

...E NO FIM TAMBÉM NÓS COMEMOS A LUA!

Actividades para crianças dos 3 aos 6 anos

DGIDC
Centro de Documentação
Nº de Registo 01/PP2
Data 27/11/07

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
Editora
Teresa Fonseca
Produtor
Rui Seguro
Redacção
Elsa de Barros
Secretariado de redacção
Helena Fonseca
Colaboradores permanentes
Carlos Batalha, Dora Santos, Teresa Gaspar
Colaboram neste número
António Santos, Eduardo Cintra Torres, Fernanda Alves, Filomena Matos, Graça Lobo, Helena Gil, João Formosinho, João Paulo Mineiro, Joaquim Machado, José António Gomes, Lucília Guedes, Maria Amélia Lopes, Maria do Céu Alexandre, Maria José Martins, Natália Pais, Paula Canha, Pedro Guedes de Oliveira
Destacável
Madalena Penedo, Maria João Machado
Revisão
Ana Magalhães
Fotografia
Carlos Silva, Henrique Bento, José Morais
Ilustração e capa
Teresa Lima
Projecto gráfico e paginação
Entusiasmo Media/
White Rabbit - Custom Publishing
Rua Joaquim António Aguiar, n.º 45 - 2.º dto.
1070-150 Lisboa
Impressão
Lupi & Brum Design Concept/Heska Portuguesa
Distribuição
Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, n.º 4 - S.Carlos
Apartado 113
2726-901 Mem Martins
Tiragem
12 500
Periodicidade
Trimestral
Depósito legal
N.º 41105/90
ISSN
0871-6714
Propriedade
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, n.º 140
1399-025 Lisboa
Preço
€3,00

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a orientação do Ministério da Educação.

Revista Noesis
Redacção
Av. 5 de Outubro, n.º 107 - 8.º
1069-018 Lisboa
Telefone 217 811 600 - ext. 2839
Fax 217 811 650
revistanoesis@min-edu.pt

05 Editorial

Escolas autónomas, escolas com pernas para andar

Maria Emília Brederode Santos

06 Notícias... entre nós

09 Notícias... além fronteiras



10 Diário de um professor

Maria Amélia Lopes

Maria Amélia Lopes, professora de Português e Francês, relata no seu diário as dificuldades com que se defronta um docente cego no dia-a-dia da escola.

14 Lá fora

Políticas Europeias de Educação

Teresa Gaspar

A prioridade da União Europeia é a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e informação.

16 Entrevista a

Ana Maria Bettencourt

Maria Emília Brederode Santos e Elsa de Barros

Tendo optado por mudar o mundo através da educação, Ana Maria Bettencourt fala de uma escola onde a equipa pedagógica se assume como responsável pelas aprendizagens.



22 Opinião

Alguns argumentos a favor do jornal escolar

António Santos

A construção de uma cidadania activa é um dos argumentos apresentados a favor da produção de um jornal escolar.

24 Dossier – Escolas com pernas para andar: autonomia das escolas

Autonomia e a avaliação não são fins em si mesmos e sim meios para a melhoria das aprendizagens e para a modernização da educação. Esta é a ideia fundamental que atravessa as páginas deste dossier.



DGIDC
Centro de Documentação
N.º de Registo 0/PP2
Data 27/11/03



50 Reflexão e acção

A propósito de modernizar a escola

Filomena Matos

A modernização da escola é uma exigência que se coloca a todos os países da União Europeia. O grande desafio é a refundação da escola sobre o alicerce da diversidade.

56 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Um mapa traçado para descobrir o Museu da Luz

Elsa de Barros

A visita ao Museu da Luz permite que os alunos percorram a memória de um lugar e de um tempo anteriores à construção da Barragem do Alqueva.



64 Campanha de sensibilização

A escola protege a fauna e a flora das dunas

Lucília Guedes

Cabe à escola dar o seu contributo para a preservação dos valores naturais do litoral no sentido da manutenção da biodiversidade.



66 Com olhos de ver

Vamos "ler" fotografias

Eduardo Cintra Torres e Teresa Fonseca

Uma fotografia de Raquel D. Araújo serve de ponto de partida para a interpretação de imagens fotográficas.



Destacável

...e no fim nós comemos a lua

Madalena Penedo e Maria João Machado

Tendo como ponto de partida a história de Michael Grejniec *A que sabe a Lua?*, estas actividades, destinadas ao pré-escolar, constituem-se como um desafio à participação activa das crianças e à valorização das suas experiências pessoais.



ESCOLAS AUTÓNOMAS, ESCOLAS COM PERNAS PARA ANDAR

Iniciou-se em Julho a Presidência Portuguesa do Conselho de Ministros da União Europeia.

Ainda que não exista uma política educativa comum, a União Europeia tem vindo a ter uma enorme influência na educação portuguesa:

- primeiro indirectamente, através do financiamento de projectos de escolas ou das comparações internacionais de resultados (ainda que não exclusivamente europeias);
- mais recentemente, a partir da Estratégia de Lisboa (2001), do documento europeu *Educação/Formação 2010* (Barcelona 2002) e da definição do *Quadro de Referência de Competências Essenciais de Aprendizagem ao Longo da Vida* – que acaba por constituir também o currículo básico essencial de todos os cidadãos europeus – a União Europeia passa a ter um peso muito maior e uma influência muito mais directa em cada Estado-membro no sentido de se “modernizar a educação”.

A “modernidade”, porém, convém lembrar, não é de sentido único e será importante que os cidadãos e povos europeus se pronunciem sobre o sentido da mudança desejada.

Uma mudança em curso e que parece consensual até a nível mundial (pelo menos também nas Américas e na Austrália) é no sentido de uma territorialização, descentralização e maior autonomia das escolas. Portugal está nesse caminho.

Que autonomia construiremos? Pedagógica, administrativa, financeira? Com que profundidade? Com que consequências? Teremos experiências – “escolas com pernas para andar” – que nos ilustrem?

Para que a autonomia das escolas se traduza numa efectiva melhoria educativa para os seus alunos, terá que assentar num diagnóstico da situação, numa avaliação das necessidades, terá que definir metas e objectivos e que experimentar vias diferentes, avaliando-as a par e passo para colher informações que permitam às escolas inflectir e melhorar. No final dum período pré-definido, nova avaliação terá que ocorrer para se verificar se valeu a pena – se os alunos, *todos* os alunos, realizaram efectivamente as aprendizagens previstas num quadro de desenvolvimento geral das suas personalidades e de bem-estar físico e psíquico. E para prestar contas (à comunidade e ao Ministério da Educação, provavelmente) e recomeçar – tendo em conta ainda os efeitos secundários, porventura também afastando possíveis efeitos perversos.

A autonomia das escolas pressupõe, assim, a sua avaliação – melhor, várias avaliações – de vários tipos e com várias funções.

Sobre tudo isso fala este número da *Noesis*, que nos recorda que autonomia e avaliação não são fins em si mesmos e sim meios para a melhoria das aprendizagens e para modernizar a educação. Uma modernidade desejada.

Maria Emília Brederode Santos

CARTA-CONVITE PARA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

WWW.IGE.MIN-EDU.PT

As escolas e os agrupamentos foram convidados, através de uma carta-convite, a apresentar a sua candidatura à avaliação externa, conduzida pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), até 20 de Junho. A IGE está a dar continuidade ao processo de avaliação externa das escolas, iniciado pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, responsável pelo projecto-piloto que abrangeu 24 escolas e agrupamentos.

Apoiando-se no modelo construído pelo referido grupo de trabalho e na experiência adquirida durante a fase piloto, a IGE deu continuidade ao processo de avaliação externa de escolas, tendo procedido à avaliação de 100 unidades de gestão neste ano lectivo.

No ano lectivo de 2007/2008, este processo poderá abranger até 350 escolas e agrupamentos, de norte a sul do país, de acordo com a seguinte distribuição: 135 no Norte, 70 no Centro, 100 em Lisboa, 25 no Alentejo e 20 no Algarve. Para esta fase, a selecção incidirá preferencialmente nas unidades que se candidatem, embora possam ser incluídas outras que não tenham manifestado essa intenção.

A IGE informará as escolas e agrupamentos que forem seleccionados, até 6 de Julho, solicitando-lhes que preparem a documentação a apresentar até 10 de Outubro.

As visitas às escolas, por parte das equipas de avaliação, decorrerão entre Novembro de 2007 e Maio de 2008. ::

EB



SAPO CHALLENGE 2007

A segunda edição do SAPO Challenge terminou recentemente. Este ano, houve uma novidade: os jovens com o apoio de um professor tiveram de escolher uma obra ou um autor e, ao longo de três meses, criar um *blog* e colocar nele regularmente textos e documentos multimédia. Os autores escolhidos, nos dez trabalhos finalistas, foram Gil Vicente, Fernando Pessoa, Almeida Garrett, Eça de Queirós e Maria Teresa Gonzalez. Numa visita a estes *blogs* verifica-se uma predominância de equipas a nível do ensino secundário e poucas raparigas, com a honrosa excepção da equipa da Escola Secundária com 3.º ciclo Quinta das Palmeiras da Covilhã. Em todas as equipas, mesmo naquelas que não conseguiram chegar à final, se no-

ta que houve esforço, entusiasmo e estudo de diversos autores. Num inquérito, lançado aos jovens sobre esta fase Criar/Ler+, a maioria respondeu ter aprendido mais sobre como produzir conteúdos digitais, sobre literatura e cultura portuguesas. Responderam ainda que fortaleceram a amizade com os outros elementos da equipa, sentindo-se mais motivados para participar em actividades de grupo, clubes, associações ou organizações. Vale a pena visitar não só os dez *blogs* seleccionados para a final como também os seleccionados a nível regional. Esperemos que para o ano haja mais equipas a concorrer e ainda com maior qualidade. ::

RS

<http://challenge2007.blogs.sapo.pt/tag/resultados>

INTERACÇÃO DA ARTE E DA CULTURA COM AS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO

Aproximar a arte e a cultura da prática pedagógica é o objectivo do projecto "Arte e Cultura na Escola", desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian em parceria com as escolas do 3.º ciclo e do ensino secundário.

