos valores.

Ora, questionar os valores é também questionar a educação, e não apenas as suas técnicas, o seu saber-fazer, mas, sobretudo, os seus fundamentos, princípios e conteúdos. Não foi por acaso que as décadas de 60 e 70 assistiram ao aparecimento de um sem número de propostas pedagógicas inovadoras, com destaque, segundo o nosso critério, para as que se apoiavam (e apoiam) nas teorias do desenvolvimento cognitivo e moral (PIAGET e KOHLBERG).

MOSHER & PURPEL (1972) evocam em diferentes passos da sua obra, esta situação complexa, para justificarem a necessidade dominante de promover a renovação dos currículos.

Significativamente, os dois projectos de inovação curricular apoiados na abordagem clínica, e que os autores apresentam como exemplo, incidem sobre a educação ética e sobre a educação psicológica. Mais uma prova de que é, em última análise, o problema dos valores e das finalidades educacionais que constitui a sua preocupação dominante, pelo que se empenham, no desenvolvimento de investigações posteriores, em inserir na experiência educacional o "problem-solving"; em relacionar a "ciência" com as preocupações humanísticas; em discutir implicações morais no contexto de situações históricas; em participar em programas de responsabilização social e de intervenção política na comunidade ou, ainda, em utilizar estratégias (como é o caso do "role-playing") que incentivam o desenvolvimento do raciocínio moral e a interiorização crítica de valores.

Já no que se refere à formação de professores, sabemos do seu interesse pelos trabalhos de SPRINTHALL, orientados para a fundamentação da prática de formação num modelo teórico de formação

desenvolvimentista - abrangendo as estruturas cognitivas, psicológicas e morais - da aprendizagem dos alunos.

Apesar desta contextualização lata da supervisão clínica, ela tem merecido no decurso das últimas décadas outras apreciações críticas, ou a tentativa de enquadrar parte dos seus princípios na formação de **práticos reflexivos**, a que, frequentemente, se referem SCHÖN (1987) e ZEICHNER (1990).

Por exemplo, GARCIA (1995), suportado nos trabalhos de GRIMMETT & CREHAN (1992), revela alguns inconvenientes desta modalidade de supervisão. O mais referido reporta-se ao facto destes autores considerarem que a cultura profissional de muitos professores impede a abertura das portas das suas salas de aula, sobretudo com o objectivo de evitarem que os seus actos de ensino possam ser matéria de análise por colegas e/ou supervisores.

Por sua vez a própria estrutura organizacional das escolas, que também tem merecido críticas crescentes, sobretudo quanto à gestão dos "espaços" e dos "tempos", dificultaria a possibilidade de observação mútua entre colegas. Pelo que uma "cultura de colaboração" interdependente teria poucas oportunidades de se desenvolver na generalidade das

escolas. Salienta-se ainda que, no caso concreto da supervisão clínica, ela deveria sempre ocorrer pela solicitação dos professores, face às suas necessidades de formação, e nunca como um projecto, por mais interessante que seja, mas que surgisse como uma imposição "de cima para baixo".

Também ZEICHNER (1992; 131-132) observa que mantém algumas dúvidas "*sobre esta tendência para transferir a supervisão do practicum para as escolas*" Esclarece o autor:

> "*(...) Não creio que as escolas de desenvolvimento profissional e os supervisores clínicos, como são chamados estes novos formadores centrados na escola, sejam panaceias para os problemas do practicum. Admito que, por vezes, haja avanços muito significativos, mas não devemos ignorar as limitações que existem para a criação destes laboratórios de formação de professores nas escolas existentes. Esta tendência para desenvolver o practicum em escolas especializadas na formação de professores (semelhantes aos hospitais escolares na formação médica) é, sem dúvida, o desenvolvimento mais importante desta área nos Estados Unidos da América. Pessoalmente apoio o valor deste movimento, na medida em que nos ajuda a combater o perigo dos objectivos contraditórios que abala muito do nosso trabalho, mas é preciso estar atento às dificuldades da relação com a comunidade e à democratização no seio destas escolas. Não existem respostas fáceis, nem soluções simples, (mas) as escolas de desenvolvimento profissional não são uma panaceia*".

Por sua vez SMYTH (in: ALARCÃO & TAVARES, 1987; 138-139) revela também o receio de que "*a supervisão clínica se afaste do seu conceito original e se transforme em mais uma técnica estereotipada a ser seguida passo a passo, totalmente desligada do espírito de descoberta, reflexão e comprometimento em que deve assentar*".

Ora, é nossa opinião, que é na busca constante deste espírito de análise, crítica e reflexão do acto pedagógico que devemos procurar o principal contributo dos estudos sobre a supervisão clínica, designadamente para o desenvolvimento posterior de metodologias de formação de professores que, partindo da reflexão da prática, proporcionem o desenvolvimento de profissionais conscientes e críticos, permanentemente em busca das melhores alternativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos seus alunos.

5.5. - NOVOS CAMINHOS E DESAFIOS

A **reflexão** é, na verdade, um dos conceitos mais divulgados pelos estudos centrados na formação de professores e nas atitudes da supervisão, constituindo mesmo uma tendência popularizada quando, na actualidade, se refere a formação de docentes:

> "*el concepto de profesor como profissional reflexivo o prático-reflexivo es un concepto hoy en dia emergente, aunque podamos encontrar raíces en DEWEY, quien y estabelecia una diferencia entre acción reflexiva e acción rutinaria. La idea de una cultura profissional reflexiva en el profesorado supone una reconceptualización de la enseñaza, de la pratica educativa y, por supuesto, de la formación. La idea de prática que subyace en este planteamiento es innovadora y surgerente. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se consibe básicamente como un proceso de reflexión, de análises, de indagación y mejora a través de la autoevaluación (...) aplicada a la propria acción docente*" (IMBERNÓN, 1994 a); 94).

Partindo do princípio que a docência enfrenta hoje problemas, por muitos considerados complexos e indeterminados, é natural que se busque uma solução activa e, quantas vezes, imediata. Pelo que uma formação suportada por uma estratégia de supervisão, centrada no estudo da prática e no desenvolvimento da acção reflexiva pode constituir um caminho e desafio

para todos os professores que queiram exercer um controlo racional das situações pedagógicas, definindo, em consequência, os objectivos mais apropriados, bem como as estratégias e os recursos mais adequados.

A SCHÖN, nos seus livros "*The Reflective Practitioner*" (1983) e "*Educating the Reflective Practitioner*" (1987), ficámos a dever a popularidade e a influência deste conceito de reflexão, que se estende às teorias sobre a espistemologia da prática, já que nesta concepção a prática assume-se como "lugar" de aprendizagem e de "construção" do pensamento profissional do professor.

De facto, os estudos efectuados por SCHÖN levaram-no a considerar categorias que permitiriam descrever uma epistemologia dessa prática "*que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons professores*" (ALARCÃO, 1996; 11). Categorias essas que ZEICHNER (1992; 126-127) resume do seguinte modo:

> "*em primeiro lugar* ***a reflexão na acção*** *refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação recebida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as acções*

> *dos professores no decurso da sua intervenção profissional. Por outro lado, a* ***reflexão sobre a acção*** *refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as* ***reflexões na acção*** *produzidas pelos professores (...). Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada. (...) Aliadas a estas mudanças (...) destinadas a promover o ensino reflexivo, foram enunciadas diversas abordagens de supervisão que procuram promover as capacidades de auto-análise, nomeadamente a* ***supervisão em parceria*** *(...), a* ***supervisão reflexiva*** *(...) e outras abordagens da* ***supervisão clínica***" .

Tal como já havia sido salientado por autores que perfilhavam o modelo da supervisão clínica, a este conceito de reflexão encontramos associado um universo conceptual carregado de conotações, valores, símbolos, correspondências afectivas, interesses sociais e, até, cenários de intervenção na política educativa e, por consequência, na política social.

Aliás, autores há que hifenizam a ligação entre a "prática reflexiva" e a "prática crítica", para evitar uma reflexão académica e tecnicista descontextualizada.

Na busca deste esforço, alguns investigadores (v. g., ROTH, 1989, in: IMBERNÓN, 1994 a)) tentaram enunciar um conjunto de critérios que ajudassem a promover a prática reflexiva entre os professores, a saber:

1 - Questionar-se sobre "o que", "porque", e "como" age ele e os outros.

2 - Enfatizar a indagação como ferramenta da aprendizagem.

3 - Não emitir juízos sem ter dados suficientes e auto-validados.

4 - Buscar alternativas.

5 - Manter um espírito de abertura.

6 - Comparar e contrastar.

7 - Procurar os alicerces teóricos e a fundamentação de comportamentos, métodos, técnicas e conteúdos curriculares.

8 - Admitir outros pontos de vista.

9 - Aceitar e procurar soluções próprias de outros, buscando evidências no confronto de opiniões.

10 - Situar-se em contextos diversos e variados.

11 - Perguntar-se "E, se...?".

12 - Solicitar ideias e pontos de vista aos seus colegas e supervisores.

13 - Adaptar-se e ajustar-se à instabilidade e à mudança.

14 - Saber funcionar perante a incerteza, a complexidade, a diversidade.

15 - Formular hipóteses.

16 - Considerar consequências.

17 - Validar sempre o que é dado como certo.

18 - Sintetizar e contrastar.

19 - Procurar, identificar e resolver problemas.

20 - Actuar depois de medir (avaliar) as consequências das alternativas.

21 - Analisar o que permite que algo resulte, e em que contextos.

22 - Avaliar o que não resultou, e quais as causas.

23 - Usar modelos prescritivos só quando a situação o exija.

24 - Tomar decisões sobre a sua prática profissional.

Ora, tais critérios suportam igualmente uma postura de formação supervisionada. É que "*se o supervisor se dispuser a dar voz ao «silent game» dos seus processos cognitivos, nesse exercício dialogante com a realidade, o aprendente poderá por sua vez, acompanhá-lo nessa compreensão, sendo, simultaneamente, co-autor dessa aventura discursiva de construção do seu saber pessoal e pragmática de intervenção no real, com o fim de o melhorar e inovar*" (SÁ-CHAVES, 1996; 41).

Ao referirmos estes novos caminhos e desafios que se colocam ao supervisor, tropeçamos invariavelmente noutros percursos, orientações e modelos anteriormente desenvolvidos. O que nos sugere, uma vez mais, a necessidade de, em qualquer processo de formação/supervisão, contemplar, ainda que genericamente, todas as dimensões formativas de cada uma das tradições anteriores, sobretudo sabendo valorizar o que de cada uma delas resultou de positivo na melhoria da eficácia do professor, da aprendizagem dos alunos e da organização escolar.

Tal solução, apesar de heterodoxa, radica na nossa profunda convicção de que os contextos de ensino não são tão previsíveis quanto alguma investigação parece (gostaria de?) acreditar.

Logo, preconizamos um modelo de supervisão alicerçado nas correntes conceptuais emergentes da literatura, adaptado aos diversos tipos e momentos de formação e, sobretudo, que saiba combinar os planos da subjectividade e da objectividade; que ajude o professor a conhecer-se a si próprio; e que, finalmente, não negligencie a aquisição do saber e do saber-fazer (competências cognitivas, sócio-afectivas e comportamentais), de acordo com o modo como o formando as percepciona e do significado que lhes atribui, face aos contextos em que desenvolve a sua actividade profissional.

VI - FACTORES E SINTOMAS DE RESISTÊNCIA À MUDANÇA, À INOVAÇÃO E À RENOVAÇÃO PEDAGÓGICAS

VI - FACTORES E SINTOMAS DE RESISTÊNCIA À MUDANÇA, À INOVAÇÃO E À RENOVAÇÃO PEDAGÓGICAS

Analisar a formação de professores sem salientar e descrever os factores que condicionam negativamente, neste virar do milénio, a adesão dos docentes à inovação e à renovação pedagógica, que são exigência de grande parte dos sistemas educativos implicados em processos de reforma, revelava-se, quanto a nós, uma limitação deste trabalho.

Desde logo, porque entendemos que não há mudança real dos sistemas e das práticas educativas se não estiverem motivados, informados e implicados os verdadeiros agentes dessa mudança - os professores.

Depois, porque num mundo em acelerada evolução tecnológica social e cultural, se torna mais fácil a modificação das estruturas materiais dos sistemas, do que a alteração de mentalidades que, como se sabe, são mais "resistentes" e mais "lentas" no acompanhamento desses processos de devir.

Finalmente, porque dada a relevância que imputamos à formação permanente, esta terá que ter em

conta estes obstáculos, identificando-os e procurando soluções e caminhos conducentes à sua superação.

Reconhecer estes constrangimentos significa que estamos a pisar terreno sólido, quando e sempre se nos depare a necessidade de preparar docentes para uma escola, que já não é a escola de ontem: só assim estaremos a preparar docentes para lidar com alunos que já se perspectivam e projectam no mundo do amanhã. Percorrendo esses carris, estaremos a preparar docentes e alunos que não percam o saudável sobressalto da necessidade de uma aprendizagem continuada ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Pelas considerações expostas, este será o último capítulo deste trabalho, onde se reafirma, uma vez mais, a convicção de que só há mudança se desejada, só há evolução sistémica se encontrados os processos de envolvimento de todos - políticos, administradores, professores, organizações sindicais e profissionais, alunos, pais e comunidade. Ou seja, aqueles que podem (e devem) contribuir para essa mudança, porque a educação hoje, mais que nunca, deve ser entendida como um "bem público", promotor do desenvolvimento e bem-estar integral, integrado e sustentado das sociedades do século XXI.

6.1. - OS ESTÁDIOS DA CARREIRA DOCENTE E A RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Sem entrarmos na análise detalhada dos estádios de carreira, ou ciclos de vida dos professores - o que não é objecto deste estudo - conviria, mesmo assim, proceder a uma interpretação breve desses processos singulares, e por vezes labirínticos, no intuito de neles procurar os factores e sintomas de resistência à mudança.

Nos últimos 30 anos a investigação educacional debruçou-se sobre esta problemática, produzindo estudos cujo interesse, pertinência e clarificação conceptual não queremos, de entre outros, deixar de salientar: KATZ (1972; 1993) FULLER & BOWN (1975); HUBERMAN (1988; 1989); BALL & GOODSON (1985); GONÇALVES (1990; 1992).

Numa detalhada e exaustiva investigação sobre "A *Carreira dos Docentes do Ensino Primário*", GONÇALVES (1990), oferece-nos, com rigor e esforço de síntese, a descrição das principais etapas do percurso profissional dos professores, segundo a perspectiva de alguns desses autores e que, por conveniência metodológica e expositiva, utilizaremos como referência.

Assim, para FULLER & BOWN (1975), são três os estádios que caracterizam a evolução dos docentes ao longo da sua carreira:

1 - **O Estádio da Sobrevivência** que geralmente coincide com o início da carreira (os anos de indução ou socialização do docente na escola), e que se singulariza pela necessidade de afirmação do professor, no contacto que mantém com os seus alunos, com os colegas e com os supervisores. É um período em que o professor se sente em permanente auto e hetero-avaliação.

2 - **O Estádio da Mestria** em que o professor foca o seu esforço no desempenho profissional, na preocupação de ser um "bom" professor, dominando competências inerentes a essa intencionalidade, pelo que procura respostas adequadas para determinadas situações que o acto de ensinar lhe coloca: o número de alunos por turma, a ausência de regras bem definidas de acção, a falta de materiais e condições para o exercício do seu trabalho na classe, a falta de tempo para a consecução dos objectivos, ou para a abordagem dos conteúdos.

3 - **O Estádio da Estabilidade** em que tenta individualizar o ensino, preocupando-se quer com os seus alunos, quer com as suas necessidades e anseios,

sejam elas tanto de ordem curricular, como de natureza social e, até, familiar. Sente-se **estável** nas rotinas de trabalho que a si próprio estabeleceu, tornando-se, por isso, resistente às mudanças.

Já para KATZ (1972; 1993) os modelos de desenvolvimento profissional desenrolam-se em quatro estádios:

1 - **Estádio da Sobrevivência** que corresponde ao início da carreira e em que o jovem educador tenta "sobreviver", face a sentimentos de incompetência e falta de preparação, sobretudo quando confrontado com os dados emergentes da realidade educativa e as opiniões dos colegas com mais experiência.

2 - **Estádio da Consolidação** que decorre até ao terceiro/quarto anos de trabalho. Neste estádio o educador consolida os conhecimentos e a experiência entretanto adquiridos, e começa a capacitar-se para centrar a sua atenção em casos individuais, quando solicitado pelas situações problemáticas que a prática educativa lhe coloca.

3 - **Estádio da Renovação** que significa uma evolução positiva do estádio anterior. O educador, cansado de fazer sempre as mesmas coisas, começa a interessar-se por novas experiências, procurando

informação junto dos colegas e ampliando o âmbito das suas leituras. É uma época em que o educador procura a "aprendizagem em parceria".

4 - **Estádio da Maturidade:** no fim de cerca de cinco anos o educador assume-se como tal. A sua perspectiva profissional é mais alargada, sente-se seguro quanto ao seu desempenho e está em condições de colocar questões mais profundas e abstractas sobre o seu papel na sociedade. Pode, em determinadas circunstâncias, assumir como adquiridos todos os seus "saberes-fazer".

Finalmente, HUBERMAN (1989), a partir de uma síntese crítica da literatura existente, propõe-nos uma visão da carreira docente dividida em sete ciclos de vida:

1 - **Entrada na Carreira:** fase da sobrevivência e/ou da descoberta. É uma etapa de "choque" com a realidade da escola, do confronto das informações recebidas durante a formação inicial com as realidades profissionais do dia-a-dia. O professor tem dificuldade em dar respostas adequadas às necessidades dos alunos e preocupa-se com a sua auto-imagem. Por outro lado entusiasma-se com a ideia de pertencer a um corpo profissional definido e deseja realizar novas experiências e assumir mais

responsabilidades dentro da organização da escola. É esta satisfação da **descoberta** que o pode ajudar a ultrapassar o estigma da **sobrevivência**.

2 - **Fase de Estabilização:** é a fase que a literatura denomina também de "compromisso definitivo" ou de "estabilidade", associada à tomada de novas responsabilidades. O professor afirmou-se perante si e os colegas, domina as regras de funcionamento da sala de aula e sente-se confiante, confortável e com sentido de afirmação profissional.

3 - **Fase de Diversificação:** após a consolidação os percursos tornam-se divergentes mas, na maioria das situações, dão lugar a uma fase de "experimentação" e de "diversificação". Na sala de aula o professor reforça, qualitativamente, o seu desempenho, permitindo-se realizar experiências pessoais, diversificando os materiais, os processos de avaliação, o tratamento dos conteúdos e a organização do espaço-aula. Contesta o sistema educativo nas suas aberrações e aspira a cargos que lhe dêem mais responsabilidade, autoridade e poder.

4 - **Fase da Contestação:** os seus sintomas podem ir de um ligeiro sentimento de **rotina** a uma real **crise** existencial quanto ao prosseguimento da

carreira. Sente a monotonia do quotidiano e tem quebras de entusiasmo.

5 - **Fase da Serenidade e Distanciamento Afectivo:** surge como recordação saudosa do activismo. Nesta fase baixa o nível de ambição e, consequentemente, o de empenhamento, aumentando, porém, os níveis de confiança e de serenidade. O distanciamento afectivo em relação aos alunos torna-se realidade e, nas aulas, impera um clima de "desanuviamento".

6 - **Fase do Conservadorismo e Queixas:** aparece com a aproximação do termo da carreira. O professor entende que os "alunos já não são como eram", lamenta as alterações da política educativa, o empenhamento dos colegas mais novos e a degradação da imagem social dos professores.

7 - **Fase do Desinvestimento:** é a fase de "contracção" da carreira, quando o docente se encontra "às portas" da reforma. Este ciclo traduz-se por um fenómeno de "interiorização", associado a um desinvestimento progressivo no trabalho, e que corresponde à consagração de mais tempo a si próprio e a uma vida social virada para a reflexão do seu mundo representativo e para interesses exteriores à escola.

De acordo com os estudos divulgados por estes autores poderíamos, então, identificar (GONÇALVES, 1992) como **melhores anos da carreira** os do **início do percurso profissional** (em que, em nosso entender, o professor necessita, indiscutivelmente, do prolongamento continuado da sua formação inicial para que se evite o "desencanto" e o abandono da profissão) e os que correspondem aos estádios de **estabilidade.**

Por seu lado, os **piores anos do percurso profissional** são relacionados, também, com o início da carreira (quando se instala a angústia, e a importância da solução dos problemas), e os estádios que revelam **estagnação, conformismo** e **desinvestimento,** nos quais os professores se revelam menos "plásticos" e "permeáveis" quanto às exigências renovadoras dos sistemas educativos.

Ora quanto a nós, é nestas últimas etapas, que se revelam os maiores sintomas de resistência à mudança, quer por factores endógenos, provenientes da falta de motivação para a alteração de "pontos de vista", condutas e consequente desempenho profissional, quer por factores exógenos, que se revelam no receio que esses professores sentem em expôr as suas "fragilidades" perante colegas, alunos e supervisores. É um período em que raramente

(precisamente porque o professor tende a "escondê-lo") coincide o que o "professor diz" com aquilo que, de facto, o "professor faz".

A resistência à mudança nos ciclos enunciados não pode ser posta de parte numa perspectiva de formação permanente e na escolha do estilo de supervisão a utilizar com esses professores. Daí que, em primeiro lugar, o supervisor deva tentar identificar o estádio em que se encontra o formando, antes de "desenhar" as suas atitudes formativas. Depois, porque estes ciclos requerem uma pré-fase de formação que motive o professor, crie um clima de mútua confiança entre formando e formador, e alcance o objectivo de "reconstruir" a auto-confiança no professor, bem como o "reconhecimento" das suas capacidades de evolução pessoal e profissional.

A resistência à mudança, inculcada em muitos professores nestes estádios profissionais, deve ainda ser entendida como um dos maiores obstáculos à inovação, à renovação das práticas e à implementação de reformas educativas.

É nossa convicção de que só um acompanhamento profissional permanente poderia alterar positiva e significativamente as atitudes destes professores, permitindo-lhes "queimar" as etapas identificadas

como mais negativas e menos gratificantes. Isto porque acreditamos que muitas das dificuldades sentidas no decurso da carreira só podem ser ultrapassadas com uma formação contínua organizada em moldes que permitam dar **respostas diferentes** às **diferentes necessidades** apresentadas, não pelo "professor" estereótipo-abstracto, mas pelos professores em concreto, caso a caso, escola a escola.

Porque a resistência à mudança se radica também em factores e sintomas de natureza pessoal, organizacional e sistémica, passaremos, de seguida, à análise desses contextos proporcionadores de "mal-estar" e "erosão" profissional, enquanto escolhos em que "tropeçam" as melhores intenções de formação continuada dos docentes.

6.2. - O "MAL-ESTAR" E A "EROSÃO" DA FUNÇÃO DOCENTE: - CONTRA A RESISTÊNCIA, RESISTIR!

A formação de professores, enquanto processo que visa a mudança, correrá sempre o risco de encontrar resistências. Umas, como vimos, catapultadas por determinados "períodos" psico-profissionais que os docentes atravessam. Outras, resultantes das políticas educativas, da estrutura organizativa da escola, do estatuto regulador da carreira, e, porque não?, do próprio processo como essa formação foi levada junto dos docentes, de modo mais ou menos impositivo.

Não é menos verdade que, mesmo quando a adesão é voluntária, a ausência de finalidade de alguns projectos de reforma (pontuais ou estruturais), a ausência de avaliação do processo e dos produtos realizados, a política "do alterar, pelo alterar", também têm, quanto a nós, contribuido para o "desinteresse", o "afastamento" e até a "resistência" de muitos dos docentes que, à partida, se galvanizaram nesses projectos.

Infelizmente, são demasiados os casos em que os professores se encontravam em ciclos da carreira de

desinteressada dádiva ao sistema, à escola e aos alunos, e que os levaram a optimizar o seu investimento pessoal, uma e outra vez, até que a curva do desencanto os contaminou, inesperadamente: "*as décadas de 70 e 80 são, com efeito, marcadas pelo desenvolvimento de um conjunto de tendências responsáveis pela produção dos fenómenos de «mal-estar docente», ou crise de identidade dos professores e que de uma forma mais ou menos difusa reflectem quer a desvalorização social do campo escolar, quer as dificuldades acrescidas com que se confrontam os professores para descobrirem e implementarem dispositivos que lhes permitam exercer um poder sobre o exercício do seu poder como especialistas na pedagogia*" (CORREIA, 1994; 13).

Acresce ainda que o sistemático retomar de promessas incumpridas de verdadeira descentralização do sistema educativo, e a negação de se atribuir mais poder de decisão aos professores e às escolas, também têm contribuído para que a resistência se enquiste no sistema, transformando as sinergias naturais em processos de entropia, por vezes incontroláveis.

À falta de poder e de controlo dos professores, no que respeita ao seu trabalho, transformando-os em simples executores de decisões tomadas por hierarquias distantes e sem rosto (a partir das quais

as "ordens" se tornam impessoais e difusas, e em que as responsabilidades se diluem), alguns autores têm chamado de **desprofissionalização** (IMBERNÓN, 1994 a); 145). Essa desprofissionalização comporta também no dizer daquele autor, "*una pérdida de status y prestigio que se puede comprobar por la selección que se produce en la formación inicial*".

IMBERNÓN (1994 a)) atribui aquela situação a muitos factores, mas de que salienta: o cansaço físico e moral, a falta de reconhecimento social do papel dos professores, a falta de protecção perante o vandalismo e a violência com que acrescidas vezes se deparam nas escolas, a falta de recursos, os horários inadequados à sua função formadora, a escassa formação para gerir os novos programas, a pressão dos pais e outros agentes sociais, a intensificação da atribuição de novas tarefas e funções...

Esta **desprofissionalização** que alastra em boa parte dos sistemas educativos é uma das razões apontadas para a criação de um progressivo clima de **mal-estar** entre os docentes, que atinge significativamente Portugal, devido à "*falta de edifícios convenientes e de material adequados; o super-povoamento das escolas urbanas, transformadas em fábricas de ensino em elaboração contínua, dificultando a existência de um verdadeiro projecto*

educativo (...); desfasamento entre o discurso, os programas oficiais e os meios assegurados para a sua execução (...) e que justificam o desencanto que atinge uma parte da classe docente, com consequente desmotivação, absentismo, falta de empenhamento, fuga às funções docentes e procura de outros campos de exercício profissional" (ESTRELA, M.T., 1986 a); 306).

Tal constatação é corroborada por estudos mais recentes (TEODORO, 1994 a), 1994 b); SOUTA, 1995). TEODORO (1994 b); 195) constata que "*nos professores situados a partir do meio da carreira se verificam sintomas de desmotivação e grandes tensões profissionais que resultam (...) da sua condição de assalariados, sub-remunerados para as qualificações que possuem, de uma ausência de pausas que permitam uma reflexão crítica sobre a actividade desenvolvida e de uma formação contínua que responda às novas exigências da docência*".

Já para SOUTA (1995; 121) todos os professores deveriam "*ter contrapartidas económicas sociais e laborais, de acordo com a importância da sua função. O que se traduz numa tabela salarial condigna e valorizadora, que reflicta a importância da actividade profissional docente, e no estabelecimento de remunerações ou de outras regalias decorrentes dos*

cargos de direcção e coordenação exercidos por alguns professores".

Acrescente-se que a democratização da escola e o alargamento do ensino obrigatório "apanhou" muitos professores "desprevenidos" e "impreparados" para terem que "*enfrentar-se a un nuevo interlucutor histórico, portador de lenguajes y referencias culturales completamente ajenos a los códigos de la escuela. Esta situación habría violentado las tradiciones de la institución y las características de la formación de los docentes sin que hubieran replanteado las concepciones y los moldes de la institución*" (DAVINI, 1995; 61).

Democratização essa que, segundo COSTA, (1997; 91) deveria ter pressuposto "*por um lado o direito à participação na política educativa, em estruturas e processos participativos criados para o efeito, na administração e gestão escolares, na experiência pedagógica quotidiana. Uma participação em diferentes graus e sob diversas formas de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas de actividades sociais, económicas e culturais e instituições de carácter científico*".

De entre várias linhas de pesquisa sobre o "mal-estar" dos docentes, suas causas e consequências,

popularizaram-se os estudos de SANTOS GUERRA (1983) e de ESTEVE (1991; 1992), que tentaram descrever e conceptualizar este recente domínio de estudo das Ciências da Educação.

ESTEVE (1991; 97) define o **mal-estar docente** como "*um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores, como grupo profissional desajustado devido . à mudança social*". Já SANTOS GUERRA (1983; 105) desenvolve o conceito de **erosão da função docente** para se referir ao "*desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso*" que o professor sofre ao longo da sua carreira.

Naquele trabalho SANTOS GUERRA (1983; 105) recorda-nos, uma vez mais, quanto uma má experiência nos pode fazer "*perder la capacidad de utopía, recortar las ilusiones, imposibilitar el comienzo de empresas arriesgadas, aumentar la dosis de escepticismo, (...) relativizar los planteamientos más divergentes y entusiastas*". Pelo que atribui uma importância fundamental ao estudo destes processos de "erosão", dada a repercursão negativa que podem ter no trabalho com os alunos quando o professor assume o fracasso, a desilusão e a frustração profissionais.

Daí que tente construir uma "etiologia da erosão", atribuindo a este fenómeno uma "trilogia de vertentes causais", a saber:

1 - **Causas de carácter sociológico,** em que destaca:

a)- a substituição do "mito vocacional" pela "necessidade de sobrevivência" dos que ascendem à docência, num mundo em que o desemprego alastra e as saídas profissionais se afunilizam;

b)- a atribuição crescente de novas funções aos docentes, que lhes alargam o horário de trabalho, sem lhes deixar tempo para "aprender" e para "estar" com os seus educandos;

c)- uma remuneração insatisfatória que provoca o pluriemprego;

d)- a perda de status social do professor, não só perante a opinião pública em geral, mas também perante os pais e os alunos;

e)- deterioração da auto-imagem e do auto-conceito, muitas vezes provocada quando se sente "impreparado" e os alunos põem em causa os seus conhecimentos e o seu desempenho pedagógico;

f)- profundas vivências extra-escolares, já que a vida privada e social proporcionam experiências mais ricas e mais intensas que as vivenciadas na escola;

g)- a estabilidade provisória face à alteração de carreiras e de níveis de formação;

h)- circunstâncias adversas, como ter na aula um número injustificável de alunos

pouco motivados, revoltados com essa situação;

i)- ausência de meios e materiais, bem como a falta de espaços para actividades extra-curriculares.

2 - **Causas de carácter psicológico**, entre as quais inclui:

a)- o professor envelhece, enquanto os alunos rejuvenescem, aparentemente, por cada ano a mais que soma à sua carreira;

b)- a dificuldade de adquirir experiências autênticas e significativas, confundindo-se "experiências" com "anos de serviço docente", o que é frustrante para quem tentou transformar e renovar a sua actividade profissional;

c)- o cansaço e o desalento provocado, muitas vezes, pelos "choques" com a escola, os alunos e o sistema;

d)- a sensação de impotência, quando se julga fracassar por não descobrir novos caminhos de superação das dificuldades colocadas pelo exercício da docência;

e)- a crise de identidade, quando são postas em causa competências e atitudes que lhe ensinaram serem eficazes e quando não é acompanhado para promover a sua mudança e adaptação "aos novos tempos";

f)- o desencanto dos alunos perante a progressiva decepção e o cepticismo que os vai invadindo face às "impossibilidades" que lhes pode oferecer o sistema educativo.

3 - **Causas de carácter filosófico**, das quais destaca:

> a)- uma nova filosofia de vida e do papel do Homem na sociedade, acompanhada pela inerente alteração de valores;
>
> b)- a incerteza quanto aos fins educacionais e uma escassa segurança quanto ao (in)cumprimento dos mesmos;
>
> c)- a razão de ser da educação, carregada de perguntas, quantas vezes sem resposta de qualquer dos interlocutores educativos: "existe educação sem manipulação? Não estaremos a contribuir para perpetuar estruturas carregadas de injustiça?...".

Decorrente destas **causas** de erosão e mal-estar docente, inibidoras da evolução dos sistemas educativos, e das mudanças desejadas na actuação dos professores e na organização dos curricula e das escolas, o SANTOS GUERRA (1983; 114-118) propõe-nos um conjunto de quatro **respostas educativas**, na convicção de que se "*existen hoy elementos de peculiares características que aumentan la velocidad y la intensidad de la erosión (...) también es cierto que el educador puede hacer frente a esas causas y aminorar los efectos devastadores de las mismas*":

1 - **A formação de autênticas equipas**: de grupos de trabalho que correspondam aos objectivos de natureza pedagógica, mas, sobretudo, que dêem valor ao factor emocional, ao factor humano, à partilha do

trabalho e das preocupações, bem como da comunicação entre o grupo de pares.

2 - **A análise crítica da realidade:** centrada na interpretação clara, precisa, objectiva e serena das situações pedagógicas, organizacionais e sistémicas. Esta atitude é considerada imprescindível para que o professor não desemboque em sentimentos de culpabilidade, amargura, decepção... Partindo do princípio que é necessária alguma clarividência para conhecer os factores que fazem peculiar o acto educativo, reconhece-se a necessidade de procurar as causas **estruturais** que condicionam as situações vivenciadas pelos docentes. E, depois, os resultados desse processo analítico deverão desembocar na melhoria da praxis educativa.

3 - **A persistência na ilusão:** o professor deve ter expectativas ajustadas às suas possibilidades. Apesar dos êxitos e dos fracassos se alternarem na sua actividade, ele deve manter expectativas positivas e entusiasmo. É necessário manter a força das ilusões, apesar dos fracassos circunstanciais.

4 - **O cepticismo entusiasta:** ser céptico mas sem ser dogmático, ser moderado sem ser pusilânime e, sobretudo, nunca recusar a verdade comprovada. Esta síntese paradoxal é realçada pelo facto do cepticismo

ajudar o professor a "pôr os pés no chão", enquanto o entusiasmo o "faz correr" ao encontro de novos caminhos e da utopia.

Estas condicionantes do desempenho profissional, em consequência de períodos mais ou menos prolongados de "stress" que produzem o esgotamento emocional, o desenvolvimento de atitudes negativas para si próprios, assim como a redução considerável da eficácia profissional (que acarreta sentimentos de culpabilidade, acentuados pela incapacidade de corresponder à "intensificação" das solicitações profissionais), também foram objecto de estudos empíricos e documentais elaborados por ESTEVE (1991; 1992), como já referimos.

Partindo de pressupostos idênticos aos já enunciados - "*estudar a situação actual dos professores, situando-a num processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação*" - ESTEVE (1991; 15), analisou as causas e factores que conduzem à "desilusão" e à "renúncia", indutoras de resistência à mudança e propiciadoras do "deslize" de reformas educativas que a generalidade dos países europeus querem implementar.

Dando como adquirido, igualmente, que "*a passagem de um sistema de élite para um sistema de ensino de massas implica um aumento* ***quantitativo*** *de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas* ***qualitativos****, que exigem reflexão profunda*" (ESTEVE, 1991; 96), afirma que muitas das circunstâncias que têm conduzido a um ensino de qualidade são "*fundamentalmente produto do voluntarismo de um professorado que, face à tentação do abandono e do demissionismo, malbarata energias e entusiasmo, suprindo com a sua actividade a falta de meios existentes*" (ESTEVE, 1992; 25).

Para o autor, o professor sente-se num jogo cruzado entre as críticas da sociedade e da administração, que o acusam de constituir um obstáculo a qualquer tentativa de renovação pedagógica; e as acusações que partem do seu próprio grupo profissional, e que apontam o dedo acusador à sociedade e à administração, por levarem a cabo reformas no papel sem, na prática, dotarem os professores e as escolas de meios materiais, de condições de trabalho, de formação acrescentada, e de pecarem pela ausência de circulação da informação. Condições essas que os docentes consideram indispensáveis à melhoria do ensino: - desejo e objectivo de qualquer reforma educativa.

Pelo que acrescenta, "*face a tal estado de coisas, o mal-estar docente tornou-se uma realidade constatada e estruturada desde diversas perspectivas em diversos trabalhos da investigação*" (ESTEVE, 1992; 28), dado que "*a situação dos professores (...) é comparável à de um grupo de actores vestidos com traje de determinada época, a quem, sem prévio aviso, se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior*" (ESTEVE, 1991; 97).

Apresenta-nos então, as suas conclusões baseadas na investigação sobre o mal-estar docente ("malaise enseignant"; "teacher burnout") e que foram conduzidas no sentido de "*descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada*" (ESTEVE, 1991; 98). Nessas investigações, o autor identificou dois grupos de factores, uns **contextuais**, outros **pessoais**, que são considerados como causas do mal-estar, devido às "pressões" sobre a função docente.

Os primeiros, que designa por **factores de primeira ordem**, relacionam-se com a actividade do professor na classe, factores que implicam alterações nas condições do seu trabalho e provocam tensões

associadas a sentimentos e emoções negativas, que "*constituem a base empírica do mal-estar docente*"(op.cit. 1991; 99).

Os segundos, que denomina por **factores de segunda ordem**, e reporta às "condições ambientais" e aos "contextos" em que se exerce a docência e que "*afectam a motivação e implicação do professor*" (op.cit. 1991; 99).

Enumera, então, (op.cit. 1991) doze "indicadores básicos" que influenciam a alteração daqueles factores "contextuais" e "pessoais" e que aqui transcrevemos pelo interesse e relevância de que se revestem:

1 - Aumento de exigências em relação ao professor.

2 - Inibição educativa de outros agentes de socialização.

3 - Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola.

4 - Ruptura do consenso social sobre a educação.

5 - Aumento das contradições no exercício da docência.

6 - Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo.

7 - Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.

8 - Menor valorização social do professor.

9 - Mudança dos conteúdos curriculares.

10 - Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.

11 - Mudanças nas relações professor-aluno.

12 - Fragmentação do trabalho do professor.

Segundo ESTEVE (1991; 109) estes indicadores dão-nos "*uma imagem significativa das principais mudanças registadas (...) nos últimos vinte anos, e dos principais problemas pendentes que devem afectar os projectos de reforma, sobretudo no tocante à formação do professorado*".

Como repercussão destes factores no emergir do mal-estar docente, o autor atribui capital importância ao impacto desses indicadores na personalidade dos professores. Enumera, por isso, essas principais consequências do mal-estar docente,

por **ordem crescente** do ponto de vista qualitativo, e **decrescente** no que respeita ao número de professores por elas afectados:

1 - Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática.

2 - Fuga ao conflito através de pedidos de transferência de escola ou de funções.

3 - Desenvolvimento de esquemas de inibição.

4 - Desejo de abandonar o ensino (realizado ou não).

5 - Absentismo laboral, como mecanismo de cortar a tensão acumulada.

6 - Esgotamento, em consequência da acumulação dessa mesma tensão.

7 - Ansiedade crescente.

8 - Depreciação do "eu" e auto-culpabilização perante o insucesso no ensino.

9 - Reacções neuróticas.

10 - Depressões.

Descrita a situação, ESTEVE (1991) recomenda aos responsáveis pelas políticas educativas e, sobretudo, pela formação de professores, que se incorporem os conhecimentos emergentes destas investigações, quer na reformulação da formação inicial, quer no "acompanhamento", através da formação permanente, com o objectivo de reduzir os efeitos negativos desse mal-estar docente.

Já numa outra investigação IRUN & RADA (1992) consideram ainda alguns tipos de variáveis que influenciam o mal-estar/satisfação dos docentes e que designam por "variáveis ambientais":

1 - Quanto mais elevado for o nível profissional, menor é o mal-estar.

2 - Quanto mais diversificada for a actividade docente, mais alto será o grau de satisfação.

3 - A participação na tomada de decisões aumenta o grau de satisfação.

4 - O estatuto remuneratório e a promoção na carreira correlacionam-se positivamente com a satisfação

5 - A aceitação no grupo-escola ou no grupo-disciplinar influenciam o grau de satisfação.

A importância da formação para o combate às causas que conduzem à resistência foi igualmente salientada num estudo nacional desenvolvido pela Federação Nacional dos Professores (1983), no qual se conclui que é "*elevado o grau de insatisfação dos professores portugueses*" em relação às condições de trabalho, às instalações escolares, ao estatuto remuneratório, às perspectivas de promoção e à ausência de programas de actualização científica e pedagógica, assumindo os inquiridos que a formação contínua seria "*uma necessidade essencial da actividade educativa*", e que, dada a sua inexistência, ou ineficácia, "*os efeitos da insatisfação se irão reflectir* ***muito*** *(63% dos inquiridos) na aprendizagem dos alunos*".

Tais sintomas também foram por nós encontrados aquando de um estudo de caso que envolveu os professores em formação em serviço na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (RUIVO, 1990). Nessa pesquisa, os professores foram solicitados a preencher uma escala de "diferencial semântico" (TUCKMAN, 1977; 1978), em que eram chamados a pronunciar-se sobre o modo com os "outros" (não professores) "viam" os professores (imagens associadas à profissão), de acordo com as suas percepções.

A investigação revelou que a maioria dos inquiridos julgam que "os outros" vêem o professor como um profissional mais "irresponsável" do que "responsável", mais "vulnerável" do que "intocável", mais "conservador" do que "aberto", mais "acomodado" do que "crítico", mais "estagnado" do que "estudioso".

No mesmo estudo a maioria dos sujeitos revelam, ainda, que só "em parte" julgam poder vir a usufruir de sucesso profissional. Conclusões reveladoras, pese embora não possam ser generalizadas, sobretudo se tivermos em conta que nos reportamos a docentes que, à época, se situavam num intervalo entre os 25 e os 35 anos de idade, detentores de diplomas de estudos superiores (bacharelato ou licenciatura), com menos de 6 anos de serviço, e que declaram, maioritariamente, já terem frequentado acções de formação "pontuais", antes da entrada no processo de formação conducente à sua profissionalização.

É este "clima psicológico" que invade progressivamente a cultura profissional dos docentes, que permitiu a GARCIA (1995) produzir um interessante estudo de revisão de literatura em que tenta relacionar as características de "erosão" profissional com a falência de algumas reformas educativas e, logo, com a necessidade de implementar

medidas "promocionais", numa perspectiva totalizante da função docente. Talvez porque "*(...) não se mudam instituições sem mudar as práticas que as produzem no dia-a-dia, pelo que temos que reconhecer a importância dos professores nos processos de mudança (...)*" (BENAVENTE, 1991; 178).

No seu estudo, GARCIA (1995) debruça-se sobre os principais sintomas que considera estarem na base da "desprofissionalização" e consequente "mal-estar" dos docentes. São seis esses sintomas por ele referenciados:

1 - A burocratização.

2 - A proletarização.

3 - A solidão.

4 - A carreira docente plana.

5 - O individualismo fragmentado.

6 - A balcanização.

Detenhamo-nos brevemente na descrição de cada um deles:

1 - **A Burocratização**

Partindo do princípio que os docentes funcionam em instituições organizadas hierarquicamente, em que a sua quota parte na tomada de decisões é mínima e que detêm uma escassa autonomia, conclui que estes contextos acabam por incrementar a própria estrutura hierárquica, como se de um efeito perverso se tratasse. Assim, esta burocratização conduz à prática de rotinas que os próprios professores acabam por deixar de ter "vontade" de alterar, porque permanentemente sujeitos a mecanismos de controlo: - "*Político/Administrativos*", de "*Mercado*" (segundo os quais os alunos, pais e instituições pressionam e emitem juízos de valor sobre a escola), e "*Burocráticos*", propriamente ditos, segundo os quais o sistema educativo controla o cumprimento de normas e de regulamentações, que devem ser executadas "de cima para baixo".

