

Instituto Politécnico de Bragança
Escola Superior de Educação

Outubro 2003

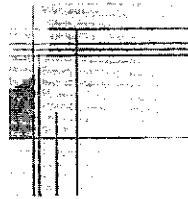
er

da Investigação
da Educação
do Ser
da Multicultura
da Memória
da Cidadania
da Interdisciplinaridade

EduSer

é uma Revista da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, de carácter científico e pedagógico, cujo conteúdo informativo e reflexivo se centra, essencialmente, em temas de educação, formação de professores e outra formação profissional.

Os principais objectivos da revista são: dinamizar e divulgar a produção científica da comunidade educativa, constituir um espaço de partilha e reflexão entre os colaboradores e os leitores; estabelecer pontes entre áreas científicas distintas, promovendo o trabalho e a reflexão interdisciplinar e fomentando a emergência de uma dinâmica comunidade científica e investigação.



Índice

Editorial	7
Aprendizagem de Conceitos Matemáticos Complexos em Ambientes com Comunicação Suportada pela Internet	13
Carlos Morais	
Resumo, Key Words, Palavras Chave	13
1. Introdução	13
2. Questões de investigação e enquadramento teórico	14
3. População e amostra	17
4. Metodologia	17
5. Reflexão sobre a complexidade dos conceitos matemáticos	19
6. Resultados da classificação dos conceitos matemáticos relativamente à sua complexidade	24
7. Interação entre os alunos em ambientes de aprendizagem com comunicação síncrona mediada por computador	28
8. Considerações Finais	31
Bibliografia	32
A Voz dos Professores na Primeira Pessoa Relatos de vida profissional sobre o maior êxito e o maior fracasso	35
Francisco Cordeiro Alves	
Resumo, Palavras Chave, Key Words	35
Introdução	35
I. Breve enquadramento conceptual	36

1. Para uma aproximação ao estudo do êxito e do fracasso docente _____	37
2. Um pouco sobre as histórias ou relatos de vida _____	39
II. Pesquisa Empírica _____	43
1. Objectivos do estudo _____	43
2. Os sujeitos do estudo _____	43
3. Metodologia de Pesquisa _____	45
3.2. Tratamento de dados _____	46
3.3. As hipóteses do estudo _____	46
4. Apresentação, análise e interpretação dos dados _____	47
4.1. O Corpus dos Relatos dos professores _____	47
4.2. Condições prévias para o trabalho em AQD _____	47
4.3. A codificação e operações consequentes _____	48
4.4. A prova das hipóteses _____	53
III. Considerações finais _____	59
Bibliografia _____	62
A formação de Professores para a Educação Básica _____	65
Henrique Ferreira	
Resumo, Résumé _____	65
Palavras-Chave, Mots-clés _____	65
1. Introdução _____	65
2. Modelos actuais de Professor quanto aos níveis de ensino leccionados _____	66
3. Alternativas ao modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo _____	68
4. O modelo mais possível _____	70
5. A formação dos professores para os três ciclos do ensino básico _____	70
5.1. O âmbito da Formação _____	70
5.2. Orientações a considerar na formação de professores para o ensino básico _____	70
6. Conclusão _____	74
Bibliografia _____	74
Legislação referenciada _____	77
Notas _____	78

A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo: Uma aposta na formação do profissional _____	83
Maria Isabel Alves Baptista	
Resumo, Palavras-chave, Keywords _____	83
Introdução _____	83
1. Enquadramento teórico _____	85
2. Modelo Organizativo da Prática Pedagógica _____	91
3. As disciplinas: formas de organização e funcionamento _____	95
4. Supervisão e Acompanhamento _____	99
5. Preparação das práticas _____	101
Conclusão _____	103
Bibliografia _____	108

A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas _____	111
Maria Angelina Sanches	
Resumo, Palavras-Chave. Keywords _____	111
1. Introdução _____	111
2. Conceito de avaliação _____	112
3. O que observar e avaliar no pré-escolar _____	112
4. Dimensões da Avaliação _____	114
4.1. A avaliação numa dimensão diagnóstica _____	114
4.2. A avaliação numa dimensão formativa _____	115
4.3. A avaliação numa dimensão sumativa _____	116
5. O envolvimento da família na avaliação _____	117
6. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação _____	117
6.1. A observação _____	118
6.1.1. Registos de incidentes críticos _____	118
6.1.2. Listas de verificação _____	118
6.1.3. Escalas de classificação _____	119
6.1.4. Grelhas de observação _____	119
6.2. Entrevistas _____	119
6.3. Portfólios _____	119
7. Dilemas na avaliação pré-escolar _____	120
8. Conclusão _____	123
Bibliografia _____	123
Legislação referenciada _____	124

A inspecção nas primeiras etapas do ensino básico: da nova concepção à melhoria da qualidade nos contextos _____ 125
Aníbal Augusto Jerónimo Rodrigues

Palavras-chave, Key Words _____	125
Introdução _____	125
1. A avaliação externa e sua evolução _____	126
1.1. Origem e finalidades da IGE após os anos 70 _____	127
1.2. Evolução normativa da avaliação externa através da IGE nos anos 90 _____	127
2. A avaliação externa na educação pré-escolar _____	128
2.1. O papel do estado no controlo da qualidade _____	128
2.2. Objectivos da IGE e atribuições da Segurança Social _____	128
2.3. A avaliação externa e os critérios subjacentes _____	129
3. Novas orientações na actividade inspectiva _____	129
3.1. O papel da IGE no contexto actual _____	130
3.2. A auditoria pedagógica: Nova forma de avaliação _____	131
3.3. Os procedimentos da auditoria _____	132
Conclusão _____	133
Bibliografia _____	135

A mulher e o lugar
Apontamento sobre Vale Abraão de Agustina Bessa-Lúis _____ 137
Helena Maria Lopes Pires Genésio

Resumo, Palavras Chave, Mots-Clés _____	137
1. Ema: a mulher e o lugar _____	137
2. Poética do espaço _____	139
3. A Casa _____	141
3.1 As Casas de Vale Abraão _____	143
3.1.1 O Romesal _____	143
3.1.2 Vale Abraão _____	144
3.1.3 O Vesúvio _____	147
Bibliografia geral _____	149
Bibliografia passiva _____	149
Bibliografia activa _____	149
Notas _____	150

Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos.

Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico. _____ 151
Vitor Pires Lopes

Palavras chave, Keywords _____	151
1. Introdução _____	151
2. Material e Métodos _____	153
2.1. Amostra _____	153
2.2. Delineamento Experimental _____	153
2.3. Avaliação da aptidão física _____	154
2.4. Avaliação da capacidade de coordenação corporal _____	154
2.5. Avaliação das habilidades motoras _____	154
2.6. Procedimentos estatísticos _____	155
3. Apresentação dos Resultados _____	155
4. Discussão _____	160
5. Conclusões _____	164
6. Bibliografia _____	165

A habilidade motora aquática básica "propulsão": proposta de abordagem durante a adaptação ao meio aquático _____ 167

Tiago Manuel Cabral dos Santos Barbosa
Telma Queirós

Resumo _____	167
Palavras-chave, Key words _____	167
1. Introdução _____	167
2. Determinantes mecânicas _____	168
3. Alterações comportamentais _____	170
4. Sub-habilidade _____	171
5. Sequência metodológica _____	173
Bibliografia _____	175

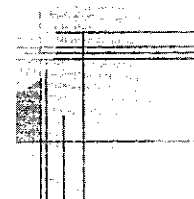
A competição desportiva para crianças e jovens _____ 177
João do Nascimento Quina

Resumo: _____	177
Palavras-Chave, Key Words _____	177
1 - Introdução _____	177
2 - A competição para crianças e jovens: algumas características relevantes _____	178

3 - A competição para crianças e jovens: um modelo adequado e possível _____	183
4- Considerações finais _____	184
Bibliografia _____	185
Nota Editorial _____	186
Estatuto Editorial _____	187
Regulamento _____	189
Normas de publicação de artigos _____	193
1. Estrutura do artigo _____	193
2. Normas de publicação _____	194
Patrocínios _____	197

EduSer

Revista da Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Editorial

Volvido um demorado percurso, que muito nos agradaria que tivesse sido mais curto, temos finalmente o prazer de apresentar o primeiro número da EduSer.

1 - Fomos corresponsáveis pela publicação dos dois primeiros números da Revista BENQUERENÇA do Instituto Politécnico de Bragança (1990 e 1991), projecto que, ao não ter tido continuidade, nos serviu para reflectir sobre as razões que motivaram a sua interrupção e transferir esse conhecimento para o lançamento deste novo projecto - a EduSer.

O Instituto Politécnico de Bragança conta, no momento, com 5 escolas, vocacionadas para realidades distintas, sendo, em nosso entender, muito difícil encontrar um projecto de revista científico-pedagógica, capaz de atender aos diferentes interesses, sem que a mesma fosse demasiadamente generalista e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, redutora. Generalista, na medida em que o interesse colectivo inter-escolas poderia não favorecer o desenvolvimento das dinâmicas de investigação, adequadas aos objectivos específicos de cada escola; redutora, uma vez que cada escola tem e deverá desenvolver a sua identidade própria, a partir da qual se possa constituir como uma unidade sistémica, com crescentes graus de autonomia científico-pedagógica. Entendemos, por isso, que cada escola deverá ter e sustentar as suas dinâmicas investigativas específicas, cabendo, entre outras, à publicação de uma revista, o papel de as motivar, expressar, divulgar e partilhar.

2 - EduSer foi a palavra que encontramos para nomear a presente Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, vocacionada para temas de Formação de Professores, de outra Formação Profissional e de Educação em geral. Tra-

de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, policopiado, 184 págs.

Tochon, F. V. (1992). À quoi pensent les Chercheurs quand ils pensent aux Enseignants?. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 89-113.

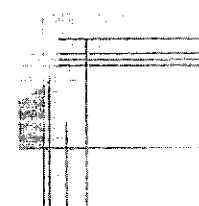
Valli, Lynda (1993). Teaching before and after Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher. *Journal of Teacher Education*, 2 (44), 107-118.

A formação de Professores para a Educação Básica

Henrique Ferreira ^{a1}

henrferr@ipb.pt

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

A partir de alguns tópicos de uma comunicação ao último Congresso da ARIPESÉ¹, o autor reflecte sobre os obstáculos à constituição de uma escola básica de 12 anos², constituídos pelo parque escolar e pelo modelo organizacional curricular de cada ciclo de escolaridade, propondo modelos de interacção das culturas profissionais dos professores de cada ciclo e propondo ainda áreas de formação para os mesmos.

Résumé

En partant de certains thèmes d'une communication dans le dernier Congrès de l'ARIPESÉ, l'auteur réfléchit sur les contraintes à la construction d'une école basique de 12 ans, constitués par les bâtiments scolaires et par le modèle organisationnel curriculaire de chaque cycle de scolarité, proposant des modèles d'interaction des formations et des cultures professionnelles des professeurs de chaque cycle et proposant encore des domaines de formation pour les mêmes.

Palavras – Chave

Modelos de Professores para o Ensino Básico. Formação Inicial, Contínua e Especializada. Organização da Escola. Perfil de Desempenho Profissional.

Mots - clés

Modèles de Formation des Enseignants pour l'enseignement obligatoire. Formation Initiale, Continue et Spécialisée. Organisation de l'École. Profil d'Exécution des Rôles Professionnels.

1. Introdução

Aprofundando o conhecimento e a reflexão sobre o conteúdo de uma comunicação ao último Congresso da ARIPESÉ³, o autor reflecte sobre as dificuldades e sobre os obstáculos à constituição quer de uma escola básica de 12 anos⁴, quer dos modelos de formação de professores para essa escola básica, propondo estratégias de superação da situação actual.