Este projecto, que teve início em 2003 e tem uma duração prevista de cinco anos, tem como principal finalidade caracterizar e analisar diferentes obras de arte que possam ser utilizadas pelos profes-

res na sua actividade lectiva, em articulação com as diversas disciplinas do currículo escolar.

Articulação, integração, complementaridade, transversalidade e interdisciplinaridade são as palavras-chave deste projecto que pretende levar o belo, a estética e a arte para os estabelecimentos escolares, recorrendo, por exemplo, a obras de Van Gogh, Kandinsky ou Picasso. ::

EB

ENTREKULTURAS

O "Entrekkulturas" é um novo sítio para jovens da responsabilidade do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Apresenta um grafismo que procura ser agradável aos jovens e rubricas diversifica-

das, que vão de passatempos a testemunhos de jovens e até ao ensino de algumas frases em russo ou romeno. O Entrekkulturas é isso mesmo: aprender a viver com os outros num mundo que é de todos e compreender que existem culturas



diferentes e que é importante conhecê-las melhor. Este sítio procura dar visibilidade a uma realidade que nos mostra que a imigração em Portugal não só está em crescimento como apresenta uma série de

novos desafios à sociedade. Os jovens podem também aproveitar este sítio para conhecer novos amigos. ::

<http://www.entrekulturas.pt/>

RS



OS SEGREDOS DA SÉTIMA ARTE DESVENDADOS NA CINEMATECA JÚNIOR

As crianças do pré-escolar e os alunos do 1.º ao 3.º ciclo do ensino básico vão ter oportunidade de conhecer a história do cinema, através de um protocolo celebrado entre a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema.

Este protocolo de colaboração, assinado em Abril, permite disponibilizar às crianças do ensino pré-escolar e aos alunos do ensino básico um roteiro de acções muito diversificadas, nomeadamente espectáculos de pré-cinema, visitas à exposição permanente interactiva, sessões de cinema, *ateliers* temáticos e, ainda, *workshops* subordinados ao tema "Como se faz um filme?".

De acordo com o protocolo, a DGIDC vai apoiar o projecto com um financiamento de 2,50 euros (acrescidos de IVA) por cada aluno participante, até ao máximo de 2000 alunos por ano, comprometendo-se igualmente a divulgar as acções através da sua página da Internet e das direcções regionais de educação.

A Cinemateca Júnior, por seu lado, vai disponibilizar materiais didácticos e suportes para desenvolver as actividades, e realizar debates com alunos e professores no final de cada sessão de cinema, de modo a facilitar a compreensão das obras e explorar o seu conteúdo.

Numa sala adjacente ao auditório onde são exibidos os filmes, está patente a exposição interactiva intitulada "Mágicas Visões em Movimento", com réplicas do período do pré-cinema, nomeadamente lanternas mágicas e sombras chinesas, entre outros mecanismos que, nos séculos XVIII e XIX, foram animando imagens e viriam a dar origem ao cinema.

Mais do que uma mostra sobre a história do pré-cinema e do cinema, trata-se de uma exposição interactiva, onde os alunos são convidados a manusear as réplicas, com o objectivo de conhecerem o seu funcionamento, ao mesmo tempo que se apercebem da sua importância histórica.

Estas actividades vão decorrer no Palácio Foz, até Julho deste ano, o período experimental de funcionamento da Cinemateca Júnior, recomeçando em pleno a partir de Setembro. ::

EB

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS

Das paixões mais vibrantes à análise serena que o ensino do Português requer – foi este o objectivo da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, organizada pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, de 7 a 9 de Maio.



Partiu-se da preocupação suscitada pelo desempenho dos alunos em testes internacionais e nacionais para as soluções encontradas pelas escolas e para as recomendações de investigadores e autores, passando pelo reconhecimento e debate das dificuldades várias que o ensino do

Português hoje encontra e que vão desde a entrada no sistema educativo de alunos de múltiplas línguas maternas e desconhecimento total ou parcial do português à inexistência de uma norma única ou de um cânone consensual. Mas sendo o ensino do português, no dizer do comissário Carlos Reis, "uma questão de cidadania" e de "cidadania compartilhada com outros países e com outros povos", a realização desta conferência internacional foi certamente uma iniciativa importante e útil para, entre outros objectivos, segundo a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, se "encontrar consensos que sustentem e confirmem coerência às decisões e escolhas políticas". ::

MEBS

PELA DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

O Instituto de Apoio à Criança (IAC), como membro da Federação Europeia contra o Desaparecimento e Exploração Sexual de Crianças, organizou em Portugal a II Conferência Europeia, no dia 25 de Maio, Dia Internacional das Crianças Desaparecidas. Também promoveu a 19 de Abril um encontro intitulado "Pela Defesa dos Direitos da Criança".



Desde sempre que a defesa dos Direitos da Criança foi uma preocupação central para o IAC. Se, em relação a alguns temas, pode o IAC hoje descansar porque já não são "tabu", debruçando-se sobre eles a sociedade portuguesa, tentando intervir e prevenir (caso das crianças maltratadas), novas realidades surgem, sobre as quais é preciso reflectir e urgentemente intervir, como é o caso dos riscos resultantes do acesso generalizado à Internet.

Além de ter tratado destes "novos riscos" e novos problemas, o Encontro do IAC de 19 de Abril de 2007 homenageou Matilde Rosa Araújo, autora da conhecida versão poética dos Direitos da Criança. ::

MEBS

COMUNIDADES DE PRÁTICA

Etienne Wenger, acompanhado de especialistas em diversos domínios (educação, empresas, governos locais, organizações não-governamentais), esteve em Portugal, no final de Maio, para diversas acções sobre o conceito de "Comunidades de Prática": no Porto, numa oficina de formação para professores dinamizadores de projectos nas bibliotecas escolares apoiadas pela Fundação Calouste Gulbenkian e, em Lisboa, para animadores das redes do Programa EQUAL.

Uma das sessões foi aberta ao público e decorreu no dia 28 de Maio na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. Etienne Wenger foi coerente com o seu próprio discurso no que toca à aprendizagem nas "Comunidades de Prática" e encorajou a narração de histórias como maneira de trazer à superfície os problemas que enfrentamos em sociedades diversas, complexas e em rápida mudança.

O termo "Comunidades de Prática" surgiu pela primeira vez no livro *Situated Learning* (Aprendizagem Situada) da autoria de Jean Lave e Etienne Wenger.

Quando as pessoas se juntam para comparar métodos, partilhar recursos e resolver problemas, descobrem que têm muito em comum, constituindo uma "Comunidade de Prática". Têm a sensação de ter encontrado finalmente um grupo que entende os desafios que enfrentam todos os dias, com quem é relevante colaborar e passam a resolver rotineiramente problemas antes insolúveis e os recursos que desenvolvem, tanto a nível individual como colectivo, beneficiam as suas organizações, a si próprios e a sociedade no seu conjunto. ::

RS

IV ENCONTRO DA CASA DA PRAIA



CENTRO DOUTOR JOÃO DOS SANTOS
Casa da Praia

Já muito se ouviu falar de João dos Santos. Do que fez, escreveu e pensou. Da forma como se relacionou com as crianças e na influência que exerceu sobre aqueles que tiveram o privilégio de trabalhar com este psiquiatra na Casa da Praia. Mas vê-lo a interagir com um rapazinho irrequieto que, de provocação em provocação, testa os seus limites é, certamente, bem elucidativo. É dando mostras de grande serenidade e lucidez que João dos Santos lida com a criança, permitindo-lhe que se exprima livremente, ao mesmo tempo que lhe coloca novas questões, sem nunca deixar de o proteger de eventuais riscos. O visionamento do filme que retrata a situação acima descrita foi, sem dúvida, um dos pontos altos do IV Encontro da Casa da Praia – Centro Dr. João dos Santos, organizado em torno do tema Construção e reparação da vida psíquica no meio escolar, que decorreu na Fundação D. Pedro V, em Lisboa, nos dias 18 e 19 de Maio, contando com diversas conferências e mesas redondas. ::

EB

FAZ-SE CIÊNCIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE ODEMIRA

Rita Silva, Estela Guerreiro e Eduardo Guerreiro, alunos do 12.º ano da Escola Secundária de Odemira, ganharam o 3.º prémio no *Intel International Science and Engineering Fair 2007*, atribuído pela "The American Phytopathological Society". Este certame reuniu 1211 projectos de ciência realizados por jovens de 50 países, em Albuquerque, Novo México, de 13 a 19 de Maio.

Este prémio é mais um no já longo currículo de trabalho de projecto científico desta escola. Prémios no concurso Jovens Cientistas e Investigadores, a nível nacional e internacional, assim como em feiras de ciência organizadas, todos os anos, pela Associação Juvenil de Ciência, são mais algumas distinções que constam da história do Clube BiGeo, o Clube de Ciências dessa escola.

No final de Maio passado, na Mostra de Ciência, organizada pela Fundação da Juventude, no Museu da Electricidade, em Lisboa, a Escola Secundária de Odemira esteve representada com seis projectos, num total de 51 trabalhos de todo o país.

Os trabalhos científicos realizados ao longo dos últimos dez anos saem da escola, ligando-a às universidades, às empresas, às autarquias e à sociedade em geral. Por vezes, alcançam públicos muito mais vastos do que se imaginaria, como aconteceu com a publicação do artigo "E o campo pariu um rato", no *National Geographic Magazine*, em Dezembro de 2002.

A coordenadora do Clube BiGeo, professora de Biologia, atribui parte do sucesso destes projectos exactamente ao facto de eles não se confinarem à escola. Sendo estes uma tentativa de resolver, pela via da ciência, problemas concretos das pessoas, levam os alunos ao contacto com os agentes da sociedade envolvidos no problema em estudo e com os investigadores que trabalham já nessas áreas.

Paula Canha
Coordenadora do Clube BiGeo
Escola Secundária de Odemira



A Rede Europeia de Formação de Professores – *European Teacher Education Network* (ETEN) – que inclui também universidades norte-americanas e de outros continentes – dedica-se fundamentalmente a dois tipos de actividades: intercâmbio de estudantes e professores e reuniões internacionais de trabalho conjunto.