Por isso aconselha a que o controlo burocrático de professores e escolas seja substituído pelo controle "entre pares" através do desempenho e da avaliação do desempenho das actividades por ambos desenvolvidas.

2 - **A Proletarização**

Partindo da atribuição de cada vez mais tarefas aos docentes, para muitas das quais não receberam preparação inicial específica, considera que há uma tendência para a deteriorização e "desprofissionalização" do trabalho docente.

Refere que a "proletarização" ocorre (reportando-se aos trabalhos de LAWN & OZGA, 1988) como consequência da eliminação da qualificação para o trabalho, já que um proletário é um trabalhador que perdeu o controlo sobre os meios, os objectivos e os processos do seu próprio trabalho. Um dos sintomas desta proletarização ocorre quando os professores "aceitam" simultaneamente "mais" funções e "piores" condições de trabalho.

3 - **A Solidão**

"*Ser profesor significa dedicar muchas horas al día, muchos días, durante muchos años, a relacionarse com estudiantes, generalmente en edad no adulta, con intención de facilitar su aprendizaje. A esta tarea el profesor se enfrenta en solitario. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de*

los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad (...)" (GARCIA, 1995; 148).

Ora para este autor a resistência à mudança pode incrementar ainda mais este acto solitário, a partir do momento em que os professores se refugiam nas suas salas de aula e evitam o contacto, noutros espaços, com os colegas e/ou com os alunos. Até porque, considera também, os professores têm poucas oportunidades de partilhar as suas preocupações e analisar a sua própria actividade profissional. A solidão tem ainda a ver com a falta de tempo para os momentos de "partilha mútua". "*Esta imagem del profesor nos sugiere la de un profesional que, como el escultor o pintor, carpintero o relojero, trabaja em solitário, y necesita de la soledad para hacer bien su trabajo*" (GARCIA, 1995; 149).

Num estudo aplicado a 296 professores portugueses (115 do 1° Ciclo e 181 do 2° e 3° Ciclos do Ensino Básico) NETO & BARROS (1992; 13-14) concluiram que "*são os professores com mais tempo de serviço, aqueles que se aproximam da conclusão da sua carreira profissional, os que mais sentem a solidão. (...) Quanto ao nível de ensino, os professores do 1° Ciclo do Ensino Básico sentiam mais solidão que os outros*".

4 - **Uma Carreira Docente "Plana"**

A profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até motivos que envolvam os docentes num processo de motivação e evolução qualitativa das suas competências pessoais e profissionais.

Se bem que a carreira docente seja entendida pela teoria como uma "construção pessoal", muitos professores não vêem motivos (baseados em recompensas e/ou incentivos) para investirem numa carreira em que todos (ou quase todos) podem chegar ao mesmo lugar, apesar da diversidade e diferenciação qualitativa dos percursos de cada um.

5 - **O Individualismo Fragmentado**

Considerado também como barreira e ameaça ao desenvolvimento profissional, é tido como uma "atracção" quase "natural" para a maioria dos professores: "*La arquitectura lo apoya. El horario lo refuerza. La sobrecarga docente lo sostiene. La história lo legitima*" (FULLAN & HARGRAVES, 1992, citados por GARCIA, 1995; 157).

Neste contexto as possibilidades de se produzirem interacções espontâneas dentro da escola são limitadas e pontuais, a não ser que os docentes as provoquem e/ou as procurem. Daí que se reclame mais partilha e participação nas decisões dentro da escola, como forma de obstaculizar esse individualismo.

6 - **A Balcanização**

Denominação popularizada por HARGRAVES, surge como obstáculo à inovação e à mudança, quando na escola surgem grupos de professores que se degladiam na busca de posições de supremacia, no conjunto dos pequenos poderes que detêm na instituição escolar.

Nalguns casos a "balcanização" pode redundar no aparecimento de "feudos" que tendem a paralisar a escola e inviabilizam a criação e desenvolvimento de um "clima" e de uma "cultura" de abertura para a mudança.

Propositadamente, porque conjunturalmente significativo, deixamos para o fim, a exposição das conclusões produzidas por BENAVENTE (1991), quando analisa os efeitos negativos da resistência à mudança dos professores, sempre que colocados perante quadros

de alteração das suas práticas escolares. Assim, refere a autora:

> *"ignorar a complexidade das práticas e a exigência dos processos de mudança será, certamente, uma das gandes razões de tão grandes fracassos nas reformas e nas medidas pedagógicas oficialmente implantadas. Na verdade, estas ignoram as exigências dos processos de mudança colectivos e individuais que terão que envolver, forçosamente, os professores; ignoram os tempos e as exigências das reestruturações de universos culturais e pedagógicos; ignoram a necessidade de trabalhar sobre questões que, aparentemente exteriores à escola, a condicionam e influenciam; ignoram a espessura e complexidade dos universos que se cruzam nas práticas da instituição escolar; ignoram que mudar as práticas dos professores exige transformar as suas condições de trabalho, facilitar-lhes a análise da realidade social e o modo de abordar a escola; ignoram, muitas vezes, que só os professores podem ser sujeitos da mudança das suas próprias práticas e que nem a escola muda por decreto, nem os professores mudam por ordem superior" (BENAVENTE, 1991; 179-180).*

Alterar as causas geradoras de sintomas propriciadores da resistência à mudança é um desafio, mas também uma tarefa complexa; desde logo porque muitas das causas se radicam em níveis de decisão que escapam à margem de liberdade de actuação que detêm as instituições formadoras, os formadores, os supervisores, as escolas e os próprios professores.

Depois porque não há mudança possível, não há formação docente, inicial ou contínua, que perdure, se não houver conjunção de vontades materializadas que propiciem a abertura e o desejo da e pela mudança, como caminho seguro para a sobrevivência profissional, a eficácia organizacional das escolas, a melhoria do ensino e aprendizagens pessoal e socialmente significativas para os alunos.

Perante o quadro de ciclópicas complexidades que este trabalho tentou levantar quanto à formação de professores, numa perspectiva de inovação e renovação permanente das pessoas e das instituições, poderá ser legítimo que se coloque a questão de saber se tal esforço merece o envolvimento continuado e persistente das instituições e dos formadores.

Pelo que nos toca, e se outros argumentos não houvesse, o estudo que aqui concluímos, ajudou-nos a sedimentar a convicção de que, apesar das adversidades, formar professores continua a constituir uma tarefa envolvente, estimulante, dilemática, porque co-responsável pela construção do futuro.

Para os mais cépticos e para os que persistem em não "deixar-fazer" o que "se sabe fazer", guardámos no nosso universo de representações do profissional,

e no imaginário do cidadão, as palavras de SIMON & GARFUNKEL, perdidas entre as riscadas estrias do vinil dos anos sessenta: - "***Still crazy, after all these years...***".

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

A NATION AT RISK: The Imperative for Educational Reform (1983). Washington, D. C.: Department of Education, National Comission on Excellence in Education.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). **Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.** Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (Org.) (1996). **Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão.** Porto: Porto Editora.

ALLEN, D. W. & RYAN, K. A. (1972). **Le Micro-Enseignement. Une Méthode Rationelle de Formation des Enseignants.** Paris: Dunod.

AMBRÓSIO, T. (1994). A Formação Contínua dos Professores à Luz dos Actuais Sistemas Antropocêntricos de Produção e Formação. **Aprender**, n°16, 17-24.

AMIGUINHO, A. (1992). Viver a Formação, Construir a Mudança. **EDUCA**, Lisboa.

AMIGUINHO, A. (1993). Formação da Lógica Escolarizante à Articulação com Processos de Mudança. **Aprender**, n°15, 31-40.

APPLE, M. (1989). **Maestros y Textos**. Barcelona: Editorial Paidós.

APPLEGATE, J. H. (1985). Early Field Experiences: Recuring Dilemas. **Journal of Teacher Education**, March-April, 45-82.

BALL, S. J. & GOODSON, I. F. (1985). **Teacher's Lives and Careers**. London: The Falmer Press.

BARDIN, L. (1979). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BENAVENTE, A. (1991). Dos Obstáculos ao Sucesso, ao Universo Simbólico dos Professores - Mudança e "Resistência" à Mudança. In: S. STOER (Org.). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**. Porto: Edições Afrontamento, 171-186.

BETTENCOURT, A. M. (1986). Mesa Redonda sobre Formação de Professores. **Revista de Educação**. Vol. 1, N°1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 79-91.

BRAGA DA CRUZ, M. (Coord.) (1988). **A Situação do Professor em Portugal** - Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88, do Ministro da Educação. Lisboa.

BRUNET, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: A. NÓVOA (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

CALUWÉ, L.; MARX & PETRI (1988). **Schooldevelopment: Models and Change**. Leuve: ACCO.

CANÁRIO, R. (1993). Ensino Superior e Formação Contínua. **Aprender**, nº15, 11-18.

CARITA, A. & FERNANDES, G. (1997). **Indisciplina na Sala de Aula - Como Prevenir? Como Remediar?**. Lisboa: Editorial Presença.

CARKHUFF, R.; BERENSON, D. & PIERCE, R. (1977). **The Skills of Teaching: Interpersonal Skills**. Massachusetts: Human Resource Development Press.

CARREIRO DA COSTA (1994). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. **Colóquio Educação e Sociedade**, nº6, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 101-133.

CARREIRO DA COSTA, F. et Al. (1992). As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. **Boletim SPEF**, n°4, 11-30.

CARREIRO DA COSTA, F. et Al. (1996). As Expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um Curso que Habilita para a Docência: a Formação (não) Passa por Aqui? In: **Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática**. Lisboa: FMH.

CARRILHO RIBEIRO, A. (1991). **Formar Professores: Para uma Teoria e Prática de Formação**. Lisboa: Texto Editora.

CARRILHO RIBEIRO, A. & CARRILHO RIBEIRO, L. (1990). **Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

CLARK, C. & PETERSON, P. (1990). Processos de Pensamiento de los Docentes. In: M. WITTROCK, **La Investigación de la Enseñanza III, Profesores y Alumnos**. Barcelona: Ed. Paidós.

COGAN, M. L. (1973). **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company.

COGAN, M. L. (1975). Current Issues in the Education of Teachers. In: K. RYAN (Ed.). **Teacher Education**. NSSE. Chicago: The University of Chicago Press.

COMBS, A. N. (1972). Some Basic Concepts for Teacher Education. **The Journal of Teacher Education**. vol. XXIII, n°3, 286-290.

COOPER, J. (1982). Supervision of Teachers. In: H. MITZEL (Ed.) **Encyclopedia of Educational Research** (Fifth Edition). London: Collier Macmillan Pub., 1824-1833.

COOPER, J. (1983). Basic Elements in Teacher Education Program Evaluation: Implications for Future Research and Development. In: K. HOWEY & W. GARDNER (Ed.). **The Education Teachers**. New York: Longman, 118-135.

COOPER, J. et Al (1982). **Classroom Teaching Skills**. Massachussetts: D. C. Heath and Company.

COOPER, M. & LEITER, M. (1978). How Teacher Unionists View In-Service Education. **Teachers College Record**, Vol.80, 122-123.

CORREIA, J. A. (1994). A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro. **Educação Sociedade & Culturas**, nº2, 7-30.

CORTESÃO, L. (1991). Formação: Algumas Expectativas e Limites - Reflexões Críticas. **Inovação**, Vol. 4, nº1, 93-98.

CORTESÃO, L. (1995). **Escola, Sociedade - Que Relação?**. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, L. D. (1997). **Culturas e Escola - A Sociologia da Educação na Formação de Professores.** Lisboa: Livros Horizonte.

DAVINI, M. C. (1995). **La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogia.** Buenos Aires: Editorial Paidós.

DEWEY, J. (1932). **Theory of The Moral Life.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

DEWEY, J. (1938 a)). **Experience and Education.** New York: Collier Books.

DEWEY, J. (1938 b)). **Logic: The Theory of Inquiry.** New York: Henry Holt and Company.

DOMINICÉ, P. (1990). **L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation.** Paris: Edition L'Harmattan.

DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In: **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan, 486-515.

DOYLE, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In: P. JACKSON (Ed.). **Handbook of Research on Curriculum.** New York: Macmillam, 486-515.

EDMONDS, R. (1979). Effective Shools for the Urban Poor. **Educational Leadership,** n°37, 15-24.

EISNER, E. (1985). **The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs.** New York: Macmillan Pub. Corporation.

EISNER, E. (1988). The Ecology of School Improvement. **Educational Leadership,** Vol.45, n°45, 24-29.

EISNER, E. & VALLANCE, E. (1974). **Conflicting Conception of Curriculum.** Berkey: McCutchan Pub. Corporation.

ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In: A. NÓVOA et Al.. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 93-123.

ESTEVE, J. M. (1992). **O Mal-Estar Docente.** Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, Lda.

ESTRELA, A.; PINTO, M. et Al. (1991). **Formação de Professores por Competências - Projecto Foco (Uma experiência de Formação Contínua).** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

ESTRELA, A. (1986 a)). **Projecto FOCO - Uma Experiência de Formação de Professores.** Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ESTRELA, A. (1986 b)). **Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores.** Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, A. (1992). Formação Contínua de Professores: Uma Exigência para a Inovação Educacional. In: A. NÓVOA & T. POPKEWITZ (Org.). **Reformas Educativas e Formação de Professores.** Lisboa: EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 43-46.

ESTRELA, M. T. (1986 a)). Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano XX - Separata. Coimbra: Universidade de Coimbra -

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ESTRELA, M. T. (1986 b)). **Une Étude Sur l'Indiscipline en Classe.** Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1977). **Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores.** Lisboa: Editorial Estampa.

FAGAN, M. M. & WALTER, G. (1982). Mentoring Among Teachers. **Journal of Educational Research,** Vol. 76, n°2, 113-118.

FAUQUET, G. & STRASFOGEL, S. (1972). **L'Audiovisual au Service de la Formation des Enseignants.** Paris: Delagrave.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (1983). **A Imagem do Professor.** Lisboa.

FEIMAN, S. & FLODEN, R. (1986). The Cultures of Teaching. In: M. WITTROCK (Ed.). **Handbook of Research on Teaching.** New York: Macmillan, 505-526.

FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to Teach. In: L. SHELMAN & G. SYKES (Eds). **Handbook of Teaching and Policy.** New York: Longman. 150-170.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In: W. R. HOUSTON (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillian Pub., 212-232.

FERNANDES, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. **Noesis**, nº18, 64-66.

FERNANDES, R. (1983). Desenvolvimento Curricular. **O Professor**, nº50, 17-31.

FERNANDES, R. (1988). História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura. In: J. F. GOMES; R. FERNANDES & R. GRÁCIO. **História da Educação em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte.

FERRER, A. T. (1988). **La Investigación Histórico-Educativa Actual - Enfoques e Métodos**. Madrid: UNED.

FERRY, G. (1983). **Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique**. Paris: Dunot.

FORMOSINHO, J. (1987). Quatro Modelos de Formação de Professores... In: **As Ciências da Educação e a Formação de Professores - Comunicações do Colóquio**, Dezembro. Lisboa: GEP/ME.

FORMOSINHO, J. (1991 a)). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In: **Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 31-51.

FORMOSINHO, J. (1991 b)). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 237-257.

FORNER, A. & LATORRE, A. (1996). **Diccionario Terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica**, Barcelona: EUB.

FOX, J. (1981). **El Processo de Investigación em Educación.** Pamplona: Universidad de Navarra, SA.

FULLAN, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In: B. JOYCE (Ed.). **School Culture Through Staff Development.** Virgínia: ASCD, 3-25.

FULLER, F. F. & BOWN, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In: K. RYAN. (Ed.). **Teacher Education** (chap. II), Yearbook NSSE. Chicago: The University Chicago Press, 25-52.

GARCIA, C. M. (1991). **Aprender a Enseñar: un Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes**. Madrid: CIED.

GARCIA, C. M. (1992 a)). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: A. NÓVOA (Coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

GARCIA, C. M. (1992 b)). **La Investigación sobre la Formación del Profesorado - Métodos de Investigación y Analisis de Datos**. Argentina: Editorial CINCEL, SA.

GARCIA, C. M. (1995). **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB. S.L.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). **O Inquérito Sociológico**. Lisboa: Celta Editora.

GHIGLIONE, R. et Al. (1980). **Manuel d'Analyse de Contenu**. Paris: Armand Colin.

GLICKMAN, C. D. (1985). **Supervision of Instruction. A Developmental Approach**. Boston: Allyn and Bacon.

GOLDHAMMER, R.; ANDERSON, R. H. & KRAJEWSKI, R. J. (1980). **Clinical Supervision: Special Methods**

for Supervision of Teachers. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GOMEZ, A. P. (1992). O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

GONÇALVES, F. G. & FERREIRA - ALVES, J. (1995). Desafios do Professor numa Escola Pós-Moderna: A Construção Narrativa da Existência. **Colóquio Educação e Sociedade**, nº10, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 137-151.

GONÇALVES, J. A. (1990). **A Carreira dos Professores do Ensino Primário - Contributo para a sua Caracterização**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

GONÇALVES, J. A. (1992). A Carreira dos Professores do Ensino Primário. In: A. NÓVOA (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, J. A. (1996). Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua. In: **Conferência Internacional de Sociologia da Educação em**

Portugal - Actas. Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, 494-500.

GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, C. M. (1991). O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente. **Inovação**, nº4, 135-147.

GOODE, W. & HATT, P. (1977). **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GRAMBS, J. D. & CARR. J. C. (1979). **Modern Methods in Secondary Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GRAWITZ, M. (1984). **Méthodes des Sciences Sociales**. Paris: Dalloz.

GRIFFIN, G. (1983). **Using Research in Preservice Teacher Education**. Austin: Texas University Research and Development Center for Teacher Education. ERIC - ED 238.876.

GRIFFITHS, R. (1975). The Training of Microteaching Supervisors. **British Journal of Teacher Education**, Vol. I, nº2, 191-201.

GRIMMET, P. & CREHAN, E. (1992). The Nature of Collegiality in Teacher Development: The Case of Clinical Supervision. In: FULLAN & HARGREAVES (Ed.). **Teacher Development and**

Educational Change. London: Falmer Press, 56-85.

HAMEYER, V. (1985). Curriculum Theory. In: **The Internacional Encyclopedia of Education**. New York: Pergamon Press, 1265-1272.

HARGREAVES, A. (1992). El Tiempo y el Espacio en el Trabajo del Profesor. **Revista de Educación**, nº298, 31-53.

HAYMAN, J. (1984). **Investigación y Educación**. Barcelona: Ediciones. Paidós Ibérica, SA.

HAYSOM, J. T. & SUTTON, C. R. (1974 a)). **Innovation in Teacher Education**. London: McGraw-Hill. Book Company.

HAYSOM, J. T. & SUTTON, C. R. (1974 b)). **Theory into Practice - Activities in School for Student-Teachers**. London. MacGraw-Hill Book Company.

HOZ, A. (1985). **Investigación Educativa**. Madrid: Editiones Anaya, SA.

HUBERMAN, M. (1973). **Comment S'Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à l'Étude de l'Innovation**. Paris: Unesco/BIE.

HUBERMAN, M. (1988). Teachers Careers and School Improvement. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 20, n°2, 119-132.

HUBERMAN, M. (1989). **La Vie des Enseignants Évolution et Bilan d'une Profession.** Lausanne: Delachaux et Niestlé.

IMBERNÓN, F. (1994 a)). **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado - Hacia una Nueva Cultura Profisional.** Barcelona: Editorial Graó.

IMBERNÓN, F. (1994 b)). **La Formacion del Profesorado.** Barcelona: Ediciones Paidós.

IRUN, J. C. Z. & RADA, T. S. (1992). **Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Docentes.** Madrid: CIDE.

JONES, D. W. (1981). **Preparing for Secondary School Teaching.** Massachussetts: Ginn Press.

JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1988). **Student Achievement Through Staff Development.** New York: Longman.

JOYCE, B. & WEIL, M. (1985). **Modelos de Enseñanza.** Madrid: Ediciones Anaya, SA.

KATZ, L. (1972). Development Stages of Preschool Teacher's. **Elementary School Journal**, n°73, 50-54.

KATZ, L. G. (1993). Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância. **Cadernos de Educação de Infância**. A.P.E.I., Julho-Agosto-Setembro, 16-19.

KING, J. A. (1981). Beyond Classroom Walls. Indirect Measures of Teacher Competence. In: MILLMAN (Ed.). **Handbook of Teacher Evaluation**. London: National Council on Measurement in Education.

KLIEBARD, M. H. (1977). Bureaucracy and Curriculum Theory. In: BELLACK & KLIEBARD. **Curriculum Evaluation**. Berkeley: McCutchan, P.C., 608-625.

KNOWLES, J. G. (1992). Models Understanding Pre-Service and Beginning Teacher's Biographies - Illustrations from Case Studies. In: GOODSON (Ed.). **Studying Teacher's Lives**. London: Routledge, 99-152.

KOHLBERG, L. (1964). The Development of Moral Character and Moral Ideology. **Review of Child Development Research**, n° 50, New York: Russel Sage Foundation.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (1990). **Fundamentos de Metodologia Científica**. S. Paulo: Editora Atlas, SA.

LANGEVIN, P. (1974). **Pensamento e Acção**. Lisboa: Seara Nova.

LANIER, J. E. & LITTLE, J. W. (1986). Studying the Students of Teaching. In: M. C. WITTROCK (Ed.). **Handbook of Research on Teaching** (Third Ed.). New York: Macmillan Publishing Company, 535-545.

LEIF, J. (1976). **Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação**. Lisboa: Editorial Notícias.

LEMOS, V. (1996). Autonomia e Gestão das Escolas: Dar com uma Mão e Tirar com a Outra. **Educare - Educere**, nº2, 33-43.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for Curriculum Development. **American Educational Research Journal**, Vol. 27, nº4, 610-638.

LOEVINGER, J. (1966). The Meaning and Measurement of Ego Development. **American Psychologist**, nº21, 195-206.

LOUREIRO, J. E. (1986). Mesa Redonda sobre Formação de Professores. **Revista de Educação**, Vol. 1, nº1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 79-91.

MAXWELL, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. **Harvard Educational Review**, Vol. 62, nº3; 279-300.

MEDLEY, D. M.; COKER, H. & SOAR, R. S. (1984). **Mesurement - Based Evaluation of Teacher Performance**. New York: Longman.

MOLLO, S. (1979). **A Escola e a Sociedade**. Lisboa: Edições 70.

MORRISON, A. & MCINTYRE, D. (1975). **Profession: Enseignant - Une Psychologie de l'Enseignant**. Paris: Armand Colin.

MOSHER, R. & PURPEL, D. (1972). **Clinical Supervision: The Reluctant Profession**. Boston: Houghton Mifflin Company.

NERICI, I. G. (1975). **Introducción a la Supervisión Escolar**. Buenos Aires: Kapelusz.

NETO, F. & BARROS, J. (1992). A Solidão nos Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI, nº1, 1-17.

NEUBERT, G. & BRATTON, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. **Educational Leadership**, Vol. 44, n°5, 29-33.

NOGUEIRA, A., RODRIGUES, C. & FERREIRA, J. (1990). **Formação Contínua de Professores - Um Estudo, Um Roteiro**. Coimbra: Livraria Almedina.

NÓVOA, A. (1991 a)) O Passado e o Presente dos Professores. In: A. NÓVOA (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1991 b)). As Concepções de Formação Contínua e os Projectos da Profissão Docente. In: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-18.

NÓVOA, A. et Al. (1992 a)). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992 b)). Formação de Professores e Profissão Docente. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

OJA, S. & SPRINTHALL, N. A. (1978). Psychological and Moral Development for Teachers: Can You Teach Old Dogs?. **Value Development**, 117-133.

ONOFRE, M. S. (1991). Elementos para Reflexão sobre a Formação de Professores... de Educação Física. **Boletim SPEF**, nº1, Primavera, 75-95.

PETERS, R. S. (1980). Theory and Practice in Teacher Training. **Trends in Education**. New York.

PETERSON, G. L. (1977). **Belief and Judgement Policies in Student Teaching: Institutional Differences and the Distribution of Knowledge**. Paper Presented at the Midwestern Psychological Association Meeting. Chicago, Illinois: ERIC - ED 142.534.

PETRICA, J. M. (1996). A Estabilidade dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino do Professor de Educação Física. **Educare - Educere**, nº2, 127-156.

PIAGET, J. (1964). **Six Études de Psychologie**. Genéve: Gonthier.

PIÉRON, H. (1973). **Vocabulaire de la Psychologie**. Paris: P.U.F.

PIÉRON, M. (1996). **Formação de Professores. - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica**. Lisboa: Edições FMH.

PINTASILGO, M. L. (1995). A Mudança de Valores num Mundo em Transição. **Revista de Educação**, Vol.

V, nº1, Departamento de Educação da F. C. da U. L., 3-10.

POPKEWITZ, T. S. (1992). Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 35-50.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. C. (1991). **Formar Professores - Para uma Teoria e Prática de Formação**. Lisboa: Texto Editora.

RIVILLA, A. (1992) Prólogo. In: **La Investigación sobre la Formación del Profesorado - Métodos de Investigación y Analisis de Datos**. Argentina: Editorial Cincel, SA.

ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1986). Teaching Functions. In: **Handbook of Research on Teaching** (Third Edition). New York: Macmillan Pub. Company, 376-391.

RUIVO, J.; FERNANDES, G. & TELMO, T. (1989). Construção de um Currículo de Formação Inicial

para Educadores de Infância. **Investigação Educação**, nº4. Lisboa: Centro de Documentação em Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RUIVO, J.; FERNANDES, G.; DINIZ, M. E. & TELMO, M. T. (1987). **Uma Experiência de Supervisão Clínica.** Trabalho não publicado, elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RUIVO, J. (1990). **O que é um Bom Professor - Representações das Características de Professores em Formação.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RUIVO, J.; FERNANDES, G.; DINIZ, M. E. & TELMO, M. T. (1988). **Articulação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores - Estudo Centrado no Modelo de Formação em Serviço no Biénio 86/88 na ESE de Lisboa.** Trabalho não publicado, elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RUST, F. (1988). How Supervisors Think About Teaching. **Journal of Teacher Education**, March-April, 56-64.

SÁ-CHAVES, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores - A Distância entre Alfa e Ómega. **Revista de Educação**, Vol. VI, nº1, Departamento de Educação da F. C. da U. L., 37-42.

SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: A. NÓVOA et Al.. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. A. (1983). La Erosión de la Función Docente. **Revista Española de Pedagogia**, Ano XLI, nº159; 105-118.

SCHEIN, E. (1985). How Culture Forms, Develops and Chages. In: KILMANN (Ed.). **Gaining Control of the Corporate Culture**. S. Francisco: Jossey-Bass, 17-43.

SCHIRO, M. (1978). **Curriculum for Better Schools - The Great Ideological Debate**. New Jersey: Ed. Technology Publications.

SCHÖN, D. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). **Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in The Professions.** San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1988). Coaching Reflective Teaching. In: GRIMMETT & ERICKSON (Ed.). **Reflection in Teacher Education.** New York: Teachers College.

SCHÖN, D. (1992). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

SCHUBERT, W. (1982). Curriculum Research. In: MITZEL (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research** (Fifth Ed.). New York: Macmillan Pub., 420-428.

SELLTIZ, J. & DEUTSCH, C. (1974). **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

SÉRGIO, A. (s/d). **Sobre Educação Primária e Infantil.** Lisboa: Editorial Inquérito.

SHORT, E. (1982). Curriculum Development and Organization. In: MITZEL (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research** (Fifth Ed.). New York: Macmillan Pub., 405-411.

SILVA, L. (1995). Para um Código Deontológico dos Professores. **Colóquio Educação e Sociedade**, nº10. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 119-135.

SIMÕES, A. (1979). **Educação Permanente e Formação de Professores**. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, M. F. (1985). Formação Psicológica de Professores.In: **Intervenção Psicológica na Educação**. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

SOUTA, L. (1995). **Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico (Uma Década de Debates, Algumas Polémicas e Críticas que Baste)**. Setúbal: Profedições.

TANNER, D. (1982). Curriculum History. In: MITZEL (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research** (Fifth Ed.). New York: Macmillan Pub., 412-419.

TAYLOR, G. D. & MILLER, P. J. (1985). Professional Course Work and Practicum: Do Good Students

Make Good Teachers? **Canadian Journal of Education**, Vol. 10, n°2, 105-120. ERIC - EJ 320-545.

TEODORO, A. (1994 a)). **A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão**. Lisboa: Texto Editora.

TEODORO, A. (1994 b)). **Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação dos Professores**. Lisboa: Bertrand.

TISHER, R. (1984). Teacher Induction: An International Perspective on Provisions and Research. In: KATZ & RATHS (Ed.). **Advance in Teacher Education**. Norwood: Ablex, 113-124.

TUCKMAN, B. W. (1978). **Conducting Educational Research**. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Inc.

TUCKMAN, B. W. & FABIAN, M. S. (1977). Teaching Styles of Vocational Teachers Judged as More and Less Competent. **Journal of Experimental Education**, Vol. 46, n°1, 5-10.

VARELA DE FREITAS, C. M. (1995). Caminhos para a Descentralização Curricular. **Colóquio Educação e Sociedade**, n°10. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 95-11.

VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, n°54, 143-178.

WOODS, P. (1987). **La Escuela por Dentro - La Etnografia en la Investigación Educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós/M.E.C..

YARGER, S. & SMITH, P. (1990). Issues in Research on Teacher Education. In: **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 25-41.

ZAY, D. (1983). L' Audiovisuel Facteur d'Innovation dans la Formation des Enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, n°63.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Vol. XXXIV, n°3/4, 3-9.

ZEICHNER, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: Looking Ahead to the 1990's. **Journal of Education for Teaching**, Vol. 16, n°2, 105-132.

ZEICHNER, K. (1992). Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os Anos 90. In: A. NÓVOA (Org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 115-138.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. **Harvard Educational Review**, Vol. 57, nº1, 23-45.

ZIMPHER, N. & HOWEY, K. R. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence. **Journal of Curriculum and Supervision**, Vol.2, nº2, 101-127.

ANEXOS

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO

Lei n.º 46/86

de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea *d*) do artigo 164.º e da alínea *e*) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º

(Âmbito e definição)

1 — A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 — O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 — O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português — continente e regiões autónomas —, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 — A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º

(Princípios gerais)

1 — Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 — É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 — No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
b) O ensino público não será confessional;
c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º

(Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a

ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

CAPÍTULO II

Organização do sistema educativo

Artigo 4.º

(Organização geral do sistema educativo)

1 — O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

2 — A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3 — A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4 — A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

SECÇÃO I

Educação pré-escolar

Artigo 5.º

(Educação pré-escolar)

1 — São objectivos da educação pré-escolar:

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;

c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;

d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;

g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 — A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 — A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4 — Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 — A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 — O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 — Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 — A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

SECÇÃO II

Educação escolar

SUBSECÇÃO I

Ensino básico

Artigo 6.º

(Universalidade)

1 — O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

2 — Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.

3 — As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.

4 — A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

5 — A gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º

(Objectivos)

São objectivos do ensino básico:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Artigo 8.º

(Organização)

1 — O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;

c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

2 — A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

3 — Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;

b) Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;

c) Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

4 — Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica.

5 — A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado.

SUBSECÇÃO II

Ensino secundário

Artigo 9.º

(Objectivos)

O ensino secundário tem por objectivos:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Artigo 10.º

(Organização)

1 — Têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os que completarem com aproveitamento o ensino básico.

2 — Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos.

3 — O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.

4 — É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.

5 — A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

6 — No ensino secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina.

7 — Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.

SUBSECÇÃO III

Ensino superior

Artigo 11.º

(Âmbito e objectivos)

1 — O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

2 — São objectivos do ensino superior:

a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;

c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

3 — O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

4 — O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Artigo 12.º

(Acesso)

1 — Têm acesso ao ensino superior:

a) Os indivíduos habilitados com um curso secundário, ou equivalente, que, cumulativamente, façam prova de capacidade para a sua frequência;
b) Os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo aquela habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência.

2 — A prova ou provas de capacidade referidas no número anterior são de âmbito nacional e específicas para cada curso ou grupo de cursos afins.

3 — O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do País, podendo ainda ser condicionado pela necessidade de garantir a qualidade do ensino.

4 — O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

Artigo 13.º

(Graus e diplomas)

1 — No ensino superior são conferidos os seguintes graus:

a) Bacharel;
b) Licenciado;
c) Mestre;
d) Doutor.

2 — No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

3 — No ensino universitário são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas, sem prejuízo do disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 31.º

4 — No ensino politécnico é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

5 — Têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciado.

6 — O diploma de estudos superiores especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos.

7 — Os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado.

8 — O ensino universitário e o ensino politécnico são articulados entre si pelo reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas em cada unidade e ainda através de um sistema de créditos baseado na análise dos planos de estudo.

9 — A duração dos cursos superiores que conferem graus deve ser regulamentada de forma a garantir o nível científico da formação adquirida.

Artigo 14.º

(Estabelecimentos)

1 — O ensino universitário realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas.

2 — O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.

3 — As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.

4 — As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas.

Artigo 15.º

(Investigação científica)

1 — O Estado deve assegurar as condições materiais e culturais de criação e investigação científicas.

2 — Nas instituições de ensino superior serão criadas as condições para a promoção da investigação científica e para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento.

3 — A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspectivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País.

4 — Devem garantir-se as condições de publicação dos trabalhos científicos e facilitar-se a divulgação dos novos conhecimentos e perspectivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural.

5 — Compete ao Estado incentivar a colaboração entre as entidades públicas, privadas e cooperativas no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da colectividade.

SUBSECÇÃO IV

Modalidades especiais de educação escolar

Artigo 16.º

(Modalidades)

1 — Constituem modalidades especiais de educação escolar:

a) A educação especial;
b) A formação profissional;
c) O ensino recorrente de adultos;
d) O ensino a distância;
e) O ensino português no estrangeiro.

2 — Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.

Artigo 17.º

(Âmbito e objectivos da educação especial)

1 — A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 — A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 — No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Artigo 18.º

(Organização da educação especial)

1 — A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

2 — A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.

3 — São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4 — A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5 — Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.

6 — As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

7 — Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 — Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

Artigo 19.º

(Formação profissional)

1 — A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

2 — Têm acesso à formação profissional:

a) Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória;
b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta;
c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.

3 — A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.

4 — A formação profissional estrutura-se por forma a desenvolver acções de:

a) Iniciação profissional;
b) Qualificação profissional;
c) Aperfeiçoamento profissional;
d) Reconversão profissional.

5 — A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.

6 — O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, designadamente:

a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário;
b) Protocolos com empresas e autarquias;
c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
d) Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade;
e) Criação de instituições específicas.

7 — A conclusão com aproveitamento de um módulo ou curso de formação profissional confere direito à atribuição da correspondente certificação.

8 — Serão estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completarem cursos de formação profissional.

Artigo 20.º

(Ensino recorrente de adultos)

1 — Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente.

2 — Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo.

3 — Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

a) Ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos:
b) Ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4 — Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.

5 — A formação profissional referida no artigo anterior pode ser também organizada de forma recorrente.

Artigo 21.º

(Ensino a distância)

1 — O ensino a distância, mediante o recurso aos *multimedia* e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar.

2 — O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores.

3 — Dentro da modalidade de ensino a distância situa-se a universidade aberta.

Artigo 22.º

(Ensino português no estrangeiro)

1 — O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países e a criação e a manutenção de leitorados de português, sob orientação de professores portugueses, em universidades estrangeiras.

2 — Será incentivada a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes portugueses.

3 — O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos.

4 — Serão incentivadas e apoiadas pelo Estado as iniciativas de associações de portugueses e as de entidades estrangeiras, públicas e privadas, que contribuam para a prossecução dos objectivos enunciados neste artigo.

SECÇÃO III

Educação extra-escolar

Artigo 23.º

(Educação extra-escolar)

1 — A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

2 — A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

3 — São vectores fundamentais da educação extra-escolar:

a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;
c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
d) Preparar para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;
e) Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;
f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural.

4 — As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.

5 — Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.

6 — O Estado, para além de atender à dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral, assegura a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspectiva de pluralidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados.

CAPÍTULO III

Apoios e complementos educativos

Artigo 24.º

(Promoção do sucesso escolar)

1 — São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

2 — Os apoios e complementos educativos são aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.

Artigo 25.º

(Apoios a alunos com necessidades escolares específicas)

Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.

Artigo 26.º

(Apoio psicológico e orientação escolar e profissional)

O apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas regionais escolares.

Artigo 27.º

(Acção social escolar)

1 — São desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, serviços de acção social escolar, concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados.

2 — Os serviços de acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo.

Artigo 28.º

(Apoio de saúde escolar)

Será realizado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos, o qual é assegurado, em princípio, por serviços especializados dos centros comunitários de saúde em articulação com as estruturas escolares.

Artigo 29.º

(Apoio a trabalhadores-estudantes)

Aos trabalhadores-estudantes será proporcionado um regime especial de estudos que tenha em consideração a sua situação de trabalhadores e de estudantes e que lhes permita a aquisição de conhecimentos, a progressão no sistema do ensino e a criação de oportunidades de formação profissional adequadas à sua valorização pessoal.

CAPÍTULO IV

Recursos humanos

Artigo 30.º

(Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores)

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

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;

e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

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

Artigo 31.º

(Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário)

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

a) A formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação;

b) A formação dos educadores e dos professores referidos na alínea anterior pode ainda ser realizada em universidades, as quais, para o efeito, atribuem os mesmos diplomas que os das escolas superiores de educação;

c) A formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades.

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

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

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

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

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

Artigo 32.º

(Qualificação para professor do ensino superior)

1 — Adquirem qualificação para a docência no ensino superior os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas.

2 — Podem coadjuvar na docência do ensino superior os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente.

Artigo 33.º

(Qualificação para outras funções educativas)

1 — Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

2 — Nas instituições de formação referidas no n.º 1 do artigo 31.º podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspecção escolares, de animação sócio-cultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo.

3 — São qualificados para o exercício das actividades de apoio educativo os indivíduos habilitados com formação superior adequada.

Artigo 34.º

(Pessoal auxiliar de educação)

O pessoal auxiliar de educação deve possuir como habilitação mínima o ensino básico ou equivalente, devendo ser-lhe proporcionada uma formação complementar adequada.

Artigo 35.º

(Formação contínua)

1 — A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 — A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 — A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 — Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

Artigo 36.º

(Princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais da educação)

1 — Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 — A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

3 — Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

CAPÍTULO V

Recursos materiais

Artigo 37.º

(Rede escolar)

1 — Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população.

2 — O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

Artigo 38.º

(Regionalização)

O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.

Artigo 39.º

(Edifícios escolares)

1 — Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos.

2 — A estrutura dos edifícios escolares deve ter em conta, para além das actividades escolares, o desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres e o envolvimento da escola em actividades extra-escolares.

3 — A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

4 — Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

5 — A gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.

Artigo 40.º

(Estabelecimentos de educação e de ensino)

1 — A educação pré-escolar realiza-se em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares onde também seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico ou ainda em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

2 — O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário.

3 — O ensino secundário realiza-se em escolas secundárias pluricurriculares, sem prejuízo de, relativamente a certas matérias, se poder recorrer à utilização de instalações de entidades privadas ou de outras entidades públicas não responsáveis pela rede de ensino público para a realização de aulas ou outras acções de ensino e formação.

4 — A rede escolar do ensino secundário deve ser organizada de modo que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.

5 — O ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo, com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico, especialmente o 3.º

6 — As diversas unidades que integram a mesma instituição de ensino superior podem dispersar-se geograficamente, em função da sua adequação às necessidades de desenvolvimento da região em que se inserem.

7 — A flexibilidade da utilização dos edifícios prevista neste artigo em caso algum se poderá concretizar em colisão com o n.º 3 do artigo anterior.

Artigo 41.º

(Recursos educativos)

1 — Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa.

2 — São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:

a) Os manuais escolares;
b) As bibliotecas e mediatecas escolares;
c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
d) Os equipamentos para educação física e desportos;
e) Os equipamentos para educação musical e plástica;
f) Os centros regionais de recursos educativos.

3 — Para o apoio e complementaridade dos recursos educativos existentes nas escolas e ainda com o objectivo de racionalizar o uso dos meios disponíveis será incentivada a criação de centros regionais que disponham de recursos apropriados e de meios que permitam criar outros, de acordo com as necessidades de inovação educativa.

Artigo 42.º

(Financiamento da educação)

1 — A educação será considerada, na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, como uma das prioridades nacionais.

2 — As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema educativo.

CAPITULO VI

Administração do sistema educativo

Artigo 43.º

(Princípios gerais)

1 — A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2 — O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3 — Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.

Artigo 44.º

(Níveis de administração)

1 — Leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração, tendo em atenção que serão da responsabilidade da administração central, designadamente, as funções de:

a) Concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objectivos de âmbito nacional;

b) Coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada;

c) Inspecção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino;

d) Definição dos critérios gerais de implantação da rede escolar, da tipologia das escolas e seu apetrechamento, bem como das normas pedagógicas a que deve obedecer a construção de edifícios escolares;

e) Garantia da qualidade pedagógica e técnica dos vários meios didácticos, incluindo os manuais escolares.

2 — A nível regional, e com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa, será criado em cada região um departamento regional de educação, em termos a regulamentar por decreto-lei.

Artigo 45.º

(Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino)

1 — O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2 — Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

3 — Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4 — A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5 — A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário.

6 — A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária.

7 — Os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

8 — As universidades gozam ainda de autonomia financeira, sem prejuízo da acção fiscalizadora do Estado.

9 — A autonomia dos estabelecimentos de ensino superior será compatibilizada com a inserção destes no desenvolvimento da região e do País.

Artigo 46.º

(Conselho Nacional de Educação)

É instituído o Conselho Nacional de Educação, com funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos a regular por lei.

CAPÍTULO VII

Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo

Artigo 47.º

(Desenvolvimento curricular)

1 — A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.

2 — Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

3 — Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público.

4 — Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

5 — Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.

6 — Os planos curriculares do ensino superior respeitam a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado da respectiva rede.

7 — O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Artigo 48.º

(Ocupação dos tempos livres e desporto escolar)

1 — As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

2 — Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

3 — As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.

4 — As actividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

5 — O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

Artigo 49.º

(Avaliação do sistema educativo)

1 — O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

2 — Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

Artigo 50.º

(Investigação em educação)

A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio.

Artigo 51.º

(Estatísticas da educação)

1 — As estatísticas da educação são instrumento fundamental para a avaliação e o planeamento do sistema educativo, devendo ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal.

2 — Para este efeito devem ser estabelecidas as normas gerais e definidas as entidades responsáveis pela recolha, tratamento e difusão das estatísticas da educação.

Artigo 52.º

(Estruturas de apoio)

1 — O Governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas.

2 — Estas estruturas devem desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores.

Artigo 53.º

(Inspecção escolar)

A inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar.

CAPÍTULO VIII

Ensino particular e cooperativo

Artigo 54.º

(Especificidade)

1 — É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos.

2 — O ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatuto próprios, que devem subordinar-se ao disposto na presente lei.

Artigo 55.º

(Articulação com a rede escolar)

1 — Os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar.

2 — No alargamento ou no ajustamento da rede o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade.

Artigo 56.º

(Funcionamento de estabelecimentos e cursos)

1 — As instituições de ensino particular e cooperativo podem, no exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adoptar planos e programas próprios, salvaguardadas as disposições constantes do n.º 1 do artigo anterior.