Problematiza o quadro legislativo e regulamentar actuais nos domínios da formação de professores, da organização curricular da educação básica e da organização do parque escolar para o mesmo nível de ensino à luz dos conhecimentos disponíveis em cada um destes domínios, a fim de avaliar a coerência desejada entre objectivos, estruturas organizativas e processos utilizados.

a) Professor Coordenador na ESE de Bragança
Professor Adjunto de Nomeação Definitiva, na Área Científico-Pedagógica de Ciências da Educação, especialidade de Organização e Administração Escolar e Educacional

Identifica como principais obstáculos (pontos 1 e 2) a tradição cultural, a organização departamental das Instituições de Formação de Educadores de Infância e de Professores, conectadas com tal cultura, a falta de apoio institucional e financeiro, por parte do Poder Administrativo-Educacional a um eficaz desenvolvimento da formação em Prática Pedagógica, a organização do parque escolar, os modelos organizacionais-curriculares de cada um dos ciclos da escolaridade básica e os diferentes modelos e sub-modelos actuais de formação de professores.

Em consequência, o autor propõe (pontos 3, 4 e 5), como estratégias de superação da situação actual a interacção das culturas profissionais dos professores de cada ciclo, assente na constituição de escolas básicas integradas ou, na sua impossibilidade, de centros aglutinadores territoriais da educação de infância e do 1º ciclo, por um lado, e dos 2º e 3º ciclos, por outro, mas com interacção das formações e do trabalho dos Educadores / Professores, devendo os conteúdos da formação ter em conta a reorganização curricular de Janeiro de 2001.

2. Modelos actuais de Professor quanto aos níveis de ensino leccionados

Integrado no processo de regulamentação da mais recente Lei de Bases⁵ do Sistema Educativo⁶, um Decreto-Lei de 12 de Outubro de 1989⁷, instituiu um referencial organizador dos modelos da formação de professores, dividindo-os em três modelos e em três sub-modelos de professor, conforme segue:

- 1) Educador de Infância;
- 2) Professor do Ensino Básico, com dois sub-modelos:
 - 2.1. Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico;
 - 2.2. Professor dos 2º e 1º ciclos do Ensino Básico;
- 3) Professor do Ensino Secundário, com um sub-modelo:
 - 3.1. Professor do Ensino Secundário e do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Para cumprir o objectivo de que

«A articulação entre os ciclos (do ensino básico) 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.»^{8 e 9}

e face à diversidade do parque escolar¹⁰, o Governo de então¹¹ apostou numa formação de professores polivalente, adoptando uma classificação que permitiria o agrupamento de ciclos e níveis de ensino, numa mesma escola, prevendo a complementaridade de recursos humanos.

Às desejadas polivalência da formação e unidade do ensino básico

respondeu o Ministro da Educação com a criação, em 1990¹², e em regime experimental, do modelo das escolas básicas integradas¹³, que viria a ser abandonado a partir de 1996.

Pretendia-se com este modelo reunir no mesmo edifício, ou em edifícios muito próximos, alunos dos quatro ciclos do ensino básico e gerir os recursos humanos, físicos e pedagógicos de uma forma integrada, fomentando ainda a articulação entre ciclos de escolaridade.

Porém, os quadros legislativos, sobretudo os referentes à mobilidade dos educadores e professores entre os diferentes ciclos não foram alterados e, nas escolas onde o espírito missionário dos professores não imperou, prevaleceu a realidade de três escolas separadas a funcionarem no mesmo edifício.

De qualquer modo, a ideia das escolas básicas integradas trouxe para a discussão o perfil de formação dos professores tendo-se debatido, ao longo da década de 90 do século XX, ideias como:

- se se deveria formar um só professor/educador para a educação de infância e para o 1º ciclo;
- se o professor do 2º ciclo deveria ficar também habilitado para o 1º ciclo como era prática nas Escolas Superiores de Educação, ideia aliás aprovada legalmente¹⁴ e que vigorou até 1997/1998, com efeitos até 2002;
- se afinal não seria melhor um professor habilitado só para o 1º ciclo e outro para os 2º e 3º;
- se, pelo contrário, se poderia falar de um professor para todo o ensino básico mas só nas áreas das expressões.

Nenhuma destas questões seria resolvida até hoje porque nem mesmo os detentores de cursos polivalentes, organizados nos termos do Decreto-Lei de 1989, podem leccionar, simultaneamente, no 1º ciclo e nos restantes ciclos, verificando-se, pelo contrário, que professores não formados para o 3º ciclo o leccionam dado trabalharem numa escola EB2 e 3.

Estas incoerências derivam de dois tipos de razões: 1) não se organizou o parque escolar de modo a que tal simultaneidade pudesse ocorrer; 2) não se modificou o sistema de concursos que continua a admitir somente: a) professores do 1º Ciclo; b) professores dos 2º e 3º ciclos; e c) professores do ensino secundário, podendo estes leccionar até ao 2º ciclo.

Assim, estamos, 13 anos depois, com a mesma discussão, sendo evidente ao nível das práticas organizativas do parque escolar – que não no discurso oficial – da segunda metade da década de 90 e até à actualidade, que se assiste a um movimento isolacionista dos 2º e 3º ciclos face ao primeiro ciclo, por um lado, e face ao ensino secundário, por outro.

Tal movimento foi tacitamente legalizado pelo Decreto-Lei da nova administração da escola¹⁵, ao instituir a figura dos agrupamentos de escolas¹⁶ que se agrupam apenas para efeitos de administração e gestão e, designadamente, o projecto educativo de escola, mas mantêm as escolas no seu território e no seu isolamento.

Que quererá isto dizer? Que se põe fim à ideia de um professor para os três ciclos do ensino básico? Que se põe fim à ideia de um professor polivalente entre os 2º e 3º ciclos e para o 1º ciclo?

Parece evidente que a resposta à primeira questão é sim. Na prática, a polivalência ficou sempre limitada ao âmbito da segunda questão, nunca se acordando quer política quer socialmente o modo de a resolver.

O facto de no processo de regulamentação e implementação das alterações à Lei de Bases¹⁷, designadamente a transformação dos cursos de formação de Professores do 1º Ciclo e de Educadores de Infância em Licenciaturas, não se ter equacionado a situação em que ficariam os alunos das «Variantes», e o facto de ao se proceder à definição dos perfis de formação¹⁸ para o 1º Ciclo não se terem ali enquadrado as Licenciaturas conferidas por tais «Variantes» constituem indicadores de um recuo na polivalência da formação de professores para os 2º e 1º ciclos, o que significará o isolamento do 1º Ciclo, em conjunto com a educação de infância¹⁹.