A Conferência Anual da ETEN teve lugar em Portugal, de 19 a 21 de Abril 2007, organizada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A uma conferência inaugural sobre Os Media e a Educação – “Que aconteceu à Educação para os Media? E que está a acontecer aos media educativos?” Seguiram-se os “grupos de interesse temáticos” (TIG): Educação Artística, Ciências Biológicas, Democracia, o Pré-escolar e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Tecnologia Educativa, Internacionalização, Educação Matemática, Mitos e Contos de Fadas, Educação Física, Práticas Reflexivas, Necessidades Educativas Especiais e Educação Urbana.

Da evolução do conceito de “minorias” (no TIG de Educação Urbana) à análise do papel das mulheres nos contos de fadas (afinal muito mais activas, inteligentes e com personalidades fortes do que é costume dizer...), da comparação do tempo e modo das artes no currículo dos vários países à visita à EB1 Fernão de Magalhães como exemplo de Escola Inclusiva, o Encontro da ETEN foi rico e variado. Terminou com a proposta de se criar um novo grupo de trabalho sobre “Real Life Learning” (Aprender na Vida Real) e com uma petição à UE e à administração da BBC para que retome o sítio educativo BBC Jam. ::

Para mais informações,
ver www.eten-online.org
MEBS

PROTEGER O OURO AZUL



Conectando Mundos é um espaço alternativo para a participação e intercâmbio entre alunos e alunas de diferentes realidades geográficas, culturais, económicas e sociais. O projecto envolve quatro países: Itália, Espanha, Portugal e Malta. Na edição de 2006/2007 a temática foi o acesso à água potável tendo por base uma concepção de cidadania global que potencia a formação de cidadãos activos, participativos e conscientes da complexidade do mundo.

A partir de diferentes actividades, que têm em conta a diversidade cultural, linguística e social, os alunos reflectiram sobre as desigualdades no acesso à água, relacionando as causas da sua escassez com os modelos de gestão e promoveram acções para garantir água potável para todos.

Professores e alunos, que participaram este ano no Conectando Mundos, afirmaram que este projecto lhes permitiu uma melhor utilização das novas tecnologias na escola, o estabelecimento de interacções e interdependências entre diferentes áreas curriculares e a partilha de experiências sobre questões pertinentes, como a globalização e a solidariedade, a cooperação para o desenvolvimento e a educação para o ambiente.

Este projecto irá continuar por mais dois anos. Se quer envolver a sua escola já no próximo ano lectivo, consulte o sítio da edição de 2006/07:

www.conectandomundos.org/index.asp?id=4
Pode fazer a pré-inscrição, através do e-mail: ed-ps@cidac.pt

RS



1º Congresso Internacional de
Educação Ambiental
dos Países Lusófonos e Galiza
24-27 Setembro 2007 Santiago de Compostela

CONFERÊNCIA IBÉRICA – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

O 1.º Congresso de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galiza realizar-se-á, de 24 a 27 de Setembro de 2007, em Santiago de Compostela.

O congresso está organizado de modo a que os períodos da manhã sejam dedicados a sessões plenárias, desde conferências a mesas redondas, e os da tarde a trabalho em grupo. Pode assistir-se à apresentação e ao debate sobre o estado da Educação Ambiental nos diversos países lusófonos e na Galiza. No período do final da tarde há a possibilidade de participar numa modalidade designada por *Áreas de Trabalho* que têm por finalidade o intercâmbio académico e a discussão sobre diversos temas. Há várias sessões a ocorrerem simultaneamente, organizando-se os participantes de acordo com os seus interesses. ::

Para mais informações consultar www.ealusofono.org

TF



Diário de Maria Amélia Lopes

Professora de Português e de Francês, Maria Amélia Lopes relata na primeira pessoa as dificuldades com que se defronta um docente cego no dia-a-dia da escola. Com uma grande dignidade, leva-nos a reflectir sobre a situação dos professores com deficiência e na forma de lhes proporcionar condições de trabalho mais justas e adequadas.

Fotografias de Carlos Silva



QUEM SOU EU?

Nasci numa aldeia do interior, que ainda hoje padece dos males dessa interioridade. Aos seis meses e meio, fui vítima de um aparentemente inofensivo sarampo, que me roubou a visão e trouxe aos que me rodeavam a convicção mais profunda de que tudo estava perdido para mim.

Numa aldeia em que a informação não chegava e sendo eu filha de pais analfabetos e de baixos recursos económicos, ser cega era sinónimo de ser inútil.

Tal como todas as crianças, corri, saltei, subi às árvores, enfim, tentei ser feliz. Até aos seis, sete anos, tudo decorreu com a normalidade possível. Mas a realidade impunha-se: não podia ir à escola como os outros meninos, pois a escola não me aceitava por ser cega. Nessa altura, tive o meu primeiro desgosto a sério.

Para não entrar em mais pormenores sobre este assunto, resta-me dizer que o meu primeiro desgosto a sério foi muito longo, uma vez que só aos 18 anos tive a possibilidade de realizar o meu maior sonho: ir à escola.

DEZOITO ANOS! E AGORA?

Precisava de estudar, mas como?

Parti para Lisboa e, finalmente, comecei a realizar o meu sonho.

Não querendo pormenorizar (pois trata-se de uma vitória e não de uma derrota), pode dizer-se que tive um percurso escolar extremamente difícil, porque não é fácil começar aos 18 anos o que devia ter sido feito aos seis.

Dos 18 aos 29 anos, “agarrei” todas as oportunidades que me foram oferecidas:

alfabetizei-me em Braille e na escrita dita normal, fiz todos os estudos até entrar na faculdade, grande parte desse percurso como trabalhadora-estudante. Fiz ainda o curso da *Alliance Française*, frequentei o Instituto Italiano, e, para o caso de me surgir alguma oportunidade de emprego, fiz o curso de telefonista dos Telefones de Lisboa e Porto (TLP).

O QUE QUERO PROFISSIONALMENTE?

Na realidade, o meu verdadeiro sonho era seguir a carreira de atriz.

Pensei, pensei... e concluí que esse era um luxo a que não poderia dar-me. Eu não poderia falhar. Os meus recursos financeiros eram escassos e tinha de trabalhar enquanto estudava. Então que opção tomar?

Ser professora de Português talvez me desse a oportunidade de pôr em prática um pouquinho da minha veia de atriz. E foi mesmo isso que decidi. Hoje sou professora de Português e Francês.

Na ânsia de aprender cada vez mais, matriculei-me num mestrado na Universidade Nova de Lisboa. Neste momento, estou na fase de elaboração da dissertação de mestrado sobre "Literaturas e Culturas Africanas de Expressão Portuguesa". Será que este mestrado me abrirá as portas à concretização de mais um sonho – ser professora durante algum tempo num país africano de língua oficial portuguesa?

O MEU PRIMEIRO ANO COMO PROFESSORA

No ano de 1986, terminava o meu curso de Línguas e Literaturas Modernas na variante de Português-Francês, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



Eis-me preparada para iniciar o meu primeiro ano como professora. Morava em Vialonga e fui colocada em Sintra. Foram-me atribuídos quatro níveis e duas horas extraordinárias que, por se tratar de uma colocação em mini-concurso, não pude recusar. Demorava duas horas e meia para cada lado, apanhava quatro transportes e desconhecia completamente o trajecto. Não conhecia o espaço da escola nem aquele que a envolvia. Ninguém da escola se preocupou em ajudar-me a fazer o reconhecimento do espaço e isso é sempre um processo um pouco complicado para qualquer professor. Quando se trata de um docente cego, as coisas complicam-se ainda mais. Mas tudo se ultrapassou e, com a minha tenacidade e a colaboração dos alunos, o ano foi levado a bom termo e deixou-me gratas recordações.

QUERER É PODER

Nos três anos que se seguiram, leccionei na Escola Secundária de Passos Manuel, nos cursos diurno e nocturno, onde fiz a minha profissionalização no ramo educacional.

Este foi um período de certo modo engraçado, uma vez que eu tinha sido aluna naquele estabelecimento de ensino. Mas, como "não há bela sem senão", também me trouxe alguns "amargos de boca" porque o ano de estágio, infelizmente, é quase sempre traumático e muito



trabalhoso. No entanto, como eu cultivo o lema de que "Querer é poder", tudo se conseguiu.

No ano lectivo de 1993/1994, leccionei na Escola Secundária de D. Pedro V, onde, aí sim, tive um acolhimento fantástico! Passava por uma fase extremamente difícil da minha vida com o meu marido doente em fase terminal. Tive um apoio tremendo, por parte do conselho executivo e do pessoal auxiliar.

UM ANO INESQUECÍVEL

No ano lectivo de 1994/1995, leccionei na Escola Secundária Braancamp Freire, na Pontinha, e esse foi, para mim, um ano inesquecível. Ministrei Língua Portuguesa e Francês a alunos do 7.º ano de escolaridade. No primeiro período lectivo, não dei aulas porque não tinha capacidade para enfrentar os alunos após a perda do meu marido.

Regressei no segundo período, e é inimaginável a forma como os alunos me receberam e como se solidarizaram comigo sem que ninguém lhes tivesse pedido nada. Aprenderam a escrever e a ler Braille extracurricularmente, porque queriam dar-me mensagens que eu pudesse ler. Pediram aos pais dinheiro para comprar o material necessário para tal tarefa e também estes foram de uma solidariedade e de uma compreensão incríveis.

Referindo-me à falta de apoio e de acolhimento quando chegamos às escolas, gostaria de relatar aqui um facto de que nunca me hei-de esquecer.