2 — Quando o ensino particular e cooperativo adoptar planos e programas próprios, o seu reconhecimento oficial é concedido caso a caso, mediante avaliação positiva resultante da análise dos respectivos currículos e das condições pedagógicas da realização do ensino, segundo normas a estabelecer por decreto-lei.

3 — A autorização para a criação e funcionamento de instituições e cursos de ensino superior particular e cooperativo, bem como a aprovação dos respectivos planos de estudos e o reconhecimento oficial dos correspondentes diplomas, faz-se, caso a caso, por decreto-lei.

Artigo 57.º

(Pessoal docente)

1 — A docência nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo integrados na rede escolar requer, para cada nível de educação e ensino, a qualificação académica e a formação profissional estabelecidas na presente lei.

2 — O Estado pode apoiar a formação contínua dos docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integram na rede escolar.

Artigo 58.º

(Intervenção do Estado)

1 — O Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo.

2 — O Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas.

CAPÍTULO IX

Disposições finais e transitórias

Artigo 59.º

(Desenvolvimento da lei)

1 — O Governo fará publicar no prazo de um ano, sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente lei que contemple, designadamente, os seguintes domínios:

a) Gratuitidade da escolaridade obrigatória;
b) Formação de pessoal docente;
c) Carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação;
d) Administração e gestão escolares;
e) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário;
f) Formação profissional;
g) Ensino recorrente de adultos;
h) Ensino a distância;
i) Ensino português no estrangeiro;
j) Apoios e complementos educativos;
l) Ensino particular e cooperativo;
m) Educação física e desporto escolar;
n) Educação artística.

2 — Quando as matérias referidas no número anterior já constarem de lei da Assembleia da República, deverá o Governo, em igual prazo, apresentar as necessárias propostas de lei.

3 — O Conselho Nacional de Educação deve acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na presente lei.

Artigo 60.º

(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de dois anos, deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da Repú-

blica, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

Artigo 61.º

(Regime de transição)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei constará de disposições regulamentares a publicar em tempo útil pelo Governo, não podendo professores, alunos e pessoal não docente ser afectados nos direitos adquiridos.

Artigo 62.º

(Disposições transitórias)

1 — Serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial conformes com o disposto na presente lei, de forma a tornar desnecessária a muito curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional.

2 — Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.

3 — Na determinação dos contingentes a estabelecer para os cursos de formação inicial de professores a entidade competente deve ter em consideração a relação entre o número de professores habilitados já em exercício e a previsão de vagas disponíveis no termo de um período transitório de cinco anos.

4 — Enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no n.º 2 do artigo 44.º serão definidos por decreto-lei, a publicar no prazo de um ano.

5 — O Governo elaborará um plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, no sentido de serem satisfeitas as necessidades da rede escolar, com prioridade para o ensino básico.

6 — No 1.º ciclo do ensino básico as funções dos actuais directores de distrito escolar e dos delegados escolares são exclusivamente de natureza administrativa.

Artigo 63.º

(Disposições finais)

1 — As disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória aplicam-se aos alunos que se inscreverem no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e para os que o fizerem nos anos lectivos subsequentes.

2 — Lei especial determinará as funções de administração e apoio educativos que cabem aos municípios.

3 — O Governo deve definir por decreto-lei o sistema de equivalência entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países, bem como as condições em que os alunos do ensino superior podem frequentar em instituições congéneres estrangeiras parte dos seus cursos, assim como os critérios de determinação das unidades de crédito transferíveis.

4 — Devem ser criadas condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo.

Artigo 64.º

(Norma revogatória)

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Aprovada em 24 de Julho de 1986.

O Presidente da Assembleia da República, *Fernando Monteiro do Amaral.*

Promulgada em Guimarães em 23 de Setembro de 1986.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendada em 30 de Setembro de 1986.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

ESTATUTO DA CARREIRA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

DECRETO-LEI N.º 409/89, DE 18 DE NOVEMBRO
DECRETO-LEI N.º 139/A-90, DE 28 DE ABRIL

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS E MINISTÉRIO DAS FINANÇAS

Portaria n.º 1002-A/89

de 18 de Novembro

O novo sistema retributivo da função pública, instituído pelo Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, visa dotar o sistema retributivo da indispensável flexibilidade que o habilite a dar resposta satisfatória à multiplicidade e diversidade de situações existentes e previsíveis no âmbito da Administração Pública.

Consequente com este objectivo, o artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 184/89 estabeleceu desde logo a existência de escalas salariais diversificadas para as carreiras de regime geral e especial, para os cargos dirigentes e para os diferentes corpos especiais.

Nestes termos, o Decreto-Lei n.º 408/89 estabeleceu as escalas salariais dos docentes universitários, dos docentes do ensino superior politécnico e da carreira de investigação científica, determinando o n.º 1 do artigo 2.º que a fixação do valor do índice 100 de cada uma das escalas seria fixado por portaria do Primeiro-Ministro e do Ministro das Finanças.

Assim:

Manda o Governo, pelo Primeiro-Ministro e pelo Ministro das Finanças, ao abrigo do n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, conjugado com o n.º 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 408/89, de 18 de Novembro, o seguinte:

1.º O índice 100 das escalas salariais das carreiras dos docentes universitários, dos docentes do ensino superior politécnico e da carreira de investigação científica é fixado em 141 000$.

2.º O montante previsto no número anterior produz efeitos a partir de 1 de Outubro de 1989 e vigora até 31 de Dezembro de 1990.

Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças.

Assinada em 18 de Novembro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.* — O Ministro das Finanças, *Miguel José Ribeiro Cadilhe.*

Portaria n.º 1002-B/89

de 18 de Novembro

Ao abrigo dos princípios definidos no Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, orientadores da reforma do sistema retributivo da função pública, o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, substitui a tabela constante do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, por uma nova estrutura remuneratória, que, uma vez considerado o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário um corpo especial, assenta numa escala indiciária própria.

Assim:

Ao abrigo do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro:

Manda o Governo, pelo Primeiro-Ministro e pelo Ministro das Finanças, o seguinte:

1.º O índice 100 da escala indiciária para a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, constante do anexo IV do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, é fixado em 93 300$.

2.º O valor previsto no número anterior produz efeitos desde 1 de Outubro de 1989 e vigora até 31 de Dezembro de 1990.

Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças.

Assinada em 16 de Novembro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.* — O Ministro das Finanças, *Miguel José Ribeiro Cadilhe.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 409/89

de 18 de Novembro

Na modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente, reveste primordial importância.

Nesta perspectiva, encontra-se em fase de conclusão de negociação com as organizações sindicais de pessoal docente o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, incluindo disposições relativas a toda a vida profissional do docente, abrangendo necessariamente a estrutura e desenvolvimento da respectiva carreira.

Em face das exigências de aplicação e de implementação final do novo sistema retributivo aplicável à função pública, aprovam-se pelo presente diploma as escalas indiciárias que vigorarão para os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a partir de 1 de Janeiro de 1991 e de 1 de Janeiro de 1992, bem como as remunerações em vigor para este corpo especial desde 1 de Outubro, acompanhadas das normas de estrutura da nova carreira docente indispensáveis à viabilização da transição.

Importa acrescentar que, nos termos da legislação em vigor sobre negociação colectiva, foi o presente diploma antecedido de negociações com as organizações sindicais.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, conjugado com o artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 353-A/89, de 16 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente diploma aplica-se ao pessoal docente em exercício efectivo de funções nos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos.

2 — O disposto neste diploma é ainda aplicável aos docentes que se encontrem em situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

3 — Sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo 12.º e no n.º 2 do artigo 21.º, o presente diploma será aplicado, com as necessárias adaptações, aos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios, bem como aos educadores de infância do quadro único do Ministério da Educação.

Artigo 3.º

Pessoal docente

1 — Para efeitos de aplicação do presente diploma, entende-se por pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático.

2 — Consideram-se ainda pessoal docente, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, os docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário portadores dos requisitos exigidos para o acesso a profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados, nos termos legais.

CAPÍTULO II

Carreira docente

Artigo 4.º

Carreira docente

1 — O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário constitui um corpo especial e integra-se numa carreira única com 10 escalões.

2 — Para efeitos do presente diploma, considera-se:

a) Escalão — o módulo de tempo de serviço docente, a que correspondem na respectiva escala indiciária posições salariais hierarquizadas;

b) Nível remuneratório — cada uma das posições remuneratórias criadas no âmbito de um mesmo escalão.

Artigo 5.º

Requisitos de ingresso

O ingresso na carreira docente é condicionado à posse de qualificação profissional para a docência, nos termos previstos no artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 6.º

Pré-carreira

Os docentes não portadores de qualificação profissional para a docência permanecem em situação de pré-carreira até à respectiva aquisição.

Artigo 7.º

Escalões de ingresso

1 — Os docentes profissionalizados com bacharelato ingressam no 1.º escalão da carreira docente.

2 — Os docentes profissionalizados com licenciatura ingressam no 3.º escalão da carreira docente.

3 — Os docentes profissionalizados com grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínios directamente relacionados com o respectivo grupo de docência ingressam no 3.º escalão da carreira docente, no qual cumprirão apenas um ano de serviço, correspondente ao período probatório.

4 — A aquisição de qualificação profissional para a docência pelos docentes referidos no artigo anterior determina o ingresso na carreira docente, no escalão correspondente ao tempo de serviço prestado em funções docentes, de acordo com os critérios gerais de progresssão.

Artigo 8.º

Duração dos escalões

Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente têm a seguinte duração:

1.º escalão — três anos;
2.º escalão — três anos;
3.º escalão — cinco anos;
4.º escalão — quatro anos;
5.º escalão — quatro anos;
6.º escalão — quatro anos;
7.º escalão — três anos;
8.º escalão — três anos;
9.º escalão — seis anos.

Artigo 9.º

Progressão

1 — A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

2 — A progressão ao escalão seguinte da carreira produz efeitos no dia 1 do mês seguinte ao da verificação do tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes necessário a progressão.

3 — A progressão nos escalões da carreira docente não carece de fiscalização prévia do Tribunal de Contas nem de publicação no *Diário da República*.

4 — Trimestralmente será afixada nas direcções regionais de educação a listagem dos docentes que progrediram de escalão.

Artigo 10.º

Promoção

1 — O acesso dos docentes ao 8.º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação.

2 — A produção de efeitos da candidatura apresentada nos 6.º ou 7.º escalões não pode ter lugar antes de concluído o módulo de tempo de serviço previsto para o 7.º escalão.

3 — Os docentes que não se candidatem até ao termo do módulo de tempo de serviço previsto para o 7.º escalão ou que, tendo-o feito, não venham a ser admitidos ao 8.º escalão farão a sua progressão nos níveis remuneratórios previstos naquele escalão.

4 — A progressão prevista no número anterior é automática e tem lugar, após o decurso de três anos, ao nível remuneratório imediatamente anterior.

5 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, os docentes a que se refere o n.º 3 podem apresentar, por uma só vez, nova candidatura.

Artigo 11.º

Acesso ao último escalão

1 — Têm acesso ao último escalão da carreira docente apenas os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior.

2 — Podem ainda ter acesso ao último escalão da carreira os docentes profissionalizados com grau de bacharel que tenham adquirido formação complementar susceptível de ser equiparada a licenciatura ou a habilitação académica superior, em termos a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.

CAPÍTULO III

Remunerações

Artigo 12.º

Escala indiciária

1 — Aos docentes abrangidos pelo presente Estatuto é aplicável a escala indiciária constante do anexo I a este diploma, que dele é parte integrante.

2 — O valor a que corresponde o índice 100 da escala indiciária referida no número anterior é fixado por portaria conjunta do Primeiro-Ministro e do Ministro das Finanças.

3 — Ao exercício de funções docentes em regime de contrato administrativo de provimento corresponderá remuneração a fixar no respectivo contrato, a qual não poderá ser inferior ao vencimento dos docentes integrados na carreira, em escalão equiparável.

4 — O disposto nos números anteriores é aplicável aos docentes a que se refere o n.º 3 do artigo 2.º

Artigo 13.º

Cálculo da remuneração horária normal

A remuneração horária normal é calculada através da fórmula $\frac{Rb \times 12}{52 \times N}$, sendo Rb a remuneração mensal fixada para o respectivo escalão ou nível remuneratório e N o número de horas correspondente a 35 horas semanais.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias

Artigo 14.º

Transição dos docentes ao nível 3

Os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico que se encontram no nível de qualificação 3 previsto no mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, bem como os ex-regentes escolares habilitados com o curso especial previsto no Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro, que se encontram no nível de qualificação 4 previsto no mesmo mapa, transitam para o índice 88 do 1.º escalão ou para os 2.º, 3.º, 4.º, 5.º ou 6.º escalões, conforme se encontrem, respectivamente, nas 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª ou 6.ª fases.

Artigo 15.º

Transição dos docentes do nível 1

1 — Sem prejuízo do disposto nos n.ºs 2 e 3, os docentes profissionalizados do ensino preparatório e secundário que se encontram no nível de qualificação 1 previsto no mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, bem como o pessoal docente das escolas do magistério primário e das escolas normais de educadores de infância, transitam para o índice 117 do 3.º escalão ou para os 4.º, 5.º ou 6.º escalões, conforme se encontrem, respectivamente, na 1.ª fase, com zero ou uma diuturnidade, e nas 2.ª, 3.ª ou 4.ª fases, e para os índices 200 ou 226 do 7.º escalão, conforme se encontrem, respectivamente, na 5.ª fase ou na 6.ª fase.

2 — Os bacharéis actualmente integrados no nível de qualificação 1 previsto no mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, bem como os professores de Didáctica Especial referidos no artigo 8.º do mesmo diploma legal, transitam para o escalão correspondente, nos termos previstos no n.º 1.

3 — São ainda abrangidos pelo disposto no número anterior os docentes abrangidos pelo Despacho n.º 138/MEC/87, de 25 de Maio, pelo Despacho n.º 136/ME/88, de 4 de Agosto, e pela Portaria n.º 466/89, de 24 de Junho.

4 — Sem prejuízo do disposto no artigo 10.º, a candidatura para acesso ao 8.º escalão da carreira docente apresentada pelos docentes referidos nos n.ºs 2 e 3 apenas produz efeitos após o decurso de seis anos sobre o termo do módulo de tempo de serviço previsto para o 7.º escalão.

5 — O disposto no número anterior não prejudica a progressão destes docentes nos níveis remuneratórios previstos no 7.º escalão, nos termos gerais.

Artigo 16.º

Transição dos docentes não profissionalizados

Os docentes a aguardar ou a realizar profissionalização que se encontram no nível de qualificação 1 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, transitam para a pré-carreira, nos termos previstos no anexo IV.

Artigo 17.º

Transição dos docentes do nível 2

1 — Os docentes que se encontram no nível de qualificação 2 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, transitam para os índices fixados no anexo II ao presente diploma, nos termos nele enunciados.

2 — A progressão aos índices 95, 100, 120, 130 e 145 fica reservada aos docentes profissionalizados e depende da verificação dos módulos de tempo de serviço previstos neste diploma para os docentes profissionalizados com grau de bacharel e de avaliação do desempenho, nos termos a definir em diploma legal próprio.

Artigo 18.º

Transição dos docentes dos níveis 5 e 7

Os docentes que se encontram nos níveis de qualificação 5 e 7 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, transitam nos termos previstos no anexo III ao presente diploma.

Artigo 19.º

Transição dos regentes escolares

1 — Os regentes escolares que se encontram no nível de qualificação 6 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, transitam para a carreira administrativa do quadro de pessoal administrativo das direcções escolares, onde são integrados, na categoria a que correspondia em 30 de Setembro de 1989 a mesma letra de vencimento.

2 — Para efeitos da integração prevista no número anterior, serão criados, a extinguir quando vagarem, os necessários lugares no quadro único de pessoal administrativo e auxiliar das direcções escolares.

Artigo 20.º

Transição do pessoal docente contratado

1 — O pessoal docente contratado transita para os índices 80 ou 107 do mapa IV anexo ao presente diploma, consoante exerça funções na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico ou nos ensinos preparatório e secundário, respectivamente.

2 — Os professores de técnicas especiais em exercício ininterrupto de funções docentes há mais de 10 anos são integrados no quadro da escola onde se encontram a exercer funções no ano lectivo de 1989-1990, em lugares a criar para o efeito e a extinguir quando vagarem, no grupo de docência para que se encontram habilitados.

Artigo 21.º

Escalas indiciárias de transição

1 — Até à entrada em vigor da escala indiciária referida no n.º 1 do artigo 12.º são aplicáveis aos docentes inseridos na carreira as remunerações previstas no anexo IV, cuja entrada em vigor é fixada, respectivamente, em 1 de Outubro de 1989 e 1 de Janeiro de 1991.

2 — O disposto no número anterior é aplicável aos docentes a que se refere o n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.

Artigo 22.º

Índices de transição

O valor a que corresponde o índice 100 das escalas indiciárias previstas nos anexos II, III e IV é fixado por portaria conjunta do Primeiro-Ministro e do Ministro das Finanças.

Artigo 23.º

Tempo de serviço

1 — O tempo de serviço prestado na fase ou escalão de que o docente é titular conta como tempo de serviço prestado no escalão de integração para efeitos de progressão ao escalão imediatamente seguinte.

2 — A progressão nos escalões tem lugar a partir de 1 de Janeiro de 1991.

Artigo 24.º

Regime especial de transição e acesso

Aos docentes que em 30 de Setembro de 1989 tenham, nas respectivas fases, mais anos de serviço do que os que estão fixados para o escalão de transição ser-lhes-á contado, até ao limite de dois anos, esse tempo de serviço no escalão para o qual progridam, nos termos previstos no presente diploma.

Artigo 25.º

Processo de transição

1 — Sem prejuízo do disposto nos números seguintes, para efeitos da transição prevista nos artigos anteriores, é considerada a fase ou o escalão a que, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o docente tinha direito em 30 de Setembro de 1989, ainda que não concedida, mas já requerida à data da publicação do presente diploma.

2 — A transição dos docentes que no período compreendido entre 1 de Outubro e 31 de Dezembro de 1989 tenham direito, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, à concessão de nova fase processa-se para o escalão àquela correspondente, reportada ao dia em que, nos termos da legislação aplicável, se completou o necessário tempo de serviço.

3 — Até à transição prevista no número anterior os docentes são remunerados de acordo com o mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, nos termos da tabela salarial aprovada pela Portaria n.º 904-B/89, de 16 de Outubro.

Artigo 26.º

Formalidades da transição

1 — A transição do pessoal docente obedece às formalidades de transição previstas no estatuto remuneratório dos funcionários e agentes da Administração Pública, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Compete à Direcção-Geral de Administração Escolar a elaboração, por distrito, da lista de transição do pessoal docente para a nova estrutura de carreira docente.

3 — Da integração na nova carreia docente cabe reclamação para o director-geral de Administração Escolar.

Artigo 27.º

Regime de aposentação excepcional

1 — Os docentes que, por limite de idade ou por sua iniciativa, se aposentem até 31 de Dezembro de 1991 terão a sua pensão calculada sobre a remuneração correspondente ao escalão seguinte ao fixado para o período de condicionamento, desde que o docente a ele já se pudesse candidatar ou aceder, de acordo com as normas dinâmicas da carreira docente.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, é considerada para cálculo da pensão de aposentação dos bacharéis actualmente integrados no nível de qualificação 1 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, e que, nos termos previstos no presente diploma, transitaram para o índice 200 a remuneração correspondente ao índice 226.

CAPÍTULO V

Disposições finais

Artigo 28.º

Produção de efeitos

O disposto no capítulo IV do presente diploma produz efeitos desde 1 de Outubro de 1989.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Outubro de 1989. — *Aníbal António Cavaco Silva — Miguel José Ribeiro Cadilhe — Alberto José Nunes Correia Ralha.*

Promulgado em 14 de Novembro de 1989.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 14 de Novembro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

ANEXO I

Ano	Escalões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1992 ...	(*) 30 100	115	(**) 120 145	160	180	200	210 215 225 240	240	270	310

(*) Período probatório dos docentes bacharéis.
(**) Período probatório dos docentes licenciados.

Pré-carreira — 130.

ANEXO II

Nível 2 — Letra de vencimento em 30 de Setembro de 1989	Novo sistema retributivo — Índices
J	72 (*a*), 76 (*b*), 84 (*c*).
I	88 (*d*), 94 (*e*), 95 (*f*), 97 (*g*).
H	95 (*h*).
G	100, 108 (*i*).
F	120, 125 (*j*).
E	130, 135 (*l*).
D	145, 150 (*m*).

(*a*) J com zero diuturnidades.
(*b*) J com uma diuturnidade.
(*c*) J com duas diuturnidades.
(*d*) I (profissionalizados) com zero, uma ou duas diuturnidades.
(*e*) I com três diuturnidades.
(*f*) I com quatro diuturnidades.
(*g*) I com cinco diuturnidades.
(*h*) H com zero a três diuturnidades.
(*i*) Com três diuturnidades.
(*j*) Com quatro diuturnidades.
(*l*) Com cinco diuturnidades.
(*m*) Com 10 ou mais anos de serviço.

ANEXO III

Nível 5 — Letra de vencimento em 30 de Setembro de 1989	Novo sistema retributivo — Índices
H	97 (*a*), 99 (*b*), 101 (*c*).
I	84 (*d*), 38 (*e*), 91 (*f*), 94 (*g*), 95 (*h*), 97 (*i*).
J	72.

Nível 7 — Letra de vencimento em 30 de Setembro de 1989	Novo sistema retributivo — Índices
G2	100.
G3	108.
G4	108.
H	(*j*).
I	(*j*).

(*a*) H com zero a três diuturnidades.
(*b*) H com quatro diuturnidades.
(*c*) H com cinco diuturnidades.
(*d*) I com zero diuturnidades.
(*e*) I com uma diuturnidade.
(*f*) I com duas diuturnidades.
(*g*) I com três diuturnidades.
(*h*) I com quatro diuturnidades.
(*i*) I com cinco diuturnidades.
(*j*) Transição dos termos do nível 5.

ANEXO IV

Anos	2	3	5	4	Escalões 3					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1991	(*) 80 92	108	(**) 116 128	144	164	180	200 226	230	256	
1989-1990	(*) 80 88	96	(**) 107 117	127	146	172	200 226	(***) 230		

(*) Período probatório dos docentes bacharéis.
(**) Período probatório dos docentes licenciados.
(***) Exclusivamente para efeitos de aposentação.

Pré-carreira

Docentes a aguardar profissionalização — 105 (*a*), 108 (*b*), 111 (*c*).

(*a*) G com zero a três diuturnidades.
(*b*) G com quatro diuturnidades.
(*c*) G com cinco diuturnidades.

Docentes a realizar profissionalização — 110 (*a*), 111 (*b*), 115 (*c*).

(*a*) F com zero a três diuturnidades.
(*b*) F com quatro diuturnidades.
(*c*) F com cinco diuturnidades.

n.º

- 4 -

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139-A/90

de 28 de Abril

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que o Governo faça aprovar, sob a forma de decreto-lei, legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente, depois de ter definido, no seu artigo 36.º, os princípios gerais a que estas devem estar sujeitas.

Por seu lado, o Programa do Governo considera vector fundamental da modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente.

Dentro desta linha de orientação, e no contexto da reforma educativa em curso, o Governo optou por fazer aprovar um estatuto da função docente, nele incluindo disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções, designadamente por limite de idade. Fê-lo numa óptica de modernização da gestão dos recursos humanos da docência e com a preocupação simultânea da revisão e substituição da legislação em vigor, dispersa por inúmeros diplomas, que, oriundos de vários governos, não têm neste momento uma linha condutora coerente e uniforme.

Assim, define-se o âmbito pessoal de aplicação do estatuto, esclarecendo o que se entende por pessoal docente, bem como os princípios pelos quais se deve orientar o exercício da actividade docente. Delimitam-se ainda as situações não abrangidas pelo presente estatuto, em virtude da sua especialidade, às quais são aplicáveis normas próprias.

Ao assumir-se também como normativo integrador do desenvolvimento de um código de conduta profissional, toma como base quer a profissionalização do pessoal docente em sede de formação inicial ou adquirida em exercício, enquanto as necessidades do sistema o exigirem, quer a exigência de profissionalismo no exercício da função, definindo os direitos e deveres específicos do pessoal docente, que decorrem basicamente de este se encontrar ao serviço das crianças e dos jovens que frequentam a rede pública do ensino.

Nesta medida, os direitos e deveres específicos do pessoal docente reportam-se quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais, na perspectiva múltipla do relacionamento com alunos, colegas, pais e encarregados de educação e comunidade em geral.

Por outro lado, consideram-se as normas e regras de conduta que, pela sua prática reiterada, estão interiorizadas, como o direito de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, e o dever de gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos, instituindo-se ainda o princípio genérico de que o desempenho da função docente se deve orientar para níveis de excelência, bem como o direito-dever à formação e informação para o exercício da função educativa, o direito ao apoio técnico, material e documental e os deveres de corresponsabilização pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e de tutela dos alunos na educação pré-escolar e no ensino básico em caso de ausências de curta duração.

Em matéria de recrutamento e selecção do pessoal docente definem-se os princípios orientadores que virão a permitir a regionalização dos concursos, na linha dos objectivos constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo em matéria de gestão de pessoal. Por outro lado, pretende dotar-se o sistema dos instrumentos adequados a uma melhor e mais eficaz gestão dos recursos humanos da educação, introduzindo-se, pela primeira vez na legislação protuguesa da educação, requisitos físicos e psíquicos específicos para o exercício da função docente, o que permitirá definir as doenças profissionais do pessoal docente e a progressiva redução do recurso aos regimes específicos de exercício da função em casos de doença.

A organização dos quadros do pessoal docente visa, através da criação dos quadros de zona pedagógica, garantir a necessária mobilidade do pessoal docente, de modo a assegurar a continuidade das actividades lectivas, por recurso preferencial ao próprio sistema, e ainda o desenvolvimento de actividades de natureza educativa, com relevância para o apoio a crianças com necessidades educativas específicas, para cuja realização progressiva são necessários docentes, ainda que não em regime de permanência.

Em matéria de vinculação consagra-se, tendo em vista a melhoria qualitativa do exercício da função docente, orientação radicalmente diferente da até agora vigente, fazendo depender a nomeação definitiva da titularidade de qualificação profissional para a docência e do cumprimento de período probatório devidamente avaliado e recorrendo ao contrato administrativo de provimento quando se trate preferentemente de recrutar técnicos especializados que não pretendem ingressar na carreira docente.

A exigência de um período probatório de um ano, com o objectivo de verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar, tem apoio na recomendação da OIT/UNESCO de 1962, segundo a qual a aquisição de qualificação profissional para a docência em instituições de ensino superior deve ser seguida de um período de verificação da adequação do docente ao sistema e às instituições educativas, através do exercício da actividade lectiva e educativa, ainda que apoiada.

Em matéria de carreira docente, afirmada que foi pelo Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, a sua natureza de carreira única e o respectivo desenvolvimento em escalões de progressão e de promoção, o estatuto, para além de remeter para o mencionado diploma legal, define as condições do acesso na carreira e a intercomunicabilidade com as carreiras do regime geral.

A consagração de uma carreira única corresponde a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si, uma significativa inovação, de que se esperam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente.

Prevêem-se ainda acelerações na carreira — cuja duração global é de 29 anos — em virtude de reconhecimento de mérito excepcional ou de aquisição de habilitações acrescidas, fixando-se bonificações por obtenção de licenciatura, mestrado ou doutoramento, sem prejuízo da manutenção dos docentes no nível ou grau de ensino em que se encontrem.

Por outro lado, estimula-se a assiduidade, fazendo repercutir o absentismo na progressão na carreira, com salvaguarda das doenças protegidas ou prolongadas, e bonificando, por outro lado, a assiduidade excepcional.

Outra inovação de fundo consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira.

As situações cuja verificação pode fundamentar a atribuição de uma avaliação negativa revestem carácter rigorosamente objectivo e incidem sobre os aspectos da relação docente/aluno, participação do docente na comunidade escolar e formação contínua, nos quais a final se consubstancia toda a actividade docente.

Em matéria de remunerações, o estatuto prevê a atribuição de subsídios de fixação dos docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas, bem como outros benefícios de carácter não remuneratório, visando criar incentivos à estabilização do pessoal docente fora dos grandes centros.

Reconhece-se ainda o direito a remuneração pelo exercício de outras funções educativas, designadamente as de administração e gestão, por docentes titulares da respectiva qualificação específica.

No que respeita à mobilidade do pessoal docente, disciplina-se o recurso às figuras de destacamento e de requisição para funções não docentes, na linha dominante da preocupação de reforçar a presença dos professores nos estabelecimentos de ensino. Deste modo, a permanência naquelas situações por mais de quatro anos dá lugar à abertura de vaga no quadro de origem, o que permitirá a clarificação das efectivas necessidades permanentes do sistema e, em consequência, quadros melhor dimensionados.

Em matéria de horário de trabalho, constatadas as especialidades características da actividade docente, foi mantida a duração da componente lectiva vigente, fixando-se, contudo, nas 20 horas semanais no ensino secundário, de modo a criar condições especiais de preparação das aulas neste nível de ensino.

Alargou-se a oito o número de horas susceptíveis de redução na componente lectiva, em função do tempo de serviço docente e da idade, já que a redução não se pode iniciar antes de atingidos os 40 anos, consagrando-se ainda a atribuição da redução máxima aos 27 anos de serviço, independentemente da idade.

O regime geral de férias, faltas e licença é, no estatuto, adaptado às especiais e específicas condições da actividade docente, designadamente permitindo uma gestão integrada das faltas por conta do período de férias, mantendo-se a interrupção da actividade docente, consagrada desde 1979, nos períodos de Natal, Carnaval e Páscoa.

Consagra-se igualmente o direito à licença sabática ao fim de 10 anos de serviço, sem prejuízo do recurso ao estatuto de equiparação a bolseiro, como instrumento privilegiado específico de aperfeiçoamento profissional do docente.

Em matéria de aposentação, além de nos 65 anos se fixar, a partir de 1992, o limite de idade para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, prevê-se ainda a possibilidade de aposentação por inteiro por parte dos docentes em regime de monodocência, desde que com 30 anos de serviço e 55 anos de idade, por esta via se viabilizando não só uma justa compensação a docentes que nunca beneficiaram de redução da componente lectiva, mas também uma indispensável medida de política de emprego que tem em vista a introdução de factores de adequação ao mercado de trabalho nesta área.

Em conclusão, o estatuto agora aprovado, de que se espera a melhoria da produtividade do pessoal docente, reconhece e consagra as especialidades inerentes ao exercício da actividade, introduzindo as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa e a uma efectiva modernização e renovação do sistema educativo. A respectiva dimensão e complexidade exigem, contudo, que a sua execução seja acompanhada pela detecção de novas necessidades, naturalmente resultantes do dinamismo do sector, pelo que se aponta desde já para a sua revisão num período mínimo de três anos.

Importa ainda salientar que, nos termos da legislação em vigor em matéria de negociação colectiva na função pública, foi o presente diploma antecedido de um processo participativo que se prolongou por 21 meses, no qual organizações sindicais e Governo se empenharam activamente na procura de uma alargada base consensual.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o qual faz parte integrante do presente diploma.

Artigo 2.º

Definição de conceitos

Para efeitos do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, entende-se por:

a) Sistema educativo — conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação;
b) Docentes — educadores de infância, professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário profissionalizados ou a aguardar profissionalização;
c) Certificação — reconhecimento da adequação da qualificação profissional dos candidatos à docência e às necessidades curriculares de determinado nível de educação e ensino, bem como da existência dos requisitos para o exercício de funções ou cargos educativos;
d) Educadores de infância — docentes certificados para a docência na educação pré-escolar;
e) Professores — docentes certificados para a docência nos ensinos básico e secundário;
f) Educação pré-escolar — educação não escolar precedendo o ensino básico;
g) Níveis de ensino — ensino básico e ensino secundário;
h) Graus de ensino — ciclos em que se encontram organizados os níveis de ensino;

i) Educação e ensino especial — modalidade de educação e ensino que visa o acompanhamento e complemento pedagógico de alunos com necessidades educativas e escolares especiais;
j) Educação extra-escolar — educação não escolar, complementar ou substituta da formação escolar, que pode ser realizada em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou noutras, designadamente autarquias e associações culturais e recreativas;
l) Grupo de docência — estrutura que corresponde a uma habilitação específica para leccionar, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma área disciplinar e, no ensino secundário, uma disciplina;
m) Escola — estabelecimento de educação ou de ensino;
n) Estabelecimentos de educação ou de ensino — estabelecimentos de educação pré-escolar, estabelecimentos de ensino básico e estabelecimentos de ensino secundário;
o) Órgão de administração e gestão — órgão responsável pela administração e gestão de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ou de ensino, nos termos do disposto no artigo 45.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;
p) Estruturas pedagógicas — estruturas de apoio de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ou de ensino, nos termos da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que aprova as bases do sistema educativo;
q) Ano escolar — o período compreendido entre 1 de Setembro de cada ano e 31 de Agosto do ano seguinte;
r) Ano lectivo — o período compreendido entre o início e o termo das actividades lectivas.

Artigo 3.º

Docentes em profissionalização em exercício

1 — O ingresso na carreira dos docentes referidos no artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, efectua-se nos termos previstos no n.º 4 do artigo 7.º do mesmo diploma, com respeito pelas regras de transição aplicadas aos docentes integrados no nível de qualificação 1 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, com igual tempo de serviço docente ou equiparado.

2 — Os índices atribuídos à pré-carreira pelo anexo IV do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, são aplicáveis apenas aos docentes em exercício de funções à data da entrada em vigor do mesmo diploma.

3 — Consoante os docentes tenham grau de licenciado ou de bacharel, à situação de pré-carreira correspondem, respectivamente, os índices 112 e 84, em 1990, os índices 122 e 86, em 1991, e os índices 130 e 90, em 1992.

4 — O disposto nos n.ºs 1 e 2 tem natureza interpretativa.

Artigo 4.º

Ex-regentes escolares

1 — Os ex-regentes escolares habilitados com o curso especial previsto no Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro, que se encontravam no nível de qualificação 4 constante do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, transitam para a nova estrutura da carreira docente, nos termos do disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, nos escalões para que transitaram os educadores de infância e os professores do ensino primário com igual tempo de serviço.

2 — O disposto no número anterior tem natureza interpretativa.

Artigo 5.º

Aplicação às regiões autónomas

A aplicação do presente diploma, bem como do Estatuto por ele aprovado, às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira não prejudica as competências dos respectivos órgãos de governo próprio.

Artigo 6.º

Prevalência

1 — O disposto no Estatuto aprovado pelo presente diploma prevalece sobre quaisquer normas, gerais ou especiais.

2 — Ficam desde já revogados o Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947, o Decreto n.º 37 029, de 25 de Agosto de 1948, o Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968, o Decreto-Lei n.º 559/70, de 16 de Novembro, o Decreto-Lei n.º 800/76, de 6 de Novembro, o Decreto-Lei n.º 266/77, de 1 de Julho, o Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de Setembro, o Decreto Regulamentar n.º 89/77, de 31 de Dezembro, o Decreto Regulamentar n.º 18/78, de 1 de Julho, o Decreto-Lei n.º 170/78, de 6 de Julho, o Decreto-Lei n.º 287/79, de 13 de Agosto, o Decreto-Lei n.º 422/79, de 22 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 221/80, de 11 de Julho, o Decreto-Lei n.º 330/80, de 27 de Agosto, o Decreto-Lei n.º 300/81, de 5 de Novembro, o Decreto-Lei n.º 135/82, de 23 de Abril, o Decreto-Lei n.º 235-C/83, de 1 de Junho, o Decreto-Lei n.º 287/85, de 22 de Julho, o Decreto-Lei n.º 31, de 15 de Janeiro, o Decreto-Lei n.º 400/87, de 31 de Dezembro, e a Lei n.º 103/88, de 27 de Agosto.

Artigo 7.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no primeiro dia útil do mês seguinte ao da respectiva publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 25 de Janeiro de 1990. — *Aníbal António Cavaco Silva — Vasco Joaquim Rocha Vieira — Lino Dias Miguel — Luís Miguel Couceiro Pizarro Beleza — Roberto Artur da Luz Carneiro — Arlindo Gomes de Carvalho.*

Promulgado em 23 de Abril de 1990.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 23 de Abril de 1990.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

ESTATUTO DA CARREIRA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

1 — O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, adiante designado Estatuto, aplica-se aos docentes em exercício efectivo de funções nos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos.

2 — O disposto neste Estatuto é ainda aplicável aos docentes que exerçam fuções no âmbito da educação extra-escolar, bem como aos que se encontrem em situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

3 — O presente Estatuto será aplicado, com as necessárias adaptações, aos docentes em exercício efectivo de funções em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios, bem como aos educadores de infância integrados no quadro único dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

4 — Os professores de Português no estrangeiro, bem como os dontes que se encontrem a prestar serviço no território de Macau ou em regime de cooperação nos países africanos de língua oficial portuguesa ou em outros, regem-se por normas próprias.

Artigo 2.º

Pessoal docente

1 — Para efeitos de aplicação do presente Estatuto considera-se pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de fuções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático.

2 — Consideram-se ainda pessoal docente, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, os docentes do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenham sido dispensados nos termos legais.

3 — O disposto no número anterior é extensivo aos docentes do 2.º ciclo do ensino básico nas condições naquele previstas, enquanto a satisfação das necessidades do sistema educativo o exigir.

Artigo 3.º

Princípios fundamentais

A actividade do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

CAPÍTULO II

Direitos e deveres

Artigo 4.º

Direitos profissionais

1 — São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto.

2 — São direitos profissionais específicos do pessoal docente:

a) Direito de participação no processo educativo;
b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
d) Direito à segurança na actividade profissional.

Artigo 5.º

Direito de participação no processo educativo

1 — O direito de participação exerce-se nas áreas do sistema de ensino, da escola, da aula e da relação escola-meio.

2 — O direito de participação que, consoante os casos, é exercido individualmente, em grupo ou através das organizações profissionais ou sindicais do pessoal docente, compreende:

a) O direito de responder a consultas sobre opções fundamentais para o sector educativo;
b) O direito de emitir recomendações no âmbito da análise crítica do sistema educativo;
c) O direito de intervir na orientação pedagógica através da liberdade de iniciativa, a exercer no quadro dos planos de estudo aprovados e dos projectos educativos das escolas, na escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados;
d) O direito de participar em experiências pedagógicas;
e) O direito de eleger e ser eleito para e em órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou de ensino.

3 — O direito de participação pode ainda ser exercido, através das organizações profissionais e sindicais do pessoal docente, em órgãos que, no âmbito nacional, regional autónomo ou regional, assegurem a interligação do sistema educativo à comunidade.

Artigo 6.º

Direito à formação e informação para o exercício da função educativa

O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, e ainda pelo apoio à autoformação, podendo também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira.

Artigo 7.º

Direito ao apoio técnico, material e documental

O direito ao apoio técnico, material e documental exerce-se sobre os recursos necessários à formação e informação do pessoal docente, bem como ao exercício da actividade educativa.

Artigo 8.º

Direito à segurança na actividade profissional

1 — O direito à segurança na actividade profissional compreende a protecção por acidente em serviço, nos termos da legislação aplicável, bem como a prevenção e tratamento das doenças que venham a ser definidas por portaria conjunta dos Ministros da Educação e da Saúde, como resultando necessária e directamente do exercício continuado da função docente.

2 — O direito à segurança na actividade profissional compreende ainda, nos termos do disposto no artigo 385.º do Código Penal, a penalização da prática de ofensa corporal ou outra violência sobre o docente no exercício das suas funções ou por causa destas.

Artigo 9.º

Direito à negociação

É reconhecido ao pessoal docente o direito à negociação colectiva, nos termos legalmente previstos.

Artigo 10.º

Deveres profissionais

1 — O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral e dos deveres profissionais decorrentes do presente Estatuto.

2 — Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente:

a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos;
b) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
c) Participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas;

d) Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos;
e) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
f) Corresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;
g) Empenhar-se nas e concluir as acções de formação em que participar;
h) Assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de actividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;
i) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.

3 — Para os efeitos do disposto na alínea *h*) do número anterior, considera-se ausência de curta duração a que não for superior a cinco dias lectivos na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico ou a 10 dias lectivos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

4 — O docente incumbido de realizar as actividades referidas na alínea *h*) do n.º 2 deve ser avisado, pelo menos, no dia anterior ao início das mesmas.

CAPÍTULO III

Formação

Artigo 11.º

Formação do pessoal docente

1 — A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, competindo ao Ministro da Educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global.

2 — A formação de pessoal docente é regulamentada em diploma próprio, sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes.

Artigo 12.º

Modalidades da formação

A formação do pessoal docente compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, previstas, repectivamente, nos artigos 31.º, 33.º e 35.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 13.º

Formação inicial

1 — A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.

2 — A formação pedagógica de licenciados titulares de habilitação científica para a docência no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, bem como de titulares de cursos profissionais adequados à docência de disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística dos ensinos básico e secundário, constitui uma modalidade da formação inicial, nos termos previstos no artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 14.º

Formação especializada

A formação especializada visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação a que se refere o n.º 1 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 15.º

Formação contínua

A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade, nos termos do n.º 2 do artigo 64.º do presente Estatuto.

Artigo 16.º

Acções de formação contínua

1 — A formação contínua pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável.

CAPÍTULO IV

Recrutamento e selecção

Artigo 17.º

Princípios gerais

1 — O concurso é o processo de recrutamento e selecção normal e obrigatório do pessoal docente, sem prejuízo do disposto em legislação especial.

2 — O recrutamento e selecção do pessoal docente rege-se pelos princípios gerais reguladores dos concursos na Administração Pública, nos termos e com as adaptações previstos no diploma regulamentar a que se refere o artigo 24.º

Artigo 18.º

Âmbito geográfico

O âmbito geográfico dos concursos de pessoal docente será definido no diploma regulamentar previsto no artigo 24.º do presente Estatuto.

Artigo 19.º

Natureza do concurso

1 — O concurso de pessoal docente pode revestir a natureza de:

a) Concurso interno ou concurso externo;
b) Concurso de provimento ou concurso de afectação.

2 — Os concursos referidos no número anterior realizam-se no âmbito de cada quadro de zona pedagógica para a educação pré-escolar e todos os níveis de ensino, efectuando-se ainda, para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário, de acordo com os respectivos regimes e grupos de docência.

3 — O disposto no número anterior é aplicável ao recrutamento e selecção do pessoal docente para a educação e ensino especial e para a educação extra-escolar.

Artigo 20.º

Concurso interno ou externo

1 — O concurso interno é aberto a pessoal docente pertencente aos quadros de escola ou aos quadros de zona pedagógica.

2 — O concurso externo é aberto a indivíduos portadores de qualificação profissional para a docência, certificada pelo Ministério da Educação, podendo a ele candidatar-se em situação de prioridade o pessoal docente a que se refere o número anterior.

3 — Por despacho do Ministro da Educação pode ser autorizada a abertura de concurso externo a indivíduos que não se encontrem nas condições referidas no número anterior, quando a satisfação das necessidades do sistema educativo o exija.

4 — O concurso externo para recrutamento de pessoal docente não se encontra sujeito às restrições vigentes para a admissão de pessoal na função pública.