De qualquer modo, as questões que estão na origem destes problemas são a natureza do modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo, e a natureza do parque escolar do ensino não-superior, questões que procuraremos analisar de seguida.

3. Alternativas ao modelo organizacional do ensino no 1º Ciclo

Na tradição portuguesa do primeiro ciclo, o ensino é «globalizante, da responsabilidade de um professor único»²⁰. A Lei portuguesa²¹ abriu a possibilidade de o professor único ser coadjuvado em áreas especializadas.

Esta abertura da Lei portuguesa é um motivo mais para a integração das escolas dos diferentes ciclos e para a constituição de uma escola básica integrada.

Com efeito, o que está em causa é a melhoria dos serviços oferecidos aos alunos pela Escola do 1º ciclo em geral e pelos professores em particular, melhoria que, a nosso ver, só se perseguirá através de um dos seguintes conjuntos de estratégias:

1)

- a) concentração dos alunos do 1º CEB em unidades organizacionais com um mínimo de 250 alunos;

- b) instituição de um regime de docência de dois professores por grupo de alunos, sendo um dos professores para matérias básicas (Língua Materna, Matemática e Estudo do Meio) e outro para a área das expressões, num total mínimo de 36 horas semanais para os alunos.

2)

- a) integração dos alunos do 1º Ciclo em escolas EB2 e 3;

- b) instituição de um regime de docência de cinco professores por grupo de alunos, sendo um dos professores para matérias básicas (Língua Materna, Matemática e Estudo do Meio), com 15 horas mais cinco de estudo acompanhado ou de área de projecto, outro para a área de Educação Física, outro para a área de Educação Visual, outro para a área de Educação Musical e outro para a Expressão Dramática, estes quatro cada um com 3 horas lectivas mais uma de estudo acompanhado ou de área de projecto, num total mínimo de 36 horas semanais para os alunos.

Com as condições do parque escolar português em geral, sobretudo no interior do país, nenhum dos dois conjuntos de estratégias será de fácil execução pois, relativamente ao primeiro, não abundam escolas com pelo menos 14 espaços pedagógicos, incluindo 10 salas de aula. E não valerá a pena pensar em escolas mais pequenas porque é necessário equipar refeitório, sala de almoço, espaço de música, de educação visual, de educação física, de educação dramática, dormitório, enfermaria, etc..

Relativamente à segunda estratégia, ela não é menos difícil de executar porque implica a existência de escolas dos 2º e 3º ciclos em número suficiente para receber 728.000 alunos²², da Educação Infantil e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A dificuldade aumentaria ainda mais se pensarmos que cada uma destas escolas teria de obedecer aos requisitos anteriormente explicitados, acrescendo ainda que, em muitos municípios, as crianças sofreriam imenso com as distâncias percorridas em transportes escolares e talvez ainda mais com as respectivas condições de transporte²³.

Assim, resignar-nos-emos perante a impossibilidade de realização dos sonhos, aceitando a dura realidade de que, na maior parte do território português, os agrupamentos de escola serão a solução menor para um mal maior, que é o do isolamento das Escolas do 1º ciclo e Estabelecimentos de educação de infância.

No entanto, há muitas situações em que quer um quer o outro dos conjuntos de estratégias poderão ser implementados, sobretudo ao nível dos aglomerados urbanos. Valeria a pena por isso equacionar esta questão.

4.0 modelo mais possível

A realidade do agrupamento dos 2º e 3º ciclos, impede-nos de conceber um professor ou só para o 2º ou só para o terceiro ciclos e obriga-nos a exigir uma formação para os dois ciclos. De resto, esta solução já foi tentada em 1995 por Manuela Ferreira Leite, Ministra da Educação, com o inconveniente de compartimentar demasiado a formação, em disciplinas isoladas, o que levou o Conselho Nacional de Educação a «reprovar» a Portaria²⁴ e o Ministro Marçal Grilo a revogá-la, em 1996. De resto, na realidade, os alunos das «Variantes das ESE's leccionam no terceiro ciclo, realidade que deve «obrigar» à formação para leccionar no mesmo.

Assim, qualquer perspectiva de interacção entre os 2º e 3º e o 1º ciclos deverá passar pela participação de alguns dos professores dos 2º e 3º ciclos nas dinâmicas pedagógicas do 1º Ciclo.

Como vimos atrás, a Lei de Bases possibilita que o regime de monodocência do 1º Ciclo possa ser coadjuvado em áreas especializadas, o que remete para Línguas Estrangeiras, Educação Dramática, Educação Visual e Plástica, Educação Musical, Educação Física.

Assim, sempre que houvesse possibilidade de juntar, no mesmo edifício, ou em edifícios muito próximos, alunos dos três ciclos, professores destas cinco áreas dos 2º e 3º ciclos poderiam contribuir para uma formação mais completa dos alunos do 1º ciclo, sendo que o Professor de matérias básicas, com um total mínimo de 20 horas por semana com os alunos, seria o responsável pela integração de todas as áreas curriculares.

5. A formação dos professores para os três ciclos do ensino básico

5.1. O âmbito da Formação

A formação para os três ciclos do ensino básico exigiria conhecimento psico-sociológico, curricular e organizacional e formação metodológica e estágio pedagógico nos três ciclos, em períodos anuais sucessivos e integrados, onde seria desejável o contacto inicial com o 3º ciclo, seguido do 2º e depois do 1º, no sentido de que os aspectos específicos deste ciclo constituíssem o principal factor de amadurecimento dos futuros professores.