A Escola Secundária da Pontinha tem umas sarjetas que, de vez em quando, têm de ser limpas. Para tal, é necessário abri-las e isso torna-se perigoso para pessoas nas minhas circunstâncias. Enquanto decorria o intervalo, um dos meus alunos dirigiu-se ao pavilhão da sala dos professores e, muito aflito, perguntou por mim. Questionei-o sobre o motivo de tanta preocupação e a resposta que obtive do Pedro não podia ser mais comovente: "Sabe, professora, estava a brincar com os meus colegas e reparei que andam uns senhores a limpar as sarjetas. Estão abertos uns grandes buracos e eu tive medo que ninguém tivesse o cuidado de a avisar. Por isso, venho buscá-la." Como esta história, muitas outras tão bonitas como esta me têm acontecido ao longo dos já quase vinte anos de carreira; mas essas ficarão para outras possíveis oportunidades.



AS ESCOLAS PODEM SER TÃO DIFERENTES

No ano lectivo de 2003/2004, estive numa das escolas teoricamente mais prestigiadas de Lisboa, mas se fizer um balanço, foi das que mais marcas negativas me deixou. Trata-se da Escola Secundária de Pedro Nunes. Ministrei a disciplina de Língua Portuguesa a todas as turmas do 9.º ano e, em termos de trabalho com os alunos, até fizemos coisas bastante interessantes. Todavia, o ambiente vivido naquele estabelecimento era bastante desumano e pouco solidário.

Apesar de dura, foi uma experiência bastante enriquecedora para mim: percebi que os alunos estavam habituados a ter tudo, mas que muitas vezes lhes faltava o mais importante: os afectos. Os anos de 2004/2005 e de 2005/2006 passei-os a leccionar Francês na Escola Secundária de Vitorino Nemésio, em Chelas. A população escolar era bastante heterogénea mas muitos dos alunos provinham das zonas envolventes da escola. Trata-se de uma escola pré-fabricada e, por isso, com algumas deficiências no que respeita às instalações. No entanto, posso dizer que foi das melhores, senão a melhor escola por onde já passei. Tive sempre o apoio de todos os funcionários, colegas, alunos e conselho executivo. Sentia-me como se aquela fosse a minha casa.

No ano em curso, encontro-me na Escola Secundária Rainha D. Leonor – onde já tinha estado – a leccionar Português no curso nocturno e sinto-me muito bem.

E SE PUDESSE VOLTAR ATRÁS?

Sou professora por vocação e, por isso, gosto muito do que faço. Apesar de todos os desencantos, se recuasse no tempo, voltaria a ser professora.

O percurso não tem sido muito fácil, mas o balanço é francamente positivo. Posso afirmar: "Sou uma pessoa profissionalmente realizada." Espero que um novo despacho, semelhante ao publicado para o ano lectivo de 2006/2007, crie medidas que permitam aos professores com deficiência manterem-se na escola que lhes seja mais favorável, porque é muito duro, nomeadamente para os docentes portadores de cegueira, andarem a conhecer novos espaços e a aprender novos trajectos, quando podiam canalizar as energias para fazerem coisas bem mais interessantes. Outro factor que me constrange bastante é o facto de ter de pagar para corrigir os testes e trabalhos dos meus alunos, o que, em cada ano, pode cifrar-se numa média de 1500 euros, sem ter contrapartidas, designadamente poder deduzir essas despesas nos impostos. Será que o Ministério da Educação não poderia fazer algo em relação a esta situação? ::

Falar sobre livros

Objectivo

Motivar para a leitura.

Como se processou a actividade

Uma vez que o programa do 10.º ano não contemplava nenhuma obra de leitura integral obrigatória, foi proposto aos alunos que escolhessem um livro de um escritor português ou estrangeiro e que fizessem a leitura do mesmo para, posteriormente, ser apresentado à turma. Cada aluno fez, por escrito, a apresentação do livro, que entregou ao professor, procedendo, depois, à apresentação oral a toda a turma.

Resultados obtidos

A realização desta actividade contribuiu para que a turma conhecesse, pelo menos em termos gerais, um grande leque de obras e autores. Os resultados foram francamente bons, uma vez que os alunos têm manifestado interesse em fazer outras leituras. Com as obras que levantaram mais polémica, procedeu-se a debates sobre temas da actualidade, nomeadamente: a violência, a discriminação racial e cultural, entre outros.

Actualmente, como estamos a trabalhar o tema da comunicação social, algumas dessas obras vão servir de base para que os alunos possam trabalhar a crítica literária.

Avaliação da actividade

Esta actividade foi dividida em duas partes: escrita e oral. A primeira foi avaliada pela professora da disciplina e a segunda foi a turma que, com base em coordenadas fornecidas pela professora, procedeu à respectiva avaliação.

Apreciação global

Tratando-se de alunos do curso nocturno, parece-me de extrema importância que se realizem actividades desta natureza, uma vez que as oportunidades de esta população escolar ter acesso à leitura, são bastante reduzidas e pouco incentivadas.

POLÍTICAS EUROPEIAS DE EDUCAÇÃO

A Estratégia de Lisboa foi o ponto de partida para o estabelecimento de metas comuns a alcançar pelos países da União Europeia relativamente à educação e formação dos jovens que abandonaram precocemente o sistema educativo.

A prioridade é a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação, de modo a facilitar o acesso a esses sistemas, em todas as fases da vida do indivíduo.

Texto de Teresa Gaspar

Até ao *Tratado de Maastricht* que instituiu a União Europeia (UE), em 1992, as políticas de educação constituíam reserva de soberania dos diferentes Estados-membros, tendo-se desenvolvido apenas alguns programas que visavam a mobilidade dos jovens, a troca de experiências e a formação de parcerias em projectos, como foram os casos dos conhecidos programas ERASMUS, COMETT, LÍNGUA e PETRA. Depois de Maastricht, a intervenção comunitária alarga-se às áreas da educação e formação, com base numa estreita cooperação entre os Estados-membros no respeito pelo princípio da subsidiariedade (Artº 126º, nº 1).

Uma segunda geração de programas comunitários no âmbito dos incentivos à mobilidade e à troca de experiências entre os países é lançada em 1995 (SÓCRATES e LEONARDO), mas será com a publicação do Livro Branco sobre a Educação e Formação, *Ensinar a Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (1996), que, pela primeira vez, a Comissão tentará propor uma convergência das políticas educativas, para fazer face à globalização e perda de competitividade europeia.

A Estratégia de Lisboa irá consagrar esta ideia ao estabelecer metas comuns a serem alcançadas pelos países no que respeita aos jovens entre os 18 e os 24 anos que abandonaram precocemente os sistemas de educação e formação, às competências básicas que importará desenvolver para assegurar a aprendizagem ao longo da vida e aos incentivos à mobilidade transnacional com o reconhecimento dos percursos realizados nos diferentes países. O Conselho Europeu de Lisboa convidou ainda os Estados-membros a "proceder a uma reflexão geral sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos, que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional..".

O produto dessa reflexão geral traduziu-se na aprovação no Conselho de Barcelona (2002) de um programa de trabalho, designado *Educação & Formação 2010*, o qual constitui hoje o quadro de referência das políticas europeias de educação.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2010

Os três grandes objectivos a realizar até 2010 prendem-se com a melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação na UE, a facilitação do acesso em todas as fases da vida a esses sistemas e a sua abertura ao mundo exterior. Para os concretizar, a Comissão propôs e foram aceites cinco grandes metas (*benchmarks*) até 2010:

1. Uma taxa média de abandono escolar precoce⁽¹⁾ não superior a 10 por cento;
2. Redução de 20 por cento na percentagem de alunos com baixos resultados de literacia em leitura, matemática e ciências;
3. Conclusão do ensino secundário pelo menos por 85 por cento dos jovens;
4. Aumento de 15 por cento no número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias e redução da desigualdade entre sexos;
5. Participação de 12,5 por cento da população adulta em modalidades de aprendizagem ao longo da vida.

Para melhorar o desempenho dos diferentes sistemas educativos, foram criados grupos de trabalho em áreas de cooperação consideradas essenciais: formação de professores, competências básicas, integração das tecnologias de informação e comunicação,

ensino das línguas, reforço das formações em matemática, ciência e tecnologia, orientação escolar e profissional, educação para a cidadania, reconhecimento de competências não-formais e informais e criação de um sistema de indicadores capaz de medir os progressos alcançados, são algumas delas. Os relatórios intercálculos apresentados pela Comissão sobre os progressos alcançados pelos países na concretização destas metas têm chamado a atenção para a necessidade de aumentar o esforço e a determinação nacionais.

A par deste ambicioso programa de trabalho comum, as instâncias europeias têm vindo a tomar outras decisões importantes para a formação de uma política europeia de educação. O Processo de Bolonha, lançado em 1999, visa o desenvolvimento do espaço europeu de ensino superior e a sua aplicação tem gerado profundas transformações nos sistemas de ensino nacionais. Mais recentemente, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, de Dezembro de 2006, procura garantir que, no final dos percursos de educação e formação iniciais, os jovens tenham adquirido um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes que lhes permita estarem preparados para a vida adulta e para aprendizagens futuras.