Artigo 21.º

Concurso de provimento ou de afectação

1 — O concurso de provimento visa o preenchimento de lugares em quadros de escola ou de zona pedagógica.

2 — O concurso de afectação visa a colocação de docentes dos quadros de zona pedagógica em escolas dessa zona, para ocorrer a necessidades cuja duração se preveja anual.

Artigo 22.º

Requisitos gerais e específicos

1 — São requisitos gerais de admissão a concurso de provimento:

a) Ter nacionalidade portuguesa ou ser nacional de país que, por força de acto normativo da Comunidade Económica Europeia, convenção internacional ou lei especial, tenha acesso ao exercício de funções públicas em Portugal;
b) Possuir as habilitações legalmente exigidas;
c) Ter cumprido os deveres militares ou de serviço cívico, quando obrigatório;
d) Não estar inibido do exercício de funções públicas ou interdito para o exercício das funções a que se candidata;
e) Possuir a robustez física, o perfil psíquico e as características de personalidade indispensáveis ao exercício da função e ter cumprido as leis de vacinação obrigatória.

2 — Constitui requisito físico necessário ao exercício da função docente a ausência, comprovada por adequado atestado médico, de quaisquer lesões ou enfermidades que impossibilitem o exercício da docência ou sejam susceptíveis de ser agravadas pelo desempenho de funções docentes.

3 — A existência de deficiência física não é impedimento ao exercício de funções docentes se e enquanto for compatível com os requisitos exigíveis para o exercício de funções no grupo de docência do candidato ou do docente, nos termos de adequado atestado médico.

4 — Constitui requisito psíquico necessário ao exercício da função docente a ausência de características de personalidade ou de situações anómalas ou patológicas de natureza neuropsiquiátrica que ponham em risco a relação com os alunos, impeçam ou dificultem o exercício da docência ou sejam susceptíveis de ser agravadas pelo desempenho de funções docentes.

5 — A existência de toxicodependências a definir por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Saúde é impeditiva do exercício da função docente.

6 — Aos candidatos pode ser exigida prova do domínio perfeito da língua portuguesa, a qual é obrigatória quando não tenham nacionalidade portuguesa.

Artigo 23.º

Verificação dos requisitos físicos e psíquicos

1 — A verificação dos requisitos físicos e psíquicos necessários ao exercício da função docente e da inexistência de toxicodependências de qualquer natureza é realizada por médicos credenciados para o efeito pelas direcções regionais de educação.

2 — O exame médico de selecção referido no número anterior é sempre eliminatório.

3 — A decisão proferida ao abrigo do disposto no número anterior é susceptível de recurso, sem efeito suspensivo, para a respectiva junta médica regional do Ministério da Educação, no prazo de 10 dias úteis, suportando o recorrente os correspondentes encargos, nos termos gerais de direito.

Artigo 24.º

Regulamentação

A regulamentação dos concursos previstos no presente Estatuto será objecto de decreto regulamentar, mediada a participação das organizações sindicais de pessoal docente.

CAPÍTULO V

Quadros

Artigo 25.º

Quadros de pessoal docente

Os quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos estruturam-se em:

a) Quadros de escola;
b) Quadros de zona pedagógica.

Artigo 26.º

Quadros de escola

1 — Os quadros de escola destinam-se a satisfazer as necessidades permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino.

2 — A dotação de lugares dos quadros de escola, discriminada por grau ou nível de ensino, será fixada em portaria do Ministro da Educação.

Artigo 27.º

Quadros de zona pedagógica

1 — Os quadros de zona pedagógica destinam-se a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino, a substituição de docentes dos quadros de escola, as actividades de educação extra-escolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como a garantir a promoção do sucesso educativo.

2 — A substituição de docentes prevista no número anterior abrange os casos de:

a) Ausência anual;
b) Ausências temporárias de duração superior a 5 ou 10 dias lectivos, consoante se trate da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico ou dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
c) Ausências temporárias no ensino secundário, sem prejuízo das tarefas de ocupação educativa dos alunos, a promover pelo respectivo estabelecimento de ensino, nos casos de ausências de curta duração.

3 — O âmbito geográfico dos quadros de zona pedagógica e a respectiva dotação de lugares, a definir por grau ou nível de ensino, para educação e ensino especial e para a educação extra-escolar serão fixados em portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

Artigo 28.º

Ajustamento dos quadros

1 — A revisão dos quadros de pessoal docente é feita por despacho conjunto dos Ministros das Finanças e da Educação ou por despacho do Ministro da Educação, consoante dessa alteração resulte ou não aumento dos valores totais globais.

2 — O recurso sistemático a docentes contratados, por períodos superiores a quatro anos, constitui indicador de necessidade de proceder à revisão prevista no número anterior.

CAPÍTULO VI

Vinculação

Artigo 29.º

Vinculação

1 — A relação jurídica de emprego do pessoal docente reveste, em geral, a forma de nomeação.

2 — A nomeação pode ser provisória ou definitiva.

3 — A vinculação do pessoal docente pode ainda revestir qualquer das formas de contrato administrativo previstas no artigo 33.º

Artigo 30.º

Nomeação provisória

O primeiro provimento em lugar dos quadros de zona pedagógica ou de escola, por indivíduos com qualificação profissional ou portadores dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício, detentores de habilitação para a docência, faz-se por nomeação provisória.

Artigo 31.º

Nomeação definitiva

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

a) No início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com menção de *Satisfaz*, não dependendo da conclusão do período de indução referido no n.º 2 do artigo 32.º, no caso de docentes titulares de qualificação profissional para a docência;

b) No início do ano escolar subsequente à conclusão da profissionalização em exercício ou ao ingressso na carreira, no caso dos docentes titulares de qualificação profissional para a docência a que se refere o artigo 144.º

Artigo 32.º

Período probatório

1 — O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a actividade docente.

2 — Sem prejuízo do regime de apoio previsto para o período de indução, no decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

3 — O período probatório corresponde ao primeiro ano do respectivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência.

4 — Aos docentes apenas titulares de habilitação para a docência é considerado como período probatório o tempo de serviço prestado até à respectiva aquisição da qualificação profissional, desde que classificado com menção de *Satisfaz*.

5 — A obtenção da menção de *Não satisfaz* no final do período probatório determina a exoneração do docente do lugar do quadro em que se encontrava provisoriamente provido e a impossibilidade de voltar a candidatar-se à docência num período de dois anos escolares, durante o qual não pode igualmente ser contratado para o exercício de funções docentes.

Artigo 33.º

Contrato administrativo

1 — O desempenho de funções docentes pode ser assegurado em regime de contrato administrativo de provimento, quando haja conveniência em confiar a técnicos especializados a regência de disciplinas tecnológicas, artísticas, vocacionais e de aplicação ou que constituam inovação pedagógica.

2 — O exercício transitório de funções docentes pode ser assegurado por indivíduos que preencham os requisitos de admissão a concurso de provimento, em regime de contrato administrativo, tendo em vista a satisfação de necessidades do sistema educativo não colmatadas pelo pessoal docente dos quadros de zona pedagógica ou resultantes de ausências temporárias de docentes que não possam ser supridas nos termos do n.º 2 do artigo 27.º do presente diploma.

3 — O regime do contrato previsto no n.º 1 é o constante do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro, para o contrato administrativo de provimento, com excepção do disposto sobre requisitos habilitacionais e qualificações profissionais, que são os que vierem a ser fixados aquando da publicitação da oferta de emprego.

4 — Os princípios a que obedece a contratação de pessoal docente ao abrigo do n.º 2 deste artigo são fixados por portaria dos Ministros das Finanças e da Educação.

CAPÍTULO VII

Carreira docente

SUBCAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 34.º

Carreira docente

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

Artigo 35.º

Acesso na carreira

A progressão e a promoção nos escalões da carreira docente fazem-se nos termos dos artigos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro.

Artigo 36.º

Apreciação da candidatura

1 — A candidatura a apresentar pelo docente nos termos do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, é apreciada por júri constituído por um presidente e quatro vogais, a nomear por despacho do Ministro da Educação de entre individualidades de reconhecido mérito no domínio da educação e do ensino.

2 — Um dos membros do júri será obrigatoriamente um docente do mesmo nível de ensino e ou do mesmo grupo de docência do candidato, encontrando-se obrigatoriamente em escalão superior ao deste último.

3 — A apreciação do júri tem por objecto a avaliação, em provas públicas, do *curriculum* do candidato e de um trabalho de natureza educacional a apresentar por este, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

4 — Do despacho referido no número anterior constarão as condições em que os candidatos podem ser dispensados da apresentação do trabalho.

SUBCAPÍTULO II

Condições de acesso na carreira

SECÇÃO I

Tempo de serviço efectivo em funções docentes

Artigo 37.º

Serviço efectivo prestado em funções docentes

1 — Não são considerados na contagem de tempo de serviço efectivo prestado em funções docentes, para efeitos de progressão e promoção na carreira docente, os períodos referentes a:

a) Requisição, destacamento e comissão de serviço para o exercício de funções não docentes ou que não revistam natureza técnico-pedagógica;
b) Licença sem vencimento por 90 dias;
c) Licença sem vencimento por um ano;
d) Licença para acompanhamento do cônjuge no estrangeiro;
e) Licença de longa duração;
f) Perda de antiguidade.

2 — Na contagem de tempo de serviço docente efectivo prestado em cada escalão não é ainda considerada, para efeitos de progressão, a totalidade dos períodos de ausência, nos casos em que esta exceda o produto do número de anos de escalão por sete semanas.

3 — Para efeitos do cômputo previsto no número anterior, são consideradas como ausências todas as faltas justificadas, seguidas ou interpoladas, exceptuadas as faltas por acidente em serviço e por doença protegida ou prolongada.

4 — Para efeitos do presente diploma, entende-se por funções de natureza técnico-pedagógica as que, pela sua especialização, especificidade ou especial relação com o sistema de educação e de ensino, requerem, para o respectivo exercício, as qualificações e exigências de formação próprias do pessoal docente.

Artigo 38.º

Equiparação a serviço docente efectivo

1 — É equiparado a serviço efectivo em funções docentes para efeitos de progressão na carreira:

a) O exercício dos cargos de Presidente da República, deputado à Assembleia da República, membro do Governo, Ministro da República para as regiões autónomas, Governador e Secretário-Adjunto do Governo de Macau e outros por lei a eles equiparados, membros dos governos e das assembleias regionais, governador civil e vice-governador civil, presidente e vice-presidente do Conselho Nacional do Plano, presidente de câmara municipal e de comissão administrativa ou vereador em regime de permanência;
b) O exercício dos cargos de chefe de gabinete do Presidente da República, chefe e membro da respectiva Casa Civil, chefe de gabinete e adjunto do Presidente da Assembleia da República, dos membros do Governo, dos Ministro da República e dos grupos parlamentares, dos governos e assembleias regionais e, bem assim, do assessor do Primeiro-Ministro ou outros por lei a eles equiparados;

c) O exercício de cargo ou função de reconhecido interesse público, desde que de natureza transitória ou com prazo certo de duração, que não possa ser desempenhado em regime de acumulação;
d) O exercício de funções dirigentes nos termos da lei geral;
e) O exercício da actividade de dirigente sindical.

2 — Para efeitos do presente Estatuto, o interesse público do exercício de cargo ou função é reconhecido pelo Ministro da Educação.

SECÇÃO II

Avaliação do desempenho

Artigo 39.º

Avaliação do desempenho

1 — A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, incidindo sobre a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.

2 — A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação.

3 — Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho:

a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

4 — A avaliação do desempenho do pessoal docente obecede aos princípios gerais consagrados no presente Estatuto, sem prejuízo de regulamentação do respectivo processo, a definir em portaria do Ministro da Educação.

5 — No quadro das suas competências, incumbe à Inspecção-Geral de Ensino o acompanhamento global do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

6 — A portaria prevista no n.º 4 regulamentará ainda o processo de avaliação dos docentes que se encontrem no exercício de outras funções educativas ou nas situações previstas nas alíneas *c*), *d*) e *e*) do n.º 1 do artigo 64.º, e ainda dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.

7 — Os docentes que se encontrem em exercício de cargos previstos no artigo 38.º do presente Estatuto não estão sujeitos a avaliação do desempenho, para efeitos de progressão nos escalões.

Artigo 40.º

Avaliação ordinária ou extraordinária

A avaliação do desempenho do pessoal docente pode ser ordinária ou extraordinária.

SUBSECÇÃO I

Avaliação ordinária

Artigo 41.º

Avaliação ordinária

1 — A avaliação ordinária exprime-se pelas menções qualitativas de *Satisfaz* e *Não satisfaz*.

2 — A avaliação ordinária dos docentes integrados na carreira realiza-se:

a) No ano anterior à mudança de escalão, reportada à actividade docente desenvolvida no período decorrido desde a última avaliação;
b) No final do período probatório, reportada à actividade docente desenvolvida no decurso deste.

3 — A avaliação ordinária dos docentes em situação de pré-carreira realiza-se:

a) Nos termos previstos na alínea *a*) do n.º 2, sendo para o efeito considerados os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente referidos no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro;
b) No final do primeiro ano de exercício de funções reportada à actividade docente desenvolvida no decurso deste, para efeitos do disposto no n.º 4 do artigo 32.º do presente Estatuto.

4 — Nos casos em que a duração da situação de pré-carreira for inferior aos períodos referidos na alínea *a*) do número anterior a avaliação dos docentes apenas titulares de habilitação para a docência realiza-se no termo daquela.

Artigo 42.º

Menção de *Satisfaz*

A menção qualitativa de *Satisfaz* é atribuída pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, desde que não se verifique qualquer das situações previstas no artigo 43.º, na sequência da elaboração pelo docente de relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, o qual constará sempre do respectivo processo individual.

Artigo 43.º

Menção de *Não satisfaz*

A atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz* depende da verificação de uma das seguintes situações:

a) O órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino concluir pela existência de um insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico respectivo, baseada em informações fundamentadas sobre factos comprovados;
b) O órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino concluir ser injustificada a não aceitação de cargos pedagógicos para que o docente tenha sido eleito ou designado, ou pelo seu deficiente desempenho, com base em informações fundamentadas sobre factos comprovados;
c) O docente não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão acções de formação contínua a que tenha acesso, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 44.º

Júri de avaliação

A atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz* compete a um júri de avaliação, de âmbito regional, composto por um representante da direcção regional de educação respectiva, que preside, um representante do órgão pedagógico do estabelecimento de educação ou de ensino do docente e um representante da delegação regional da Inspecção-Geral de Ensino, na área pedagógica.

Artigo 45.º

Garantias do processo de avaliação

1 — O processo de avaliação tem carácter confidencial, ficando todos os intervenientes no processo obrigados ao dever de sigilo, sem prejuízo de nos termos legais poderem ser requeridas certidões pelo docente avaliado.

2 — A decisão de atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz* é comunicada por escrito ao docente, com indicação da situação de que aquela decorre, nos termos do artigo 43.º, o qual disporá do prazo de 10 dias úteis para apresentar ao júri reclamação escrita com indicação dos factos que julgue susceptíveis de fundamentarem a revisão da avaliação.

3 — O júri deve decidir a reclamação no prazo de 10 dias úteis contados do recebimento da reclamação.

4 — Da decisão do júri de avaliação, referida no número anterior, cabe ainda recurso para o membro do Governo competente, a interpor no prazo de 10 dias úteis contados a partir do conhecimento dela.

Artigo 46.º

Efeitos da atribuição da menção de *Não satisfaz*

1 — A atribuição da menção qualitativa de *Não satisfaz* determina que não seja considerado o período a que respeita, para efeitos de progressão e promoção na carreira, ou, tratando-se de docente em pré-carreira, para efeitos de ingresso na carreira.

2 — A atribuição seguida ou interpolada, respectivamente, de duas ou de três menções qualitativas de *Não satisfaz* constitui fundamento para instauração de procedimento disciplinar por incompetência profissional.

3 — A verificação da situação prevista no número anterior determina a cessação da nomeação provisória no termo do ano escolar, no caso de docentes em pré-carreira.

Subsecção II

Avaliação extraordinária

Artigo 47.º

Avaliação extraordinária

A avaliação extraordinária pode ser requerida pelo docente, nos termos previstos nos artigos seguintes.

Artigo 48.º

Mérito excepcional

1 — A requerimento do docente, por uma só vez e após a prestação de 10 anos de serviço efectivo em funções docentes, pode ser atribuída a menção de *Excelente*, em caso de reconhecido mérito excepcional.

2 — A atribuição da menção de *Excelente* depende de apreciação curricular, apoiada por relatório justificativo a apresentar pelo docente e por informação fundamentada do órgão de administração e gestão do ou dos estabelecimentos de educação ou de ensino onde tenha exercido funções docentes nos últimos três anos, sobre a integração da acção do docente na comunidade escolar e a qualidade do serviço prestado.

3 — Nas situações previstas no artigo 38.º, a prestação da informação pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino é facultativa.

4 — A decisão de atribuição da menção qualitativa de *Excelente* compete ao Ministro da Educação, sob proposta fundamentada de um júri *ad hoc* por si nomeado que integre os directores regionais de educação.

5 — A obtenção da menção qualitativa de *Não satisfaz* impede a apresentação de candidatura à menção de *Excelente* antes de decorridos oito anos após a progressão ao escalão seguinte àquele a que se reporta aquela menção, classificados com menção de *Satisfaz*.

Artigo 49.º

Efeitos de atribuição da menção de *Excelente*

A atribuição da menção de *Excelente*, nos termos do artigo anterior, determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de dois anos no tempo de serviço do docente.

Artigo 50.º

Cursos especializados

Os docentes que tenham completado pelo menos um curso especializado podem requerer uma avaliação extraordinária nos termos e para os efeitos previstos no artigo 48.º

Artigo 51.º

Avaliação intercalar

O docente a que tenha sido atribuída pela primeira vez a menção qualitativa de *Não satisfaz* pode requerer, decorrido metade do período exigido para progressão ao escalão seguinte, uma avaliação extraordinária intercalar.

Artigo 52.º

Júri de avaliação e garantias do processo

A decisão sobre a avaliação requerida nos termos do artigo anterior compete a um júri de avaliação, constituído nos termos do disposto no artigo 44.º do presente Estatuto.

Artigo 53.º

Efeitos da avaliação intercalar

1 — A atribuição da menção de *Satisfaz* na sequência de avaliação intercalar determina que seja considerado o período a que respeita para efeitos de progressão do docente ao escalão seguinte da carreira.

2 — A não atribuição da menção de *Satisfaz* determina a aplicação do disposto nos n.ºs 2 ou 3 do artigo 46.º do presente Estatuto, consoante os casos.

SECÇÃO III

Aquisição de outras habilitações e capacitações

Artigo 54.º

Aquisição de outras habilitações por docentes profissionalizados com licenciatura

1 — A aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura, integrados na carreira, do grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o respectivo grupo de docência determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de quatro anos no tempo de serviço do docente, sem prejuízo da permanência mínima de um ano de serviço completo no escalão seguinte àquele em que se encontra.

2 — A aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura ou mestrado, integrados na carreira, do grau de doutor em Ciências da Educação ou em domínio directamente relacionado com o respectivo grupo de docência determina a bonificação de, respectivamente, seis ou dois anos no tempo de serviço do docente, sem prejuízo da permanência mínima de um ano de serviço completo no escalão em que se encontre à data da aquisição do grau académico.

3 — O disposto nos números anteriores é aplicável aos docentes que, nos termos legais, foram dispensados da profissionalização.

4 — Os mestrados e doutoramentos a que se referem os n.ºs 1 e 2 serão definidos por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 55.º

Aquisição de licenciatura por docentes profissionalizados

1 — A aquisição de licenciatura em domínio directamente relacionado com a docência por docentes profissionalizados integrados na carreira determina a mudança para o escalão correspondente àquele em que o docente se encontraria se tivesse ingressado na carreira com esse grau, no qual o docente cumprirá o mínimo de um ano de serviço completo.

2 — As licenciaturas a que se refere o número anterior serão definidas por despacho do Ministro da Educação.

3 — O disposto nos números anteriores é igualmente aplicável aos docentes titulares de diploma de estudos superiores especializados a que se referem os n.ºs 4 e 6 do artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 56.º

Capacitação para outras funções educativas

1 — A capacitação para o exercício de outras funções educativas adquire-se, nos termos do disposto no artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, pela frequência com aproveitamento de cursos especializados realizados em instituições de formação para o efeito competentes.

2 — Por despacho do Ministro da Educação serão definidas as condições em que os docentes se podem candidatar à frequência dos cursos especializados previstos no número anterior, bem como a valoração a atribuir à capacitação adquirida para efeitos da avaliação prevista no artigo 48.º do presente Estatuto.

Artigo 57.º

Exercício de outras funções educativas

1 — O docente que se encontre certificado para o exercício de outras funções educativas nos termos do artigo anterior é obrigado ao desempenho efectivo dessas mesmas funções quando para tal tenha sido eleito ou designado.

2 — O docente pode requerer ao órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino escusa do exercício das funções previstas no número anterior, com invocação de motivos atendíveis e fundamentados que o incapacitem para aquele exercício.

3 — O exercício de funções em órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino que envolvam o exercício de poderes de autoridade é reservado a docentes de nacionalidade portuguesa.

SUBCAPÍTULO II

Intercomunicabilidade

Artigo 58.º

Intercomunicabilidade com carreiras do regime geral

1 — Os docentes detentores de grau de bacharel ou de grau de licenciado podem ser opositores a concurso para lugares de categorias de acesso, respectivamente da carreira técnica e da carreira técnica superior, nos termos e condições a definir por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior podem ser criadas no quadro único do Ministério da Educação as carreiras técnica e técnica superior de educação.

CAPÍTULO VIII

Remunerações

Artigo 59.º

Escala indiciária

As remunerações dos docentes abrangidos pelo presente Estatuto, designadamente dos que exercem funções em regime de contrato administrativo de provimento, são as previstas nos anexos constantes do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro.

Artigo 60.º

Remuneração de outras funções educativas

O exercício efectivo de outras funções educativas para as quais o docente se encontre certificado, de acordo com o disposto no artigo 56.º do presente Estatuto, determina o abono de remuneração superior à que pelo docente é auferida no escalão da carreira onde se encontra, nos termos a definir em decreto regulamentar.

Artigo 61.º

Remuneração por trabalho extraordinário

As horas de serviço docente extraordinário são compensadas por um acréscimo na retribuição horária normal de acordo com as seguintes percentagens:

25 % para a primeira hora semanal de trabalho extraordinário diurno;
50 % para as horas subsequentes de trabalho extraordinário diurno.

Artigo 62.º

Remuneração por trabalho nocturno

A retribuição do trabalho nocturno prestado para além da componente lectiva semanal do docente é calculada através da multiplicação do valor da hora extraordinária diurna de serviço docente pelo coeficiente 1,25.

Artigo 63.º

Subsídios de fixação

1 — Por decreto-lei serão definidos os subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas.

2 — A criação de benefícios de carácter não remuneratório será orientada no sentido da melhoria das condições de fixação de docentes fora dos grandes centros, de acordo com as prioridades e condições a aprovar por portaria do Ministro da Educação.

CAPÍTULO IX

Mobilidade

SUBCAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 64.º

Formas de mobilidade

1 — São instrumentos de mobilidade dos docentes:

a) O concurso;
b) A permuta;
c) A requisição;
d) O destacamento;
e) A comissão de serviço.

2 — Constitui ainda uma forma de mobilidade a transição entre níveis ou graus de ensino e entre grupos de docência.

3 — O disposto no presente artigo, com excepção da alínea *a*) do n.º 1, apenas é aplicável aos docentes com nomeação definitiva em lugar do quadro de escola ou de zona pedagógica.

Artigo 65.º

Concurso

O concurso visa o preenchimento das vagas existentes nos quadros de escola ou de zona pedagógica, constituindo ainda o instrumento de mudança dos docentes de um para outro quadro.

Artigo 66.º

Permuta

1 — A permuta consiste na troca de docentes pertencentes ao mesmo nível e grau de ensino e ao mesmo grupo de docência.

2 — O Ministro da Educação, por portaria, fixará as condições em que poderá ser autorizado o recurso à permuta.

Artigo 67.º

Requisição

1 — A requisição de docentes visa assegurar o exercício transitório de funções nos serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, bem como nos órgãos e instituições sob a sua tutela.

2 — A requisição pode ainda visar:

a) O exercício transitório de tarefas excepcionais em qualquer serviço da administração central, regional ou local;
b) O exercício de funções docentes em estabelecimentos de ensino superior;
c) O exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino não estatal;
d) O exercício de funções docentes ou técnicas junto de federações desportivas que gozem do estatuto de utilidade pública desportiva;
e) O exercício temporário de funções em empresas dos sectores público, privado ou cooperativo.

3 — A entidade requisitante deve explicitar no seu pedido a natureza das funções a exercer pelo docente.

Artigo 68.º

Destacamento

O destacamento de docentes é admitido apenas para o exercício:

a) De funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos;
b) De funções docentes na educação extra-escolar;

c) De funções docentes no ensino português no estrangeiro ou no ensino de língua e cultura portuguesas em universidades estrangeiras;
d) De funções docentes nas escolas europeias;
e) De funções docentes em associações exclusivamente profissionais de pessoal docente;
f) De funções técnicas em comissões e grupos de trabalho;
g) De funções em gabinete de membro do Governo ou situações equiparadas.

Artigo 69.º

Duração da requisição e do destacamento

1 — Os docentes podem ser requisitados ou destacados por períodos de dois anos escolares, sucessivamente prorrogáveis.
2 — A requisição ou o destacamento podem ser dados por findos, a qualquer momento, por conveniência de serviço ou a requerimento fundamentado do docente.
3 — Se o afastamento do lugar de origem ultrapassar quatro anos, a situação de requisição ou de destacamento determina a abertura de vaga, ficando o docente na situação de supranumerário no quadro a que pertence.

Artigo 70.º

Comissão de serviço

A comissão de serviço destina-se ao exercício de funções docentes na educação especial, de funções dirigentes ou de outras para as quais a lei exija esta forma de provimento.

Artigo 71.º

Autorização

1 — A concessão de autorização do destacamento, da requisição e da comissão de serviço de docentes deve ser precedida de parecer dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino a cujo quadro pertencem, entendendo-se a respectiva omissão como parecer desfavorável.
2 — A autorização referida no n.º 1 só deve ser concedida quando esteja assegurada a substituição do docente.
3 — Por despacho do Ministro da Educação é fixado o período durante o qual devem ser requeridos o destacamento, a requisição e a comissão de serviço de pessoal docente.
4 — O destacamento, a requisição e a comissão de serviço, bem como a nomeação na carreira inspectiva, só produzem efeitos no início de cada ano escolar.
5 — O disposto nos n.ºs 1 e 4 não é aplicável em caso de nomeação para cargo dirigente na Administração Pública.

Artigo 72.º

Transição entre níveis de ensino e grupos de docência

1 — Os docentes podem transitar, por concurso, entre os diversos níveis ou graus de ensino previstos neste Estatuto e entre grupos de docência.
2 — A transição fica condicionada à existência das habilitações pedagógicas, científicas, técnicas ou artísticas adequadas exigidas para o nível, o grau de ensino ou o grupo de docência a que o docente concorre.
3 — As habilitações referidas no número anterior podem ainda ser adquiridas pela frequência com sucesso de cursos de complemento de formação.
4 — A mudança de nível, grau ou grupo de docência não implica por si alterações na carreira, contando-se para todos os efeitos o tempo de serviço nela já prestado ou a ele equiparado.

SUBCAPÍTULO II

Exercício de funções docentes por outros funcionários

Artigo 73.º

Exercício a tempo inteiro de funções docentes

1 — O exercício a tempo inteiro em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos das funções docentes previstas nos n.ºs 1 e 2 do artigo 33.º do presente Estatuto pode ser assegurado por outros funcionários públicos, desde que preencham os requisitos naqueles exigidos.
2 — As funções docentes referidas no número anterior são exercidas em regime de comissão de serviço ou de requisição, consoante exista ou não lugar vago do quadro de escola.

Artigo 74.º

Acumulação de funções

1 — A acumulação de cargo ou lugar da Administração Pública com o exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos, ao abrigo do disposto no artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho, só é permitida nas situações previstas nos n.ºs 1 e 2 do artigo 33.º do presente Estatuto.
2 — Os funcionários públicos que exerçam funções técnicas no âmbito da educação podem cumprir parte do seu horário de trabalho semanal em funções docentes, complementarmente à sua actividade profissional principal.

CAPÍTULO X

Condições de trabalho

SUBCAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 75.º

Regime geral

O pessoal docente rege-se em matéria de duração de trabalho, férias, faltas e licenças pelas disposições constantes dos subcapítulos seguintes.

SUBCAPÍTULO II

Duração de trabalho

Artigo 76.º

Duração semanal

1 — O pessoal docente em exercício de funções é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço.
2 — O horário semanal dos docentes integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva e desenvolve-se em cinco dias de trabalho.

Artigo 77.º

Componente lectiva

1 — A componente lectiva do pessoal docente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de 25 horas semanais.
2 — A componente lectiva do pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é de 22 horas semanais.
3 — A componente lectiva do pessoal docente do ensino secundário, desde que prestada na totalidade neste nível de ensino, é de 20 horas semanais.
4 — A componente lectiva dos docentes da educação e ensino especial é de 23 ou de 20 horas semanais, consoante se encontrem em exercício de funções na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico ou nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

Artigo 78.º

Organização da componente lectiva

1 — Na organização da componente lectiva será tido em conta o máximo de turmas disciplinares a atribuir a cada docente, de molde a, considerados os correspondentes programas, assegurar-lhe o necessário equilíbrio global, garantindo um elevado nível de qualidade ao ensino.
2 — É vedada ao docente a prestação diária de mais de cinco horas lectivas consecutivas.

Artigo 79.º

Redução da componente lectiva

1 — A componente lectiva a que estão obrigados os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário e

do ensino especial é sucessivamente reduzida de duas horas, de cinco em cinco anos, até ao máximo de oito horas, logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos de idade e 15 anos de serviço docente, 50 anos de idade e 20 anos de serviço docente e 55 anos de idade e 21 anos de serviço docente.

2 — Aos professores que atingirem 27 anos de serviço docente será atribuída a redução máxima da componente lectiva, independentemente da idade.

3 — As reduções da componente lectiva previstas nos números anteriores apenas produzem efeitos no início do ano escolar seguinte ao da verificação dos requisitos exigidos.

4 — Nas situações em que, no 1.º ciclo do ensino básico, o regime de apoio à monodocência o venha viabilizar, o Ministro da Educação pode determinar, por despacho, a aplicação a estes professores de regras de redução da componente lectiva.

Artigo 80.º

Exercício de outras funções

O exercício de funções em órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, bem como o desempenho de cargos de natureza pedagógica, dá lugar a redução da componente lectiva, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 81.º

Dispensa da componente lectiva

1 — Os docentes providos definitivamente em lugares dos quadros de escola incapacitados ou diminuídos para o cumprimento integral da componente lectiva podem ser, por decisão da junta médica, total ou parcialmente dispensados, em termos a regulamentar por portaria do Ministro da Educação, desde que verificadas cumulativamente as seguintes condições:

a) Ser portador de doença, inexistente à data do recrutamento, que afecte directamente o exercício da função docente;
b) Ser a doença resultado do exercício da função docente ou ser por este agravada;
c) Ser possível o desempenho de tarefas compatíveis no próprio estabelecimento de educação ou de ensino;
d) Ser possível a recuperação para o cumprimento integral do exercício de funções docentes no prazo máximo de dois anos.

2 — A apresentação a junta médica para efeitos do n.º 1 tem lugar por iniciativa do docente ou, quando se verifiquem indícios de perturbação física ou psíquica que comprometa o normal desempenho das funções, por decisão do órgão de administração e gestão do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino, caso em que a submissão à junta médica se considera de manifesta urgência.

3 — Os docentes dispensados nos termos do n.º 1 serão obrigatoriamente apresentados à junta médica de seis em seis meses, para confirmação da dispensa ou passagem à situação de cumprimento integral da componente lectiva.

4 — Não se verificando as condições exigidas ou prolongando-se a doença ou incapacidade para além do prazo de dois anos, o docente é mandado apresentar à junta médica para efeitos de declaração de incapacidade para o exercício de funções docentes.

5 — O docente que for considerado pela junta médica incapaz para o exercício de funções docentes mas apto para o desempenho de outras poderá requerer a sua reconversão ou reclassificação profissional, nos termos da lei geral.

6 — Os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico em regime de monodocência apenas podem ser totalmente dispensados do cumprimento da componente lectiva.

Artigo 82.º

Componente não lectiva

1 — A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino.

2 — O trabalho a nível individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica.

3 — O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve integrar-se nas respectivas estruturas pedagógicas com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender:

a) A colaboração em actividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;
b) A informação e orientação educacional dos alunos, em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais;
c) A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas;
d) A participação, promovida nos termos legais ou devidamente autorizada, em acções de formação contínua ou em congressos, conferências, seminários e reuniões para estudo e debate de questões e problemas relacionados com a actividade docente;
e) A substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação ou de ensino, nos termos da alínea *h*) do n.º 2 e do n.º 3 do artigo 10.º;
f) A realização de estudos e de trabalhos de investigação que, entre outros objectivos, visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo.

4 — Por portaria do Ministro da Educação serão definidas as condições em que pode ainda ser determinada uma redução total ou parcial da componente lectiva, nos casos previstos nas alíneas *a*), *b*) e *f*) do número anterior.

Artigo 83.º

Serviço docente extraordinário

1 — Considera-se serviço docente extraordinário aquele que, por determinação do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, for prestado além do número de horas da componente lectiva a cujo cumprimento o docente está obrigado.

2 — Considera-se ainda serviço docente extraordinário o que for prestado nos termos da alínea *e*) do n.º 3 do artigo anterior.

3 — O docente não pode recusar-se ao cumprimento do serviço extraordinário que lhe for distribuído resultante de situações ocorridas no decurso do ano lectivo, podendo, no entanto, solicitar dispensa da respectiva prestação por motivos atendíveis.

4 — O serviço docente extraordinário não pode exceder cinco horas por semana, salvo casos excepcionais devidamente fundamentados e autorizados pelo director regional.

5 — Para efeitos do disposto no número anterior não é considerado o serviço docente extraordinário previsto no n.º 2.

Artigo 84.º

Serviço docente nocturno

1 — Considera-se serviço docente nocturno o que for prestado para além das 19 horas.

2 — Para efeitos de cumprimento da componente lectiva, as horas de serviço docente nocturno são bonificadas com o factor 1,5.

Artigo 85.º

Tempo parcial

O pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário pode exercer funções em regime de tempo parcial, nos termos previstos para a função pública em geral.

SUBCAPÍTULO III

Férias, faltas e licenças

Artigo 86.º

Regime geral

1 — Ao pessoal docente aplica-se a legislação geral em vigor na função pública em matéria de férias, faltas e licenças, com as adaptações constantes das secções seguintes.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por:

a) Serviço — estabelecimentos de educação ou de ensino;
b) Dirigente e dirigente máximo — órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino.

3 — As autorizações previstas na legislação geral sobre a matéria regulada no presente subcapítulo podem ser concedidas desde que salvaguardada a possibilidade de substituição dos docentes.

SECÇÃO I

Férias

Artigo 87.°

Direito a férias

1 — O pessoal docente tem direito, em cada ano, a um período de 22 dias úteis de férias.

2 — O pessoal docente contratado em efectividade de serviço à data em que termina o ano lectivo e com menos de um ano de docência tem direito ao gozo de um período de férias igual ao produto do número inteiro correspondente a dois dias e meio por mês completo de serviço prestado até 31 de Agosto pelo coeficiente 0,733, arredondado para a unidade imediatamente superior.

3 — Para efeitos do disposto no número anterior, considera-se como mês completo de serviço o período de duração superior a 15 dias.

Artigo 88.°

Período de férias

1 — As férias do pessoal docente em exercício de funções são gozadas entre o termo de um ano lectivo e o início do ano lectivo seguinte.

2 — As férias podem ser gozadas num único período ou em dois interpolados, um dos quais com a duração mínima de oito dias úteis consecutivos.

3 — O período ou períodos de férias são marcados tendo em consideração os interesses dos docentes e a conveniência da escola, sem prejuízo de em todos os casos ser assegurado o funcionamento dos estabelecimentos de educação ou de ensino.

4 — Não se verificando acordo, as férias serão marcadas pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, nos termos previstos no n.° 1.

Artigo 89.°

Acumulação de férias

As férias respeitantes a determinado ano podem, por conveniência de serviço ou por interesse do docente, ser gozadas no ano civil imediato, em acumulação com as vencidas neste, até ao limite de 30 dias úteis, salvaguardados os interesses do estabelecimento de educação ou de ensino e mediante acordo do respectivo órgão de administração e gestão.

Artigo 90.°

Interrupção de gozo das férias

Durante o gozo do período de férias o pessoal docente não deve ser convocado para a realização de quaisquer tarefas.

SECÇÃO II

Interrupção da actividade docente

Artigo 91.°

Interrupção da actividade

O pessoal docente usufrui nas épocas do Natal, do Carnaval, da Páscoa e do Verão de períodos de interrupção da actividade docente, tendo em conta os interesses e recursos disponíveis dos estabelecimentos de educação ou de ensino.

Artigo 92.°

Comparência na escola

1 — Durante os períodos de interrupção da actividade docente os docentes podem ser convocados pelo órgão de administração e gestão dos respectivos estabelecimentos de educação ou de ensino para o cumprimento de tarefas de natureza pedagógica necessárias ao bom funcionamento da escola, bem como para a participação em acções de formação.

2 — O cumprimento das tarefas previstas no número anterior deve ser assegurado através da elaboração, pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, de um plano de distribuição de serviço que, sem prejuízo dos interesses da escola, permita a todos os docentes beneficiar de forma equitativa de períodos de interrupção da actividade docente.

Artigo 93.°

Duração dos períodos de interrupção

1 — Os períodos de interrupção da actividade docente referidos nesta secção não podem exceder, no cômputo global, 30 dias por ano escolar.

2 — Cada período de interrupção da actividade docente não pode ser superior a 10 dias seguidos ou interpolados.

SECÇÃO III

Faltas

Artigo 94.°

Conceito de falta

1 — Falta é a ausência do docente durante a totalidade ou parte do período diário de presença obrigatória no estabelecimento de educação ou de ensino ou em local a que se deva deslocar em exercício de funções.

2 — É considerado um dia de falta a ausência a um número de horas igual ao quociente da divisão por cinco do número de horas de serviço lectivo semanal ou equiparado distribuído ao docente.

3 — As faltas por períodos inferiores a um dia são adicionadas no decurso do ano lectivo, para efeitos do disposto no n.° 2.

Artigo 95.°

Faltas a exames e reuniões

1 — É considerada falta a um dia:

a) A ausência do docente a serviço de exames;
b) A ausência do docente a reuniões de avaliação de alunos.

2 — A ausência a outras reuniões de natureza pedagógica convocadas nos termos da lei é considerada falta do docente a dois tempos lectivos.

Artigo 96.°

Faltas justificadas

1 — Para efeitos da presente secção, as faltas ao abrigo do estatuto do trabalhador-estudante previstas no regime geral denominam-se faltas para prestação de provas em estabelecimentos de ensino.

2 — Os docentes podem utilizar a regalia prevista no número anterior desde que os estudos que estejam a frequentar se destinem a melhorar a sua situação profissional na docência ou tenham em vista a obtenção de grau superior ou de pós-graduação, não podendo, contudo, o seu gozo acarretar prejuízos para o serviço docente.

3 — As faltas a serviço de exames, bem como a reuniões de avaliação de alunos, apenas podem ser justificadas por casamento, por maternidade, por nascimento, por falecimento de familiar, por doença, por doença prolongada, por acidente em serviço, por isolamento profiláctico e para cumprimento de obrigações legais.

Artigo 97.°

Rastreio das condições de saúde

Para verificação das condições de saúde e de trabalho do pessoal docente realizar-se-ão acções periódicas de rastreio, da competência de médicos credenciados pelas direcções regionais de educação.

Artigo 98.º

Justificação e verificação domiciliária da doença

1 — O atestado médico para efeitos de comprovação da doença, nos termos previstos na lei geral, é passado por médicos credenciados pelas direcções regionais de educação ou, na impossibilidade justificada de a eles recorrer, nos termos do regime geral.

2 — A verificação domiciliária da doença compete aos médicos referidos no número anterior.

Artigo 99.º

Fim do prazo de faltas por doença do pessoal provido por nomeação

O docente que, tendo passado à situação de licença sem vencimento de longa duração na sequência de doença, regresse ao serviço no decurso do ano escolar permanecerá no quadro a que pertença em funções de apoio até ao início do ano escolar seguinte.

Artigo 100.º

Junta médica

1 — Sem prejuízo das competências reconhecidas por lei à junta médica da Caixa Geral de Aposentações, a referência à junta médica prevista na lei geral e no presente diploma considera-se feita às juntas médicas das direcções regionais de educação.

2 — As juntas médicas das direcções regionais de educação são as únicas entidades competentes para avaliar da verificação da situação de risco para o nascituro que, para a docente grávida, constitua fundamento para dispensa dos seus deveres funcionais no respectivo estabelecimento de educação ou de ensino.

Artigo 101.º

Faltas para prestação de provas em estabelecimentos de ensino

Aos docentes abrangidos pelo regime de faltas para prestação de provas em estabelecimentos de ensino pode ser distribuído serviço lectivo extraordinário no início do ano escolar, sendo obrigatório o respectivo cumprimento, excepto nos dias em que beneficiem das dispensas ou faltas previstas na legislação sobre trabalhadores-estudantes.

Artigo 102.º

Faltas por conta do período de férias

1 — Os docentes podem faltar 12 dias úteis por ano, sendo a respectiva gestão da sua competência.

2 — O docente que pretender faltar mais de dois dias num mês, em dia ou dias intercalados entre feriados ou feriado e fim-de-semana ou antes ou depois de feriados coincidentes com sexta-feira ou segunda-feira ou que ocorram em dias seguidos deve solicitar, com a antecedência mínima de cinco dias, autorização escrita ao órgão de administração e gestão do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino.

3 — A autorização solicitada nos termos previstos no número anterior pode ser recusada com fundamento em conveniência de serviço.

4 — As faltas a tempos lectivos por conta do período de férias são computadas nos termos previstos nos n.ºs 1 e 3 do artigo 94.º do presente Estatuto, até ao limite de quatro dias, a partir do qual são consideradas faltas a um dia.

5 — As faltas previstas nos números anteriores determinam o desconto no período de férias do próprio ano.

Artigo 103.º

Faltas por deslocação para a periferia

A aplicação ao pessoal docente das faltas justificadas por deslocação para a periferia, previstas na legislação geral em vigor na função pública, é simultânea à regulamentação dos benefícios de carácter não remuneratório referidos no artigo 63.º do presente diploma.

Artigo 104.º

Bonificação da assiduidade

Aos docentes que no decurso do ano escolar não derem faltas, ainda que justificadas, é concedida uma bonificação anual de tempo de serviço de 30 dias, para efeitos de aposentação, a qual, no total, não pode ser superior a dois anos.

SECÇÃO IV

Licenças

Artigo 105.º

Licença sem vencimento até 90 dias

1 — O docente provido definitivamente com, pelo menos, três anos de serviço docente efectivo pode requerer, em cada ano civil, licença sem vencimento até 90 dias, a gozar seguidamente.

2 — A licença sem vencimento é autorizada por períodos de 30, 60 ou 90 dias.