5.2. Orientações a considerar na formação de professores para o ensino básico

A reorganização curricular do ensino básico, instituída em 2001²⁵ (ver quadro I, no final deste trabalho), para ter início nos 1º, 5º e 7º anos em 2001/02, estabelece algumas áreas de serviços de educação a prestar aos

alunos na escola e para as quais os professores devem ser formados. Tais áreas são

- quatro áreas transversais a todo o currículo, a saber,
 - Educação para a cidadania,
 - Valorização da Língua Portuguesa,
 - Dimensão Humana do Trabalho e
 - Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- as áreas curriculares disciplinares **de docência, em cujos conteúdos e processamento da informação os professores devem ser verdadeiros especialistas;**
- uma área curricular não disciplinar – Formação Pessoal e Social, **comum a todos os ciclos, com as seguintes sub-áreas:**
 - Área Projecto,
 - Estudo acompanhado,
 - Formação cívica,
 - Opção escola,
 - Actividades de enriquecimento.

Por sua vez, o perfil geral de desempenho dos professores²⁶ institui quatro grandes áreas de competências:

- dimensão profissional, social e ética,
- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,
- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Já o perfil específico de desempenho profissional dos educadores e dos professores do 1º Ciclo²⁷ institui duas áreas de actuação profissional:

- concepção e desenvolvimento do currículo e
- integração do currículo.

Com base nas reflexões anteriores, nas orientações da reorganização curricular, nas orientações do perfil profissional dos Professores do Ensino Básico e Secundário e ainda do perfil específico dos Professores do 1º ciclo e de Educadores de Infância, entendemos serem grandes orientações da formação de professores as seguintes:

- as finalidades, objectivos e características das populações escolares e dos níveis de ensino e, dentro do ensino básico, nos diferentes ciclos de escolaridade,
- a organização curricular de cada nível de ensino e, no ensino básico, de cada ciclo de escolaridade,

- as componentes organizacionais curriculares de cada nível de ensino e, dentro do ensino básico, de cada nível de escolaridade,
- os processos de interação entre os diferentes ciclos de escolaridade, no ensino básico,
- os aspectos que as Ciências da Educação demonstraram relevantes na compreensão, interpretação e explicação da escola, dos professores, dos alunos e seus pais e, sobretudo, do processo educativo,
- os conhecimentos científicos inerentes à estruturação e disponibilização do conhecimento disciplinar e interdisciplinar em área ou áreas específicas,
- os conhecimentos e competências curriculares, pedagógicas e didáticas inerentes a um campo epistemológico específico,
- os saberes, competências e saberes-fazer profissionais em todos os domínios de acção do professor, na escola, designadamente,
 - competências científicas, tecnológicas e técnicas no domínio disciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar;
 - competências humanas, éticas, cívicas, pedagógicas e relacionais, relativamente à função docente e à relação com os demais elementos da escola e da comunidade;
 - competências de organização e participação na Sociedade da Informação (tecnologias da informação e da comunicação) e sua utilização em situações de ensino-aprendizagem e demais projectos de escola;
 - competências de estimulação do desenvolvimento e de orientação educacional dos alunos, dos pais ou encarregados de educação e dos funcionários;
 - competências de orientação dos alunos no estudo, em actividades de investigação e em actividades de realização;
 - competências de concepção, desenho, organização, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares disciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, a nível macro, meso e microorganizacional;
 - competências de concepção, desenho, organização, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares disciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, a nível macro, meso e micro, para alunos provenientes de diferentes etnias, estratos sociais e culturais ou necessitados de diferentes graus de atendimento específico;
 - competências de elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de investigação – acção e de intervenção social e co-

munitária;

- competências de avaliação diagnóstica, prognóstica, formativa e sumativa, aplicada a diferentes projectos;
- conhecimentos, saberes e competências em domínios de acção comuns a todos os professores, tais como: aperfeiçoamento da literacia, do cálculo, da educação cívica, da educação para o ambiente, da educação sexual, da educação estética, da educação para a cidadania e para a democracia.

A formação dos professores corre o risco de ser uma tarefa ciclópica, onde o óptimo se revelará inimigo do bom. Com efeito, a acumulação de funções que é hoje exigida aos professores relativamente aos alunos, produzindo o efeito de «discurso normativo do superprofessor»²⁸ pode conduzir os professores a não serem bons em nenhuma área porque têm de fazer quase tudo na escola²⁹.

É neste contexto que o esforço que tem sido feito, sobretudo desde 1997³⁰, no sentido de incrementar a formação especializada de professores para dotar as escolas de especialistas em áreas críticas, tais como orientação educativa, supervisão educativa, supervisão curricular, organização de recursos, animação sócio-cultural, os quais possam orientar os outros professores na sua acção nos parece essencial.

Porém, não bastará a formação, nem, sobretudo, uma formação curta, como será o caso da ministrada em cursos de pós-licenciatura, com 250 horas³¹, ao abrigo do Decreto-Lei 95/97, de 23/4. É necessária a definição de cargos que tais professores possam ocupar para o exercício das suas funções e pôr em prática o que dispõe o próprio estatuto da carreira³² docente sobre o assunto.

De qualquer forma, sob proposta do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e Educadores, em 1998, os Secretários de Estado da Educação e Inovação e da Administração Educativa definiram, em 1999, os perfis de formação³³ das nove áreas de formação especializada³⁴, perfis que definiram as respectivas competências em:

- competências de análise crítica,
- competências de intervenção,
- competências de formação, de supervisão e de avaliação, e
- competências de consultadoria.

Esta definição contribuiu para uma melhor avaliação da qualidade dos cursos de formação especializada, ao mesmo tempo que induziu a sua adequação aos parâmetros definidos.

O sistema educativo português pode assim dotar-se de profissionais habilitados com vista à especialização dos diferentes serviços educativos

a ministrar pela escola aos alunos libertando assim os professores para o essencial da sua missão: a docente.

6. Conclusão

No final do nosso trabalho, entendemos ser absolutamente necessário reorganizar a formação de professores, de modo a conferir maior unidade educacional, científica e organizacional ao ensino básico de 12 anos.

Para isso, é necessário conceber a educação básica das crianças e alunos como decorrendo num território educativo onde, para um mesmo grupo de 250 crianças, no mínimo, não haja mais que dois centros educativos, sendo preferencial que haja apenas um, a escola básica de 12 anos, havendo ali quatro tipos de professor: Educador de Infância, Professor de Matérias Básicas para o 1º CEB, Professor dos 1º, 2º e 3º CEB's em disciplinas da Área das Expressões e Professor dos 2º e 3º CEB's nas restantes disciplinas.