UMA MATRIZ CURRICULAR EUROPEIA

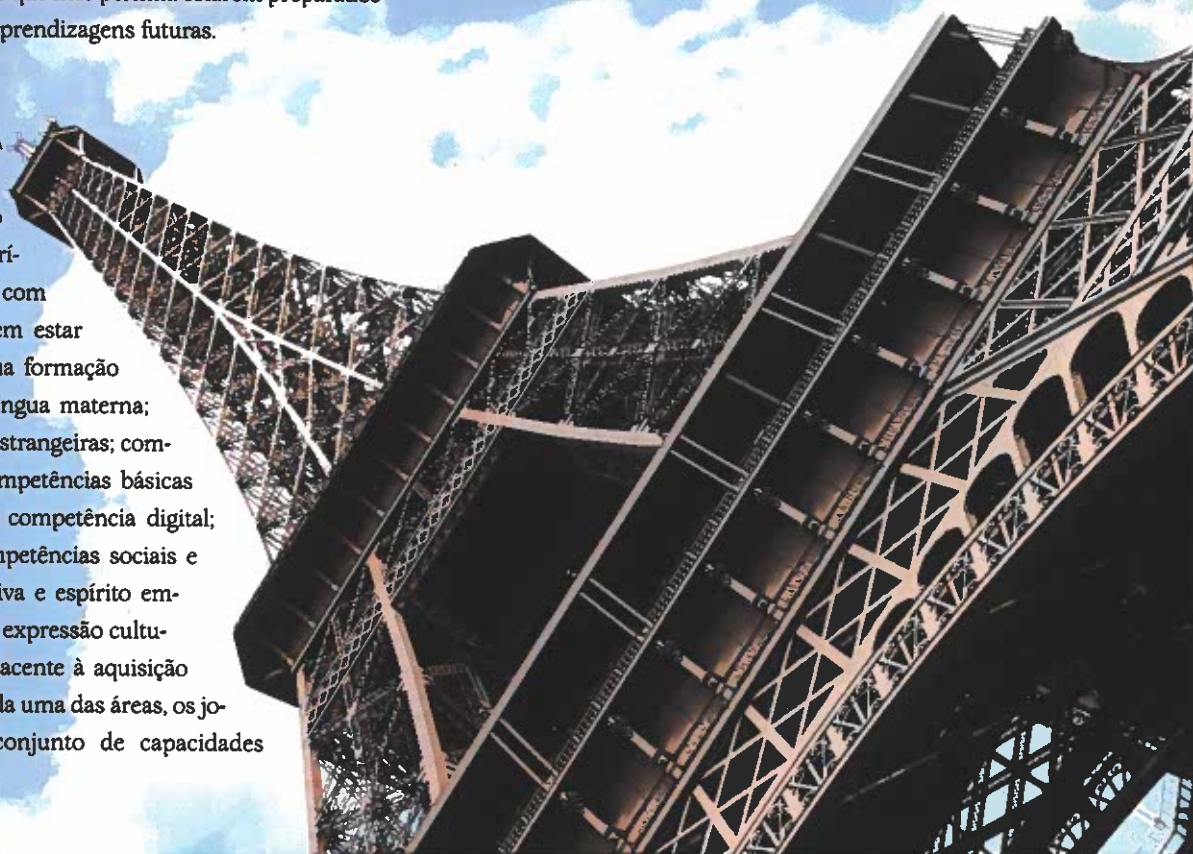
As oito competências definidas na Recomendação traçam, no essencial, o currículo de educação geral com que todos os jovens devem estar habilitados no final da sua formação inicial: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais. Pretende-se que, subjacente à aquisição dos saberes básicos em cada uma das áreas, os jovens desenvolvam um conjunto de capacidades

transversais, designadamente pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos, são consideradas muito importantes.

As reformas curriculares que estão a ser implementadas em Espanha e em França adoptaram já explicitamente este quadro de referência europeu. Mas se o mesmo reúne o consenso alargado dos países, a questão que se coloca a cada Estado-membro é a de encontrar as melhores políticas nacionais que garantam a equidade e o acesso de todos os grupos, de modo a que as desigualdades de partida no plano pessoal, social, económico e cultural possam ser compensadas com medidas de apoio educativo que permitam a todos realizar o pleno desenvolvimento dos seus interesses e capacidades.

Num próximo artigo, abordaremos as propostas existentes para melhorar a eficácia e a equidade dos sistemas europeus de educação e formação. ::

¹ Entende-se por abandono escolar precoce os jovens que entre os 18 e os 24 anos não frequentam a escola e não possuem o ensino secundário completo ou uma qualificação profissional.



Ana Maria Bettencourt

Tendo optado por mudar o mundo através da educação, Ana Maria Bettencourt fala de uma escola onde a responsabilidade pelas

aprendizagens está do lado da equipa pedagógica. O trabalho cooperativo é essencial como suporte para o desenvolvimento de novas competências por parte dos professores, num momento em que é crucial apostar na diferenciação do trabalho pedagógico para garantir o sucesso de todos os alunos.



Entrevista de Maria Emília Brederode Santos
e Elsa de Barros
Fotografias de Henrique Bento

Mudar o mundo através da educação

Porque escolheu a educação como área de intervenção?

Acredito que a educação pode mudar o mundo, tornar as pessoas mais felizes, mais conscientes, mais capazes de intervir na realidade e de se realizarem. Faz parte, também, de uma certa militância, uma vez que, como comecei a trabalhar antes do 25 de Abril, tinha uma grande vontade de mudar as coisas, de intervir. A educação foi o campo que escolhi para o fazer. Primeiro, tinha pensado em ser geóloga, quando estava nos Açores.

Como se processou essa passagem da Geologia para a Educação?

A Geologia tinha a ver com uma ligação muito forte à terra, típica dos açorianos. Mas, para contrariar essa tendência, havia o facto de as mulheres, nesse tempo, não serem geólogas, mas professoras de Geologia. Eu não queria ser professora, mas sim geóloga, para poder andar no terreno. Esta vontade correspondia a uma intenção poética, ecológica, de intervenção cívica.

De que forma pode a educação contribuir para mudar o mundo?

É necessário uma sociedade educativa, uma sociedade que dê oportunidade às pessoas de participarem, de intervirem, de compreenderem. Os portugueses ainda têm um défice muito significativo ao nível da educação. Falta-nos, pelo menos, uma geração de pessoas escolarizadas. A educação de adultos falhou muito. Os políticos nunca perceberam que a educação de adultos era um trunfo muito importante para o desenvolvimento.

Que escola é necessária para uma sociedade que se pretende educativa?

Em primeiro lugar, é preciso uma escola que não exclua os alunos. É necessário uma escola que integre, que inclua todos aqueles que a frequentam. Em segundo lugar, é fundamental uma escola onde se aprenda a participar, a falar, a trabalhar.

Hoje, diz-se que a escola portuguesa está mais virada para o lúdico, mas eu não perfilho esta ideia. Bem pelo contrário, a escola da democracia tem de ser uma escola de trabalho e uma escola onde se trabalhe bastante. Tem de ser uma escola que ensine a trabalhar, tem de ser uma escola a sério. Mas essa ideia de que na escola se ouve as aulas e depois se trabalha em casa é um erro. Nesta escola, já não pode funcionar apenas o modelo transmissivo para, depois, se ir trabalhar para casa. A escola tem de organizar o trabalho de forma a que os alunos aprendam a trabalhar e a que aqueles que têm dificuldades sejam ajudados. Um dos problemas é ainda se continuar a pensar que a escola é responsável por ensinar, estando a responsabilidade pelo aprender do outro lado, ou seja, do lado dos alunos, do lado das famílias e, muitas vezes, do lado das explicações. A responsabilidade de trabalhar e de aprender tem de estar, em grande parte, do lado da escola, o que não significa que não haja trabalhos para casa. Quando surgiu o Estudo Acompanhado, a ideia era precisamente essa: ensinar a trabalhar na escola, desenvolvendo competências e hábitos de trabalho na sala de aula.

Para os professores, essa mudança de perspectiva pode representar uma mudança de paradigma?

Para alguns poderá ser, mas esta é uma mudança que tem de ser feita em equipa, através do trabalho cooperativo de professores. Ao contrário do que acontecia há alguns anos, em que as equipas pedagógicas não estavam muito preocupadas com as turmas que tinham, neste momento os professores estão atentos e conhecem os alunos, os seus problemas sociais e familiares. Onde penso que radica a dificuldade é na gestão das aprendizagens, pois tal implica uma responsabilização pelas aprendizagens que tem de ser assumida pela equipa pedagógica. É precisamente neste aspecto que é necessário fazer mais mudanças, realizando um trabalho cooperativo mais intenso,



com implicações no acompanhamento dos alunos e, sobretudo, na capacidade de diferenciar o trabalho na sala de aula. Os alunos não são iguais, pelo que, se não houver a capacidade de fazer um trabalho diferenciado, há alunos que ficam para trás, enquanto outros se aborrecem. Esta capacidade de diferenciar o trabalho é o grande desafio da escola portuguesa. Há professores que ainda acham que a diferenciação do trabalho é uma utopia, mas o que é certo é que há alguns que o fazem, recorrendo, por exemplo, a planos individuais de trabalho. Exige mais esforço, pelo menos ao princípio, esforço esse que pode ser rentabilizado se os professores trabalharem em equipa, partilhando materiais e estratégias. A escola está muito pouco organizada para a partilha, para a gestão dos resultados, para a gestão das aprendizagens. Há uma organização que não serve a democracia e, se não houver uma mudança, os professores acabam por ser os bodes expiatórios dessa organização.

Como podem os professores transformar-se em bodes expiatórios de uma organização?

Há muito insucesso escolar. E a quem é normalmente atribuído esse insucesso? Aos professores. No entanto, quando estamos numa escola, vemos que os professores se esgotam no trabalho, mas que existe uma forma de organização que dificulta a mudança.

De que forma a organização da escola poderia contribuir para melhorar os resultados dos alunos?

Uma das nossas propostas é organizar grupos de professores com grupos de turmas. As nossas escolas de 2.º e de 3.º ciclo,

sobretudo as de 3.º ciclo com ensino secundário, ainda têm um modelo muito liceal, modelo esse pouco capaz de acompanhar os alunos, porque demasiado centrado nos conteúdos.

A reorganização curricular poderia ser uma resposta para esta questão?

A reorganização curricular fez uma proposta que tinha de ser mais apoiada e que tinha de ser reanalisada, não só ao nível das novas áreas curriculares não disciplinares, mas no seu conjunto. Melhorar as aprendizagens e os resultados escolares passa por melhorar a reorganização curricular no seu conjunto. Apesar de as propostas serem interessantes, a reorganização curricular não teve condições para ser desenvolvida, nomeadamente porque não houve formação nem informação suficientes. A informação que, na altura, foi incompleta parou no tempo. Uma reforma coloca dúvidas e tem de ser acompanhada pela informação.

Quais são os maiores entraves à mudança?

Curiosamente, as turmas que temos estudado têm apresentado um insucesso considerável nas disciplinas de História e de Geografia. O insucesso nestas disciplinas ilustra bem a questão da responsabilidade da escola pelos resultados. Há turmas com muitas negativas a Geografia no 7.º ano de escolaridade e, quando se questiona os professores acerca do motivo, muitos falam em pré-requisitos. Qual o significado de possuir pré-requisitos quando é a primeira vez que os alunos têm uma disciplina? Aqui está um exemplo do que é atribuir sempre a responsabilidade ao outro lado, ao lado que não é o lado da escola. Existem também turmas com dez negativas a Área de

Projecto. Ora, a Área de Projecto serve para resolver problemas e não para fazer parte do problema.