3 — O gozo de licença sem vencimento até 90 dias impede que seja requerida nova licença da mesma natureza no prazo de três anos.

4 — O docente a quem a licença tenha sido concedida só pode regressar ao serviço após o gozo integral daquela.

Artigo 106.º

Licença sem vencimento por um ano

1 — O gozo de licença sem vencimento por um ano pelo pessoal docente é obrigatoriamente coincidente com o início e o termo do ano escolar.

2 — O período de tempo de licença é contado para efeitos de aposentação, sobrevivência e fruição dos benefícios da ADSE, se o docente mantiver os correspondentes descontos com base na remuneração auferida à data da sua concessão.

Artigo 107.º

Licença sem vencimento de longa duração

1 — O docente provido definitivamente com, pelo menos, cinco anos de serviço docente efectivo pode requerer licença sem vencimento de longa duração.

2 — O início e o termo da licença sem vencimento de longa duração é obrigatoriamente coincidente com as datas de início e de termo do ano escolar.

3 — O docente em gozo de licença sem vencimento de longa duração pode requerer, nos termos do número anterior, o regresso ao quadro de origem numa das vagas existentes no respectivo grupo de docência ou na primeira que venha a ocorrer no quadro a que pertence.

Artigo 108.º

Licença sabática

1 — Ao pessoal docente dos quadros de nomeação definitiva, classificado de *Satisfaz*, com, pelo menos, 10 anos de tempo de serviço ininterrupto no exercício de funções docentes podem ser concedidas licenças sabáticas, em termos a fixar por despacho do Ministro da Educação.

2 — A licença sabática corresponde à dispensa da actividade docente, destinando-se quer a formação contínua, quer à frequência de cursos especializados ou à realização de trabalhos de investigação aplicada.

SECÇÃO V

Dispensas

Artigo 109.º

Dispensas para formação

Ao pessoal docente podem ainda ser concedidas dispensas de serviço docente para participação em congressos, simpósios, cursos, seminários ou outras realizações, que tenham lugar no País ou no estrangeiro, conexas com a formação do docente e destinadas à respectiva actualização, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

SECÇÃO VI

Equiparação a bolseiro

Artigo 110.º

1 — A concessão da equiparação a bolseiro ao pessoal docente abrangido pelo presente Estatuto rege-se pelo disposto nos Decretos-Leis n.ºs 272/88, de 3 de Agosto, e 282/89, de 23 de Agosto, nos termos e condições constantes dos regulamentos aprovados por despacho do Ministro da Educação.

2 — O período máximo pelo qual for concedida a equiparação, incluindo as autorizadas a tempo parcial, é deduzido em 50 % nas bonificações previstas nos n.os 1 e 2 do artigo 54.º do presente Estatuto.

3 — O docente que tiver beneficiado do estatuto de equiparado a bolseiro é obrigado a cumprir no sistema de educação e ensino não superior o número de anos correspondente a 50 % do período de equiparação.

SECÇÃO VII

Acumulação

Artigo 111.º

Acumulações

1 — É permitida a acumulação do exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos com actividades de carácter ocasional que possam ser consideradas como complemento da actividade docente.

2 — É ainda permitida a acumulação do exercício de funções docentes em outros estabelecimentos de educação ou de ensino.

3 — É vedada a acumulação do exercício de funções aos docentes que se encontrem total ou parcialmente dispensados do cumprimento integral da componente lectiva, nos termos do disposto no artigo 81.º do presente Estatuto.

4 — Por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação são fixadas as condições em que é permitida a acumulação referida nos números anteriores.

CAPÍTULO XI

Regime disciplinar

Artigo 112.º

Princípio geral

Ao pessoal docente é aplicável o Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local, com as adaptações que a seguir se prevêem.

Artigo 113.º

Responsabilidade disciplinar

1 — Os docentes são disciplinarmente responsáveis perante o órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde prestam funções.

2 — Os membros do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino são disciplinarmente responsáveis perante o competente director regional de educação.

Artigo 114.º

Infracção disciplinar

Constitui infracção disciplinar a violação, ainda que meramente culposa, de algum dos deveres gerais ou específicos que incumbem ao pessoal docente.

Artigo 115.º

Processo disciplinar

1 — A instauração de processo disciplinar é da competência do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino.

2 — Sendo o arguido membro do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, a competência cabe ao director regional de educação.

3 — É da competência da Inspecção-Geral de Ensino a nomeação do instrutor do processo disciplinar, mediante comunicação imediata à respectiva delegação regional por parte da entidade competente para proceder à instauração do processo correspondente.

4 — A suspensão preventiva é proposta pelo órgão de administração e gestão da escola ou pelo instrutor do processo e decidida pelo director regional de educação ou pelo Ministro da Educação, conforme o arguido seja docente ou membro do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino.

5 — O prazo previsto no n.º 1 do artigo 54.º do Estatuto Disciplinar aprovado pelo Decreto-Lei n.º 24/84, de 16 de Janeiro, pode ser prorrogado até ao final do ano lectivo, sob proposta da entidade competente para instaurar o processo disciplinar e com os fundamentos previstos na lei.

6 — Quando o docente seja arguido de incompetência profissional, o instrutor poderá convidá-lo a dar o número de aulas considerado necessário à boa instrução do processo ou a executar quaisquer tarefas inerentes ao exercício das respectivas funções, segundo o programa definido por dois especialistas em educação ou em gestão e administração escolar, conforme o caso, que darão os seus laudos sobre as provas executadas e a competência do arguido.

7 — Os especialistas referidos no número anterior são indicados pela direcção regional de educação, caso o arguido não tenha usado a faculdade de indicar um deles.

Artigo 116.º

Aplicação das penas

1 — A aplicação da pena de repreensão escrita é da competência do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino.

2 — A aplicação das penas de multa, suspensão e inactividade é da competência dos directores regionais de educação.

3 — A aplicação das penas expulsivas é da competência do Ministro da Educação.

Artigo 117.º

Aplicação de penas aos contratados

1 — A aplicação de pena disciplinar de suspensão a docentes não pertencentes aos quadros determina a não renovação do contrato, podendo implicar a imediata cessação do contrato se o período de afastamento da função docente for igual ou superior ao período durante o qual, no âmbito desse contrato, prestou funções.

2 — A aplicação de penas disciplinares expulsivas a docentes não pertencentes aos quadros determina a incompatibilidade para o exercício de funções docentes nos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos.

CAPÍTULO XII

Limite de idade e aposentação

Artigo 118.º

Limite de idade

1 — O limite de idade para o exercício de funções por parte dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico é fixado em 65 anos a partir do dia 1 de Janeiro de 1992.

2 — O limite de idade para o exercício de funções docentes nos restantes níveis de ensino é o que estiver fixado para os funcionários públicos em geral, coincidindo qualquer redução daquele limite com o início do ano escolar.

Artigo 119.º

Aposentação

São aplicáveis ao pessoal docente os Estatutos da Aposentação e das Pensões de Sobrevivência dos Funcionários e Agentes de Administração Pública, com as alterações constantes do presente capítulo.

Artigo 120.º

1 — Os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, em regime de monodocência, com, pelo menos, 55 anos de idade e 30 anos de serviço têm direito à aposentação voluntária, com pensão por inteiro, independentemente de qualquer outro requisito.

2 — Na contagem do tempo de serviço previsto no número anterior não são considerados os períodos referidos nos n.os 1 e 2 do artigo 37.º do presente Estatuto.

Artigo 121.º

Momento de aposentação

1 — Os docentes que se aposentem por limite de idade ou por sua iniciativa permanecerão em funções até ao termo do ano lectivo, salvo se a aposentação se verificar durante o 1.º trimestre desse ano, caso em que lhes não serão já distribuídas actividades lectivas.

2 — O tempo de serviço prestado nos termos do número anterior é contado para efeitos de aposentação, nos casos em que os docentes não tenham ainda completado 36 anos de serviço.

CAPÍTULO XIII

Disposições transitórias e finais

SUBCAPÍTULO I

Disposições transitórias

Artigo 122.°

Profissionalização em exercício

1 — A profissionalização em exercício visa, nos termos do artigo 62.° da Lei de Bases do Sistema Educativo, assegurar aos docentes devidamente habilitados em exercício efectivo de funções educativas ou que, por necessidade do sistema, venham a ingressar nos 2.° e 3.° ciclos do ensino básico e no ensino secundário formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial, para os respectivos níveis de ensino.

2 — Da profissionalização prevista no número anterior são excluídos os docentes que se encontrem em regime de conversão total ou parcial da componente lectiva por razões de doença ou incapacidade.

3 — O disposto no n.° 1 não abrange os professores de técnicas especiais, que se consideram dispensados da profissionalização.

Artigo 123.°

Concursos

Até à entrada em vigor do diploma a que se refere o artigo 24.° do presente Estatuto, a colocação dos educadores de infância e dos professores do ensino primário, bem como dos professores dos ensinos preparatório e secundário, obedece às disposições constantes, respectivamente, do Decreto-Lei n.° 35/88, de 4 de Fevereiro, e do Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro.

Artigo 124.°

Quadros

Até à definição dos quadros de zona pedagógica e de escola mantêm-se os quadros actualmente existentes na educação pré-escolar e nos diversos níveis e graus de ensino.

Artigo 125.°

Período probatório

O período probatório a que se refere o artigo 32.° do presente Estatuto apenas é aplicável aos docentes que venham a ingressar no sistema no ano escolar de 1990-1991.

Artigo 126.°

Serviço efectivo

O disposto no n.° 1 do artigo 37.° do presente Estatuto apenas é aplicável às requisições, destacamentos e comissões de serviço autorizados para o ano escolar de 1990-1991 e seguintes.

Artigo 127.°

Júri de apreciação da candidatura

Enquanto não for possível dar plena execução ao disposto na parte final do n.° 2 do artigo 36.° do presente Estatuto, o membro do júri nele referido será nomeado de entre docentes jubilados ou em exercício de funções dirigentes.

Artigo 128.°

Dispensa de apresentação de trabalho de natureza educacional

1 — Os educadores de infância, os professores do ensino primário e os professores dos ensinos preparatório e secundário que não tenham realizado as provas de exame de Estado previstas no Decreto n.° 36 508, de 17 de Setembro de 1947, e legislação subsequente ficam dispensados da apresentação de trabalho de natureza educacional para efeitos de candidatura ao 8.° escalão da carreira docente, desde que à data da transição para a nova estrutura de carreira possuam 25 ou mais anos de serviço docente ou equiparado.

2 — Os professores dos ensinos preparatório e secundário que tenham realizado com sucesso as provas de exame de Estado previstas no Decreto n.° 36 508, de 17 de Setembro de 1947, e legislação subsequente e que à data da transição para a nova estrutura de carreira possuam menos de 25 anos de serviço docente ou equiparado ficam dispensados da apresentação de trabalho de natureza educacional, para efeitos de candidatura ao 8.° escalão da carreira docente, nos termos previstos no artigo 36.° do presente Estatuto.

Artigo 129.°

Dispensa da candidatura

1 — Os professores dos ensinos preparatório e secundário que tenham realizado com sucesso as provas de exame de Estado previstas no Decreto n.° 36 508, de 17 de Setembro de 1947, e legislação subsequente e que à data da transição para a nova estrutura de carreira possuam 25 ou mais anos de serviço docente ou equiparado ficam igualmente dispensados da apresentação de candidatura para efeitos de promoção ao 8.° escalão da carreira docente, progredindo ao 9.° escalão em 1992.

2 — Os educadores de infância e os professores do ensino primário que, à data da transição para a nova estrutura de carreira, possuam 29 ou mais anos de serviço docente ou equiparado são dispensados da apresentação de candidatura para efeitos de promoção ao 8.° escalão da carreira docente, progredindo ao 9.° escalão em 1993 ou, exclusivamente para efeitos de aposentação, em 1992.

3 — Os professores dos ensinos preparatório e secundário que, à data da transição para a nova estrutura de carreira, possuam 29 ou mais anos de serviço docente ou equiparado são dispensados da candidatura, progredindo ao 9.° escalão em 1991 ou em 1992, consoante tenham ou não realizado com sucesso as provas de exame de Estado previstas no Decreto n.° 36 508, de 17 de Setembro de 1947, e legislação subsequente.

4 — Os professores a que se refere o número anterior, com o grau de licenciado, progridem ao 10.° escalão em 1992 ou 1993, consoante tenham ou não realizado com sucesso as provas de exame de Estado previstas no Decreto n.° 36 508, de 17 de Setembro de 1947, e legislação subsequente.

Artigo 130.°

Primeira avaliação

A primeira avaliação dos docentes a que se refere a alínea *a*) do n.° 2 do artigo 41.° reporta-se à actividade docente desenvolvida no período correspondente ao módulo de tempo de serviço do escalão para que transitaram, nos termos do disposto nos artigos 14.° ,15.°, 17.° e 18.° do Decreto-Lei n.° 409/89, de 18 de Novembro.

Artigo 131.°

Dispensa de elaboração de relatório

A elaboração de relatório crítico sobre a actividade desenvolvida pelo docente no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, prevista no artigo 42.° do presente Estatuto, tem carácter facultativo no decurso do ano de 1990.

Artigo 132.°

Aquisição de outras habilitações

O disposto nos artigos 54.° e 110.° do presente Estatuto é aplicável aos docentes que à data da entrada em vigor do Estatuto sejam titulares dos graus de mestre ou doutor, uma vez publicada a regulamentação prevista no n.° 4 do artigo 54.°

Artigo 133.°

Aquisição de licenciatura

O disposto no artigo 55.° do presente Estatuto é aplicável aos docentes que à data da entrada em vigor do Estatuto sejam titulares do grau de licenciado, uma vez publicada a regulamentação prevista no n.° 2 do mesmo artigo.

Artigo 134.º

Outras funções educativas

O abono da remuneração a que se refere o artigo 60.º do presente Estatuto é aplicável aos docentes que se encontrem em exercício efectivo de outras funções educativas, ainda que não tenham adquirido a respectiva capacitação nos termos previstos no artigo 56.º

Artigo 135.º

Transição dos docentes destacados e requisitados para as carreiras técnica e técnica superior

1 — Os docentes que, à data da entrada em vigor do presente Estatuto, se encontrem destacados, requisitados ou em comissão de serviço em funções não docentes nos serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação ~~há~~ quatro ou mais anos seguidos ou oito ou mais anos interpolados podem ser integrados, nos termos do n.º 2 deste artigo, nas carreiras técnica superior, técnica ou outra de regime geral, em categoria e escalão a que corresponda, com referência à data da transição para a nova carreira, a respectiva letra de vencimento, se no prazo de 30 dias a contar daquela data não declararem optar pela carreira docente, caso em que se apresentarão nos respectivos estabelecimentos de educação ou de ensino no início do ano escolar de 1990-1991.

2 — A integração prevista no número anterior depende de proposta fundamentada do dirigente máximo do serviço e de parecer favorável da secretária-geral do Ministério da Educação, na ausência dos quais os docentes se apresentarão nos respectivos estabelecimentos de educação ou de ensino no início do ano escolar de 1990-1991.

3 — Para efeitos da integração prevista no n.º 1, serão criados, por despacho conjunto dos Ministros das Finanças e da Educação, para extinguir quando vagarem, de baixo para cima, os necessários lugares num quadro supranumerário ao quadro único do Ministério da Educação, cuja gestão competirá à respectiva Secretaria-Geral.

4 — Sem prejuízo do previsto no artigo seguinte, o disposto no n.º 1 é aplicável aos outros departamentos da Administração Pública onde se encontrem docentes a prestar serviço não docente, em regime de requisição, destacamento ou comissão de serviço.

5 — O recurso, a partir do ano escolar de 1990-1991, a novo destacamento ou requisição do pessoal docente a que se refere o n.º 1 deste artigo determina a imediata libertação da respectiva vaga, nos termos do n.º 3 do artigo 69.º deste Estatuto.

Artigo 136.º

Manutenção de situações de mobilidade

A manutenção de situações de destacamento e requisição para funções docentes e ainda em empresas do sector público, privado ou cooperativo, associações exclusivamente profissionais de pessoal docente e em comissões e grupos de trabalho que, à data da entrada em vigor do presente Estatuto, perdurem há quatro ou mais anos determina a imediata abertura de vaga no quadro de origem, nos termos do n.º 3 do artigo 69.º

Artigo 137.º

Mobilidade

1 — Sem prejuízo do disposto nos artigos 135.º e 136.º, as situações de destacamento, requisição, comissão de serviço ou deslocação de escola de docentes, autorizadas até à data da entrada em vigor do presente Estatuto, mantêm-se até 31 de Agosto de 1990, data em que cessarão automaticamente.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável aos casos de pessoal docente provido em cargos dirigentes, incluindo-se nestes as funções de chefia nas direcções e delegações escolares.

3 — Ao destacamento, requisição ou comissão de serviço de pessoal docente, autorizados após a data da entrada em vigor do presente Estatuto, são aplicáveis as disposições constantes do capítulo IX.

Artigo 138.º

Horário de trabalho

1 — O disposto no n.º 3 do artigo 77.º e no artigo 78.º apenas é aplicável a partir do ano escolar de 1990-1991.

2 — Até à regulamentação do disposto no artigo 80.º do presente Estatuto mantêm-se em vigor as reduções da componente lectiva pelo exercício de cargos pedagógicos actualmente previstas.

Artigo 139.º

Conversão total ou parcial da componente lectiva

Até à regulamentação do disposto no artigo 81.º do presente Estatuto mantém-se em vigor o Decreto-Lei n.º 109/85, de 15 de Abril.

Artigo 140.º

Aposentação no período de condicionamento

O tempo de serviço exigido aos docentes para, ao abrigo do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, se aposentarem no decurso do período de condicionamento é o definido no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, com a redacção que lhe foi dada pelo n.º 1 do artigo 89.º da Lei n.º 49/86, de 31 de Dezembro.

Artigo 141.º

Situações excepcionais

1 — Os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, em regime de monodocência, que, à data da transição para a nova estrutura de carreira, possuíssem 14 ou mais anos de serviço docente têm direito a aposentarem-se com pensão por inteiro com 32 anos de serviço docente e pelo menos 52 anos de idade.

2 — Na contagem do tempo de serviço para efeitos de aposentação, previsto no número anterior, não são considerados os períodos referidos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 37.º do presente Estatuto.

Artigo 142.º

Tempo de serviço

O tempo de serviço contado para concessão de fases, nos termos do Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio, com a redacção dada pelo artigo 89.º da Lei n.º 49/86, de 31 de Dezembro, é considerado, para os docentes que transitaram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, e sem prejuízo do disposto nos artigos 23.º e 24.º deste diploma, para efeitos de progressão na carreira, em termos a regulamentar, no prazo de 180 dias a partir da data da entrada em vigor do presente diploma, por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

SUBCAPÍTULO II

Disposições finais

Artigo 143.º

Educadores de infância e professores do ensino primário

1 — As disposições constantes do presente Estatuto, bem como efeitos delas decorrentes, previstas para os docentes profissionalizados com bacharelato são igualmente aplicáveis a todos os educadores de infância e professores do ensino primário em exercício de funções.

2 — Aos actuais educadores de infância e professores do ensino primário portadores de habilitação profissional e de habilitação académica que ao tempo em que foi obtida fosse considerada como suficiente para o acesso ao ensino superior é concedida equivalência ao bacharelato para efeitos de candidatura a prosseguimento de estudos.

Artigo 144.º

Período probatório dos docentes contratados

1 — Aos docentes com qualificação profissional para a docência em regime de contratação é contado o tempo de serviço prestado nesta situação para efeitos de conclusão do período probatório, desde que classificado com menção de *Satisfaz*.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, o período mínimo de contratação deve perfazer um ano escolar, computado até ao limite máximo de dois anos lectivos.

Artigo 145.º

Avaliação do desempenho dos docentes contratados

1 — A avaliação do desempenho dos docentes em regime de contratação a que se refere o artigo anterior realiza-se no final do período de vigência do respectivo contrato, nos termos previstos nos artigos 42.º e 43.º do presente Estatuto.

2 — Na impossibilidade de se proceder à avaliação do desempenho, os docentes realizarão o período probatório nos termos previstos no n.º 3 do artigo 32.º do presente Estatuto.

Artigo 146.º

Docentes titulares de habilitação para a docência

Aos docentes em situação de pré-carreira não é aplicável o disposto nos artigos 48.º, 49.º e 50.º do presente Estatuto.

Artigo 147.º

Contagem do tempo de serviço

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo 104.º do presente Estatuto, o tempo de serviço do pessoal docente, incluindo o prestado em regime de tempo parcial, considerado para efeitos de antiguidade, obedece às regras gerais aplicáveis aos funcionários e agentes da Administração Pública.

2 — A antiguidade é calculada em dias, sendo o tempo apurado convertido em anos, meses e dias, considerando-se o ano e o mês para essa conversão como períodos respectivamente de 365 e 30 dias.

3 — A contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira obedece ao disposto no número anterior, sem prejuízo do previsto nos artigos 37.º, 46.º, 49.º, 54.º e 55.º do presente Estatuto.

Artigo 148.º

Reduções da componente lectiva

O disposto no artigo 79.º do presente Estatuto não prejudica as reduções de serviço lectivo semanal obrigatório a que os docentes tiveram direito até à data em que transitaram para a nova estrutura de carreira, as quais se manterão em vigor até o docente preencher os requisitos previstos naquele artigo para nova redução da componente lectiva.

Artigo 149.º

Bonificação da assiduidade

Para efeitos de aplicação do disposto no artigo 104.º deste Estatuto ao ano escolar em curso, é considerada a assiduidade anual desde 1 de Setembro de 1989.

Artigo 150.º

Docentes dos ensinos particular e cooperativo

O ingresso na carreira dos docentes oriundos do ensino particular e cooperativo efectua-se, com respeito pelas regras gerais constantes do Estatuto, para o escalão que lhes competiria caso tivessem ingressado na rede pública nos níveis de qualificação 1 e 3 do mapa anexo ao Decreto-Lei n.º 100/86, de 17 de Maio.

Artigo 151.º

Revisão

O presente Estatuto será objecto de revisão no prazo mínimo de três anos, tendo em vista a sua adequação à reforma do sistema educativo e ao enquadramento dos docentes com graus académicos superiores.

O Ministro da Educação, *Roberto Artur da Luz Carneiro.*

PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO

DECRETO-LEI N.º 287/88, DE 19 DE AGOSTO
DECRETO-LEI N.º 345/89, DE 11 DE OUTUBRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 287/88

de 19 de Agosto

A escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objectivo da política educativa. A estabilidade e o nível de formação dos professores constituem determinantes de uma educação de qualidade. O Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, ao definir os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e a reestruturação dos concursos para a docência, criou as condições de estabilidade e a garantia do acesso à profissionalização. Numa sequência lógica, importa instituir o modelo de profissionalização em serviço que, obedecendo ao determinado na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — Lei de Bases dos Sistema Educativo —, permita responder às necessidades do sistema.

Nos últimos anos foram implementados sucessivos modelos de profissionalização em serviços nos ensinos preparatório e secundário, mas as condições conjunturais têm contrariado a sua exequibilidade e tornado desproporcionados os seus custos relativamente aos resultados obtidos. Da estrutura dos concursos decorre uma distribuição dispersante dos professores em formação que implica a mobilização de recursos humanos e materiais de dimensão incomportável.

Em consequência, à prática pedagógica não têm assistido verdadeiras garantias de acompanhamento, dado que o numeroso corpo de orientadores é insuficiente para responder com regularidade e eficácia às necessidades do elevado número dos professores em formação e da sua dispersão por várias escolas, exigindo deslocações constantes.

Os professores dos quadros de nomeação provisória, agora com direito à profissionalização em serviço, apresentam perfis de experiência muito diversos e, em resultado da nova concepção e organização dos concursos, realizarão a sua formação profissional numa rede de escolas caracterizada pela dispersão geográfica e pela diferenciação. As suas legítimas expectativas tornam imperioso imprimir um ritmo rápido ao processo de profissionalização. Assim, urge rendibilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a responder, com eficiência e racionalidade, às exigências da situação no menor prazo de tempo possível, desejavelmente não superior a cinco anos.

O desenvolvimento convergente das medidas de política educativa, nomeadamente a reorganização do Ministério da Educação, com a desconcentração e regionalização das suas estruturas e do seu funcionamento, o reforço da autonomia das escolas, com a consequente transferência de competências e dotação de meios que a propiciem, a definição do estatuto do professor e a institucionalização do sistema de formação contínua abre agora novas perspectivas e favorece a reformulação do modelo de profissionalização dos docentes dos ensinos preparatório e secundário.

O modelo de profissionalização para a docência nos ensinos preparatório e secundário agora definido integra-se no contexto global da política educativa, articulando-se, nomeadamente, com os princípios consignados na Lei n.º 46/86, da regionalização, do reforço da autonomia das escolas, da dignificação da carreira docente e da reforma do ensino e toma como referência a experiência acumulada no domínio da formação de professores.

Convergindo com os fins que orientam a reforma educativa, tem como objectivo a formação de professores capazes de educar, numa dimensão pessoal e social, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e a intervenção, para a mudança e para a preservação do património cultural.

A profissionalização em serviço é concebida como a fase inicial do processo de formação contínua. Mas, dado que a reorganização do ensino determinada na Lei n.º 46/86 e a reformulação dos planos curriculares irão inevitavelmente criar necessidades imediatas de formação para a totalidade do corpo docente, integrará componentes que também visam abranger, numa perspectiva de formação contínua, os professores dos quadros com nomeação definitiva.

Pela pluralidade das situações e a extensão e diversidade da população e das escolas que abrange, apresenta duas características formais: a flexibilidade, ao admitir modalidades diversas de realização, e a capacidade multiplicadora, ao revestir formas que, numa perspectiva de formação contínua, também possam ser

recuperadas por todos os docentes da escola que integra a profissionalização.

A profissionalização em serviço parte de dois princípios estruturantes: o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa.

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicam a criação de um órgão responsável pela concepção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, e justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Âmbito do diploma

O presente diploma contém as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória, previstos no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

CAPÍTULO II

Do acesso à profissionalização em serviço

Artigo 2.º

Do acesso

1 — Para efeitos do presente diploma, os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário são ordenados em listas de âmbito distrital elaboradas por grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.

2 — A elaboração das listas a que se refere o número anterior concretiza-se de acordo com os princípios definidos sobre a matéria do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

3 — Os docentes são chamados para realizarem a profissionalização em serviço por ordem decrescente de graduação na respectiva lista.

4 — A chamada de docentes para a realização da profissionalização em serviço obedecerá aos princípios a seguir indicados:

a) Necessidades do sistema, em número e qualificação dos professores;
b) Capacidade do sistema de formação.

Artigo 3.º

Actualização das listas

1 — As listas por grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, organizadas de acordo com o estabelecido no artigo anterior, serão anualmente actualizadas em resultado das colocações de professores do quadro com nomeação provisória, operadas pela primeira parte do concurso a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

2 — Os docentes referidos no número anterior entrarão na lista imediatamente a seguir ao último dela constante, ordenados, eles próprios, nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, salvo nos casos em que já sejam professores dos quadros com nomeação provisória, sendo então integrados na lista do novo distrito, de acordo com a sua graduação na docência.

CAPÍTULO III

Da duração

Artigo 4.º

Da duração da profissionalização em serviço

A profissionalização em serviço prevista neste diploma realiza-se por um período de dois anos escolares, correspondendo a cada um deles componentes diferenciadas, embora complementares, de formação.

CAPÍTULO IV

Das componentes de formação

Artigo 5.º

Enunciação

A profissionalização em serviço compreende as duas componentes abaixo mencionadas, as quais se desenvolvem em sucessão:

a) Ciências da educação;
b) Projecto de formação e acção pedagógica.

Artigo 6.º

Formação em ciências da educação

1 — A componente de formação de ciências da educação integra-se no 1.º ano da profissionalização em serviço e é da responsabilidade de qualquer das entidades abaixo referenciadas:

a) Centros integrados de formação de professores;
b) Escolas superiores de educação;
c) Faculdades de ciências;
d) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa;
e) Faculdades de ciências e tecnologia;
f) Faculdades de letras;
g) Faculdades de psicologia e ciências da educação;
h) Institutos superiores de educação física;
i) Universidade Aberta.

2 — A formação em ciências da educação desenvolve-se por módulos genericamente correspondentes às áreas da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curri-

cular e Didáctica Específica e Tecnologia Educativa, cuja organização é da iniciativa das instituições de ensino superior referidas no número anterior.

3 — Os módulos, de natureza teórico-prática, tomarão como referência situações concretas, comuns à experiência dos docentes em formação, numa perspectiva de análise do processo ensino-aprendizagem, visando a obtenção de fundamentos, técnicas e conceitos que esclareçam e apoiem a prática docente.

Artigo 7.º

Projecto de formação e acção pedagógica

1 — A componente projecto de formação e acção pedagógica integra-se no 2.º ano da profissionalização em serviço, decorre na escola a cujo quadro o docente pertence e é da responsabilidade conjunta da instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da respectiva escola.

2 — O projecto a realizar pelo professor em profissionalização carece de prévia aprovação da instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da escola, através da sua secção de formação, constituída nos termos do Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio das Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

3 — Para efeitos de execução do disposto no número anterior, a instituição de ensino superior designará um membro do seu corpo docente e o conselho pedagógico indicará o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade ou, em caso de impossibilidade, um seu substituto para acompanhar e orientar os docentes na profissionalização em serviço.

4 — O membro do corpo docente da institutição de ensino superior referido no número anterior procederá à necessária articulação entre a sua instituição e a escola em que o professor realiza a profissionalização em serviço.

5 — O conselho pedagógico da escola indicará o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou o seu substituto, respeitando o perfil definido no Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio das Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.

6 — Sempre que haja impossibilidade de indicar o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o conselho pedagógico designará o seu substituto nos termos do n.º 5 deste artigo, após ter ouvido o conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.

7 — O professor referido no n.º 5, bem como o seu substituto, será obrigatoriamente um professor profissionalizado do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade dos docentes em profissionalização que acompanha e orienta.

8 — Cada professor referido no n.º 5 deste artigo não deve acompanhar e orientar mais de quatro docentes em profissionalização.

Artigo 8.º

Natureza do projecto de formação e acção pedagógica

1 — A componente referida no artigo anterior concretiza-se na concepção e realização de um projecto de formação e acção pedagógica centrado no processo de ensino-aprendizagem e inserido no contexto interno e externo da escola.

2 — O projecto de formação e acção pedagógica deve corresponder a um plano concreto de actuação pedagógica que integre os conhecimentos e aptidões desenvolvidos no 1.º ano de formação e a experiência profissional do professor.

Artigo 9.º

Conteúdo do projecto de formação e acção pedagógica

1 — O projecto de formação e acção pedagógica inclui necessariamente, na área das competências docentes, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no domínio da sua especialidade (nomeadamente a identificação dos objectivos de ensino, o diagnóstico das características e necessidades dos alunos face aos objectivos definidos, a selecção de estratégias e métodos adequados aos objectivos e aos alunos, a planificação e a condução do ensino, a selecção dos materiais auxiliares e a avaliação do ensino), o *dossier* da direcção de turma que lhe foi atribuída e o relato comprovado da sua participação no projecto educativo da escola.

2 — O projecto de formação e acção pedagógica compreende ainda a planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada.

CAPÍTULO V

Da avaliação

Artigo 10.º

Princípios gerais

A avaliação do docente em profissionalização abrange as duas componentes de formação e desenvolve-se em dois momentos distintos:

a) No final do 1.º ano de formação e no que se refere ao programa de ciências da educação;

b) No final do 2.º ano de formação e no que se refere ao projecto de formação e acção pedagógica.

Artigo 11.º

Da avaliação no 1.º ano de formação

1 — A avaliação da componente de ciências da educação é da competência da instituição de ensino superior a que se refere o n.º 1 do artigo 6.º

2 — A avaliação da referida componente ocorre no final de cada um dos módulos mencionados no n.º 2 do artigo 6.º deste decreto-lei e é expressa na escala de 0 a 20 valores.

3 — A classificação final da componente de ciências da educação será a média aritmética, aproximada às unidades, das classificações obtidas em cada módulo, também ela própria expressa em unidades na escala de 0 a 20 valores.

4 — Considera-se aprovado no 1.º ano de formação o docente em profissionalização cuja classificação refe-

rida no número anterior seja igual ou superior a 10 valores, desde que não obtenha classificação inferior a 10 valores em nenhum dos módulos referidos no n.º 2 do artigo 6.º do presente diploma, o que, só por si, determina uma situação de não aproveitamento na componente de ciências da educação.

5 — Ao docente que não tenha obtido classificação igual ou superior a 10 valores em qualquer dos módulos será facultada a oportunidade de segunda avaliação.

6 — No final do 1.º ano, a classificação inferior a 10 valores obtida em algum dos módulos referidos no n.º 2 do artigo 6.º do presente diploma determina, só por si, uma situação de não aproveitamento na componente de ciências da educação.

Artigo 12.º

Da transição ao 2.º ano de formação

Só podem transitar ao 2.º ano de formação os docentes em profissionalização que obtiverem aprovação no 1.º ano de formação, de acordo com o disposto no n.º 4 do artigo anterior.

Artigo 13.º

Da avaliação do 2.º ano de formação

1 — A avaliação da componente projecto de formação e acção pedagógica é da competência da instituição de ensino superior, a partir do relatório elaborado pelo professor que acompanhou o formando sobre a execução do referido projecto. O relatório deve incluir uma apreciação fundamentada do desempenho da função docente, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico e da direcção de turma.

2 — O relatório referido no n.º 1 deste artigo carece de ratificação pelo conselho pedagógico, através da sua secção de formação.

3 — A avaliação da componente projecto de formação e acção pedagógica ocorre no final do 2.º ano de formação e será expressa em unidades na escala de 0 a 20 valores.

4 — Considera-se aprovado no 2.º ano de formação o docente em profissionalização cuja classificação, concretizada nos termos do número anterior, seja igual ou superior a 10 valores.

Artigo 14.º

Classificação profissional

1 — Concluída com aproveitamento a frequência dos dois anos de formação, será atribuída ao docente em profissionalização uma classificação profissional pela Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS).

2 — A classificação profissional referida no número anterior será determinada, com aproximação às décimas, através da aplicação da seguinte fórmula:

$$CP = \frac{CA + \frac{CCE + CPFAP}{2}}{2}$$

em que *CP* corresponde à classificação profissional, *CA* à classificação académica, *CCE* à componente ciências da educação e *CPFAP* à componente projecto de formação e acção pedagógica.

3 — A classificação profissional será publicada no *Diário da República* pela DGEBS.

Artigo 15.º

Repetição dos anos de formação

1 — O docente em profissionalização pode ter não aproveitamento apenas uma vez em cada um dos dois anos da formação.

2 — Sempre que o docente ultrapasse o limite referido no número anterior, será o mesmo automaticamente exonerado do lugar do quadro em que se encontra provido.

3 — O docente que repetir o 1.º ano de formação fará nova inscrição apenas na área em que não obteve aproveitamento, conservando para as restantes as classificações atribuídas no ano anterior.

4 — O docente que repetir o 2.º ano de formação deverá apresentar novo projecto de formação e acção pedagógica quando assim for entendido.

Artigo 16.º

Faltas às componentes

1 — Em cada ano de formação, o docente em profissionalização não pode ultrapassar 60 dias de faltas seguidas ou alternadas, considerando a participação nas sessões realizadas pela instituição de ensino superior e a prática pedagógica na escola.

2 — Nos 60 dias referidos no número anterior não se incluem os abrangidos por licença de parto.

3 — Sempre que seja ultrapassado o limite referido nos números anteriores, considera-se, para todos os efeitos, que o docente em profissionalização não obteve aproveitamento no respectivo ano de formação.

4 — O não aproveitamento referido no número anterior é considerado para efeitos de aplicação do disposto no artigo 15.º deste decreto-lei.

Artigo 17.º

Desistências

1 — A desistência em qualquer dos dois anos de formação equivale, para todos os efeitos, nomeadamente para aplicação do artigo 15.º deste diploma, a não aproveitamento.

2 — O docente apresentará a desistência, quer na instituição de ensino superior, quer na escola a cujo quadro pertence, em declaração com a assinatura reconhecida nos termos legais em vigor.

Artigo 18.º

Prestação de serviço docente

Sempre que se verifique uma das situações constantes nos artigos 16.º e 17.º, o professor que se encontra em profissionalização deixa de beneficiar da redução do horário lectivo previsto neste decreto-lei e o conselho directivo do estabelecimento de ensino a cujo quadro pertença deve distribuir-lhe, relativamente àquela redução, outras tarefas docentes ou paradocentes.

CAPÍTULO VI

Da rede de formação

Artigo 19.º

Constituição

1 — Constituem a rede de formação:

a) Centros integrados de formação de professores;
b) Escolas superiores de educação;
c) Faculdades de ciências;
d) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa;
e) Faculdades de ciências e tecnologia;
f) Faculdades de letras;
g) Faculdades de psicologia e ciências da educação;
h) Institutos superiores de educação física;
i) Universidade Aberta;
j) Escolas dos ensinos preparatório e secundário.

2 — Para além das entidades referidas no número anterior, poderão ainda ser constituídos círculos de formação de acordo com os princípios definidos no presente diploma.

3 — A rede de formação resulta do plano de afectação de docentes em profissionalização e pode sofrer, anualmente, alterações resultantes das colocações operadas pela primeira parte do concurso a que se refere o Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

4 — A afectação dos docentes em profissionalização é feita com base num plano anualmente elaborado, o qual será definido, fundamentalmente, de acordo com os critérios abaixo mencionados:

a) Capacidade de recepção de professores em profissionalização por parte das instituições de ensino superior referidas no n.º 1 deste artigo;
b) Características das escolas onde os docentes realizam a profissionalização, designadamente as condições de acesso às instituições de ensino superior.

5 — A Universidade Aberta assegurará a formação dos docentes em profissionalização que se encontrem colocados em escolas caracterizadas por difíceis condições de acesso, as quais deverão ser referenciadas expressamente no plano a que se refere o n.º 3 deste artigo, salvaguardado o direito de opção do docente pela modalidade presencial, o qual deve, nesse caso, suportar os custos dela decorrentes.

6 — Para efeitos do disposto no número anterior, a Universidade Aberta celebrará protocolos com a instituição de ensino superior em cuja área de influência se situa a escola onde o docente em profissionalização se encontre colocado.

Artigo 20.º

Associações de escolas

1 — Nos termos definidos no artigo anterior, as escolas preparatórias e secundárias podem associar-se em círculos de formação.

2 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por círculo de formação o espaço de interacção de escolas da mesma localidade ou de localidades próximas que se associam com a finalidade de construir um projecto comum de formação, partilhando experiências e rendibilizando os recursos disponíveis.

Artigo 21.º

Dos círculos de formação

1 — A rede dos círculos de formação será anualmente objecto de despacho do Ministro da Educação.

2 — O despacho referido no número anterior será fundamentado em proposta conjunta da DGEBS, da Direcção-Geral de Administração e Pessoal (DGAP) e das direcções regionais de educação, que tomarão em consideração as colocações de professores em profissionalização em serviço como resultado da primeira parte do concurso previsto no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, e as necessidades em termos de rede de formação.

3 — A DGEBS, a DGAP e as direcções regionais de educação deverão ouvir, para efeitos de cumprimento do estipulado no número anterior, as escolas do ensino preparatório e secundário e as instituições de ensino superior em cuja área de influência as escolas se situam.

CAPÍTULO VII

Dos intervenientes no processo de profissionalização e suas competências

Artigo 22.º

Intervenientes na profissionalização em serviço e suas competências

São entidades intervenientes no processo de profissionalização em serviço:

a) Órgãos de coordenação:

Conselho Coordenador de Formação (CCF), no âmbito dos serviços centrais do Ministério da Educação;

b) Órgãos de formação:

Instituições de ensino superior;
Escolas dos ensinos preparatório e secundário.

Artigo 23.º

Do Conselho Coordenador de Formação

1 — O CCF é o órgão de coordenação da profissionalização em serviço, cujas funções e competências se desenvolvem no âmbito dos serviços centrais do Ministério da Educação.

2 — Integram o CCF:

a) O presidente do Instituto de Inovação Educacional;
b) O director-geral do Ensino Superior;
c) O director-geral do Ensino Básico e Secundário;
d) O director-geral de Administração e Pessoal;

e) Representante do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;

f) Representante do Conselho Coordenador do Ensino Superior Politécnico.

3 — Preside ao CCF o Ministro da Educação, que pode delegar em seu representante.

4 — Os membros do Conselho referidos nas alíneas *a*) a *d*) do n.º 2 não podem fazer-se representar.

5 — O CCF reúne uma vez por período lectivo e extraordinariamente sempre que convocado pelo Ministro da Educação ou quando a maioria dos seus membros o solicitar.

6 — As deliberações do CCF são tomadas por maioria de votos, competindo ao presidente voto de qualidade.

7 — O Conselho será secretariado por um funcionário designado pelo Ministro da Educação.

8 — As deliberações constarão de livro de actas escriturado pelo secretário.

Artigo 24.º

Das competências do Conselho Coordenador de Formação

Compete ao CCF a coordenação e avaliação da profissionalização em serviço, bem como a definição das suas linhas orientadoras e dos critérios de avaliação a aplicar por força dos artigos 11.º e 13.º deste decreto-lei.

Artigo 25.º

Da coordenação a nível regional

De acordo com as orientações do CCF, cabe às direcções regionais de educação encontrar solução para os problemas decorrentes do funcionamento do sistema de profissionalização em serviço, em articulação com as instituições de ensino superior e as escolas dos ensinos básico e secundário da respectiva região.

Artigo 26.º

Instituições de ensino superior — sua intervenção

1 — Compete a cada instituição de ensino superior interveniente na profissionalização em serviço a concepção e a execução do programa de formação em ciências da educação, nomeadamente através da realização de sessões presenciais ou seminários e da produção de material de apoio aos seminários, a supervisão do projecto de formação e acção pedagógica, bem como a avaliação dos professores em profissionalização.

2 — No caso da Universidade Aberta, as sessões presenciais serão distribuídas pela produção de materiais didácticos mediatizados e pelo contacto regular com os professores em profissionalização, através dos meios de comunicação à distância.

3 — Compete ainda a cada instituição a organização, designadamente durante o mês de Setembro, de acções de formação destinadas a delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou aos seus substitutos legais, no que se refere à preparação e acompanhamento do projecto de formação e acção pedagógica mencionado no artigo 7.º, de forma a garantir a articulação entre as duas componentes de formação.

4 — Para efeitos do disposto nos números anteriores, cada instituição de ensino superior tomará, através dos seus órgãos próprios, as medidas adequadas à prossecução daqueles objectivos e determinará, de acordo com o seu projecto de formação, o processo de intervenção do seu corpo docente.

Artigo 27.º

Escolas preparatórias e secundárias — sua intervenção

1 — As escolas preparatórias e secundárias participam no processo de profissionalização em serviço através dos seguintes órgãos:

a) Conselho pedagógico, designadamente através da sua secção de formação;

b) Conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;

c) Delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou o seu substituto.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade tem o seu substituto legal igualmente designado pelo conselho pedagógico.