O Professor do 1º CEB continuaria o principal responsável pelo grupo de alunos mas seria coadjuvado na Área da Expressões pelos professores das disciplinas da Área nos 2º e 3º CEB's, desde que eles tivessem feito estágio no 1º CEB.

Porém, sem a concentração das crianças em Centros Educativos e sem o apetrechamento técnico-educacional destes não atingiríamos estes objectivos.

Bibliografia

- Alves, F. C. (2001). *O Encontro Com a Realidade Docente – Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Alves, J. M. (1991). *A Relação Pedagógica Como Espaço de Negociação*. In *Benquerença* (Revista do Instituto Politécnico de Bragança), nº 2 (1991), pp. 62 - 72
- Portugal – Ministério da Educação - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1998). *Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*. Braga: Edição do Conselho.
- Portugal – Ministério da Educação - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2002). *Relatório de Actividades – 2001*. Braga: Edição do Conselho
- Ferreira, H. (1997). *Proposta de Perfil de Formação do Professor de Educação Básica*. Proposta de projecto de formação de professores e consequente revisão do plano de estudos dos cursos de formação de professores ministrados na ESE de Bragança, apresentada ao Conselho Científico desta Escola. Março de 1998. (Escola Superior de Educação de Bragança, policopiado)

QUADRO I: Planos Curriculares e componentes organizacionais curriculares no Ensino Básico, a partir de 2001/2002 (D.L. 6/2001) (f), (g)

Componentes transversais ao currículo	Áreas Curriculares pluridisciplinares e disciplinares	Áreas curriculares não disciplinares	Carga horária semanal x (90 minutos), embora flexível, respeitando a totalidade da carga horária de cada ano					
			1º Ciclo		2º ciclo		3º Ciclo	
			1º - 4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Líng. Portuguesa		c)			2	2	2
	Matemática		c)			2	2	2
	Estudo do Meio		c)					
	Expressões - Artísticas - Físico-motoras		c)					
- Educação para a cidadania		Form. Pes./Social - Área Projecto - Est. Acomp. - Formação cívica	c)	3	2,5	2,5	2,5	2,5
- Valorização da Língua Portuguesa		- Opção escola - Educ. Morlrelig. - Actividades de enriquecimento	c) b) c)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)	0,5 0,5 a)
- Dimensão humana do trabalho	Línguas e Estudos Sociais - L. Portuguesa - L. Estrangeir. - Hist/Geog. Port.			5	5,5			
- Tecnologias Informação e Comunicação	Matem./Ciências - Matemática - Ciênc. Natureza			3,5	3,5			
	Educ. Artística e Tecnológica - Ed. Vis./Tecnol. - Ed. Musical			3	3			
	Educação Física			1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
	L. E. (LE I e LE II)					3	2,5	2,5
	Ciências Humanas e Sociais - História - Geografia					2	2,5	2,5
	C's Fisi/Naturais - Ciências Naturais - Físico-Química					2	2	2,5
	Educ. Artística - Educ. Visual - Outra Disc. d)					1 e)	1 e)	1,5
	Ed. Tecnológica					1 e)	1 e)	
4 áreas T.T.C.	8 C.PL e 5 Disc.	6 áreas C.N.D.	25 h. c)	25,5 h.	25,5 h.	27 h.	27 h.	27 h.

- a) A decidir pela escola no âmbito do complemento curricular, podendo ser a iniciação a uma língua estrangeira no 1º CEB
- b) Facultativa
- c) 25 horas para cada um dos 4 anos do 1º ciclo. A gestão do tempo fica a cargo da escola.
- d) Teatro, educação musical, dança
- e) A combinar entre as duas disciplinas
- f) A iniciar em 2001/02 nos 1º ao 6º anos e em 2002/3, 2003/4 e 2004/5, nos restantes anos.
- g) A gestão do tempo no interior de cada área curricular, assim como da duração dos tempos lectivos é da responsabilidade da escola.

- Ferreira, H. (2001). «A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões», comunicação apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPese) sobre «Formação e Padrões de Qualidade no Ensino», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Painel 1 – *Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica* (3 de Maio) (Escola Superior de Educação de Bragança, policopiado)
- Ferreira, H. (2001). *El Sistema de Formación de Profesores en Portugal e y en la Escuela Superior de Educación de Bragança*. In Costas i Costa, M., Durieux, F., Guardia, S. G., Langer, W., Ojala, M., e Oomen – Welke, I. (Eds., 2001). *Student Teaching Practice in Europe*. Freiburg in Breisgau: Fillibach – Vert, pp. 247 – 254. Publicação co-financiada pelo Programa Sócrates/Erasmus da UE
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Texto-síntese da conferência apresentada ao Congresso «Administração Educacional e Projecto Educativo», realizado em Bragança, na Escola Superior de Educação, nos dias 2, 3 e 4 de Outubro de 1992. *Texto publicado em Revista Portuguesa de Educação*, Vol 5, nº 3, 1992, pp. 23-48. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Formosinho, João (1999). *O Ensino Primário - De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Cadernos PEPT nº 21. Lisboa: Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos.
- Formosinho, J., Ferreira, H., e Niza, S. . *A Formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Texto apresentado ao Seminário realizado pela Secção da Formação Especializada do mesmo Conselho no dia 23 de Abril de 2001, na Universidade de Aveiro. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (policopiado)
- Lima, L., Castro, R. V. de; MAGALHÃES, J. e PACHECO, J. A. (1995). *O Modelo Integrado, 20 anos Depois: Contributos para Uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho*, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 8, nº 2, 1995, pp.147-196. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Martins, Édio e DELGADO, J. M. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999 – Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Legislação referenciada