Depois, estas negativas traduzem-se em repetências...

Eu acho que tem de se repensar as repetências. As repetências são um desperdício enorme, representam um grande prejuízo, mesmo em termos financeiros, para as pessoas e para o país. Tal como noutros países, deve-se recuperar e acompanhar os alunos, porque não serve de nada repetir, fazer a mesma coisa outra vez. Pelo contrário, há estudos internacionais que demonstram que as repetências fragilizam os percursos escolares. Os países que não têm repetências têm melhores resultados escolares.

E como é que as escolas se organizam nos países em que não há repetências?

Portugal precisava de aprender mais com outros países, de estudar como são enquadradas estas questões noutros sistemas de ensino. Fiz um trabalho com uma socióloga dinamarquesa que incluía entrevistas aos alunos. Sabendo que a Dinamarca é um país onde não há repetências, perguntámos a alunos de 13 anos se tinham colegas com dificuldades na turma. A resposta foi que agora já não, quando eram pequenos sim, tinham colegas com dificuldades na aula, mas neste momento esses alunos já não têm dificuldades.

Significa que, entretanto, esses alunos, inicialmente com dificuldades, foram recuperados.

Na Dinamarca, os alunos não chegam ao 2.º e ao 3.º ciclos sem saberem ler ou sem conseguirem compreender aquilo que lêem. As dificuldades a História e a Geografia, de que falávamos, têm a ver com a leitura e a compreensão do que se lê, bem como com a capacidade de trabalho. As aulas não podem ser só expositivas, tem de haver momentos de trabalho no tempo lectivo, os

alunos têm de fazer fichas, de realizar pesquisas, de fazer trabalho de grupo.

Um modelo essencialmente expositivo não desenvolve as competências necessárias?

Uma das questões que temos observado nas escolas é que há muita dificuldade no trabalho de grupo. Os professores não foram formados para gerir uma organização de sala de aula que implique trabalho de grupo, pesquisa em articulação com o

centro de recursos, realização de trabalho diferenciado. Tudo isto exige novas competências dos professores.

Quer dizer que não são só os alunos que precisam de desenvolver novas competências. Os professores também necessitam.

Uma das competências que os professores têm de desenvolver é a capacidade de gerir o mundo da informação, que pressupõe necessariamente pesquisa e organização dessa mesma informação. Neste contexto, têm de ser capazes de encontrar o seu lugar numa escola em que, já não se constituindo como a única

fonte de informação, têm de preparar os alunos para consultarem, por exemplo, as bibliotecas escolares ou a Internet. Os trabalhos de investigação realizados na Área de Projecto são, muitos deles, copiados da Internet. Como os alunos dizem, fazem *copy e paste*.

Mas os alunos têm de saber pensar e organizar-se.

Toda a gente acha que os alunos têm de trabalhar mais para saberem mais, para terem melhores resultados. Mas, para que trabalhem mais, os alunos têm de ser ensinados a trabalhar. Nós ensinamos os nossos filhos a estudar, mas os filhos dessa tal geração que não foi escolarizada não têm em casa quem os ensine a trabalhar e vão ficando para trás.

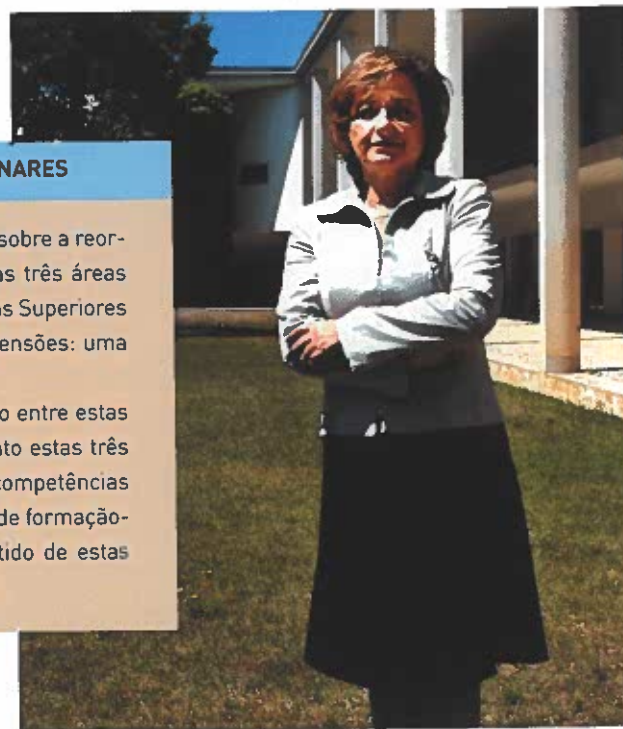


As repetências são um desperdício enorme, representam um grande prejuízo, mesmo em termos financeiros, para as pessoas e para o país.

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

Ana Maria Bettencourt está a realizar um trabalho de investigação sobre a reorganização curricular nos 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente sobre as três áreas curriculares não disciplinares. Este trabalho, que envolve as Escolas Superiores de Educação de Setúbal, do Porto e de Portalegre, tem duas dimensões: uma dimensão de estudo e uma dimensão de formação-acção.

Na dimensão de investigação, o objectivo é perceber qual a ligação entre estas três áreas e as aprendizagens, ou seja, compreender até que ponto estas três áreas permitem que os alunos aprendam melhor e desenvolvam competências de intervenção, designadamente na Formação Cívica. A dimensão de formação-acção implica intervir, trabalhando com os professores no sentido de estas áreas contribuírem para que os alunos aprendam melhor.



O Estudo Acompanhado pode cumprir a função de ensinar a estudar.

No Estudo Acompanhado, há professores que fazem muito bom trabalho, que ensinam a organizar um caderno, como se estuda, como se sublinha um texto. Mas é preciso ir mais além, diferenciando o trabalho na sala de aula, apoiando os alunos que manifestam mais dificuldades, sem lhes propor mais do mesmo. Quando os alunos não aprendem nas outras aulas, não se deve dar-lhes mais do mesmo no Estudo Acompanhado, tem de se encontrar novos caminhos para desafiar aqueles miúdos a quererem estudar, a gostarem de trabalhar. Depois, também há caricaturas, há professores que apresentam acetatos a dizer como deve ser o local de estudo a alunos que acabaram de dizer que, em casa, não têm lugar onde estudar.

E a Área de Projecto, como poderia contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos?

A Área de Projecto é uma área muito interessante porque obriga os alunos a organizar-se. Permite-lhes trabalharem para obterem um resultado que não é imediato. Para tal, têm de se organizar, de desenvolver esforço, de pesquisar, de reflectir. Esta área é muito significativa em termos de intervenção cívica, sobretudo se partir de um problema que os alunos identificam, que pode ser um problema da escola ou da sociedade. A forma como se organiza o saber no sentido de resolver o problema é muito importante em termos da formação de um cidadão.

É importante a intervenção dos alunos na escolha do tema a trabalhar na Área de Projecto?

O fundamental é que os alunos tenham grande consciência daquilo que estão a fazer e que, de preferência, tenham uma palavra a dizer sobre a escolha do tema. É importante que, além da possibilidade de intervenção na escolha do tema, haja uma forma de gestão do trabalho na sala de aula participada pelos alunos. Um dos aspectos determinantes na escola de hoje é haver áreas de negociação e de contrato.

O que não põe em causa a autoridade do professor.

Segundo a corrente da pedagogia institucional, na escola existem aspectos que são externos e não se podem mudar, enquanto há outros que são internos e podem ser discutidos com os alunos. É precisamente aí que existem margens de liberdade onde se podem estabelecer contratos pedagógicos sobre a gestão da sala de aula, a gestão dos projectos, a reflexão sobre o que corre bem e o que corre mal, a tomada de decisões. Isto não põe em causa a autoridade do professor, mas há um espaço de gestão da vida escolar que é gerido cooperativamente.

O estabelecimento de contratos responsabiliza mais os alunos.

É muito importante a ideia da responsabilidade e da autonomia. No entanto, de acordo com o que temos observado, existem

ambiguidades relativamente a alguns conceitos, nomeadamente quanto ao conceito de contrato. Muitas vezes, o contrato consiste numa lista de obrigações que os alunos e as famílias recebem no início do ano, já feita, para que seja assinada. A existência desse contrato, apesar de tudo sempre é melhor do que os alunos não saberem quais as regras com que se regem, mas não é assim que se formam cidadãos responsáveis.

Acha que através de uma maior responsabilização se pode diminuir a indisciplina nas escolas?

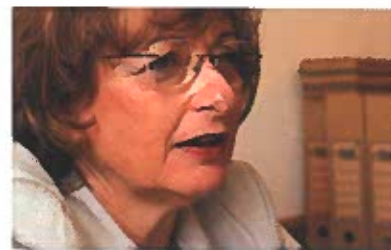
Não tenho dúvida. Mas, por vezes, conotam-se estas atitudes pedagógicas com perda de tempo, diz-se que não há tempo para fazer assembleias de turma, para negociar contratos, porque se tem o programa para dar. E, depois, os professores passam a vida a mandar calar os alunos, porque eles não são parceiros nesta gestão da autoridade. Esta é uma área onde é necessária muita formação, nomeadamente para perceber que isto não é um tempo que se perde, mas sim um tempo que se investe. Ensinar os alunos a gerir a vida da turma é uma aprendizagem de cidadania e um tempo que se investe na regulação da autoridade.

Qual a importância das regras?

No dia-a-dia da escola, é muito importante as regras serem claras e haver equipas de professores que partilham essas regras e que, ao menor sinal de transgressão, falem com os alunos. As regras têm de ser respeitadas por todos. Tem de se despendar tempo e os professores têm de ser professores dentro e fora das aulas.

O que podem as escolas ganhar com a autonomia?