Artigo 28.º

Competências do conselho pedagógico

Compete ao conselho pedagógico de cada escola dos ensinos preparatório e secundário com docentes em profissionalização, através da sua secção de formação:

a) A orientação, o acompanhamento e a avaliação do projecto de formação e acção pedagógica do docente em formação, numa perspectiva de inserção no contexto interno e externo da escola e em articulação com a instituição de ensino superior em cuja área de influência a escola se integre;

b) A designação do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade ou do seu substituto para orientar e acompanhar o projecto de formação e acção pedagógica do docente em profissionalização, nos termos do artigo 7.º deste diploma;

c) A promoção do intercâmbio de recursos no âmbito da escola e do círculo de formação em que se integre.

Artigo 29.º

Competências do conselho de grupo

Compete ao conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de cada escola dos ensinos preparatório e secundário:

a) A prestação de apoio aos professores em profissionalização, nomeadamente na partilha de experiências e de recursos de formação;

b) Na impossibilidade da designação do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, a indicação do professor que o substituirá na orientação e apoio aos professores em profissionalização, nos termos estabelecidos neste decreto-lei.

Artigo 30.º

Competência do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou seu substituto

Compete ao delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou ao seu substituto, em articulação com a instituição de ensino superior, a orientação e o apoio directo ao professor em profissionalização, na área da concepção e realização do projecto de formação e acção pedagógica, bem como a elaboração da proposta fundamentada da sua avaliação.

CAPÍTULO VIII

Do funcionamento e organização da profissionalização

Artigo 31.º

Da organização do 1.º ano de formação

No 1.º ano de profissionalização em serviço, as instituições de ensino superior procederão à realização de seminários e à produção do material de apoio correspondente, que, numa perspectiva de formação contínua, deverá ser fornecido às escolas preparatórias e secundárias localizadas na sua área de influência.

Artigo 32.º

Da participação do docente em profissionalização no 1.º ano de formação

1 — Para além da sua actividade na escola a cujo quadro pertence, o docente em profissionalização participará em seminários organizados pela instituição de ensino superior, os quais decorrerão em dia de semana fixado pela referida instituição, do qual será dado conhecimento aos conselhos directivos das escolas da sua área de influência.

2 — O número de horas a atribuir às acções presenciais do programa de formação situar-se-á entre 90 e 110 horas anuais, mensalmente distribuídas por três sessões.

Artigo 33.º

Intervenção da Universidade Aberta na formação

1 — Os docentes em profissionalização a que se refere o n.º 6 do artigo 19.º seguem os módulos de formação difundidos pela Universidade Aberta em regime de formação à distância.

2 — Os módulos serão postos à disposição dos professores em profissionalização nas escolas a que estes pertencem, bem como nos círculos de formação.

Artigo 34.º

Da participação do docente em profissionalização no 2.º ano de formação

1 — No 2.º ano de formação, a profissionalização em serviço reveste, fundamentalmente, a forma do projecto de formação e acção pedagógica.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, o conselho pedagógico de cada escola designará, no início do ano escolar, o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou o seu substituto, para, em articulação com a instituição de ensino superior, orientar e prestar apoio directo aos professores em profissionalização, ouvido o conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.

Artigo 35.º

Carências de meios de acompanhamento

Nos casos em que por carência dos meios existentes, nomeadamente por impossibilidade de designação do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou do seu substituto, não for viável proporcionar ao docente em profissionalização acompanhamento eficaz no 2.º ano de formação, no âmbito da escola, os conselhos pedagógicos solicitarão recursos ao círculo de formação em que se integram os respectivos estabelecimentos de ensino, devendo a direcção regional de educação respectiva promover as medidas necessárias para a sua concretização.

CAPÍTULO IX

Do estatuto do professor em profissionalização

Artigo 36.º

Dos direitos e deveres

1 — O docente em profissionalização tem direito, no 1.º ano de formação, a uma redução de seis horas lectivas semanais, devendo participar nas sessões promovidas pela instituição de ensino superior.

2 — No 1.º ano de formação, ao docente em profissionalização não será distribuído serviço lectivo em dia de semana fixado pela instituição de ensino superior.

3 — No 2.º ano de formação, o docente em profissionalização assume a direcção de uma turma e tem uma redução de seis horas lectivas semanais, a adicionar à que lhe compete como director de turma.

4 — No 2.º ano de formação compete ao docente em profissionalização conceber, apresentar e realizar um projecto de formação e acção pedagógica.

5 — O docente em profissionalização tem direito a ser abonado das ajudas de custo legais e das despesas de transporte pelas deslocações decorrentes nas sessões previstas no n.º 1.

6 — As deslocações referidas no número anterior serão sancionadas pelo conselho directivo e os abonos serão processados pela escola onde o docente realiza a sua profissionalização.

CAPÍTULO X

Do estatuto do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou do seu substituto, acompanhante do docente em profissionalização

Artigo 37.º

Redução de serviço

1 — O delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou o seu substituto, a quem competir o

acompanhamento dos docentes em profissionalização tem direito a uma redução, no seu horário lectivo, de duas horas semanais por cada docente a acompanhar, até ao limite máximo de oito horas lectivas semanais.

2 — A redução referida no número anterior é adicionada à redução legalmente estabelecida para o exercício específico do cargo de delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade.

3 — O delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade regerá sempre, pelo menos, uma turma.

Artigo 38.°

Do estatuto

1 — Ao delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou ao seu substituto, é mantida a remuneração aludida no artigo 4.° do Decreto-Lei n.° 381-D/85, de 28 de Setembro, passando a mesma a ser constituída por 10% da letra C da tabela salarial da função pública, sem acréscimo de qualquer diuturnidade.

2 — Se as funções do professor referidas no número anterior se iniciarem depois do começo do ano lectivo, o mesmo tem direito à remuneração a partir do início do mês seguinte, salvo quando prestou aquele serviço em mais de quinze dias do mês em que o iniciou, sendo-lhe então devida a gratificação por inteiro.

3 — Sempre que o delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade ou o seu substituto deixarem de ter professores em profissionalização por desistência destes, cessa, a partir do mês seguinte àquele em que a desistência ocorrer, a remuneração referida neste artigo.

Artigo 39.°

Valorização do desempenho da função

O desempenho de funções de acompanhamento e orientação de docentes em profissionalização será considerado de acordo com os princípios que sobre a matéria vierem a ser estabelecidos no Estatuto dos Docentes do Ensino não Superior.

Artigo 40.°

Acções de formação dos delegados

1 — O delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade participará nas acções de formação previstas no n.° 3 do artigo 26.°, as quais poderão revestir forma presencial ou à distância.

2 — As acções referidas no número anterior são da responsabilidade das instituições de ensino superior mencionadas no presente diploma e realizar-se-ão predominantemente no mês de Setembro.

Artigo 41.°

Ajudas de custo e despesas de transporte

1 — O delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, ou o seu substituto legal, que efectuar o acompanhamento e a orientação dos professores em profissionalização tem direito a ser abonado das ajudas de custo legais e das despesas de transporte pelas deslocações correspondentes às acções previstas no artigo 40.°

2 — As deslocações referidas no número anterior serão sancionadas pelo conselho directivo e os abonos serão processados pela escola onde o acompanhamento e a orientação de docentes em profissionalização se efectuar.

CAPÍTULO XI

Disposições finais e transitórias

Artigo 42.°

Profissionalização em serviço nos estabelecimentos dos ensinos particular e cooperativo

1 — O presente diploma é aplicável aos professores do ensino particular e cooperativo que reúnam os requisitos de habilitações e tempo de serviço previstos no Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro, e as demais condições de ingresso no quadro com nomeação provisória estabelecidas naquele decreto-lei.

2 — Para efeito do disposto no número anterior, os docentes pelo mesmo abrangidos são integrados em listas de âmbito distrital por grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, a elaborar pela DGEBS, que, para o efeito, os ordenará de acordo com os princípios definidos no artigo 2.° deste decreto-lei.

3 — Serão chamados para a profissionalização em serviço os docentes que, de acordo com a sua graduação na docência, calculada nos termos do artigo 8.° do Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro, o seriam também caso constassem da lista a que se refere o artigo 2.° do presente diploma.

4 — A profissionalização em serviço é da responsabilidade das instituições de ensino superior e da escola onde o professor exerce funções docentes, desde que a mesma possua autonomia ou paralelismo pedagógico.

5 — A profissionalização em serviço obtida pelos docentes do ensino particular e cooperativo é, para todos os efeitos legais, equiparada à dos docentes do ensino oficial, mas a sua integração nos quadros das escolas oficiais dos ensinos preparatório e secundário far-se-á apenas através da primeira parte do concurso referido no Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro.

6 — A profissionalização em serviço nas escolas particulares e cooperativas não poderá realizar-se cumulativamente com o desempenho de funções directivas.

7 — Os professores que se profissionalizem nas escolas particulares e cooperativas obrigam-se a cumprir com as escolas a que estão vinculados um contrato de prestação de serviço como docentes no grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade em que se profissionalizem por um período de quatro anos escolares após concluída a profissionalização.

8 — O não cumprimento do disposto no número anterior, excepto no caso de acordo entre as partes, determina a impossibilidade de os professores exercerem funções docentes em qualquer escola particular e cooperativa ou oficial durante o período de tempo em que deveria vigorar o contrato de prestação de serviço nos termos do número anterior.

9 — Sempre que não se verifique o cumprimento do contrato, mesmo no caso da sua rescisão por mútuo acordo, a escola comunicará o facto, por escrito e no prazo de quinze dias, à DGEBS.

10 — Em tudo o mais aplica-se à profissionalização em serviço no ensino particular e cooperativo o disposto neste diploma relativamente à profissionalização em serviço no ensino oficial.

Artigo 43.°

Profissionalização em serviço dos professores com seis anos de serviço

1 — Os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário estão dispensados da realização da componente projecto de formação e acção pedagógica quando possuam seis anos de bom e efectivo serviço docente prestado como portadores de habilitação própria para a situação de docência em que se encontravam ou encontrem colocados até 30 de Setembro do ano em que realizaram o 1.° ano de profissionalização em serviço.

2 — Os professores referidos no número anterior serão considerados em prioridade nas acções de formação contínua.

3 — A classificação profissional dos professores dispensados da realização da componente projecto de formação e acção pedagógica resultará da seguinte adaptação da fórmula referida no n.° 2 do artigo 14.°:

$$CP = \frac{CA + CCE}{2}$$

Artigo 44.°

Integração dos docentes abrangidos pela formação em serviço prevista nos Decretos-Leis n.os 150-A/85, de 8 de Maio, e 405/86, de 5 de Dezembro

1 — Os docentes que, por força do estabelecido no Decreto-Lei n.° 150-A/85, de 8 de Maio, e de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.° 405/86, de 5 de Dezembro, realizaram com aproveitamento, no ano lectivo de 1987-1988, o 1.° ano de formação em serviço, na componente de ciências da educação, concretizarão no ano lectivo de 1988-1989 a componente projecto de formação e acção pedagógica, de acordo com o regime estabelecido no presente decreto-lei.

2 — Os docentes referidos no número anterior tomarão parte, no início do ano lectivo de 1988-1989, em seminário orientado pela instituição do ensino superior a que nesse momento se encontrarem ligados.

3 — No seminário mencionado no n.° 2 serão definidas as linhas orientadoras do projecto de formação e acção pedagógica.

4 — Os docentes referidos neste artigo beneficiam do disposto no artigo 43.° deste diploma.

Artigo 45.°

Docentes sem aproveitamento no 1.° ano da formação em serviço

Os docentes referidos no n.° 1 do artigo anterior que não obtiverem, no ano lectivo de 1987-1988, aproveitamento no 1.° ano da formação em serviço integram-se, para todos os efeitos, no regime estabelecido por este diploma e no ano lectivo de 1988-1989 frequentarão a componente de ciências da educação.

Artigo 46.°

Docentes sem aproveitamento no 2.° ano da formação em serviço

Os docentes referidos no n.° 1 do artigo 44.° que realizarem sem aproveitamento, no ano lectivo de 1987-1988, o 2.° ano da formação em serviço concretizarão no ano lectivo de 1988-1989 a componente projecto de formação e acção pedagógica, de acordo com o regime estabelecido no presente decreto-lei, e não usufruirão da dispensa prevista no artigo 43.° deste decreto-lei.

Artigo 47.°

Acompanhante do projecto de formação e acção pedagógica

1 — As instituições de ensino superior mencionadas no artigo 6.° do presente diploma poderão recrutar, mediante contrato, pessoal docente devidamente qualificado para acompanhar o projecto de formação e acção pedagógica.

2 — O contrato previsto no número anterior revestirá a forma escrita e terá a duração anual, prorrogável por períodos de igual duração enquanto vigorar o sistema de profissionalização em serviço instituído pelo presente diploma.

3 — O professor contratado auferirá remuneração correspondente ao montante do vencimento com dedicação exclusiva do assistente e assistente do 2.° triénio, consoante se trate, respectivamente, de instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico.

4 — O contrato referido nos n.os 1, 2 e 3 deste artigo está sujeito a visto do Tribunal de Contas e será realizado por urgente conveniência de serviço.

5 — As instituições de ensino superior mencionadas no n.° 1 poderão ainda, para o desempenho da actividade referida nesse preceito e sem prejuízo do disposto no Decreto-Lei n.° 400/87, de 31 de Dezembro, propor a requisição de professores do quadro com nomeação definitiva do ensino não superior, em caso de impossibilidade de suprir as suas carências através de qualquer outro mecanismo de recrutamento de pessoal previsto na lei.

6 — As requisições referidas no número anterior estão sujeitas ao regime previsto no n.° 2 do artigo 1.° e nos artigos 2.° e 3.° do Decreto-Lei n.° 400/87, de 31 de Dezembro, sendo os docentes requisitados, caso não optem pelo estatuto remuneratório de origem, remunerados pelo vencimento da categoria de assistente ou assistente do 2.° triénio, em ambos os casos em regime de dedicação exclusiva, consoante se trate, respectivamente, de instituições de ensino superior universitário ou de ensino superior politécnico.

7 — Os docentes requisitados nos termos dos números anteriores exercerão as suas funções em regime de dedicação exclusiva, salvo dispensa a conceder por despacho do Ministro da Educação a requerimento fundamentado do interessado, devendo, nesta situação, o estatuto remuneratório ser adequado ao regime de prestação de serviço aplicável às categorias docentes mencionadas no número anterior.

Artigo 48.°

Extinção de funções

1 — Os professores dos ensinos preparatório e secundário que, ao abrigo do Decreto-Lei n.° 381-D/85, de 28 de Setembro, se encontram, à data da publicação deste diploma, a desempenhar funções de acompanhamento da prática pedagógica regressam em 1 de Setembro de 1988 aos seus lugares de origem, cessando a partir daquela data as funções que vinham desempenhando.

2 — A formação e a experiência adquiridas pelos professores referidos no n.° 1 deste artigo no exercício das funções que ora cessam devem ser ponderadas pelos conselhos pedagógicos das escolas preparatórias e secundárias aquando da designação para tarefas de acompanhamento dos docentes em profissionalização previstas no artigo 30.° deste decreto-lei, bem como de orientação da formação contínua desenvolvida nas escolas.

Artigo 49.°

Legislação revogada

É revogada toda a legislação em contrário, nomeadamente:

a) Os Decretos-Leis n.os 405/86, de 5 de Dezembro, e 6/87, de 6 de Fevereiro;
b) O Decreto-Lei n.° 381-D/85, de 28 de Setembro, no que respeita aos acompanhantes da prática pedagógica dos docentes dos ensinos preparatório e secundário ao abrigo do Decreto-Lei n.° 150-A/85, de 8 de Maio, na redacção dada pela Lei n.° 8/86, de 15 de Abril.

Artigo 50.°

Aplicação aos estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social

1 — O presente diploma é aplicável aos professores dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário dependentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social que reúnam os requisitos, habilitações e tempo de serviço previstos no Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, para além dos docentes anualmente chamados e afectados para a profissionalização em serviço nos termos do artigo 2.° e do n.° 4 do artigo 19.° do presente diploma, serão ainda anualmente chamados vinte docentes dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário dependentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social, que serão os que possuírem melhor ordenação na docência, calculada nos termos do artigo 8.° do Decreto-Lei n.° 18/88, de 21 de Janeiro.

Artigo 51.°

Aplicação às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, com as alterações decorrentes das transferências de competências do Governo para os governos regionais.

Artigo 52.°

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação e considera-se já aplicável no ano lectivo de 1988-1989.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 7 de Julho de 1988. — *Aníbal António Cavaco Silva — Miguel José Ribeiro Cadilhe — Roberto Artur da Luz Carneiro — José Albino da Silva Peneda.*

Promulgado em 2 de Agosto de 1988.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 4 de Agosto de 1988.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

sino superior para tanto habilitadas, podendo ser realizadas em simultâneo nos cursos que especialmente o prevejam.

Artigo 35.º

Profissionalização em serviço

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

2 — A profissionalização em serviço será objecto de regime legal próprio.

Artigo 36.º

Aplicação temporal

1 — A aplicação no tempo do disposto no presente diploma far-se-á de acordo com calendário fixado por despacho do Ministro da Educação, publicado no *Diário da República*.

2 — O calendário a que se refere o número anterior estabelecerá a articulação entre a aplicação do presente diploma e a dos previstos no n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 37.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor 90 dias após a publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 7 de Setembro de 1989. — *Aníbal António Cavaco Silva — Roberto Artur da Luz Carneiro.*

Promulgado em 26 de Setembro de 1989.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 1 de Outubro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

Decreto-Lei n.º 345/89

de 11 de Outubro

A aplicação do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, sobre a profissionalização em serviço, demonstrou ser necessário introduzir algumas alterações quanto às condições não só de concessão da dispensa de realização da componente projecto de formação e acção pedagógica da profissionalização em serviço, como também de redução horária lectiva dos professores que realizam a formação à distância, através da Universidade Aberta.

Conexamente, importa assegurar a articulação do disposto no artigo 42.º do mencionado diploma com o disposto no n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

Alterou-se ainda a redacção do artigo 50.º daquele diploma no sentido de alargar a sua aplicação aos estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Defesa Nacional.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Os artigos 36.º, 43.º e 50.º do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 36.º

[...]

1 — O docente em profissionalização tem direito, no 1.º ano de formação, quando em regime presencial, a uma redução de seis horas lectivas semanais e, quando em regime de formação à distância, a uma redução de quatro horas lectivas semanais, devendo, em qualquer dos casos, participar nas sessões promovidas pela instituição de ensino superior.

2 — .....
3 — .....
4 — .....
5 — .....
6 — .....

Artigo 43.º

[...]

1 — Os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário estão dispensados da realização da componente projecto de formação e acção pedagógica quando, até 30 de Setembro do ano em que realizaram o primeiro ano de profissionalização em serviço, possuam seis anos de bom e efectivo serviço docente, prestado no ensino oficial ou no ensino particular e cooperativo.

2 — .....
3 — .....

Artigo 50.º

A aplicação aos estabelecimentos de ensino dependentes dos Ministérios do Emprego e da Segurança Social e da Defesa Nacional

1 — O presente diploma é aplicável aos professores dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário dependentes dos Ministérios do Emprego e da Segurança Social e da Defesa Nacional que reúnam os requisitos, habilitações e tempo de serviço previstos no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, para além dos docentes anualmente chamados e afectados para a profissionalização em serviço nos termos do artigo 2.º e do n.º 4 do artigo 19.º do presente diploma, serão ainda anualmente chamados 25 docentes dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário dependentes dos Ministérios do Emprego e da Segu-

rança Social e da Defesa Nacional, que serão os que possuírem melhor ordenação na docência, calculada nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro.

3 — Dos 25 docentes anualmente chamados por força do disposto no número anterior, 20 serão docentes dos estabelecimentos oficiais dependentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social e 5 dos estabelecimentos oficiais dependentes do Ministério da Defesa Nacional.

Art. 2.º Consideram-se dispensados da profissionalização em serviço, sendo-lhes, nesses termos, aplicável o disposto no Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, os professores do ensino particular e cooperativo que em 30 de Setembro de 1987 possuíam uma das condições a seguir indicadas:

a) Ter 50 anos de idade e, pelo menos, 10 anos de serviço docente; ou
b) Ter, pelo menos, 15 anos de serviço docente.

Art. 3.º O disposto no artigo anterior, no n.º 1 do artigo 36.º e no n.º 1 do artigo 43.º, ambos do Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, na redacção que lhe é dada pelo presente diploma, aplica-se aos professores colocados para o ano escolar de 1989-1990.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 10 de Agosto de 1989. — *Eurico Silva Teixeira de Melo — Miguel José Ribeiro Cadilhe — Roberto Artur da Luz Carneiro.*

Promulgado em 26 de Setembro de 1989.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 2 de Outubro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

---

g) Ensino de Português, Latim e Grego;
h) Engenharia Cerâmica e do Vidro;
i) Engenharia e Gestão Industrial;

ministrados pela Universidade de Aveiro.

2.º

Alteração de estruturas curriculares

Os elementos a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, passam a ser, para os cursos enumerados no n.º 1.º, os constantes dos anexos à presente portaria, que são alterações aos anexos II, IV e V da Portaria n.º 259/83, de 7 de Março, alterada pela Portaria n.º 906/87, de 27 de Novembro, aos anexos I, II, III e IV da Portaria n.º 227/84, de 11 de Abril, alterada pelas Portarias n.ºs 770/86, de 30 de Dezembro, e 906/87, de 27 de Novembro, ao anexo I da Portaria n.º 677/86, de 11 de Novembro, alterada pela Portaria n.º 906/87, de 27 de Novembro, e ao anexo da Portaria n.º 355/88, de 3 de Junho.

3.º

Planos de estudos

Os planos de estudos dos cursos referidos no n.º 1.º serão fixados por despacho, a publicar na 2.ª série do *Diário da República,* nos termos dos artigos 4.º e 5.º do Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio.

4.º

Regime de transição

As regras do regime de transição a adoptar para os alunos que hajam estado inscritos nos anteriores planos de estudos serão determinadas por despacho do reitor da Universidade de Aveiro, sob proposta do conselho científico, ouvido o conselho pedagógico.

ORDENAMENTO JURÍDICO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

DECRETO-LEI N.º 344/89, DE 11 DE OUTUBRO

3) A taxa devida anualmente pela concessão do exclusivo de pesca é de 6300$, de acordo com os limites estabelecidos pelo artigo 6.º do Decreto n.º 44 623, e será liquidada antecipadamente no mês de Janeiro;
4) A importância referida no número anterior constitui receita da Direcção-Geral das Florestas, nos termos do disposto na alínea *a*) do n.º 1 do artigo 23.º do Decreto Regulamentar n.º 51/86, de 6 de Outubro, a qual fará a sua gestão de acordo com o determinado no Decreto-Lei n.º 459/82, de 26 de Novembro;
5) O pagamento da taxa referente ao corrente ano far-se-á no acto da entrega do alvará e será devida por inteiro;
6) A concessionária é obrigada a cumprir e a fazer cumprir as normas do regulamento desta concessão, aprovado pela Direcção-Geral das Florestas;
7) Os repovoamentos piscícolas próprios do meio só poderão ser levados a efeito em presença de funcionários da Direcção-Geral das Florestas, que elaborarão os respectivos autos de lançamento.

Ministério da Agricultura, Pescas e Alimentação.

Assinada em 25 de Setembro de 1989.

Pelo Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação, *Álvaro dos Santos Amaro*, Secretário de Estado da Agricultura.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 344/89

de 11 de Outubro

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) define a formação de educadores e de professores como um dos vectores fundamentais da nova educação que se quer para Portugal. Importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objectivos de cada nível de escolaridade.

Assim, e em concordância com os objectivos definidos, o presente diploma constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjunção com a legislação adequada que na matéria se encontra em vigor.

O presente diploma pretende conciliar duas vertentes fundamentais: o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema.

O ordenamento jurídico da formação dos referidos profissionais, de acordo com as grandes finalidades que orientam o sistema educativo nacional, enquadra-se numa política que procura articular, de forma sequencial e coerente, a formação dos docentes dos níveis de ensino não superior.

O presente diploma define ainda o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração. Igualmente traduz no seu normativo a importância atribuída à formação contínua, que considera indissociável da formação inicial.

Finalmente, consagra também como vector fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na actividade profissional de educadores e professores de todos os escalões.

Tendo em consideração os grandes objectivos acima definidos e o disposto na alínea *b*) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Âmbito

O presente diploma aplica-se à educação e ensino não superior.

Artigo 2.º

Objecto

O presente diploma estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

De acordo com o n.º 1 do artigo 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;
b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;
c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;
d) A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos docentes;
e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;
f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

Artigo 4.º

Docentes a formar

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

a) Educadores de infância;
b) Professores do ensino básico;
c) Professores do ensino secundário.

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

a) Professores para o 1.º ciclo do ensino básico;
b) Professores para o 2.º ciclo do ensino básico;
c) Professores para o 3.º ciclo do ensino básico.

3 — Os professores que adquirirem formação para a docência no 2.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1.º ciclo do ensino básico.

4 — Os professores que adquirirem formação para a docência no 3.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 2.º ciclo do ensino básico.

5 — Os professores do ensino secundário poderão também ficar profissionalmente qualificados para a docência do 3.º ciclo do ensino básico.

6 — A possibilidade de mobilidade dos docentes referida nos números anteriores exercer-se-á à medida que os respectivos cursos estejam organizados e aprovados com essa finalidade.

Artigo 5.º

Professores de áreas profissionais ou artísticas

As instituições superiores de formação devem assegurar a preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística.

Artigo 6.º

Docentes de educação e ensino especial

A formação de docentes para a educação e ensino especial realiza-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de especialização vocacionados para o efeito, aos quais terão acesso educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial.

CAPÍTULO II

Da formação inicial

Artigo 7.º

Definição

1 — A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

3 — A formação inicial terá como objectivos fundamentais:

a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

4 — Os objectivos referidos no número anterior desenvolvem-se segundo diferentes proporções, tendo em conta a sua adequação ao grupo etário e nível de ensino a que educadores e professores se destinam.

Artigo 8.º

Aquisição de qualificações profissionais

1 — A qualificação profissional de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário é adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

2 — A qualificação profissional de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário pode ainda ser adquirida pelos diplomados possuidores de habilitação científica para a docência da respectiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica.

Artigo 9.º

Entidades que promovem a formação

1 — A formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é assegurada, através de cursos específicos de formação inicial, pelas instituições de ensino superior que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

2 — Consideram-se unidades de formação própria para a formação inicial, para efeitos do estabelecido no número anterior, aquelas que, como tal, sejam reconhecidas nos respectivos diplomas legais de criação.

Artigo 10.º

Formação de educadores de infância

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

Artigo 11.°

Formação de professores do 1.° ciclo do ensino básico

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

Artigo 12.°

Formação de professores do 2.° ciclo do ensino básico

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

Artigo 13.°

Formação de professores do 3.° ciclo do ensino básico

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

Artigo 14.°

Formação de professores do ensino secundário

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

Artigo 15.°

Estrutura curricular dos cursos de formação

1 — Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente:

a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
b) Uma componente de ciências de educação;
c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

— Os cursos regulares de formação de educadores infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da cação especial.

— A estrutura curricular dos cursos e de cada uma suas componentes deve concretizar os princípios sobre formação de educadores e professores enunciados no artigo 3.° deste diploma.

Artigo 16.°

Prática pedagógica

1 — Para efeitos do disposto no artigo anterior, a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.

2 — De acordo com mecanismos de cooperação a estabelecer, caso a caso, por despacho do Ministro da Educação, a cada instituição formadora poderá ser associada uma rede de escolas com o objectivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica.

Artigo 17.°

Modalidades da prática pedagógica

1 — Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso.

2 — A prática pedagógica pode, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 18.°

Organização dos cursos

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

a) A natureza e o relevo da componente de formação científica na respectiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados;
b) A componente da formação pedagógico-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.° ciclo do ensino básico.

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

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

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

Artigo 19.º

Carga horária dos cursos

A carga horária total das disciplinas, seminários e actividades que integram os planos de estudo dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário constará dos documentos legais de criação dos respectivos cursos e desenvolver-se-á nos documentos legais que os regulamentem, de acordo com os princípios orientadores definidos no artigo 18.º

Artigo 20.º

Segunda via de formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário

1 — Os cursos de formação pedagógica a que se refere o n.º 2 do artigo 8.º do presente diploma deverão ser globalmente equivalentes à componente pedagógica dos cursos integrados de formação para o mesmo nível de ensino.

2 — A organização dos cursos de formação pedagógica deve prever, obrigatoriamente, um estágio, a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Formação de professores de áreas vocacionais, profissionais ou artísticas

1 — A formação inicial dos professores de disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística dos ensinos básico e secundário é feita em instituições de ensino superior, através da frequência, com aproveitamento, de cursos profissionais adequados, os quais serão complementados por formação pedagógica, conferindo uma qualificação profissional equivalente à dos professores do respectivo nível de ensino.

2 — A formação pedagógica referida no número anterior terá uma composição, no que respeita às componentes de formação, globalmente equivalente à definida no artigo 18.º

3 — Em casos especiais, quando o curso de complemento de formação pedagógica referido no n.º 1 se realizar na mesma instituição do ensino superior que ministra o curso profissional ou artístico, o seu desenvolvimento pode iniciar-se antes de concluído este.

Artigo 22.º

Disciplinas de formação vocacional, profissional ou artística

As disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística dos ensinos básico e secundário, a que correspondem os cursos profissionais adequados referidos no artigo 21.º, são aquelas que, como tal, constam dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Artigo 23.º

Qualificação para a docência em educação especial

A qualificação para a docência em educação especial representa uma especialização, a que corresponde um diploma próprio.

Artigo 24.º

Cursos de especialização

1 — Os cursos de especialização, a nível de pós-graduação, para educadores e professores visam a preparação de pessoal qualificado para o exercício de funções, tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa, requeridas pelo sistema educativo.

2 — Na sequência do estabelecido no número anterior, poderão ser criados cursos de especialização, nomeadamente em:

a) Orientação pedagógica;
b) Inspecção escolar;
c) Administração escolar;
d) Alfabetização e educação básica de adultos;
e) Animação cultural.

CAPÍTULO III

Da formação contínua

Artigo 25.º

Natureza

A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.

Artigo 26.º

Objectivos e articulação

1 — A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

2 — A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.

3 — A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação.

4 — A formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira.

5 — A formação contínua pode também contribuir para viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis a graus de ensino e grupos de docência ou para o exercício de actividades especializadas de natureza paradocente.

Artigo 27.º

Iniciativa da organização de acções de formação contínua

1 — A formação contínua pode resultar de iniciativas de instituições para tanto vocacionadas, nomeada-

mente as de formação inicial de docentes, e ainda de iniciativas originárias de organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas.

2 — A formação contínua pode também ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos.

3 — Para efeitos do disposto nos números anteriores podem ser concedidos períodos sabáticos e dispensas para formação.

Artigo 28.°

Regime e creditação das acções

1 — As acções de formação contínua podem ser objecto de creditação.

2 — O regime de creditação das acções de formação, para efeitos de progressão na carreira, é definido por decreto regulamentar.

CAPÍTULO IV

Do planeamento e coordenação da formação

Artigo 29.°

Planeamento e coordenação a nível nacional

À Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, na qualidade de serviço central do Ministério da Educação responsável pela orientação e coordenação da educação e ensino não superior, compete determinar, de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respectivos docentes a nível nacional.

Artigo 30.°

Planeamento e coordenação aos níveis local e regional

1 — Aos estabelecimentos de ensino básico e secundário, no respeito pela sua autonomia, compete proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano.

2 — Às direcções regionais de educação compete apoiar e coordenar, a nível regional, a concretização da formação do pessoal docente, compatibilizando as necessidades e planos referidos no presente capítulo.

Artigo 31.°

Articulação com as instituições superiores de formação

1 — Aos órgãos de gestão e administração escolar, sob a coordenação e em estreita articulação com as direcções regionais de educação, e à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário compete ainda estabelecer protocolos de formação com instituições superiores especialmente vocacionadas para o efeito, nos quais se estabelecem os parâmetros da encomenda de formação.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, será apresentada às instituições formadoras a caracterização das necessidades e objectivos da formação a realizar, de modo a permitir o planeamento da oferta de formação.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

Artigo 32.°

Quadro de habilitações

Na sequência da reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário, o Ministro da Educação aprovará, por portaria, a relação dos cursos superiores a que se referem o n.° 2 do artigo 8.° e o n.° 1 do artigo 21.°

Artigo 33.°

Obtenção de formação complementar

1 — A obtenção por parte dos educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário de graus académicos superiores orientados para o reforço da competência profissional, para além da expectativa da mobilidade profissional, deverá favorecer a progressão na carreira.

2 — As condições de aplicação do disposto no número anterior serão estabelecidas no diploma a que se refere a alínea *c*) do n.° 1 do artigo 59.° da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 34.°

Completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente

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

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

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

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

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

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

5 — As duas componentes referidas nos números anteriores são da responsabilidade das instituições de en-

sino superior para tanto habilitadas, podendo ser realizadas em simultâneo nos cursos que especialmente o prevejam.

Artigo 35.º

Profissionalização em serviço

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

2 — A profissionalização em serviço será objecto de regime legal próprio.

Artigo 36.º

Aplicação temporal

1 — A aplicação no tempo do disposto no presente diploma far-se-á de acordo com calendário fixado por despacho do Ministro da Educação, publicado no *Diário da República*.

2 — O calendário a que se refere o número anterior estabelecerá a articulação entre a aplicação do presente diploma e a dos previstos no n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 37.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor 90 dias após a publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 7 de Setembro de 1989. — *Aníbal António Cavaco Silva — Roberto Artur da Luz Carneiro.*

Promulgado em 26 de Setembro de 1989.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 1 de Outubro de 1989.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

REGIME JURÍDICO
DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

DECRETO-LEI N.º 249/92, DE 9 DE NOVEMBRO
DEC. REGULAM. N.º 29/92, DE 9 DE NOVEMBRO
LEI N.º 60/93, DE 20 DE AGOSTO
DECRETO-LEI N.º 274/94, DE 28 DE OUTUBRO
DECRETO-LEI N.º 207/96, DE 2 DE NOVEMBRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 249/92

de 9 de Novembro

A Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, ao regular, de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definindo os seus perfis profissionais, enuncia alguns princípios a que a formação deve obedecer e reconhece a importância que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes. Estabelecendo os seus objectivos, refere-se que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, prevê-se a aprovação, por decreto regulamentar, de um regime de creditação de acções de formação e apontam-se instituições e organismos a quem cabe a iniciativa de as promover.

Também o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação, reproduzindo o já consagrado no Decreto-Lei n.º 344/89 quanto aos objectivos a atingir e às iniciativas de formação.

Culminando esta evolução, no presente diploma estabelecem-se as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino.

Definem-se os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Contribuindo a formação contínua para a progressão na carreira do pessoal docente, prevê-se a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos. Continuam a considerar-se as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, facultando-se, porém, a possibilidade de, ao lado destas, outras entidades poderem levar a cabo acções de formação. De entre tais entidades avultam, em particular, os centros de formação das associações de escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação. Às associações de professores que respeitem o disposto no presente diploma é também facultada a possibilidade de constituição de centros de formação. Saliente-se, por último, que todas as entidades formadoras previstas, para o serem, se têm de sujeitar a um processo de acreditação.

Finalmente, refere-se a criação de um conselho coordenador da formação contínua, onde têm representação elementos das várias entidades formadoras e do Ministério da Educação, com incumbências vastas nas áreas da coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema instituído.

Completa-se, assim, toda a arquitectura jurídica da formação contínua de professores, condição de estabilidade do sistema educativo, de dignificação da carreira

docente e de melhoria da qualidade da educação e do ensino, dando satisfação às legítimas aspirações dos seus principais agentes.

O presente diploma foi objecto de negociação com as organizações sindicais representativas dos docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Norma transitória

No ano lectivo de 1992-1993 devem ser criadas as estruturas necessárias ao sistema de formação contínua e constituído o Conselho Coordenador de Formação Contínua.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 3 de Setembro de 1992. — *Aníbal António Cavaco Silva — Mário Fernando de Campos Pinto — Artur Aurélio Teixeira Rodrigues Consolado — Jorge Braga de Macedo — João de Deus Rogado Salvador Pinheiro — António Fernando Couto dos Santos — José Albino da Silva Peneda.*

Promulgado em 31 de Outubro de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 4 de Novembro de 1992.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente diploma aplica-se:

a) Aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efectivo de funções em estabelecimento de educação ou de ensino público;
b) Aos docentes profissionalizados que exerçam funções nas áreas da educação escolar especial e extra-escolar;
c) Aos docentes profissionalizados do ensino português no estrangeiro e nas escolas europeias, com as necessárias adaptações;
d) Aos docentes profissionalizados que exerçam funções em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, com as necessárias adaptações;
e) Aos docentes não profissionalizados de qualquer modalidades de educação referidas nas alíneas anteriores, com as necessárias adaptações e em condições a definir por diploma próprio.

2 — O disposto no presente diploma é aplicável às situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

Artigo 3.º

Objectivos

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.

Artigo 4.º

Princípios

A formação contínua assenta nos seguintes princípios:

a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
b) Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
c) Progressividade das acções de formação;
d) Adequação às necessidades do sistema educativo;
e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
g) Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia;
h) Valorização da comunidade educativa;
i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Artigo 5.º

Efeitos

1 — As acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente.

2 — Para efeitos de progressão na carreira docente, a formação especializada prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é reconhecida como formação contínua, sendo a respectiva creditação objecto de regime especial, a definir pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua com base nos princípios estabelecidos no presente diploma.

3 — As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrarem já inseridos nesta carreira.

CAPÍTULO II

Acções de formação contínua

SECÇÃO I

Áreas, modalidades e níveis

Artigo 6.º

Áreas de formação

As acções de formação contínua incidem, nomeadamente, so

a) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se refere o presente diploma;

b) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;
c) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
d) Língua e cultura portuguesa;
e) Técnicas e tecnologias de comunicação.

Artigo 7.º

Modalidades de acções de formação contínua

1 — As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades:

a) Cursos de formação;
b) Módulos de formação;
c) Frequência de disciplinas singulares no ensino superior;
d) Seminários;
e) Oficinas de formação;
f) Estágios;
g) Projectos;
h) Círculos de estudos.

2 — Os projectos e os círculos de estudos carecem, para qualquer nível de formação pretendido, de aprovação prévia pela comissão pedagógica dos centros de formação de associações de escolas.

3 — O desenvolvimento de um projecto junto de uma entidade formadora pressupõe a obtenção pelo professor de parecer favorável do respectivo conselho científico ou órgão competente.

4 — Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo conselho pedagógico.

Artigo 8.º

Nível das acções de formação

1 — As acções de formação contínua assumem os seguintes níveis:

a) Iniciação;
b) Aprofundamento;
c) Especialização.

2 — As acções de nível de iniciação e de aprofundamento têm, respectivamente, a duração mínima de trinta e de vinte e duas horas e são proporcionadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos deste diploma.

3 — As acções de especialização têm a duração mínima de quinze horas, destinam-se a professores com formação especializada e são ministradas por instituições de ensino superior ou por centros de formação, sob o patrocínio daquelas.

4 — O patrocínio a conceder pela instituição de ensino superior envolve a orientação científica e pedagógica das acções de formação a ministrar pelos centros, a realizar nos termos que forem previstos no protocolo que for celebrado entre as entidades em causa.

Artigo 9.º

Comunicação e divulgação

1 — A realização de acções de formação contínua e a fixação da respectiva data são previamente comunicadas pela entidade formadora à direcção regional de educação.

2 — Na divulgação de acções de formação contínua devem ser referidas as condições de frequência e de avaliação dos formandos, bem como os créditos a atribuir.

3 — Concluída a acção de formação, a entidade formadora envia à direcção regional de educação todos os elementos necessários ao registo anual das acções de formação.

SECÇÃO II

Avaliação e certificação

Artigo 10.º

Avaliação das acções de formação

1 — As acções de formação contínua são avaliadas pelo formando e pelo formador ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua do docente.

2 — A entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados.

Artigo 11.º

Avaliação dos formandos

1 — As acções de formação contínua devem assegurar a avaliação individual do aproveitamento do formando.

2 — A avaliação é realizada, preferencialmente, sob forma escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou em alternativa, de outros instrumentos, designadamente relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas.

3 — A responsabilidade final da avaliação cabe à entidade formadora.

Artigo 12.º

Avaliação nas modalidades de estágio e projecto

1 — Os estágios compreendidos na formação contínua de professores pressupõem o acompanhamento por um formador do estabelecimento ou centro onde os mesmos se realizam no qual se regista a avaliação do desempenho do professor durante o estágio, em relatório a elaborar para o efeito.

2 — Os professores que realizam estágios devem elaborar relatórios de avaliação dos mesmos.

3 — A entidade formadora deve avaliar a participação dos professores na concepção, desenvolvimento e realização dos projectos.

Artigo 13.º

Certificação das acções de formação

1 — As entidades formadoras devem emitir certificados das acções de formação contínua que ministrem, desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.

2 — Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido a dois terços da respectiva duração.

3 — Dos certificados de formação devem constar a data, a designação, a duração e a modalidade da acção de formação realizada, bem como a identificação do formando, do formador e da respectiva entidade formadora.

4 — Sempre que a organização dos cursos de formação seja modular, o certificado do curso deve identificar os módulos que o constituem e as respectivas designações.

5 — Quando a acção de formação revista as modalidades de estágio ou de projecto, o certificado deve referir ainda o local onde os mesmos se realizaram.

SECÇÃO III

Regime de creditação

Artigo 14.º

Créditos de formação

1 — Às acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente, de acordo com o número de horas de acção, dividido pelos seguintes coeficientes:

a) Coeficiente 30, no caso de acções de nível de iniciação;
b) Coeficiente 22, no caso de acções de nível de aprofundamento;
c) Coeficiente 15, no caso de acções de nível de especialização.

2 — Os quocientes resultantes das divisões previstas no número anterior são contabilizados até às décimas.

3 — A contabilização horária das modalidades de estágio e de projecto é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Coordenador de Formação Contínua.

4 — Só podem ser atribuídos créditos às acções de formação promovidas por entidades formadoras acreditadas e em relação às quais a acreditação tenha sido objecto de divulgação prévia.

CAPÍTULO III

Entidades formadoras

SECÇÃO I

Artigo 15.º

Entidades formadoras

1 — São entidades formadoras:

a) As instituições de ensino superior de formação de professores e aquelas cujo âmbito de actuação se situe no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade;
b) Os centros de formação das associações de escolas;
c) Os centros de formação de associações de professores, constituídas nos termos da lei.

2 — Supletivamente, os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua nas áreas de educação especial, formação profissional e ensino recorrente de adultos, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Coordenador de Formação Contínua.

3 — Por despacho conjunto dos Ministros dos Negócios Estrangeiros e da Educação, após audição do Conselho referido no número anterior, os serviços aí mencionados podem, da mesma forma, ser considerados entidades formadoras para promover acções de formação contínua na área do ensino português no estrangeiro.

4 — As entidades formadoras podem ser de natureza pública, privada e cooperativa.

5 — Podem ser criados centros de formação de natureza mista, envolvendo entidades formadoras públicas e não públicas.

6 — As entidades formadoras podem solicitar colaboração a outras entidades, nos termos a definir pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua.

SECÇÃO II

Instituições de ensino superior

Artigo 16.º

Instituições de ensino superior

1 — As instituições de ensino superior podem realizar acções de formação contínua, quer por iniciativa própria quer mediante a celebração de protocolos, contratos-programa e contratos de formação, nos termos previstos no presente diploma.