- Lei 46/86, de 14/10, in DR I: 3067- 3082, alterada no seus artigos 13º, referente à organização do ensino superior, 31º e 33º, referentes à formação de professores, pela Lei 115/97, de 18/9, in DR I-A: 5082-5083 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 – 673 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei 58/86, de 21/3, in DR I: 682-683: ordenamento Jurídico da Formação de Professores nas ESE's
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11/10, in DR I: 4426-4432 – Ordenamento Jurídico da Formação de Professores
- Decreto-Lei 139-A/90, de 28/4, in DR 1990.I.A: 2040-(2) a 2040-(18), com a redacção dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2/1, In DR.1998, I-A: 1-28: Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Não-Superior
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5, in DR I-A: 2521 – 2530: Regime experimental do modelo de administração democrática da escola Infantil, Básica e Secundária
- Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4, in DR.1997, I-A:1831-1833: Ordenamento Jurídico da Formação Especializada de Professores
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, in DR I-A, Suplemento: 1988 – (1) a 1988 – (14) – Regime de autonomia, administração e Gestão das Escolas Infantís, Básicas e Secundárias
- Decreto-Lei nº 255/98, de 11/8, in DR.1998, I-A: 3907 – 3910: Ordenamento Jurídico e Organização dos Cursos de Complemento de Formação e dos Cursos de Formação Especializada para Professores Bacharéis
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18/1, DR I-A: 258 – 265: Organização Curricular do Ensino Básico
- Decreto-Lei nº 240, de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 – 5575: Perfil Geral de Formação do Professor do Ensino Básico e do Professor do Ensino Secundário
- Decreto-Lei nº 241, ambos de 30/8/2001, In DR I-A: 5571 – 5575: Perfil Específico de Formação do Professor do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29/8, in DR I-B: 4417 – 4420: Critérios para a organização de Agrupamentos de escolas
- Portaria 352/86, de 8/7, in DR I: 1026 –1028: Regulamentação do Ordenamento Jurídico aprovado pelo Decreto-Lei nº 58/86
- Portaria nº 1141 – D/ 95, de 15/9: Grupos de docência dos 2º e 3º ciclos do ensino básico

Portaria nº 2/96, de 3/1: Revogou a Portaria nº 1141 - D/95
Portaria nº 680/2000, de 29/8, in DR 2000, I-B: 4429-4430: Criação da
Área de Formação Especializada em Inspeção da Educação

Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6: Territórios Educativos de
Educação Prioritária (TEIP's)

Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março e Despacho 33/
ME/91, de 8/3: criação, em regime experimental, da Escolas
Básicas Integradas

Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/99, de 15/2, in DR.1999, II: 2042
- 2045: Perfis de Formação para cada uma das Áreas de Formação
Especializada

Despacho 147/B/ME/96, de 1/8: Agrupamentos de Escolas
Despacho 73/SEAE/SEEI/96, de 3/9: Agrupamentos de Escolas

Notas

- 1) Comunicação *A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões* apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPES) sobre «*Formação e Padrões de Qualidade no Ensino*», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Pannel 1 - *Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica* (3 de Maio)
- 2) A partir da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 - 673, «*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*» (Capítulo II, artº 2º).
- 3) Comunicação *A formação de Professores para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, na Área das Expressões* apresentada ao Encontro Nacional da Associação das Escolas Superiores de Educação (ARIPES) sobre «*Formação e Padrões de Qualidade no Ensino*», realizado na ESE de Bragança, nos dias 3 e 4 de Maio de 2001, comunicação integrada no Pannel 1 - *Desafio às Formações para a Docência na Educação Básica* (3 de Maio)
- 4) A partir da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10/8, DR.I.A, 1997: 670 - 673, Capítulo II, artº 2º, «*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*» .
- 5) No século XX, houve em Portugal, quatro Leis de Bases do Sistema Educativo: 1911 (Decreto de 29/3, pp. 573 - 585), 1936 (Lei 1941, de 11/4, pp. 411 - 413), 1973 (Lei 5, de 25/7, pp. 1315 - 1321) e 1986 (Lei 46, de 14/10, pp. 3067 - 3082), alterada no seus artigos 13, 31 e 33 pela Lei 115/97, de 19/9, pp. 2420 - 2421.
- 6) Como vimos na nota anterior, trata-se da Lei 46/86, de 14/10, in DR I: 3067- 3082,

alterada pela Lei 115/97, de 19/9, in DR I-A: 2420 - 2421
Pela Lei 115/97 os Institutos Politécnicos passaram a poder atribuir o grau de licenciado e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os Educadores de Infância formados a partir do ano 2001/02, passaram a ter o estatuto académico de licenciados. Pela mesma Lei, e mediante regulamentação posterior do Governo, as Escolas Superiores de Educação poderiam também formar professores para o 3º Ciclo. Porém, tal regulamentação não foi ainda feita.