Um dos caminhos seria criar grupos de professores com grupos de turmas, de modo a que os professores tivessem menos turmas e os alunos passassem mais tempo com os mesmos professores. Este modelo permite que os professores trabalhem em conjunto, resolvam problemas, construam materiais e, sobretudo, tenham mais tempo para se encontrarem. Neste momento, há uma grande vantagem, que é a estabilidade dos professores nas escolas, mas é preciso que essa estabilidade se traduza em continuidade pedagógica, ou seja, que dentro da escola as equipas de professores se organizem para trabalhar colaborativamente, para resolver problemas e, desta forma, fazer com que os alunos aprendam mais. ::



PALMILHANDO O TERRENO

PERCURSO AOS ZIGUEZAGUES? Veio dos Açores para Lisboa estudar Geologia. Foi de Lisboa para Paris estudar Psicologia Clínica. Veio de França para Portugal para trabalhar na área da educação. Ana Maria Bettencourt reconhece que o seu percurso profissional pode parecer feito aos ziguezagues, mas foi sempre norteado pela vontade de mudar o mundo através da educação.

O "TERRENO" NO CENTRO DAS PREOCUPAÇÕES Em 1973, quando voltou para Portugal, trabalhou na avaliação da reforma Veiga Simão, considerada muito avançada para a época. A seguir ao 25 de Abril, envolveu-se em diversas inovações no campo da educação e também na formação de professores, elaboração de artigos para jornais e revistas, e produção de materiais, como filmes. Deu aulas de psicopedagogia na Faculdade de Ciências no ramo educacional do departamento de Matemática.

DE NOVO EM PARIS Nos finais da década de 70, voltou para Paris, onde realizou o doutoramento na Sorbonne sobre Educação Cívica, no qual abordou a ligação da escola ao meio, em Portugal, a seguir ao 25 de Abril.

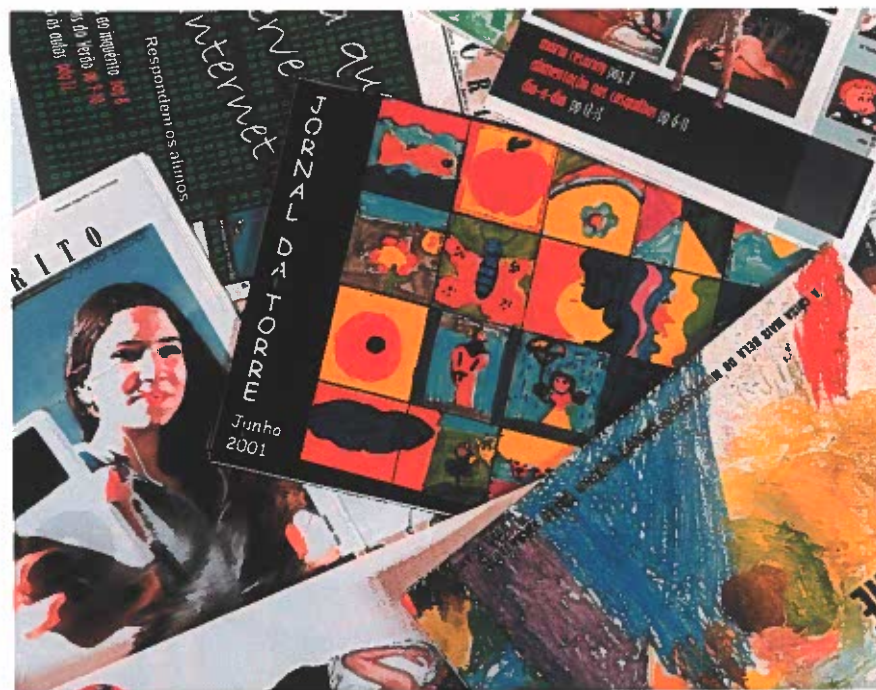
FUNDAR UMA ESCOLA "ESPECIAL" Pertenceu à comissão instaladora da Escola Superior de Educação de Setúbal, onde procurou fundar uma escola "especial", marcada pela especificidade do projecto pedagógico e pela excelência do projecto arquitectónico, da autoria de Siza Vieira.

TRABALHAR A EDUCAÇÃO NO PLANO POLÍTICO Com a ideia de que é preciso trabalhar a educação no plano político, foi deputada do Partido Socialista pelo círculo de Setúbal, durante alguns anos. **DAR VISIBILIDADE AOS PROBLEMAS, EVITANDO O DISCURSO DA LAMÚRIA** Durante dez anos, foi assessora, na área da educação, do Presidente da República Jorge Sampaio. Palmilhou o terreno, de norte a sul do país, contactando de perto com a realidade das escolas. O abandono escolar e a formação de adultos foram duas das prioridades eleitas, evitando o "discurso da lamúria" e procurando apresentar pistas de solução, ao mesmo tempo que dava visibilidade aos problemas.

UMA REDE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES?

Actualmente, voltou para a Escola Superior de Educação de Setúbal e está a desenvolver um trabalho de investigação sobre a reorganização curricular. O seu grande objectivo é propor uma rede de formação contínua de professores destinada a melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos.

ALGUNS ARGUMENTOS A FAVOR DO JORNAL ESCOLAR



Motivação para a escrita e a leitura, desenvolvimento de hábitos de pesquisa, utilização crítica da informação e construção de uma cidadania activa são apenas alguns dos argumentos enunciados a favor da produção de um jornal escolar por parte dos alunos de todos os níveis de ensino.

Texto de António Santos
Escola Secundária Manuel Laranjeira (Espinhal)
Fotografia de Henrique Bento

A produção do jornal escolar é uma prática com fortes e consolidadas tradições em muitas escolas de todos os níveis de ensino. Milhares de alunos e professores vêm alimentando, desde há décadas, um movimento pedagógico e de cidadania de características singulares e que representa muito do que de mais participado e criativo se pode observar nas escolas nacionais. Ao longo dos anos, não faltaram também iniciativas, mais ou menos regulares e continuadas, a propor o debate e a reflexão

sobre as práticas escolares centradas nos jornais, bastando aqui lembrar o forte impacto que tiveram as sucessivas edições anuais da Semana dos Media na Escola. Não é, pois, difícil encontrar razões e argumentos a favor da continuação e da afirmação de uma tradição com tão fortes raízes, conforme aqui se tenta sistematizar na meia dúzia de referências que se seguem e que procuram relembrar algumas das vantagens da produção de jornais nas escolas.

REFORÇO DOS CUIDADOS COM A ESCRITA

Perante as persistentes queixas de muitos professores de que tantos dos seus alunos manifestam uma desesperante

difficuldade em escrever com correcção e, porque não, com alguma criatividade, a perspectiva de publicação de um texto em letra de forma pode acicatar vontades e justificar esforços redobrados de rigor estilístico e de obediência a regras de escrita que, noutras situações, mais facilmente poderão ser postas de lado. Isto poderá ser ainda mais verdade se o professor der orientações claras quanto à elaboração dos textos e se proceder à respectiva “edição” juntamente com os seus autores.

MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Na procura permanente de argumentos para promover os hábitos de leitura junto dos seus alunos, os professores encontram no jornal escolar (ou de turma, ou outro qualquer modelo) um aliado eficaz

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O recurso ao jornal escolar como um instrumento pedagógico em vários contextos das aprendizagens escolares é muito favorecido com a obtenção de uma formação adequada por parte dos professores envolvidos. O gosto e a motivação pelo jornalismo escolar constituem factores da maior importância, mas o desenvolvimento de competências técnicas é imprescindível. Neste aspecto, o eventual apoio de algum profissional mais disponível, por exemplo da imprensa local, pode ser determinante, a par da consulta de bibliografia especializada. Mas o trabalho pessoal, de preferência em equipa com outros professores e com os alunos, será sempre o aspecto mais decisivo.

mas nem sempre reconhecido. Se isto é verdade para a generalidade dos alunos, incluindo aqueles que nele não colaboram mas que podem sempre interessar-se por conhecer as novidades da escola e ler o que os colegas escreveram, sê-lo-á ainda mais para os membros da redacção do jornal, por maioria de razões obrigados a desenvolver um conjunto de tarefas em que a leitura e o contacto com o texto escrito em diversos suportes se revela indispensável. E isto tanto pode ser verdade para a leitura de informação de interesse imediato para a redacção dos artigos, como o poderá ser através da criação de espaços no jornal que convidem à recensão de livros por alunos da equipa do jornal e à sua leitura pelos destinatários.

PROMOÇÃO DOS HÁBITOS DE PESQUISA

Numa época de tão fácil acesso a tantas e tão variadas fontes de informação, o jornal escolar pode surgir como um excelente contexto de valorização dessas fontes e da sua utilização ao serviço de interesses colectivos e plurais. Por outro lado, a necessidade de validação das fontes utilizadas e dos mecanismos para as salvaguardar pode deixar de ser uma mera imposição do professor, por razões essencialmente académicas, para se tornar preocupação incontornável do aluno-jornalista que não quer ver

posto em causa o rigor da sua informação. E que assim pode também aprender a distância que vai do aceitável *fair use* de fontes à sua disposição à cópia descarada e sem qualquer pudor daquilo que outros produziram.

NOVAS PRÁTICAS DE INTERDISCIPLINARIDADE

Sempre tão desejosos como embaraçados para, na prática, definir contextos viáveis de interdisciplinaridade e de partilha de saberes e competências, os professores poderão encontrar no jornal escolar um desafio que é um convite imediato à construção colectiva, organizada e responsável de espaços inovadores de formação e aprendizagem. Os conteúdos mais diversos e a apresentação gráfica e visual mais rica e variada constituem terreno ideal para a confluência de competências e de objectivos a que diferentes actores podem responder diferentemente, mas todos concorrendo para um produto final que será mais do que a soma dos vários contributos.

USO CRÍTICO DA INFORMAÇÃO

O consumo intensivo que os jovens de hoje fazem de múltiplos meios de comunicação carece da indicação de instrumentos e referências que lhes permitam situar-se numa perspectiva atenta e crítica perante os conteúdos que

eles transmitem e perante a forma como apresentam uma realidade que se sabe ser socialmente construída. E se esse aspecto daquilo que poderemos designar como uma educação para os media pode ser tratado e desenvolvido em diversos contextos, disciplinares e outros, parece evidente que a produção de um jornal, desde que participada e criticamente assumida, pode dar um contributo decisivo para que os alunos se apercebam das lógicas e das virtudes e limitações de um universo tão apelativo como o dos media, nas tão diversas manifestações.