2 — Consideram-se especialmente vocacionadas para ministrar acções de aprofundamento e de especialização as instituições de ensino superior de formação de professores e aquelas cujo âmbito de actuação se situa no campo das ciências da educação e das ciências da especialidade.

Artigo 17.º

Participação das instituições de ensino superior

1 — Enquanto entidades de formação inicial de professores, compete às instituições de ensino superior elaborar programas de formação de formadores.

2 — As instituições de ensino superior podem prestar consultadoria científica e metodológica aos centros de formação, nomeadamente na identificação de necessidades, na elaboração de planos e na concepção e desenvolvimento de projectos.

SECÇÃO II

Centros de formação das associações de escolas

Artigo 18.º

Constituição

1 — A constituição de centros de formação por associação de escolas ou jardins-de-infância tem lugar numa mesma área geográfica e mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção.

2 — Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.

3 — Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação.

4 — Os centros devem associar estabelecimentos de diferentes níveis de educação e de ensino e integrar formadores de cada um desses níveis.

5 — O processo de associação de escolas deve ser acompanhado e apoiado pela respectiva direcção regional de educação, de modo a garantir o equilíbrio global da oferta de formação.

6 — Por despacho do Ministro da Educação será definido o número mínimo de professores necessários à constituição de um centro de formação.

Artigo 19.º

Objectivos

São objectivos dos centros de formação:

a) Contribuir para a promoção da formação contínua;
b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
c) Promover a identificação das necessidades de formação;
d) Adequar a oferta à procura de formação.

Artigo 20.º

Competências

Aos centros de formação cabe:

a) Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as acções de formação contínua que os professores solicitem;
b) Estabelecer prioridades locais de formação;
c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
d) Alargar as suas actividades de formação contínua, para além de promover acções com efeito imediato na progressão na carreira docente;
e) Criar e gerir centros de recursos.

Artigo 21.º

Autonomia

1 — Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.

2 — Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atenderá às orientações do Conselho Coordenador de Formação Contínua.

Artigo 22.º

Sede e designação

1 — O centro de formação tem sede numa das escolas associadas.

2 — O centro de formação adoptará designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.

Artigo 23.º

Verbas e receitas próprias

1 — Os centros de formação têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola onde funcione a sua sede e têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.

2 — A movimentação das verbas referidas no n.º 1 compete ao órgão de gestão da escola onde funcione a sede dos centros de formação, sob proposta do respectivo director.

Artigo 24.º

Estrutura de direcção e gestão

1 — São órgãos de direcção e gestão dos centros de formação de escolas a comissão pedagógica e o director.

2 — A comissão pedagógica é composta pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas e pelo director executivo da escola que funcione como sede.

3 — O director é escolhido de entre os docentes das escolas associadas.

Artigo 25.º

Competências da comissão pedagógica

1 — À comissão pedagógica compete:

a) Escolher o director;
b) Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;
c) Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
d) Aprovar o plano de acção proposto pelo director do centro.

2 — O controlo orçamental sobre o centro é exercido pela comissão pedagógica.

Artigo 26.º

Competências do director

Ao director do centro compete:

a) Presidir à comissão pedagógica;
b) Coordenar e gerir a formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;
c) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;
d) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua;
e) Promover a organização das acções previstas no plano de formação do centro;
f) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;
g) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

Artigo 27.º

Estatuto do director

1 — O director beneficia de dispensa parcial de serviço docente, devendo leccionar, no mínimo, duas turmas ou oito horas lectivas semanais.

2 — Sempre que o director seja um docente da educação pré-escolar, do 1.º ciclo do ensino básico ou da educação especial, fica dispensado de qualquer serviço docente permanente, sem prejuízo da prestação de apoio a actividades lectivas na escola.

3 — O director pode ser remunerado pelas acções de formação que ministrar.

4 — O director exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.

SECÇÃO III

Centros de formação das associações de professores

Artigo 28.º

Centros de formação das associações de professores

1 — As associações de professores constituídas nos termos da lei podem criar centros de formação contínua de professores.

2 — Os centros a que se refere o número anterior têm como órgãos de direcção e gestão a comissão pedagógica e o director, sendo-lhes aplicável, com as devidas adaptações, o disposto nos artigos 25.º e 26.º

SECÇÃO IV

Processos de acreditação

Artigo 29.º

Acreditação das entidades formadoras

1 — As entidades que, nos termos e para os efeitos do presente diploma, pretendam realizar acções de formação contínua devem sujeitar-se a um processo de acreditação.

2 — A acreditação é requerida ao Conselho Coordenador de Formação Contínua, devendo a entidade formadora fazer a indicação dos seguintes elementos:

a) Plano de actividades e projectos de formação;
b) Identificação e habilitações dos formadores;
c) Destinatários das acções de formação a realizar;
d) Local da realização das acções.

3 — No caso de instituições do ensino superior, a acreditação é concedida às unidades orgânicas das instituições requerentes.

4 — A acreditação é válida por três anos, a partir da data da concessão e registo, implicando a sua renovação um novo processo de acreditação.

Artigo 30.º

Acreditação de acções de formação

1 — A acreditação de acções de formação é requerida ao conselho Coordenador de Formação contínua, devendo a entidade requerente indicar os seguintes elementos, referentes às acções a acreditar:

a) Designação e programa;
b) Nível atribuído;
c) Duração;
d) Destinatários;
e) Condições de frequência;
f) Identificação e habilitações dos formadores;
g) Local de realização;
h) Forma de avaliação.

2 — A acreditação fixa os créditos a atribuir e a área do conhecimento para a qual é conferida.

CAPÍTULO IV

Formadores

Artigo 31.º

Requisitos

1 — Nas acções de nível de iniciação, podem ser formadores os docentes profissionalizados com grau académico não inferior ao maior grau exigido, nos diferentes níveis de ensino, aos docentes destinatários das acções de formação.

2 — Nas acções de nível de aprofundamento e de especialização, a formação é ministrada por formadores especialistas ou equipas de formação coordenadas por formador especialista.

Artigo 32.º

Formadores especialistas

1 — Podem ser formadores especialistas os docentes da educação pré-escolar ou dos ensinos básico, secundário ou superior com pelo menos cinco anos de serviço docente, habilitados com especialização, nos termos dos números seguintes.

2 — Considera-se especialização, para efeitos do disposto no número anterior, as seguintes habilitações:

a) Diploma de estudos superiores especializados;
b) Licenciatura em Ciências da Educação;
c) Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado;
d) Aprovação em provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, realizadas no âmbito da docência do ensino superior;
e) Mestrado;
f) Doutoramento.

3 — Pode ainda ser atribuída pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua a qualificação de formador especialista aos profissionais não docentes cuja experiência profissional o justifique.

4 — Sempre que as acções de aprofundamento sejam ministradas por equipas é obrigatório que, pelo menos, 30 % das horas de formação sejam asseguradas por formadores especialistas.

Artigo 33.º

Formadores dos centros de formação de associações de escolas

1 — Os formadores dos centros de formação de associações de escolas são escolhidos pelas respectivas comissões pedagógicas de entre os seguintes grupos de candidatos a formadores:

a) Professores de escolas associadas;
b) Docentes do ensino superior;
c) Docentes de escolas não associadas;
d) Formadores não professores;
e) Pessoal docente ou técnico dos serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação.

Artigo 34.º

Estatuto do formador do centro de formação

1 — Aos formadores é atribuída, em alternativa, remuneração pelas acções de formação que orientam ou a redução, até oito horas semanais, da componente lectiva.

2 — Os formadores podem ser autorizados pela comissão pedagógica a orientar acções de formação para outras entidades, desde que não haja prejuízo para o exercício das suas funções no Centro.

3 — Para a realização das acções de formação, os formadores devem solicitar a autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados e comprometer-se a orientar um número mínimo de acções, a definir por despacho do Ministro da Educação.

4 — No caso de os formadores exercerem as suas funções no centro em regime de acumulação com funções docentes em estabelecimentos de educação ou ensino público, não pode o horário daí resultante ultrapassar o limite legalmente fixado.

CAPÍTULO V

Formandos

Artigo 35.º

Direitos dos formandos

O docente, enquanto formando, tem o direito de:

a) Escolher as acções de formação que mais se adeqúem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal;
b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
c) Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos;
d) Contabilizar créditos das acções de formação em que participe;
e) Beneficiar de dispensas da actividade lectiva para participar em acções de formação, de acordo com a legislação em vigor;
f) Frequentar, gratuitamente, as acções de formação obrigatória.

Artigo 36.º

Deveres dos formandos

O docente, enquanto formando, tem o dever de:

a) Participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas nacionais e regionais considerados prioritários e decorrentes da necessidade de introdução de reformas;
b) Custear as acções de formação contínua de carácter não obrigatório.

CAPÍTULO VI

Conselho Coordenador de Formação Contínua

Artigo 37.º

Conselho Coordenador de Formação Contínua

1 — Ao Conselho Coordenador de Formação Contínua, adiante designado por Conselho, cabe coordenar, avaliar e superintender nas acções de formação contínua de professores a nível nacional.

2 — No Conselho têm representação o Ministério da Educação, as várias entidades formadoras e as associações de professores.

Artigo 38.º

Composição

1 — O Conselho tem a seguinte composição:

a) Os directores regionais de educação;
b) Um representante designado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;
c) Um representante designado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos;
d) Cinco representantes dos centros de formação de professores de associações de escolas, um por cada Direcção Regional de Educação, a designar pelos centros, em reunião convocada para o efeito pelo director regional;
e) Cinco representantes dos centros de formação das associações de professores, a designar por estas;
f) Um representante designado pelas entidades formadoras para as modalidades especiais de educação escolar;
g) Um representante dos serviços centrais do Ministério da Educação competentes na área da formação de professores;
h) Um representante de cada uma das Regiões Autónomas, a designar pelos respectivos órgãos de governo próprio;
i) Um representante designado pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo;
j) Dois representantes das organizações sindicais de professores, designados pelas respectivas federações sindicais;
l) Três personalidades de reconhecido mérito no âmbito da formação de professores.

2 — O Ministro da Educação nomeia os representantes referidos nas alíneas *g*) e *i*) e designa, de entre os membros do Conselho, o presidente.

3 — Na impossibilidade de as entidades referidas nas alíneas *d*), *e*) e *f*) do n.º 1 assegurarem a sua representação, o Conselho decidirá sobre o processo de designação dos elementos em falta.

Artigo 39.º

Competências

1 — No domínio da coordenação das acções de formação contínua, cabe ao Conselho:

a) Emitir recomendações;
b) Apreciar a situação geral da formação contínua e divulgar a oferta de formação existente;
c) Exercer funções de planeamento, designadamente na distribuição de recursos;
d) Participar na definição dos critérios de financiamento das acções de formação;
e) Fixar a duração das modalidades de estágio, de projecto e de círculo de estudos.

2 — No domínio da acreditação e creditação de entidades formadoras e de acções de formação contínua, cabe ao Conselho:

a) Acreditar e registar as entidades formadoras e as acções de formação, de acordo com o disposto no presente diploma;
b) Reconhecer a equivalência de qualificações e a experiência profissional a formadores especialistas não docentes;
c) Atribuir equivalência a graus e qualificações obtidos no estrangeiro para efeitos deste diploma, com observância da legislação aplicável;
d) Esclarecer dúvidas relacionadas com o nível, avaliação e certificação das acções;
e) Estabelecer o regime de creditação da formação especializada, com base nos princípios definidos neste diploma.

3 — No domínio da avaliação das acções de formação contínua, cabe ao Conselho:

a) Avaliar o funcionamento do sistema de formação contínua;
b) Apresentar ao Ministro da Educação e às entidades formadoras propostas para a melhoria do sistema de formação;
c) Avaliar a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores;
d) Avaliar a adequação entre a oferta e a procura de formação contínua.

4 — Ao Conselho podem ser solicitados pareceres sobre matérias da sua competência.

Artigo 40.º

Funcionamento

1 — O Conselho rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado, a submeter à homologação do Ministro da Educação.

2 — O Conselho pode reunir em plenário ou por secções, permanentes ou eventuais, consoante a matéria de que trate, em termos a definir no seu regulamento.

3 — Para o exercício das suas competências, o Conselho pode constituir, de entre os seus membros, uma comissão permanente de 10 a 14 elementos, respeitando a proporção prevista no artigo 38.º

4 — O Conselho pode ainda constituir secções técnicas e grupos de trabalho.

5 — De todas as reuniões do Conselho deve ser lavrada acta, de que constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requeiram.

Artigo 41.º

Organização

1 — Ao presidente cabe presidir às reuniões, dirigir e coordenar as actividades do conselho e executar as deliberações tomadas por este.
2 — O Conselho tem um secretário permanente, nomeado pelo Ministro da Eduação, sob proposta do presidente, cujo vencimento corresponde ao índice 820 da escala salarial do regime geral de remunerações dos funcionários e agentes da Administração Pública.
3 — Os membros do Conselho, com excepção dos que sejam funcionários ou agentes da Administração Pública, têm direito a senhas de presença, cujo valor será determinado por despacho conjunto dos Ministros das Finanças e da Educação.

Artigo 42.º

Apoio logístico, administrativo e financeiro do Conselho

O apoio logístico e administrativo ao funcionamento do Conselho é prestado pela Secretaria-Geral do Ministério da Educação, competindo o apoio financeiro ao Instituto de Inovação Educacional.

CAPÍTULO VII

Administração da formação contínua

Artigo 43.º

Orientação da formação contínua de professores

O Ministério da Educação intervém na formação contínua de professores através:

a) Do estabelecimento de prioridades de formação dirigidas às entidades formadoras;
b) Da criação de programas nacionais relacionados com a reforma educativa;
c) Da coordenação, administração e avaliação do sistema de formação contínua.

Artigo 44.º

Intervenção das direcções regionais

1 — No âmbito da gestão administrativa do processo de formação contínua compete às direcções regionais de educação:

a) Registar anualmente todas as acções de formação contínua oferecidas na região, indicando as suas características identificativas, nomeadamente entidade formadora, formandos, destinatários, data e local da realização, nível, modalidade e duração da acção, tema e programa, créditos a atribuir e formas de avaliação;
b) Registar anualmente as acções de formação oferecidas por cada entidade formadora;
c) Autorizar a dispensa de serviço docente, no âmbito da legislação em vigor.

2 — As direcções regionais de educação comunicarão ao Conselho Coordenador de Formação Contínua os registos referidos nas alíneas *a*) e *b*) do número anterior.
3 — No âmbito da administração do sistema de formação contínua, compete às direcções regionais de educação:

a) Promover e acompanhar o processo de criação dos centros de formação de associações de escolas;
b) Promover a cooperação interinstitucional de modo a adequar a oferta à procura de formação.

4 — As direcções regionais de educação podem declarar áreas de intervenção prioritária, no âmbito da formação contínua, e aplicar medidas de apoio especial.
5 — As direcções regionais de educação podem ainda celebrar contratos de prestação de serviços com formadores destinados aos centros de formação das associações de escolas das áreas de intervenção prioritária.

CAPÍTULO VIII

Inspecção da formação contínua

Artigo 45.º

Inspecção do sistema de formação contínua

1 — Cabe à Inspecção-Geral de Educação o controlo e a inspecção das actividades de formação contínua previstas no presente diploma.
2 — A inspecção às entidades formadoras acreditadas tem carácter sistemático e faz-se por amostragem.
3 — A inspecção incidirá sobre o processo de formação desenvolvido, confrontando, designadamente, os registos efectuados junto do Conselho Coordenador de Formação Contínua com os dados fornecidos às escolas relativos às acções efectuadas.
4 — Para efeitos do disposto nos números anteriores, as direcções regionais de educação prestarão a colaboração necessária à Inspecção-Geral de Educação.

Artigo 46.º

Irregularidades

1 — Detectada a ocorrência de irregularidades nos processos de formação em curso, a Inspecção-Geral de Educação comunicá-las-á ao Conselho Coordenador de Formação Contínua.
2 — Na situação a que se refere o número anterior, o Conselho promoverá a audição do centro responsável pela acção de formação.
3 — Em caso de fundada suspeita de irregularidades graves no funcionamento dos centros e na realização de acções de formação, o Conselho determinará a suspensão preventiva da acreditação e a instauração de processo administrativo de averiguações.
4 — O não cumprimento, pelos centros ou pelos formadores neles integrados, dos deveres a que estão sujeitos dará lugar, conforme a sua gravidade, à suspensão temporária da acreditação ou ao seu cancelamento definitivo, sem prejuízo da efectivação da responsabilidade disciplinar, civil ou criminal que ao caso couber.

CAPÍTULO IX

Apoio à formação contínua

Artigo 47.º

Encargos com as acções de formação contínua

1 — Os encargos com as acções de formação contínua promovidas integralmente pelos centros de formação de associações de escolas podem ser suportados por estes ou comparticipados pelos professores, de acordo com a natureza obrigatória ou facultativa das acções e por decisão dos órgãos de administração das escolas associadas.
2 — Os encargos com as acções de formação promovidas por outras entidades formadoras são assegurados pelos professores, pela entidade formadora, ou por ambos, de acordo com a decisão da entidade formadora ou em resultado do previamente acordado entre as entidades envolvidas.

Artigo 48.º

Apoio directo do Estado

1 — A fim de viabilizar a execução de acções de formação contínua, o Estado celebrará contratos-programa com os centros de formação de associações de escolas para apoio das referidas acções.
2 — O apoio previsto no número anterior é concedido mediante a apresentação de candidatura de que constem o plano de actividades e o projecto do centro de formação.
3 — Pode ainda ser concedido apoio, mediante concurso, a outras entidades formadoras.
4 — Com vista à promoção de acções de formação que considere necessárias, o Ministério da Educação pode celebrar contratos-programa ou contratos de formação com as instituições de ensino superior.
5 — Mediante a apresentação de candidatura, o Ministério da Educação pode ainda apoiar directamente programas de formação de qualquer entidade formadora que envolvam experiências pedagógicas que contribuam, de modo determinante, para a inovação educacional.
6 — Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, devem ser apoiadas, de modo especial, as acções inseridas em programas nacionais de formação que se considerem prioritários.

Artigo 49.º

Apoio indirecto do Estado

1 — O Ministério da Educação pode apoiar com recursos humanos as instituições públicas de ensino superior que procedam a formação de professores.

2 — O apoio referido no número anterior é estabelecido por protocolo, onde se fixam as condições da oferta de formação.

3 — O apoio referido nos números anteriores pode ainda abranger os centros de formação de associações de professores, bem como os estabelecimentos do ensino superior particular e cooperativo.

4 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Coordenador de Formação Contínua, serão definidos os critérios para atribuição dos apoios previstos nos números anteriores.

5 — Os apoios concedidos no âmbito deste artigo serão quantificados e o seu montante será objecto de divulgação, nos termos da legislação aplicável.

6 — As instituições apoiadas devem divulgar os apoios recebidos, bem como fixar preços de formação que tenham em conta o apoio que lhes foi concedido.

Artigo 50.º

Outros apoios

O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação a desenvolver pelas instituições de ensino superior.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto Regulamentar n.º 29/92

de 9 de Novembro

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro —, que definiu os princípios gerais da carreira do pessoal docente e os princípios que devem orientar a formação de professores nas suas vertentes de formação inicial, especializada e contínua, o Governo tem, no âmbito da concretização de uma profunda reforma do sistema educativo, procurado valorizar o estatuto e o papel dos docentes, como agentes decisivos no processo de desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Deste modo, o Governo fez já publicar o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que definiu o regime jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário — e o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Mais recentemente, foi também aprovado o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que aprovou o regime jurídico de formação contínua do pessoal docente.

Nesta medida, falta agora, segundo o que dispõem os diplomas antes referidos, fixar o número de unidades de crédito contabilizáveis para a progressão na carreira docente.

Assim:

Ao abrigo do disposto no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, e nos termos da alínea c) do artigo 202.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma define o número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira docente.

Artigo 2.º

Âmbito

O presente diploma aplica-se ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício de funções nos estabelecimentos de educação ou de ensino público.

Artigo 3.º

Princípios

A creditação das acções de formação contínua subordina-se aos princípios orientadores da formação contínua do pessoal docente, estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Artigo 4.º

Unidades de crédito

1 — O número de unidades de crédito de formação contínua considerado como requisito mínimo de progressão na carreira é igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer em cada escalão, nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro.

2 — Para efeitos de progressão na carreira, apenas são consideradas as unidades de crédito adquiridas no decurso do módulo de tempo de serviço no escalão a que se reportam, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

3 — Sempre que o número de créditos adquiridos pelo docente num determinado escalão exceda, no equivalente a pelo menos uma unidade de crédito, o necessário para a progressão na carreira ser-lhe-á creditada, na formação realizada no escalão seguinte, uma unidade de crédito adicional.

Artigo 5.º

Dispensa do requisito da formação como condição de progressão na carreira docente

Para o efeito previsto na alínea c) do artigo 43.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, considera-se que o professor não teve acesso à formação desde que comprove que, ao longo do módulo de tempo de serviço no escalão em que se encontra, não lhe foram facultadas em área de formação adequada e na área geográfica da escola a que pertence as acções de formação gratuitas necessárias à progressão na carreira.

Artigo 6.º

Norma transitória

1 — Para efeitos de progressão ao escalão seguinte àquele em que o docente se encontra no momento da entrada em vigor do presente diploma, o número de unidades de crédito que constitui requisito mínimo de progressão é proporcional ao número de anos que ao docente falta cumprir nesse escalão.

2 — Para efeitos do disposto no artigo 4.º e no número anterior, e até à integral aplicação do sistema de formação contínua de professores, os créditos de formação previstos pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, são bonificados com o coeficiente 1,5, sem prejuízo da duração mínima estabelecida para cada acção de formação nos n.ºs 1, 2 e 3 do artigo 8.º daquele diploma.

3 — A aplicação do previsto no número anterior cessa decorridos três anos da data de entrada em vigor deste diploma.

Artigo 7.º

Aplicação temporal

O disposto no presente diploma só se aplica às acções de formação contínua iniciadas após a sua entrada em vigor.

Presidência do Conselho de Ministros, 14 de Agosto de 1992.

Aníbal António Cavaco Silva — Jorge Braga de Macedo — António Fernando Couto dos Santos.

Promulgado em 31 de Outubro de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 4 de Novembro de 1992.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 23/93

de 20 de Agosto

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 138.º, alínea *b*), da Constituição, o seguinte:

É ratificado o Protocolo Que Adapta o Acordo sobre o Espaço Económico Europeu, respectivo Acto Final e seus anexos, assinado em Bruxelas em 17 de Março de 1993, aprovado, para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 27/93, de 3 de Junho de 1993.

Assinado em 28 de Julho de 1993.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 30 de Julho de 1993.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 60/93

de 20 de Agosto

Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

A Assembleia da República decreta, nos termos dos artigos 164.º, alínea *d*), 165.º, alínea *c*), 169.º, n.º 3, e 172.º da Constituição, o seguinte:

Artigo único. Os artigos 6.º, 11.º, 15.º, 18.º, 24.º, 27.º, 31.º, 32.º, 38.º, 39.º, 40.º e 50.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 6.º

Áreas de formação

.....

a) .....
b) Prática e investigação pedagógica e didáctica aos diferentes domínios da docência;
c) .....
d) .....
e) .....

Artigo 11.º

Avaliação dos formandos

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — Do resultado da avaliação, realizada nos termos dos números anteriores, cabe recurso para o Conselho Coordenador da Formação Contínua.

Artigo 15.º

Entidades formadoras

1 — .....
a) .....
b) .....
c) .....

2 — Supletivamente, os serviços de administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua nas áreas de educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos e em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento da reforma e do sistema educativos, bem como as associações sem fins lucrativos com comprovada experiência no domínio da formação de professores, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Coordenador da Formação Contínua.
3 — .....
4 — .....
5 — .....
6 — .....

Artigo 18.º

Constituição

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem, exclusivamente, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.
5 — *(Actual n.º 4.)*
6 — *(Actual n.º 5.)*
7 — *(Actual n.º 6.)*

Artigo 24.º

Estrutura da direcção e gestão

1 — .....
2 — A comissão pedagógica é composta por representantes das escolas associadas, designados pelos conselhos pedagógicos e pelo órgão de gestão da escola que funcione como sede do centro.
3 — .....

Artigo 27.º

Estatuto do director

1 — O director beneficia de dispensa parcial de serviço docente, devendo leccionar uma turma, se o número de professores das escolas associadas for igual ou superior a 1000, e duas turmas, se esse número for inferior.

2 — Independentemente do número de professores das escolas associadas, o director que seja simultaneamente representante do Centro de Formação no Conselho Coordenador de Formação Contínua lecciona apenas uma turma.
3 — *(Actual n.º 2.)*
4 — *(Actual n.º 3.)*
5 — *(Actual n.º 4.)*

Artigo 31.º

Requisitos

1 — Nas acções de nível de iniciação podem ser formadores os docentes profissionalizados com grau académico na mesma especialidade, não inferior ao maior grau exigido nos diferentes níveis e ciclos de ensino, aos docentes destinatários das acções de formação.

2 — .....

Artigo 32.º

Formadores especialistas

1 — .....

2 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....
f) .....

3 — Pode ainda ser atribuída pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua a qualificação de formador especialista aos candidatos cuja experiência profissional o justifique.

4 — .....

Artigo 38.º

Composição

1 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) Um representante das associações sindicais representativas de professores dos vários graus e níveis de ensino, de âmbito nacional, não integrados em federações, a designar por aquelas;
f) *[Actual alínea e).]*
g) *[Actual alínea f).]*
h) *[Actual alínea g).]*
i) *[Actual alínea h).]*
j) *[Actual alínea i).]*
l) *[Actual alínea j).]*
m) *[Actual alínea l).]*

2 — O Ministro da Educação nomeia os representantes referidos nas alíneas *h*) e *m*) do número anterior e designa, de entre os membros do Conselho, o presidente.

3 — Na impossibilidade de as entidades referidas nas alíneas *d*), *f*) e *g*) do n.º 1 assegurarem a sua representação, o Conselho decidirá sobre o processo de designação dos elementos em falta.

Artigo 39.º

Competências

1 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....
f) Apreciar e decidir sobre os recursos apresentados nos termos do n.º 4 do artigo 11.º, de acordo com as normas estabelecidas no presente decreto-lei.

2 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....

3 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....

4 — .....

Artigo 40.º

Funcionamento

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — .....
5 — .....

6 — O Conselho publicará, anualmente, relatório de toda a sua actividade onde constem, designadamente, os cursos autorizados, nos termos da presente lei, as entidades formadoras e os cursos realizados, bem como as verbas envolvidas.

Artigo 50.º

Outros apoios

1 — O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação a desenvolver pelas instituições de ensino superior.

2 — Os centros de recursos criados no âmbito de programas ministeriais e comunitários devem articular a sua acção com os centros de formação das associações de escolas, disponibilizando os seus recursos para a concretização dos seus planos de actividades.

Aprovada em 29 de Junho de 1993.

O Presidente da Assembleia da República, *António Moreira Barbosa de Melo.*

Promulgada em 28 de Julho de 1993.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendada em 3 de Agosto de 1993.

Pelo Primeiro-Ministro, *Joaquim Fernando Nogueira,* Ministro da Presidência.

Junho de 1968, conforme *Diário do Governo*, n.º 148, de 24 de Junho de 1968. O instrumento de ratificação foi depositado em 6 de Dezembro de 1968 e a Convenção entrou em vigor para o nosso país em 4 de Fevereiro de 1969, segundo avisos de 12 de Fevereiro de 1969, publicado no *Diário do Governo*, de 28 de Fevereiro de 1969, e de 14 de Janeiro de 1976, publicado no *Diário do Governo*, n.º 21, de 26 de Janeiro de 1976.

O Governo Português designou como entidades competentes para emitir a apostila prevista no artigo 3.º o Procurador-Geral da República e os procuradores da República junto das relações, conforme aviso publicado no *Diário do Governo*, n.º 78, de 24 de Janeiro de 1969.

Departamento de Assuntos Jurídicos, 6 de Outubro de 1994. — O Director, *José Maria Teixeira Leite Martins*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

Decreto-Lei n.º 273/94

de 28 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 170/92, de 8 de Agosto, veio estabelecer os princípios e regras gerais a observar na rotulagem dos géneros alimentícios, transpondo para a ordem jurídica interna diversas directivas comunitárias sobre a matéria, designadamente a Directiva n.º 79/112/CEE, de 18 de Dezembro, e respectivas alterações.

Porém, o citado diploma legal carece de aperfeiçoamentos, de modo a conseguir uma mais perfeita harmonização entre a legislação nacional e a dos restantes Estados membros da União Europeia.

Assim:

Nos termos da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Os artigos 3.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 170/92, de 8 de Agosto, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 3.º

Menções obrigatórias na rotulagem

1 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....
f) O nome, firma ou denominação social e o domicílio do produtor ou do embalador ou de um vendedor estabelecido na Comunidade.

2 — .....
3 — .....

4 — Para efeitos do presente diploma, são equiparados aos géneros alimentícios não pré-embalados os géneros alimentícios embalados no local de venda a pedido do comprador e os que sejam pré-embalados tendo em vista a sua venda no próprio dia.

Artigo 8.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — Nos casos dos produtos com rotulagem em língua estrangeira, aquela pode ser mantida, desde que as menções obrigatórias previstas neste diploma ou em legislação específica e as menções destinadas a acautelar a saúde e segurança dos consumidores sejam também redigidas em português, em caracteres com o mínimo de 3 mm ou, quando os caracteres do rótulo de origem forem inferiores, com dimensão idêntica à daqueles.

Art. 2.º À lista de géneros alimentícios constantes do anexo ao Decreto-Lei n.º 170/92, de 8 de Agosto, são acrescentados os seguintes produtos:

Pastilhas elásticas e produtos similares para mascar.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 25 de Agosto de 1994. — *Aníbal António Cavaco Silva — António Duarte Silva — Adalberto Paulo da Fonseca Mendo — Fernando Manuel Barbosa Faria de Oliveira — Maria Teresa Pinto Basto Gouveia — Eduardo Eugénio Castro de Azevedo Soares.*

Promulgado em 7 de Outubro de 1994.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 10 de Outubro de 1994.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 274/94

de 28 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, aprovou o regime jurídico da formação contínua de professores, passando os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário a dispor de um regime jurídico que lhes garantiu o direito à formação contínua, vista não só como instrumento de melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens mas também como meio de dignificação e progressão na carreira.

O primeiro ano de aplicação do regime jurídico de formação contínua revelou, no entanto, alguns constrangimentos que importa superar, em especial no que diz respeito à coordenação da formação, ao processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e aos requisitos dos formadores.

Em substituição de um órgão de parceria social, como era o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores, cria-se um órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Ao mesmo tempo, opta-se pela simplificação da acreditação das entidades e das acções de formação, com vista a desburocratizar o processo da formação.

Por outro lado, atribui-se maior exigência às qualificações dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação.

Por último, limitam-se os efeitos da formação na progressão na carreira apenas à formação que, efectivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, bem como as organizações sindicais representativas dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Os artigos 5.º, 6.º, 11.º, 13.º, 14.º, 15.º, 18.º, 21.º, 25.º, 29.º, 30.º, 31.º, 34.º, 35.º, 37.º, 38.º, 39.º, 40.º, 42.º, 44.º, 45.º, 46.º e 49.º, bem como as epígrafes da secção I do capítulo II e a do capítulo VI do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, e alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 5.º

[...]

1 — .....

2 — Para efeitos de progressão na carreira docente, a formação especializada prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é reconhecida como formação contínua, sendo a respectiva creditação objecto de regime especial, a definir pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com base nos princípios estabelecidos no presente diploma.

3 — As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, cumulativamente, respeitem as seguintes condições:

a) À data da sua realização os formandos se encontrem inseridos na carreira;

b) Incidam sobre temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente ao nível da turma ou que se integrem em programas de reconversão profissional ou ainda que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar.

SECÇÃO I

Áreas e modalidades

Artigo 6.º

[...]

.....

a) Ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;

b) Ciências da educação;

c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;

d) Formação pessoal e deontológica.

Artigo 11.º

[...]

1 — .....

2 — .....

3 — .....

4 — Do resultado da avaliação realizada nos termos dos números anteriores cabe recurso para o órgão científico-pedagógico da entidade formadora.

Artigo 13.º

[...]

1 — .....

2 — Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido a três quartos da respectiva duração.

3 — .....

4 — .....

5 — .....

Artigo 14.º

[...]

1 — Às acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente, de acordo com o número de horas da acção, dividido pelo coeficiente 25.

2 — O quociente resultante da divisão prevista no número anterior é contabilizado até às décimas.

3 — A contabilização horária das modalidades de estágio e de projecto é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Artigo 15.º

[...]

1 — .....

2 — Supletivamente, os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua nas áreas de educação especial, formação profissional e ensino recorrente de adultos e em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento da reforma e do sistema educativo.

3 — Por despacho conjunto dos Ministros dos Negócios Estrangeiros e da Educação, os serviços mencionados no número anterior podem ser considerados entidades formadoras para promover acções de formação contínua na área do ensino português no estrangeiro.

4 — .....

5 — .....

Artigo 18.º

[...]

1 — .....

2 — .....

3 — .....

4 — .....

5 — .....

6 — O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respectivo director regional de educação.

7 — .....

Artigo 21.º

[...]

1 — .....

2 — Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Artigo 25.º

Competências e mandato da comissão pedagógica

1 — .....

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

e) Escolher os formadores do respectivo centro.

2 — .....

3 — Os membros da comissão pedagógica exercem as suas funções por um período de três anos, renovável.

Artigo 29.º

[...]

1 — .....

2 — A acreditação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, devendo a entidade formadora indicar os seguintes elementos:

a) Plano de actividades e projectos de formação para o período de validade da acreditação;

b) Identificação e habilitações dos formadores e respectivas áreas de formação;

c) .....

d) Local da formação e características das instalações em que se realizam as acções.

3 — .....

4 — .....

5 — Sem prejuízo da indicação dos elementos referidos no n.º 2, as instituições de ensino superior e os serviços de educação da administração central ou regional consideram-se dispensados do processo de acreditação.

6 — Para além dos elementos referidos no n.º 2, devem as instituições de ensino superior particular e cooperativo e os centros de formação apresentar documento comprovativo de autorização ou homologação superior de funcionamento da instituição, bem como dos cursos que ministram, no caso das instituições de ensino superior.

7 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das entidades formadoras é de 60 dias, equivalendo a falta de decisão no prazo referido a indeferimento.

Artigo 30.º

[...]

1 — A acreditação de acções de formação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, devendo a entidade requerente indicar os seguintes elementos, referentes às acções a acreditar:

a) .....

b) *[Actual alínea c).]*

c) *[Actual alínea d).]*

d) *[Actual alínea e).]*

e) *[Actual alínea f).]*

f) *[Actual alínea g).]*

g) Forma de avaliação da acção e dos formandos.

2 — .....

3 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das acções de formação é de 90 dias, equivalendo a falta de decisão no prazo referido a indeferimento.

Artigo 31.º

[...]

1 — Podem ser formadores, no âmbito das áreas de formação previstas no artigo 6.º, os indivíduos que possuam uma das seguintes habilitações:

a) Doutoramento;

b) Mestrado;

c) Aprovação em provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, realizadas no âmbito da docência do ensino superior;

d) Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado;

e) Diploma de estudos superiores especializados em áreas de Educação obtido por detentores do grau de licenciatura.

2 — Podem também ser formadores os docentes profissionalizados dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância habilitados com uma das seguintes qualificações em Educação:

a) Diploma de estudos superiores especializados;

b) Curso de formação especializada de duração não inferior a cento e vinte horas;

c) Curso de formação de formadores, com duração superior a cento e vinte horas.

3 — Podem ainda ser formadores, mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, os docentes que apresentem currículo relevante e comprovada experiência ao nível da formação de professores.

4 — O estatuto de formador a que se referem os números anteriores é concedido para uma determinada área de formação.

Artigo 34.º

[...]

1 — Aos formadores é atribuída remuneração pelas acções de formação que orientem.

2 — .....

3 — Para a realização de acções de formação, os formadores devem solicitar autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados.

4 — .....

5 — Sem prejuízo do disposto no n.º 3 do artigo 5.º, o formador tem direito a contabilizar créditos das acções de formação que ministra, desde que estas não repitam os mesmos conteúdos programáticos, até ao limite máximo de metade do número de créditos de que necessita, em cada escalão, para progredir na carreira.

CAPÍTULO V

Artigo 35.º

[...]

O docente, enquanto formando, tem o direito de:

a) Escolher as acções de formação que mais se adeqúem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pelo Ministério da Educação;

b) .....

c) .....

d) .....

e) .....

f) .....

CAPÍTULO VI

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Artigo 37.º

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, adiante designado por Conselho, compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua.

Artigo 38.º

[...]

O Conselho é constituído por um presidente e quatro vogais, nomeados por despacho do Ministro da Educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da Educação.

Artigo 39.º

[...]

1 — No domínio da acreditação de entidades formadoras e de acções de formação contínua, cabe ao Conselho:

a) Acreditar e registar as entidades formadoras e as acções de formação, de acordo com o disposto no presente diploma;

b) Reconhecer a equivalência de qualificações e a experiência profissional aos candidatos a formadores previstos no n.º 3 do artigo 31.º;

c) Atribuir equivalência a graus e qualificações obtidos no estrangeiro para efeitos deste diploma, com observância da legislação aplicável;

d) Esclarecer dúvidas relacionadas com a avaliação e certificação das acções;

e) Estabelecer o regime de acreditação da formação especializada, com base nos princípios definidos neste diploma;

f) Fixar a duração das modalidades de estágio, de projecto e de círculos de estudo.

2 — No domínio do acompanhamento e da avaliação da formação contínua, cabe ao Conselho:

a) Emitir recomendações;

b) Participar na avaliação do funcionamento do sistema de formação contínua;

c) Apresentar ao Ministro da Educação e às entidades formadoras propostas para a melhoria do sistema de formação.

3 — Ao Conselho podem ser solicitados pareceres sobre matérias da sua competência.

Artigo 40.º

Organização e funcionamento

1 — O Conselho rege-se por um regulamento interno, por si elaborado e aprovado, a submeter a homologação do Ministro da Educação.

2 — Ao presidente do Conselho cabe presidir às reuniões, dirigir e coordenar as actividades do Conselho e executar as suas deliberações.

3 — Os membros do Conselho têm direito a senhas de presença, cujo valor será determinado por despacho conjunto dos Ministros das Finanças e da Educação.

Artigo 42.º

Apoio logístico, administrativo e financeiro do Conselho

1 — O apoio logístico e administrativo ao funcionamento do Conselho é prestado pela estrutura de coordenação do FOCO, competindo o apoio financeiro ao Instituto de Inovação Educacional.

2 — Para efeito do disposto no número anterior, a valência técnico-pedagógica da estrutura de coordenação do FOCO respeitará as orientações fornecidas pelo Conselho.

Artigo 44.º

[...]

1 — .....

2 — As direcções regionais de educação comunicarão ao Conselho os registos referidos nas alíneas *a*) e *b*) do número anterior.

3 — .....

4 — .....

5 — .....

Artigo 45.º

Inspecção do sistema de formação contínua

1 — .....
2 — .....
3 — A inspecção incidirá sobre o processo de formação desenvolvido, confrontando, designadamente, os registos efectuados junto do Conselho com os dados fornecidos às escolas relativos às acções efectuadas.
4 — .....

Artigo 46.º

[...]

1 — Detectada a ocorrência de irregularidades nos processos de formação em curso, a Inspecção-Geral de Educação comunicá-la-á ao Conselho.
2 — .....
3 — .....
4 — .....

Artigo 49.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho, serão definidos os critérios para atribuição dos apoios previstos nos números anteriores.
5 — .....
6 — .....

Art. 2.º São revogados os artigos 8.º, 15.º, n.º 6, 16.º, n.º 2, 27.º, n.º 2, 32.º, 33.º e 41.º do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, e alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto.

Art. 3.º — 1 — As acções de formação já acreditadas ainda não realizadas relevam para efeitos de progressão na carreira desde que satisfaçam as condições estabelecidas no n.º 3 do artigo 5.º do regime jurídico da formação contínua de professores, com a redacção que lhe foi dada pelo presente diploma.

2 — Para efeitos do disposto nos números anteriores, devem as entidades formadoras apresentar os projectos de formação para apreciação e decisão do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 25 de Agosto de 1994. — *Aníbal António Cavaco Silva — Mário Fernando de Campos Pinto — Artur Aurélio Teixeira Rodrigues Consolado — Eduardo de Almeida Catroga — José Manuel Durão Barroso — Maria Manuela Dias Ferreira Leite — José Bernardo Veloso Falcão e Cunha.*

Promulgado em 7 de Outubro de 1994.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 10 de Outubro de 1994.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva.*

Declaração de rectificação n.º 212/94

Para os devidos efeitos se declara que o Decreto-Lei n.º 274/94, publicado no *Diário da República*, n.º 250, de 28 de Outubro de 1994, cujo original se encontra arquivado nesta Secretaria-Geral, saiu com a seguinte inexactidão, que assim se rectifica:

No artigo 14.º, onde se lê:

[...]

3 — A contabilização horária das modalidades de estágio e de projecto é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

deve ler-se:

[...]

3 — A contabilização horária das modalidades de estágio e de projecto é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

4 — .....

Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros, 9 de Novembro de 1994. — O Secretário-Geral, *França Martins*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 207/96

de 2 de Novembro

1 — A construção de uma escola democrática e de qualidade constitui um dos objectivos centrais do Programa do Governo na área da educação. Esta opção política reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa e no reforço da sua integração nos respectivos territórios educativos. Por outro lado, uma tal opção impõe que seja dada uma particular atenção à formação dos agentes educativos.

A articulação destes dois vectores implica, por isso, no que concerne à formação contínua, uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.

2 — Decorridos mais de três anos sobre a entrada em vigor do regime jurídico da formação contínua, o Governo entendeu ser necessário proceder a um amplo debate público sobre o tema, que, no quadro dos princípios constantes do seu Programa, permitisse fazer um balanço da experiência realizada e equacionar as medidas a adoptar com vista a assegurar uma formação contínua de qualidade.

O debate público mobilizou entidades directa e indirectamente envolvidas no processo formativo, designadamente instituições de ensinos superior, centros de formação de associações de escolas, centros de formação de associações de professores, associações científicas e pedagógicas e associações sindicais de professores, tendo culminado com a divulgação de um projecto de diploma legal, sobre o qual foram apresentadas centenas de propostas de alteração, as quais foram objecto da devida consideração na sua versão final.

3 — O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.

O diploma identifica as entidades com competência para a realização de acções de formação contínua, dando particular atenção ao papel que neste domínio vêm assumindo os centros de formação das associações de escolas, quer através da criação de mais e melhores condições para o exercício dos respectivos cargos de direcção e de gestão pedagógica, quer pela consagração da possibilidade de nomeação de consultores de formação, especialmente vocacionados para o acompanhamento de acções de formação que assumam as modalidades de projecto e de círculo de estudos.

São redefinidas a composição e as atribuições do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, prevendo-se a constituição de duas secções específicas, uma responsável pelos processos relativos à formação contínua e outra com competência no domínio da formação especializada, cujo regime constará de diploma próprio.

O texto legal consagra a existência de um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores, garantindo, desse modo, a criação de um espaço institucional de participação onde estão representadas as várias entidades formadoras, bem como outras instituições e entidades directa ou indirectamente relacionadas com a problemática formativa.