- 7) Decreto-Lei nº 344/89, de 11/10, in DR I: 4426-4432 (cf. Artº 4º)
- 8) A expressão entre parêntesis é nossa.
- 9) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 2, , in DR I: 3067- 3082.
- 10) Cada sistema educativo tem a sua própria originalidade, produto da história singular de cada país, no campo político-educacional. A evolução do sistema português faz-se por um processo de acrescentos em que o Ciclo Preparatório (1967-1992), correspondente ao actual 2º ciclo foi ministrado numa escola diferente das já então existentes (primária, liceu e escola industrial e comercial) e à qual se chamou Escola Preparatória. Assim, quando foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a educação e o ensino eram ministrados em quatro tipos de escolas: Estabelecimentos de educação de infância (4-6 anos, actualmente 3-5); Escolas Primárias (7-10, actualmente 6-9); Escolas Preparatórias (11-12, actualmente 10-11); e Escolas Secundárias, com três ciclos: Curso Geral Unificado (13-15 ANOS), Curso Complementar (16-17) e 12º ano (18). Todas as escolas tinham organização e gestão independente umas das outras .
A partir de 1986, o IX Governo Constitucional, na sequência da Lei de Bases, começou a implementar a política de subtrair o mais possível o 3º ciclo do ensino básico às Escolas Secundárias para o tornar mais homogéneo e consistente mas que, mesmo assim, permaneceria dividido em duas escolas (a do 1º ciclo e a dos 2º e 3º ciclos), até aos nossos dias, continuando a haver quatro escolas, mas antecipando-se um ano a entrada na educação infantil.
Porém, o «novo ensino secundário», constituído por um único ciclo de escolaridade, com os 10º, 11º e 12º anos, apenas se iniciará no ano lectivo de 95/96, ainda que o 12º ano se tenha iniciado em 1980/81, substituindo o Ano Propedêutico, iniciado em 1977/78, em substituição do Serviço Cívico, iniciado em 1975/76.
- 11) Tratava-se do XI Governo Constitucional, presidido pelo Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva e sendo Ministro da Educação o Engenheiro Roberto Carneiro.
- 12) Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março e Despacho 33/ME/91, de 8/3.
- 13) Como acentua Eurico Lemos PIREs, 1993: 24-26, *Escolas Básicas Integradas como centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o nome de Escola Básica Integrada deveria ficar reservado para um escola que integrasse os quatro ciclos de educação básica: educação de infância e os restantes três ciclos, e não para qualquer outra associação intermédia.
- 14) Decreto-Lei 58/86, de 21/3, in DR I: 682-683, e Portaria 352/86, de 8/7, in DR I: 1026 - 1028
- 15) Decreto-Lei 115-A/98, de 4/5, in DR I-A, Suplemento: 1988 - (1) a 1988 - (14).
- 16) Pode dizer-se que a figura dos agrupamentos de escolas, ensaiada experimentalmente a partir de 1996/97 (Despachos 147/B/ME/96, de 1/8; Despacho 73/SEAE/SEEI/96, de 3/9, e Despacho Normativo nº 27/97, de 2/6) na forma dos Territórios Educativos de Educação Prioritária (TEIP), é um sucedâneo das Áreas Escolares criadas pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10/5, in DR I-A: 2521 - 2530, pelo qual o X Governo Constitucional aprovou o regime da Administração da Escola para ser experimentado e avaliado, entre os anos lectivos 1991/92 - 1995/96. Tais Áreas Escolares eram agrupamentos

de escolas do 1º ciclo e jardins de infância, para efeitos de gestão e projecto educativo mas as escolas e professores continuavam isolados nas suas escolas e territórios destas, juntando-se apenas para as reuniões dos Órgãos de Administração e Gestão. E aqueles professores que não pertencessem a qualquer órgão nem isso.

Deste conceito de Área Escolar resultou directamente o de Agrupamento Horizontal (escolas do 1º ciclo mais escolas infantis), derivando o conceito de Agrupamento Vertical da associação de escolas de três ou de quatro ciclos. Estes novos conceitos são criados pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5 e regulamentados pelo Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29/8, in DR I-B: 4417 - 4420.

Ver: Édio MARTINS e João Manuel DELGADO (2002): *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974 - 1999 - Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

17) Operadas pela já referida Lei 115/97, de 18/9, in DR I-A: 2420-2421

18) Operada pelos Decretos-Lei nºs 240 e 241, ambos de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 - 5575

19) Entre os defensores de uma política realista e gradualista de associação de escolas, garantindo como primeira fase a integração da educação de infância e do 1º ciclo está João FORMOSINHO (1999): *O Ensino Primário - De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermediário da Educação Básica*, Cadernos PEPT nº 21. Lisboa, Ministério da Educação. Programa Educação Para Todos

20) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 1, b), , in DR I: 3067- 3082.

21) Lei 46/86, de 14/10, artº 8º, nº 1, b) , in DR I: 3067- 3082.

22) Ou seja, os 278.000 da Educação de infância mais os 450.000 do 1º Ciclo.

23) Há municípios onde as crianças dos 2º e 3º ciclos viajam por dia 60 quilómetros, por estradas difíceis e em horários absolutamente inadmissíveis, do género de levantar à seis da manhã e chegar a casa às nove da noite.

24) Para a história das políticas educativas, fica que Manuela Ferreira Leite tentou integrar os dois ciclos, integrando os grupos disciplinares dos mesmos, definindo que quem era professor de um ciclo também ficava com habilitações para o outro, através da Portaria nº 1141 - D/ 95, de 15/9, revogada por Marçal Gril, em 1996, através da Portaria nº 2/96, de 3/1.

25) Aprovada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18/1, DR I-A: 258 - 265

26) Decreto-Lei nº 240, de 30/8/2001, In DR I-A: 5568 - 5572

27) Decreto-Lei nº 241, de 30/8/2001, In DR I-A: 5572 - 5575

28) FORMOSINHO, João (1992): *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*, comunicação apresentada ao Congresso «Administração Educacional e Projecto Educativo», realizado em Bragança, na Escola Superior de Educação, nos dias 2, 3 e 4 de Outubro de 1992.

29) Esta ideia também foi defendida pelo Ministro da Educação do XV Governo Constitucional, David Justino, na Assembleia da República, no dia 18 de Abril de 2002, às 10h45 da manhã, na apresentação do programa de Governo para a Educação.

30) Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4, in DR.1997, I-A:1831-1833; Decreto-Lei nº 255/98, de 11/8, in DR.1998, I-A: 3907 - 3910, e Portaria nº 680/2000, de 29/8, in DR 2000, I-B: 4429-4430.

31) Com efeito, o Decreto-Lei 95/97, de 23/4, instituiu uma modalidade de cursos de formação especializada, para professores licenciados, com 250 horas de formação e cumprimento de três requisitos: 1) uma componente de Ciências da Educação, com não menos que 50 horas; 2) uma componente de formação na área de especialização, com não menos que 150 horas; e uma componente de concepção, desenvolvimento e avaliação de um projecto de formação, com não menos que 40 horas.

Os cursos de especialização, para professores licenciados, têm-se desenvolvido nesta modalidade organizativa, com consequências nefastas no conteúdo da formação e nas competências adquiridas pelos professores.

32) Decreto-Lei 139-A/90, de 28/4, in DR 1990.I.A: 2040-(2) a 2040-(18), com a redacção dada pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2/1, In DR.1998, I-A: 1-28

33) Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/99, de 15/2, in DR.1999, II: 2042 - 2045

34) São nove as áreas de formação especializada: Educação Especial, Administração Escolar e Educacional, Animação Sócio-cultural, Orientação Educativa, Organização e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação, estas estabelecidas no Decreto-Lei 95/97, de 23/4, a que a Portaria nº 680/2000, de 29/8, acrescentou a de Inspeção da Educação.