O diploma não introduz alterações no regime legal relativo ao impacte da formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente, porquanto o mesmo irá ser objecto de negociação no âmbito do processo de revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, actualmente em curso entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais de educadores e professores.

4 — Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, bem como as organizações sindicais representativas dos docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Os artigos 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 13.º, 14.º, 15.º, 18.º, 19.º, 20.º, 24.º, 25.º, 26.º, 27.º, 28.º, 29.º, 30.º, 31.º, 34.º, 35.º, 36.º, 37.º, 38.º, 40.º, 41.º, 43.º, 44.º, 45.º, 46.º, 48.º, 49.º e 50.º, bem como a epígrafe da secção IV do capítulo III, do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 3.º

[...]

.....

a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula;

c) .....

d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção de autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;

e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Artigo 4.º

[...]

.....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....
f) .....
g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;
h) .....
i) .....

Artigo 5.º

[...]

1 — .....
2 — As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira.

Artigo 6.º

[...]

.....

a) Ciências da especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
b) .....
c) .....
d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

Artigo 7.º

[...]

1 — .....

a) .....
b) .....
c) Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
d) .....
e) .....
f) .....
g) .....
h) .....

2 — Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo órgão de gestão e administração, ouvido o órgão de coordenação pedagógica.

Artigo 8.º

Organização das acções de formação

1 — As acções de formação contínua previstas no presente diploma terão uma duração mínima de quinze horas.
2 — As acções referidas no número anterior podem ser organizadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos do presente diploma.
3 — O regime jurídico da formação especializada de educadores e professores dos ensinos básico e secundário consta de diploma próprio.

Artigo 13.º

[...]

1 — .....
2 — Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido a dois terços da respectiva duração.
3 — .....
4 — .....
5 — .....

Artigo 14.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — A contabilização horária das modalidades de estágio, de projecto, de círculo de estudos e de disciplinas singulares do ensino superior é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

Artigo 15.º

[...]

1 — .....

a) As instituições de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências da educação e das ciências da especialidade;
b) .....
c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

2 — Os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.
3 — As entidades formadoras podem revestir natureza pública, particular e cooperativa.
4 — *(Actual n.º 5.)*
5 — As entidades formadoras podem solicitar a colaboração de outras entidades, em termos a definir pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.
6 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, serão definidas as condições em que o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras ins-

tituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

Artigo 18.º

[...]

1 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.

2 — .....

3 — .....

4 — .....

5 — Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram.

6 — Por despacho do Ministro da Educação serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto.

7 — *(Actual n.º 6.)*

Artigo 19.º

[...]

.....

a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
b) *[Actual alínea e).]*
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores;
d) *[Actual alínea b).]*
e) *[Actual alínea d).]*

Artigo 20.º

[...]

.....

a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respectivas prioridades;
b) Promover as acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas;
c) .....
d) Coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;
e) Promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;
f) *[Actual alínea e).]*

Artigo 24.º

[...]

1 — São órgãos de direcção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas a comissão pedagógica, o director e o conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira.

2 — A comissão pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede.

3 — O director é seleccionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.

4 — O conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelos presidentes do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.

Artigo 25.º

[...]

.....

a) Seleccionar o director do centro de entre as candidaturas apresentadas;
b) Eleger o seu representante no conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira;
c) *[Actual alínea b).]*
d) *[Actual alínea c).]*
e) *[Actual alínea d).]*
f) *[Actual alínea e).]*
g) Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras;
h) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do centro;
i) Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento do qual conste, designadamente, o regime de selecção do director do centro;
j) Acompanhar a execução do plano de acção do centro, bem como do respectivo orçamento.

2 — A comissão pedagógica pode nomear um consultor de formação.

Artigo 26.º

[...]

.....

a) Representar o centro de formação;
b) *[Actual alínea a).]*
c) *[Actual alínea b).]*
d) *[Actual alínea c).]*
e) *[Actual alínea d).]*
f) *[Actual alínea e).]*
g) *[Actual alínea f).]*
h) *[Actual alínea g).]*

Artigo 27.º

[...]

1 — O director do centro é, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço.

2 — O director do centro poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente.

3 — O director, se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente

à associação de escolas, pode concluir o seu mandato em regime de destacamento.

4 — O exercício de funções de director do centro é equiparado para efeitos remuneratórios ao exercício do cargo de presidente de conselho directivo.

5 — .....

SECÇÃO IV

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

Artigo 28.º

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

1 — As associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores podem criar centros de formação.

2 — Os centros a que se refere o número anterior têm como órgãos de direcção e gestão a comissão pedagógica e o director, sendo-lhes aplicável, com as devidas adaptações, o disposto nos artigos 25.º e 27.º do presente diploma.

3 — Aos centros de formação das associações profissionais ou científicas é aplicável o disposto no artigo 21.º do presente diploma.

Artigo 29.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — .....
5 — .....
6 — .....

7 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das entidades formadoras é de 60 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

Artigo 30.º

[...]

1 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....
f) .....
g) .....

2 — A acreditação da acção fixa o número de créditos a atribuir, a área do conhecimento para a qual é conferida, bem como os perfis dos respectivos destinatários.

3 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das acções de formação é de 90 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

Artigo 31.º

[...]

1 — .....

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) Curso de formação especializada em Educação/Ciências da Educação, nos termos do disposto no regime jurídico da formação especializada de educadores e professores;
f) Licenciatura em Educação/Ciências da Educação.

2 — Podem também ser formadores os docentes profissionalizados dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância habilitados com uma das seguintes qualificações em Educação/Ciências da Educação:

a) .....
b) *[Actual alínea c).]*

3 — Podem ainda ser formadores, mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, os indivíduos, docentes ou não docentes, possuidores de currículo relevante nas matérias sobre que incide a formação.

4 — .....

Artigo 34.º

[...]

1 — Aos formadores dos centros de formação das associações de escolas é atribuída a remuneração devida pelas acções de formação que orientem.

2 — .....

3 — Para a realização das acções de formação, os formadores devem solicitar a autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados.

4 — .....

Artigo 35.º

[...]

.....

a) Escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
b) .....
c) .....
d) .....
e) Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas da actividade lectiva para efeitos da frequência de acções de formação contínua;
f) .....

Artigo 36.º

[...]

.....

a) Participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
b) .....

Artigo 37.º

[...]

1 — Ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, adiante designado por Conselho, compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua.

2 — Ao Conselho compete ainda a acreditação dos cursos de formação especializada.

3 — Ao Conselho podem ser solicitados pareceres sobre matérias da sua competência.

Artigo 38.º

[...]

1 — O Conselho é constituído por 1 presidente e 12 vogais, nomeados por despacho do Ministro da Educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da educação.

2 — No âmbito do Conselho serão constituídas duas secções:

a) Secção Coordenadora de Formação Contínua;
b) Secção Coordenadora de Formação Especializada.

Artigo 39.º

Secção Coordenadora de Formação Contínua

À Secção Coordenadora de Formação Contínua compete:

a) Acreditar e registar as entidades formadoras e as acções de formação contínua, de acordo com o disposto no presente diploma;
b) Acreditar os candidatos a formadores previstos no n.º 3 do artigo 34.º;
c) Reconhecer como válidas, para efeitos do disposto no presente diploma, qualificações obtidas no estrangeiro;
d) Organizar o registo dos formadores;
e) Esclarecer dúvidas relacionadas com a relevância, a avaliação e a certificação das acções;
f) Delegar competências em consultores científico-pedagógicos das entidades formadoras para o desenvolvimento de acções de formação nas modalidades de círculo de estudos e projecto.

Artigo 40.º

Secção Coordenadora de Formação Especializada

À Secção Coordenadora de Formação Especializada compete:

a) Acreditar os cursos de formação especializada, no respeito pelos princípios definidos no respectivo regime jurídico;
b) Estabelecer o regime de creditação da formação especializada, com base nos princípios definidos no presente diploma;
c) Emitir recomendações e pareceres, designadamente quanto à adequação dos cursos e programas de formação especializada aos perfis de formação para o exercício dos cargos, actividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas.

Artigo 41.º

Funcionamento

1 — O Conselho rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado, a submeter a homologação do Ministro da Educação.

2 — Ao presidente do Conselho cabe presidir às reuniões do plenário e das secções, dirigir e coordenar as actividades do conselho e executar as suas deliberações.

3 — De todas as reuniões do plenário e das secções do conselho deve ser lavrada acta, da qual constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requeiram.

4 — O Conselho tem um secretário permanente, nomeado por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do respectivo presidente, equiparado, para efeitos remuneratórios, a chefe de divisão.

5 — O Conselho dispõe de um secretariado próprio para apoio logístico e administrativo, competindo ao Instituto de Inovação Educacional garantir o respectivo suporte financeiro.

Artigo 43.º

[...]

.....

a) Do estabelecimento de prioridades de formação;
b) Da criação de programas nacionais;
c) .....

Artigo 44.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — .....
4 — As direcções regionais de educação podem solicitar intervenções prioritárias, no âmbito da formação contínua, e aplicar medidas de apoio especial.
5 — .....

Artigo 45.º

[...]

Cabe à Inspecção-Geral da Educação o controlo e a inspecção das actividades de formação contínua previstas no presente diploma.

Artigo 46.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — Em caso de fundada suspeita de irregularidades graves no funcionamento dos centros e na realização de acções de formação, o Conselho determinará a suspensão preventiva da acreditação e proporá a instauração de processo administrativo de averiguações.
4 — .....

Artigo 48.º

Apoio às acções de formação

1 — A fim de viabilizar a execução de acções de formação contínua, serão celebrados contratos-programa

com os centros de formação de associações de escolas para apoio das referidas acções.

2 — .....
3 — .....
4 — .....
5 — .....

Artigo 49.º

[...]

1 — .....
2 — .....
3 — O apoio referido nos números anteriores pode ainda abranger os centros de formação das associações profissionais e científicas, bem como os estabelecimentos do ensino superior particular e cooperativo.
4 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho de Formação Contínua, serão definidos os critérios para atribuição dos apoios previstos nos números anteriores.
5 — .....
6 — .....

Artigo 50.º

[...]

1 — O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação contínua a desenvolver pelas entidades formadoras.
2 — .....»

Artigo 2.º

São aditados ao regime jurídico de formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, os seguintes artigos:

«Artigo 25.º-A

Consultor de formação

1 — O cargo de consultor de formação deve ser desempenhado por indivíduos possuidores de currículo relevante, como tal reconhecido mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.
2 — Ao consultor de formação compete:

a) Colaborar na elaboração do plano de formação do centro;
b) Dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro;
c) Acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculo de estudos;
d) Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direcção e gestão do centro.

Artigo 27.º-A

Apoio técnico

O apoio técnico ao director do centro de formação será assegurado por docentes, até ao máximo de dois, em regime de acumulação, dando direito a remuneração.

Artigo 27.º-B

Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira

Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira compete:

a) Elaborar e aprovar o projecto de orçamento do centro;
b) Exercer o controlo orçamental sobre a actividade do centro.

CAPÍTULO X

Conselho de Formação Contínua

Artigo 51.º

Conselho de Formação Contínua

O Conselho de Formação Contínua é um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores.

Artigo 52.º

Composição

1 — O Conselho de Formação Contínua tem a seguinte composição:

a) Ministro da Educação, que preside;
b) Presidente do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua;
c) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior universitário, a designar por estas;
d) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior politécnico, a designar por estas;
e) Cinco representantes dos centros de formação de professores de associações de escolas, um por cada direcção regional de educação, a designar pelos centros, em reunião convocada para o efeito pelo director regional;
f) Dois representantes dos centros de formação das associações profissionais e científicas, a designar por estas;
g) Um representante de cada uma das Regiões Autónomas, a designar pelos respectivos órgãos de governo próprio;
h) Dois representantes das associações sindicais de professores, a designar por estas;
i) Dois representantes do ensino particular e cooperativo, a designar pelas respectivas associações;
j) Dois representantes das associações de pais e encarregados de educação, a designar por estas;
l) Um representante do Departamento da Educação Básica, do Departamento do Ensino Secundário, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira e do Departamento de Gestão dos Recursos Educativos, do Ministério da Educação.
m) Quatro personalidades de reconhecido mérito no âmbito da formação de professores.

2 — Os representantes referidos nas alíneas *l*) e *m*) do número anterior são designados por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 53.º

Competências

Ao Conselho de Formação Contínua compete:

a) Acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua;
b) Emitir pareceres e recomendações;
c) Participar na definição da política de formação de professores;
d) Propor medidas visando a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores;
e) Acompanhar a definição dos critérios de financiamento das acções de formação;
f) Apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação.

Artigo 54.º

Organização e funcionamento

1 — O Conselho de Formação Contínua rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado.
2 — O Conselho pode reunir em plenário ou por secções, permanentes ou eventuais, consoante a matéria em apreciação, em termos a definir no seu regulamento.
3 — De todas as reuniões do Conselho deve ser lavrada acta, de que constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requeiram.

Artigo 55.º

Apoio logístico, administrativo e financeiro do Conselho

O apoio logístico, administrativo e financeiro no funcionamento do Conselho é prestado pelo Instituto de Inovação Educacional.»

Artigo 3.º

São revogados os artigos 29.º, n.º 2, alínea *d*), 34.º, n.º 5, 39.º e 42.º do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro.

Artigo 4.º

É publicada em anexo a versão consolidada do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, e com as alterações introduzidas pelo presente diploma.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 29 de Agosto de 1996. — *António Manuel de Oliveira Guterres — Mário Fernando de Campos Pinto — Artur Aurélio Teixeira Rodrigues Consolado — Fernando Teixeira dos Santos — Eduardo Carrega Marçal Grilo.*

Promulgado em 4 de Outubro de 1996.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 10 de Outubro de 1996.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

ANEXO

Versão consolidada

REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente diploma aplica-se:

a) Aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efectivo de funções em estabelecimento de educação ou de ensino público;
b) Aos docentes profissionalizados que exerçam funções nas áreas da educação escolar especial e extra-escolar;
c) Aos docentes profissionalizados do ensino português no estrangeiro e nas escolas europeias, com as necessárias adaptações;
d) Aos docentes profissionalizados que exerçam funções em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, com as necessárias adaptações;
e) Aos docentes não profissionalizados de quaisquer modalidades de educação referidas nas alíneas anteriores, com as necessárias adaptações e em condições a definir por diploma próprio.

2 — O disposto no presente diploma é aplicável às situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

Artigo 3.º

Objectivos

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;

f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Artigo 4.º

Princípios

A formação contínua assenta nos seguintes princípios:

a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
b) Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
c) Progressividade das acções de formação;
d) Adequação às necessidades do sistema educativo;
e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;
h) Valorização da comunidade educativa;
i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Artigo 5.º

Efeitos

1 — As acções de formação contínua relevam para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente.

2 — As acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira docente quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos nesta carreira.

CAPÍTULO II

Acções de formação contínua

SECÇÃO I

Áreas e modalidades

Artigo 6.º

Áreas de formação

As acções de formação contínua incidem, nomeadamente, sobre:

a) Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
b) Ciências da educação;
c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

Artigo 7.º

Modalidades de acções de formação contínua

1 — As acções de formação contínua revestem as seguintes modalidades:

a) Cursos de formação;
b) Módulos de formação;
c) Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
d) Seminários;
e) Oficinas de formação;
f) Estágios;
g) Projectos;
h) Círculos de estudos.

2 — Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo órgão de gestão e administração, ouvido o órgão de coordenação pedagógica.

Artigo 8.º

Organização das acções de formação

1 — As acções de formação contínua previstas no presente diploma terão uma duração mínima de quinze horas.

2 — As acções referidas no número anterior podem ser organizadas por qualquer das entidades formadoras acreditadas nos termos do presente diploma.

3 — O regime jurídico da formação especializada de educadores e professores dos ensinos básico e secundário consta de diploma próprio.

Artigo 9.º

Comunicação e divulgação

1 — A realização de acções de formação contínua e a fixação da respectiva data são previamente comunicadas pela entidade formadora à direcção regional de educação.

2 — Na divulgação de acções de formação contínua devem ser referidas as condições de frequência e de avaliação dos formandos, bem como os créditos a atribuir.

3 — Concluída a acção de formação, a entidade formadora envia à direcção regional de educação todos os elementos necessários ao registo anual das acções de formação.

SECÇÃO II

Avaliação e certificação

Artigo 10.º

Avaliação das acções de formação

1 — As acções de formação contínua são avaliadas pelo formando, pelo formador ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua do docente.

2 — A entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados.

Artigo 11.º

Avaliação dos formandos

1 — As acções de formação contínua devem assegurar a avaliação individual do aproveitamento do formando.

2 — A avaliação é realizada, preferencialmente, sob forma escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou em alternativa, de outros instrumentos, designada-

mente relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas.

3 — A responsabilidade final da avaliação cabe à entidade formadora.

4 — Do resultado da avaliação realizada nos termos dos números anteriores cabe recurso para o órgão científico-pedagógico da entidade formadora.

Artigo 12.º

Avaliação nas modalidades de estágio e projecto

1 — Os estágios compreendidos na formação contínua de professores pressupõem o acompanhamento por um formador do estabelecimento ou do centro onde os mesmos se realizam, no qual se registe a avaliação do desempenho do professor durante o estágio, em relatório a elaborar para o efeito.

2 — Os professores que realizam estágios devem elaborar relatório de avaliação dos mesmos.

3 — A entidade formadora deve avaliar a participação dos professores na concepção, desenvolvimento e realização dos projectos.

Artigo 13.º

Certificação das acções de formação

1 — As entidades formadoras devem emitir certificados das acções de formação contínua que ministram, desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.

2 — Não podem ser objecto de certificação as acções nas quais a participação do formando não tenha correspondido a dois terços da respectiva duração.

3 — Dos certificados de formação devem constar a data, a designação, a duração e a modalidade da acção de formação realizada, bem como a identificação do formando, do formador e da respectiva entidade formadora.

4 — Sempre que a organização dos cursos de formação seja modular, o certificado do curso deve identificar os módulos que o constituem e as respectivas designações.

5 — Quando a acção de formação revista as modalidades de estágio ou de projecto, o certificado deve referir ainda o local onde os mesmos se realizaram.

SECÇÃO III

Regime de creditação

Artigo 14.º

Créditos de formação

1 — Às acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente; de acordo com o número de horas da acção, dividido pelo coeficiente 25.

2 — O quociente resultante da divisão prevista no número anterior é contabilizado até às décimas.

3 — A contabilização horária das modalidades de estágio, de projecto, de círculo de estudos e de disciplinas singulares do ensino superior é definida por despacho do Ministro da Educação, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

CAPÍTULO III

Entidades formadoras

SECÇÃO I

Artigo 15.º

Entidades formadoras

1 — São entidades formadoras:

a) As instituições de ensino superior cujo âmbito de actuação se situe no campo da formação de professores, das ciências de educação e das ciências da especialidade;

b) Os centros de formação das associações de escolas;

c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

2 — Os serviços da administração central ou regional de educação podem promover acções de formação contínua em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo.

3 — As entidades formadoras podem revestir natureza pública, particular e cooperativa.

4 — Podem ser criados centros de formação de natureza mista envolvendo entidades formadoras públicas e não públicas.

5 — As entidades formadoras podem solicitar a colaboração de outras entidades, em termos a definir pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

6 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, serão definidas as condições em que o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

SECÇÃO II

Instituições de ensino superior

Artigo 16.º

Instituições de ensino superior

As instituições de ensino superior podem realizar acções de formação contínua, quer por iniciativa própria, quer mediante a celebração de protocolos, contratos-programa e contratos de formação, nos termos previstos no presente diploma.

Artigo 17.º

Participação das instituições de ensino superior

1 — Enquanto entidades de formação inicial de professores, compete às instituições de ensino superior elaborar programas de formação de formadores.

2 — As instituições de ensino superior podem prestar consultadoria científica e metodológica aos centros de formação, nomeadamente na identificação de necessidades, na elaboração de planos e na concepção e desenvolvimento de projectos.

SECÇÃO III

Centros de formação das associações de escolas

Artigo 18.º

Constituição

1 — Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas.

2 — Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros.

3 — Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação.

4 — O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem exclusivamente estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

5 — Os centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram.

6 — Por despacho do Ministro da Educação, serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto.

7 — O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 19.º

Objectivos

São objectivos dos centros de formação:

a) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
b) Promover a identificação das necessidades de formação;
c) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores;
d) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
e) Adequar a oferta à procura de formação.

Artigo 20.º

Competências

Aos centros de formação compete:

a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respectivas prioridades;
b) Promover as acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas;
c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
d) Coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;
e) Promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;
f) Criar e gerir centros de recursos.

Artigo 21.º

Autonomia

1 — Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica para os efeitos previstos neste diploma.

2 — Sem prejuízo da sua autonomia pedagógica, o centro de formação atende às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

Artigo 22.º

Sede e designação

1 — O centro de formação tem sede numa das escolas associadas.

2 — O centro de formação adoptará designação própria, à qual pode acrescer o nome de um patrono.

Artigo 23.º

Verbas e receitas próprias

1 — Os centros de formação têm verbas próprias inscritas no orçamento da escola onde funcione a sua sede e têm receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados.

2 — A movimentação das verbas referidas no n.º 1 compete ao órgão de gestão da escola onde funcione a sede do centro de formação, sob proposta do respectivo director.

Artigo 24.º

Estrutura da direcção e gestão

1 — São órgãos de direcção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas a comissão pedagógica, o director e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

2 — A comissão pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede.

3 — O director é seleccionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.

4 — O Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.

Artigo 25.º

Competências da comissão pedagógica

1 — À comissão pedagógica compete:

a) Seleccionar o director do centro de entre as candidaturas apresentadas;
b) Eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;
c) Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;

d) Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
e) Aprovar o plano de acção, proposto pelo director do centro;
f) Escolher os formadores do respectivo centro;
g) Aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras;
h) Propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do centro;
i) Aprovar o seu regulamento interno de funcionamento, do qual conste, designadamente, o regime de selecção do director do centro;
j) Acompanhar a execução do plano de acção do centro, bem como do respectivo orçamento.

2 — A comissão pedagógica pode nomear um consultor de formação.

Artigo 25.º-A

Consultor de formação

1 — O cargo de consultor de formação deve ser desempenhado por indivíduos possuidores de currículo relevante, como tal reconhecido mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

2 — Ao consultor de formação compete:

a) Colaborar na elaboração do plano de formação do centro;
b) Dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do centro;
c) Acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculo de estudos;
d) Exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direcção e gestão do centro.

Artigo 26.º

Competências do director

Ao director do centro compete:

a) Representar o centro de formação;
b) Presidir à comissão pedagógica;
c) Coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;
d) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;
e) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua;
f) Promover a organização das acções previstas no plano de formação do centro;
g) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;
h) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

Artigo 27.º

Estatuto do director

1 — O director do centro é, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço.

2 — O director do centro poderá beneficiar de dispensa total de serviço docente.

3 — O director, se colocado como docente num estabelecimento de educação ou de ensino não pertencente à associação de escolas, pode concluir o seu mandato em regime de destacamento.

4 — O exercício de funções de director do centro é equiparado para efeitos remuneratórios ao exercício do cargo de presidente do conselho directivo.

5 — O director exerce as suas funções por um período de três anos, renovável.

Artigo 27.º-A

Apoio técnico

O apoio técnico ao director do centro de formação será assegurado por docentes, até ao máximo de dois, em regime de acumulação, dando direito a remuneração.

Artigo 27.º-B

Competências do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira

Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira compete:

a) Elaborar e aprovar o projecto de orçamento do centro;
b) Exercer o controlo orçamental sobre a actividade do centro.

SECÇÃO IV

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

Artigo 28.º

Centros de formação das associações profissionais ou científicas

1 — As associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores podem criar centros de formação.

2 — Os centros a que se refere o número anterior têm como órgãos de direcção e gestão a comissão pedagógica e o director, sendo-lhes aplicável, com as devidas adaptações, o disposto nos artigos 25.º e 27.º do presente diploma.

3 — Aos centros de formação das associações profissionais ou científicas é aplicável o disposto no artigo 21.º do presente diploma.

SECÇÃO V

Processos de acreditação

Artigo 29.º

Acreditação das entidades formadoras

1 — As entidades que, nos termos e para os efeitos do presente diploma, pretendam realizar acções de for-

mação contínua devem sujeitar-se a um processo de acreditação.

2 — A acreditação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, devendo a entidade formadora fazer a indicação dos seguintes elementos:

a) Plano de actividades e projectos de formação para o período de validade da acreditação;
b) Identificação e habilitações dos formadores e respectivas áreas de formação;
c) Destinatários das acções de formação a realizar.

3 — No caso de instituições do ensino superior, a acreditação é concedida às unidades orgânicas das instituições requerentes.

4 — A acreditação é válida por três anos, a partir da data da concessão e registo, implicando a sua renovação um novo processo de acreditação.

5 — Sem prejuízo da indicação dos elementos referidos no n.º 2, as instituições de ensino superior e os serviços de educação da administração central ou regional consideram-se dispensados do processo de acreditação.

6 — Para além dos elementos referidos no n.º 2, devem as instituições de ensino superior particular e cooperativo e os centros de formação apresentar documento comprovativo da autorização ou homologação superior de funcionamento da instituição, bem como dos cursos que ministram, no caso das instituições de ensino superior.

7 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das entidades formadoras é de 60 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

Artigo 30.º

Acreditação de acções de formação

1 — A acreditação de acções de formação é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, devendo a entidade requerente indicar os seguintes elementos, referentes às acções a acreditar:

a) Designação e programa;
b) Duração;
c) Destinatários;
d) Condições de frequência;
e) Identificação e habilitações dos formadores;
f) Local de realização;
g) Forma de avaliação da acção e dos formandos.

2 — A acreditação da acção fixa o número de créditos a atribuir, a área do conhecimento para a qual é conferida, bem como os perfis dos respectivos destinatários.

3 — O prazo para decisão sobre o pedido de acreditação das acções de formação é de 90 dias, findo o qual se presume o deferimento tácito.

CAPÍTULO IV

Formadores

Artigo 31.º

Requisitos

1 — Podem ser formadores, no âmbito das áreas de formação previstas no artigo 6.º, os indivíduos que possuam uma das seguintes habilitações:

a) Doutoramento;
b) Mestrado;
c) Aprovação em provas de aptidão pedagógicas e capacidade científica, realizadas no âmbito da docência do ensino superior;
d) Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado;
e) Curso de formação especializada em Educação/Ciências de Educação, nos termos do disposto no regime jurídico da formação especializada de educadores e professores;
f) Licenciatura em Educação/Ciências de Educação.

2 — Podem também ser formadores os docentes profissionalizados dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância habilitados com uma das seguintes qualificações em Educação/Ciências de Educação:

a) Diploma de estudos superiores especializados;
b) Curso de formação de formadores com duração superior a cento e vinte horas.

3 — Podem ainda ser formadores, mediante deliberação fundamentada do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, os indivíduos, docentes ou não docentes, possuidores de currículo relevante nas matérias sobre que incide a formação.

4 — O estatuto de formador a que se referem os números anteriores é concedido para uma determinada área de formação.

Artigo 32.º

Estatuto do formador de centro de formação

1 — Aos formadores dos centros de formação das associações de escolas é atribuída a remuneração devida pelas acções de formação que orientem.

2 — Os formadores dos centros de formação podem ser autorizados pela comissão pedagógica a orientar acções de formação para outras entidades, desde que não haja prejuízo para o exercício das suas funções no centro.

3 — Para a realização das acções de formação, os formadores devem solicitar a autorização prévia da instituição a que se encontram vinculados.

4 — No caso de os formadores exercerem as suas funções no centro em regime de acumulação com funções docentes em estabelecimentos de educação ou ensino público, não pode o horário daí resultante ultrapassar o limite legalmente fixado.

CAPÍTULO V

Formandos

Artigo 33.º

Direitos dos formandos

O docente, enquanto formando, tem o direito de:

a) Escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;

Artigo 41.º

Intervenção das direcções regionais de educação

1 — No âmbito da gestão administrativa do processo de formação contínua, compete às direcções regionais de educação:

a) Registar anualmente todas as acções de formação contínua oferecidas na região, indicando as suas características identificativas, nomeadamente entidade formadora, formandos, destinatários, data e local da realização, modalidade e duração da acção, tema e programa, créditos a atribuir e formas de avaliação;
b) Registar anualmente as acções de formação oferecidas por cada entidade formadora;
c) Autorizar a dispensa de serviço docente, no âmbito da legislação em vigor.

2 — As direcções regionais de educação comunicarão ao Conselho os registos referidos nas alíneas *a*) e *b*) do número anterior.

3 — No âmbito da administração do sistema de formação contínua, compete às direcções regionais de educação:

a) Promover e acompanhar o processo de criação dos centros de formação de associações de escolas;
b) Promover a cooperação interinstitucional de modo a adequar a oferta à procura de formação.

4 — As direcções regionais de educação podem solicitar intervenções prioritárias, no âmbito da formação contínua, e aplicar medidas de apoio especial.

5 — As direcções regionais de educação podem ainda celebrar contratos de prestação de serviços com formadores, destinados aos centros de formação das associações de escolas das áreas de intervenção prioritária.

CAPÍTULO VIII

Inspecção da formação contínua

Artigo 42.º

Inspecção do sistema de formação contínua

Cabe à Inspecção-Geral da Educação o controlo e a inspecção das actividades de formação contínua previstas no presente diploma.

Artigo 43.º

Irregularidades

1 — Detectada a ocorrência de irregularidades nos processos de formação em curso, a Inspecção-Geral da Educação comunicá-las-á ao Conselho.

2 — Na situação a que se refere o número anterior, o Conselho promoverá a audição do centro responsável pela acção de formação.

3 — Em caso de fundada suspeita de irregularidades graves no funcionamento dos centros e na realização de acções de formação, o Conselho determinará a suspensão preventiva da acreditação e proporá a instauração de processo administrativo de averiguações.

4 — O não cumprimento pelos centros ou pelos formadores neles integrados dos deveres a que estão sujeitos dará lugar, conforme a sua gravidade, à suspensão temporária da acreditação ou ao seu cancelamento definitivo, sem prejuízo da efectivação da responsabilidade disciplinar, civil ou criminal que ao caso couber.

CAPÍTULO IX

Apoio à formação contínua

Artigo 44.º

Encargos com as acções de formação contínua

1 — Os encargos com as acções de formação contínua promovidas integralmente pelos centros de formação de associações de escolas podem ser suportados por estes ou comparticipados pelos professores, de acordo com a natureza obrigatória ou facultativa das acções e por decisão dos órgãos de administração das escolas associadas.

2 — Os encargos com as acções de formação promovidas por outras entidades formadoras são assegurados pelos professores, pela entidade formadora, ou por ambos, de acordo com a decisão da entidade formadora ou em resultado do previamente acordado entre as entidades envolvidas.

Artigo 45.º

Apoio às acções de formação

1 — A fim de viabilizar a execução de acções de formação contínua, serão celebrados contratos-programa com os centros de formação de associações de escolas para apoio das referidas acções.

2 — O apoio previsto no número anterior é concedido mediante a apresentação de candidatura de que constem o plano de actividades e o projecto do centro de formação.

3 — Pode ainda ser concedido apoio, mediante concurso, a outras entidades formadoras.

4 — Com vista à promoção de acções de formação que considere necessárias, o Ministério da Educação pode celebrar contratos-programa ou contratos de formação com as instituições de ensino superior.

5 — Mediante a apresentação de candidatura, o Ministério da Educação pode ainda apoiar directamente programas de formação de qualquer entidade formadora que envolvam experiências pedagógicas que contribuam, de modo determinante, para a inovação educacional.

6 — Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, devem ser apoiadas, de modo especial, as acções inseridas em programas nacionais de formação que se considerem prioritários.

Artigo 46.º

Apoio indirecto do Estado

1 — O Ministério da Educação pode apoiar com recursos humanos as instituições públicas de ensino superior que procedam a formação de professores.

2 — O apoio referido no número anterior é estabelecido por protocolo, onde se fixam as condições da oferta de formação.

3 — O apoio referido nos números anteriores pode ainda abranger os centros de formação das associações profissionais e científicas, bem como os estabelecimentos do ensino superior particular e cooperativo.

4 — Por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Conselho de Formação Contínua, serão definidos os critérios para atribuição dos apoios previstos nos números anteriores.

5 — Os apoios concedidos no âmbito deste artigo serão quantificados e o seu montante será objecto de divulgação, nos termos da legislação aplicável.

6 — As instituições apoiadas devem divulgar os apoios recebidos, bem como fixar preços de formação que tenham em conta o apoio que lhes foi concedido.

Artigo 47.º

Outros apoios

1 — O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação contínua a desenvolver pelas entidades formadoras.

2 — Os centros de recursos criados no âmbito de programas ministeriais e comunitários devem articular a sua acção com os centros de formação das associações de escolas, disponibilizando os seus recursos para a concretização dos planos de actividades.

CAPÍTULO X

Conselho de Formação Contínua

Artigo 48.º

Conselho de Formação Contínua

O Conselho de Formação Contínua é um órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores.

Artigo 49.º

Composição

1 — O Conselho de Formação Contínua tem a seguinte composição:

a) Ministro da Educação, que preside;
b) Presidente do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua;
c) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior universitário, a designar por estas;
d) Dois representantes das instituições de formação de professores do ensino superior politécnico, a designar por estas;
e) Cinco representantes dos centros de formação de professores de associações de escolas, um por cada direcção regional de educação, a designar pelos centros, em reunião convocada para o efeito pelo director regional;
f) Dois representantes dos centros de formação das associações profissionais e científicas, a designar por estas;
g) Um representante de cada uma das Regiões Autónomas, a designar pelos respectivos órgãos de governo próprio;
h) Dois representantes das associações sindicais de professores, a designar por estas;
i) Dois representantes do ensino particular e cooperativo, a designar pelas respectivas associações;
j) Dois representantes das associações de pais e encarregados de educação, a designar por estas;
l) Um representante do Departamento da Educação Básica, do Departamento do Ensino Secundário, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira e do Departamento de Gestão dos Recursos Educativos, do Ministério da Educação;
m) Quatro personalidades de reconhecido mérito no âmbito da formação de professores.

2 — Os representantes referidos nas alíneas *l*) e *m*) do número anterior são designados por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 50.º

Competências

Ao Conselho de Formação Contínua compete:

a) Acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua;
b) Emitir pareceres e recomendações;
c) Participar na definição da política de formação de professores;
d) Propor medidas visando a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores;
e) Acompanhar a definição dos critérios de financiamento das acções de formação;
f) Apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação.

Artigo 51.º

Organização e funcionamento

1 — O Conselho de Formação Contínua rege-se por um regulamento interno por si elaborado e aprovado.

2 — O Conselho pode reunir em plenário ou por secções, permanentes ou eventuais, consoante a matéria em apreciação, em termos a definir no seu regulamento.

3 — De todas as reuniões do Conselho deve ser lavrada acta, de que constem as deliberações tomadas e as declarações de voto dos membros presentes que o requeiram.

Artigo 52.º

Apoio logístico, administrativo e financeiro do Conselho

O apoio logístico, administrativo e financeiro ao funcionamento do Conselho é prestado pelo Instituto de Inovação Educacional.

REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

DECRETO-LEI N.º 95/97, DE 23 DE ABRIL

Artigo 31.º

Patentes

As patentes do IPIMAR resultantes dos inventos e criações poderão ser exploradas através de vendas, contratos de franquias ou qualquer outro meio, tendo em vista os interesses do País.

TÍTULO VI

Disposições finais e transitórias

Artigo 32.º

Sucessão

1 — O IPIMAR sucede em todos os direitos e obrigações ao extinto Instituto Português de Investigação Marítima.

2 — As referências, constantes da lei ou de contrato, ao extinto Instituto Português de Investigação Marítima entendem-se feitas ao IPIMAR, que lhe sucede.

Artigo 33.º

Transição de pessoal

O pessoal do quadro do extinto Instituto Português de Investigação Marítima transita, por lista nominativa, para os correspondentes lugares e categorias do quadro de pessoal do IPIMAR, a que se refere o artigo 24.º do presente diploma, independentemente de quaisquer formalidades, nos termos do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 74/96, de 18 de Junho.

Artigo 34.º

Reclassificação e reconversão

1 — O pessoal inserido na carreira de investigação do IPIMAR poderá ser reclassificado na carreira técnica superior, nos termos da legislação em vigor.

2 — Os funcionários inseridos na carreira de auxiliares técnicos do quadro do IPIMAR poderão ser objecto de reconversão para a carreira técnico-profissional, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 35.º

Transição de património

Será afecto ao IPIMAR o património do ex-Instituto Português de Investigação Marítima, bem como o equipamento transferido do ex-Instituto Português de Conservas e Pescado para o ex-Instituto Português de Investigação Marítima.

Artigo 36.º

Revogações

1 — São revogados o Decreto-Lei n.º 321/93, de 21 de Setembro, e a Portaria n.º 11/94, de 5 de Janeiro.

2 — O quadro de pessoal do extinto Instituto Português de Investigação Marítima, aprovado pela portaria referida no n.º 1, mantém-se em vigor até à publicação da portaria a que se refere o artigo 24.º do presente diploma.

3 — Mantém-se em vigor, até à publicação da tabela a publicar nos termos do n.º 2 do artigo 26.º do presente diploma, a tabela de preços aprovada pelo Despacho n.º 10/MM/95, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 12, de 30 de Maio de 1995.

Artigo 37.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Fevereiro de 1997. — *António Manuel de Oliveira Guterres — Maria Manuela de Brito Arcanjo Marques da Costa — Fernando Manuel Van-Zeller Gomes da Silva — Elisa Maria da Costa Guimarães Ferreira — José Mariano Rebelo Pires Gago — Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho.*

Promulgado em 3 de Abril de 1997.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 10 de Abril de 1997.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

QUADRO DE PESSOAL DIRIGENTE

Cargo	Número de lugares
Presidente	1
Vice-presidente	1
Director de serviços	11
Chefe de divisão	4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 95/97

de 23 de Abril

A construção de uma escola democrática e de qualidade reclama uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.

A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino e da sua integração nos respectivos territórios educativos e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente através da realização de formações acrescidas para o desempenho de cargos e funções pedagógicas e administrativas.

A qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo está expressamente prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no seu artigo 33.º

Esta matéria é retomada pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que aprovou o ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, que estabelece que a formação

especializada para o exercício de funções de natureza pedagógica e administrativa é adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado.

Finalmente, o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, distinguindo as modalidades de formação do pessoal docente, de novo refere a formação especializada como uma modalidade de formação a par da formação inicial e da formação contínua, atribui-lhe o objectivo de qualificar os docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas e comete às instituições de ensino superior a responsabilidade pela sua concretização.

Através do presente diploma procede-se, pois, à fixação do regime jurídico da formação especializada, definindo, nomeadamente, o âmbito desta, o processo de fixação dos perfis de formação, os princípios gerais a que devem obedecer os cursos e a metodologia de acreditação dos cursos.

No processo de elaboração do diploma foram ouvidas as organizações sindicais representativas dos docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como outras entidades directa ou indirectamente relacionadas com o processo de formação de educadores e professores.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Artigo 2.º

Definição

A formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

Artigo 3.º

Áreas de formação especializada

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, são consideradas as seguintes áreas de formação especializada:

a) Educação especial, visando qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais;

b) Administração escolar e administração educacional, visando qualificar para o exercício de funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino;

c) Animação sócio-cultural, visando qualificar para o exercício de funções de animação comunitária e de formação permanente, designadamente no âmbito do ensino recorrente de adultos;

d) Orientação educativa, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito da direcção de turmas e da orientação escolar e vocacional;

e) Organização e desenvolvimento curricular, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação e consultoria de projectos e actividades curriculares e apoio a áreas curriculares específicas;

f) Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para ao exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores;

g) Gestão e animação da formação, visando qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projectos e actividades de formação contínua de educadores e professores;

h) Comunicação educacional e gestão da informação, visando qualificar para o exercício de cargos na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos.

2 — Por portaria do Ministro da Educação podem ser definidas outras áreas de formação especializada, tomando em consideração as necessidades de desenvolvimento do sistema educativo e das escolas.

Artigo 4.º

Cursos de formação especializada

1 — Por curso de formação especializada entende-se aquele que, cumulativamente, satisfaça as seguintes condições:

a) Qualifique para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas;

b) Seja ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínio relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;

c) Conduza à obtenção de um dos graus ou diplomas a que se refere o artigo 5.º

2 — Os cursos a que se refere o presente diploma só podem ser considerados como cursos de formação especializada para aqueles que à data da admissão sejam educadores de infância, professores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CASTELO OFERTA

Artigo 5.º

Titulação

1 — A formação especializada é titulada por:

a) Um diploma de estudos superiores especializados;

b) O grau de licenciado;

c) Um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura, conferido ao abrigo da parte final do n.º 2 do artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A formação especializada pode ainda ser titulada por:

a) Um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado, atribuído ao abrigo do n.º 1 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro;

b) O grau de mestre;

c) O grau de doutor.

Artigo 6.º

Organização curricular

1 — Os cursos de formação especializada devem ter uma duração não inferior a 250 horas efectivas de formação e incluir:

a) Uma componente de formação geral em ciências da educação que não ultrapasse 20% do total da carga horária;

b) Uma componente de formação específica numa das áreas de especialização referidas no artigo 3.º não inferior a 60% do total da carga horária;

c) Uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização.

2 — Na organização dos cursos previstos no número anterior deve ser assegurado o respeito pelo primado da formação científica e pedagógica sobre a formação meramente técnica ou administrativa e tomada em consideração a especificidade dos níveis de ensino em que serão exercidas as funções para que é conferida a formação especializada.

3 — O disposto neste artigo aplica-se, com as devidas adaptações, aos mestrados.

Artigo 7.º

Perfis de formação

Os perfis de formação para o exercício dos cargos, actividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas são fixados por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 8.º

Acreditação

1 — A acreditação dos cursos de formação especializada consiste no reconhecimento dessa formação como correspondente ao perfil de formação definido nos termos do artigo anterior.

2 — A acreditação dos cursos de formação especializada é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Artigo 9.º

Corpo docente

1 — Só podem ser acreditados como formação especializada os cursos em que a formação em pelo menos 70% da carga horária seja efectivamente ministrada por mestres ou doutores.

2 — Em situações devidamente fundamentadas, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pode autorizar que até 30% da carga horária a que se refere o número anterior seja ministrada por docentes que, não sendo titulares do grau de mestre ou de doutor, disponham de reconhecida competência no domínio da formação a ministrar.

Artigo 10.º

Regulação

O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e em articulação com as instituições formadoras, promoverá a regulação da oferta e da procura de formação especializada, tendo em conta as necessidades do sistema educativo e das escolas.

Artigo 11.º

Disposição transitória

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pode acreditar como cursos de formação especializada cursos já realizados ou em funcionamento que se enquadrem numa das áreas de formação especializada enunciadas no artigo 3.º e que satisfaçam uma das seguintes condições:

a) Cumpram os requisitos fixados pelo presente diploma;

b) Sejam abrangidos por normas legais anteriores que lhes atribuam expressamente a capacidade de realizar a formação especializada a que se refere o artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 6 de Março de 1997. — *António Manuel de Oliveira Guterres — Eduardo Carrega Marçal Grilo — Maria João Fernandes Rodrigues.*

Promulgado em Coimbra, sede da Associação Nacional de Municípios Portugueses, em 7 de Abril de 1997.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 10 de Abril de 1997.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*