CONVITE A UMA CIDADANIA ACTIVA

As características de um processo e de um produto como o jornal escolar permitem identificá-lo como um importante instrumento para a democratização da vida da escola e para a criação de condições que facilitem as práticas e as aprendizagens da cidadania. Ainda tão próximos de um passado em que a censura e os diversos limites à liberdade de expressão foram erigidos como trave-mestra de um regime ditatorial, é essencial que gerações sucessivas de alunos (e de novos professores...) exerçam na prática as virtudes da democracia e reafirmem em permanência a superioridade ética e cívica do regime em que vivemos. ::

Escolas com pernas para andar

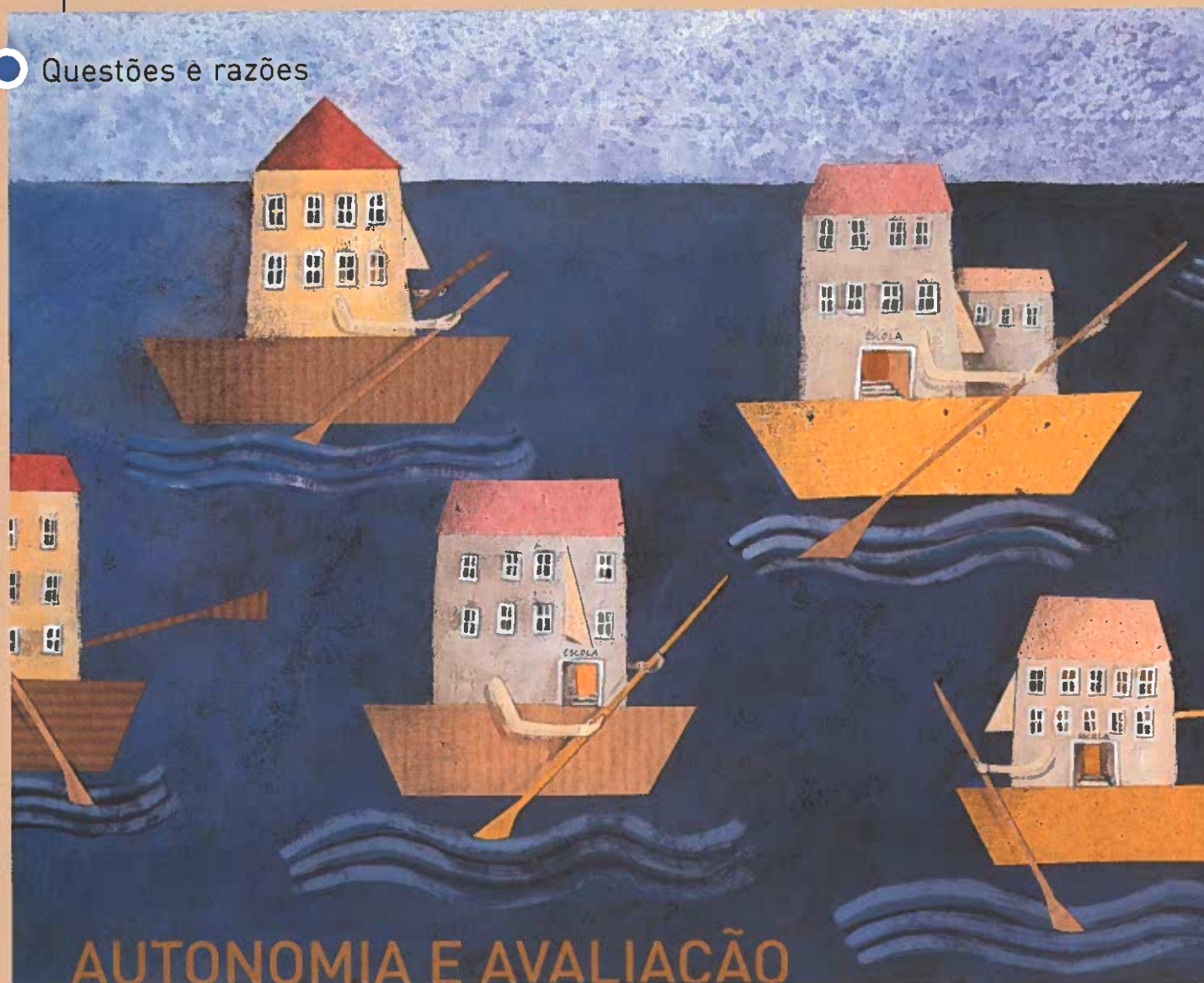
O historial da autonomia e avaliação das escolas permite compreender a importância dos “empreendedores de mudança”, ou seja, de todos aqueles que, nas escolas, conduzem a sua acção com o objectivo de melhorar as práticas pedagógicas. Neste sentido, o projecto-piloto de avaliação externa das escolas permitiu desenvolver um quadro de referência para a generalização deste processo a todos os estabelecimentos de educação e ensino do país. Na Escola da Ponte, em Vila das Aves, a autonomia foi uma realidade antes da formalização de um contrato com o Ministério da Educação. Prestes a assinar um contrato de autonomia, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras e a Escola EBI da Charneca da Caparica explicam para que querem, na prática, a autonomia: para fazer o quê de diferente e para melhorar de que forma as aprendizagens dos alunos.



- 26 29 **Questões e razões**
Autonomia e avaliação de escolas
João Formosinho e Joaquim Machado
- 30 33 **No terreno**
Projecto-piloto de avaliação das escolas
Pedro Guedes de Oliveira
- 34 37 **Feito e dito**
Fazer a ponte... para a mudança
Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca
- 38 41 **Recursos**
- 42 45 **Na sala de Aula**
Experimentar o real
Teresa Fonseca
- 46 49 **Repórter na escola**
Autonomia da escola: Para fazer o quê de diferente?
Elsa de Barros



● Questões e razões



AUTONOMIA E AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Texto de João Formosinho
e Joaquim Machado
(Universidade do Minho)
Ilustração de Teresa Lima

O processo de reforço da autonomia da escola deve partir das dinâmicas existentes nos estabelecimentos de ensino e da sua avaliação, valorizando os “empreendedores de mudança”, isto é, aqueles que nas escolas conduzem a sua acção em direcção aos fins estabelecidos e à melhoria das práticas.

O conceito de democratização da educação abarca, por um lado, o reforço na distribuição dos recursos educativos (escolas, professores, dotações financeiras, cursos), na igualdade no acesso (gratuidade, apoios sócio-económicos, distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino) e na igualdade de sucesso (alterações curriculares, formação profissional de docentes e técnicos de educação, métodos pedagógicos e aplicação de novas tecnologias educativas) e, por outro, a distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na administração dos estabelecimentos de ensino.

A primeira dimensão do conceito de democratização da educação já está presente na Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), e é assumida claramente pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 14/86, de 14 de Outubro), que lhe acrescenta a segunda.

Com esta afirmação da existência no sistema educativo de uma pluralidade de centros de decisão não dependentes entre si (melhor dizendo, descentralizados e com competências próprias), a LBSE, em primeiro lugar, introduz uma inovação que à diversificação das estruturas e actividades educativas faz corresponder a diversificação dos poderes e dos agentes responsáveis e, em segundo lugar, suscita um debate que reclama medidas políticas ancoradas nos princípios da

desburocratização da Administração Pública, da aproximação dos serviços às populações e da participação de todos os interessados na sua gestão.

É nesta linha que se inserem as medidas políticas que fazem deslocar a autonomia da escola da consagração e enquadramento normativo em direcção à sua concretização no plano da acção das escolas.

Mais recentemente, destacamos o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto) e a lei orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro), bem como o anúncio da celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia, decorrentes de processos de avaliação interna e externa das escolas.

→ Da consagração da autonomia à actual matriz organizacional das escolas

Os anos 80 do século passado caracterizam-se pela constatação da falência de um sistema centralizado de gestão das escolas para responder às necessidades da escola de massas. Por isso, nota-se na Administração Educacional a intenção de abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e o desejo de impulsionar os

estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as causas nacionais da educação.

Este impulso à autonomia dos estabelecimentos consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar (muitas vezes induzidas de forma indirecta por mecanismos condicionadores do financiamento de projectos que exigem candidatura) e, à semelhança do que se passa noutros países, desembocou no desenvolvimento de políticas de territorialização que procuram soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes e num programa de reforço da autonomia das escolas.

O diagnóstico existente apontava para uma situação de relativa autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, quer no domínio da orientação educativa dos alunos, quer, embora em menor grau, nos da gestão financeira e de pessoal. Talvez por isso, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, não abrangesse na "autonomia consagrada" o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar.

Este diagnóstico e a diversidade de níveis de desenvolvimento das escolas e de regimes jurídicos de gestão tornaram necessária a elaboração de um diploma que cumprisse as exigências da LBSE e consagrasse um "novo" modelo de gestão escolar.

Este modelo deveria integrar os ensinamentos da "gestão democrática" (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro) e do "novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas" (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio) e garantir a democraticidade dos órgãos de gestão escolar e o equilíbrio na representatividade entre os sectores da comunidade educativa.

Por isso, o actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) inclui na sua matriz organizacional os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, onde os princípios da "gestão democrática" (Despachos n.º 68/74, n.º 1/75 e n.º 40/75) apenas foram considerados aplicáveis até 1977, data a partir da qual se restabeleceu a cadeia hierárquica de que as delegações escolares são o último elo.

Na base de tal "retrocesso" talvez estivesse a incompatibilidade do princípio da

participação com uma rede dispersa e fragmentada de unidades, na sua grande maioria, de reduzida dimensão. Por isso, a estratégia de agrupar estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico recebera novo impulso a partir do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com vista à construção de "escolas" entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia.

→ Autonomia e avaliação das escolas

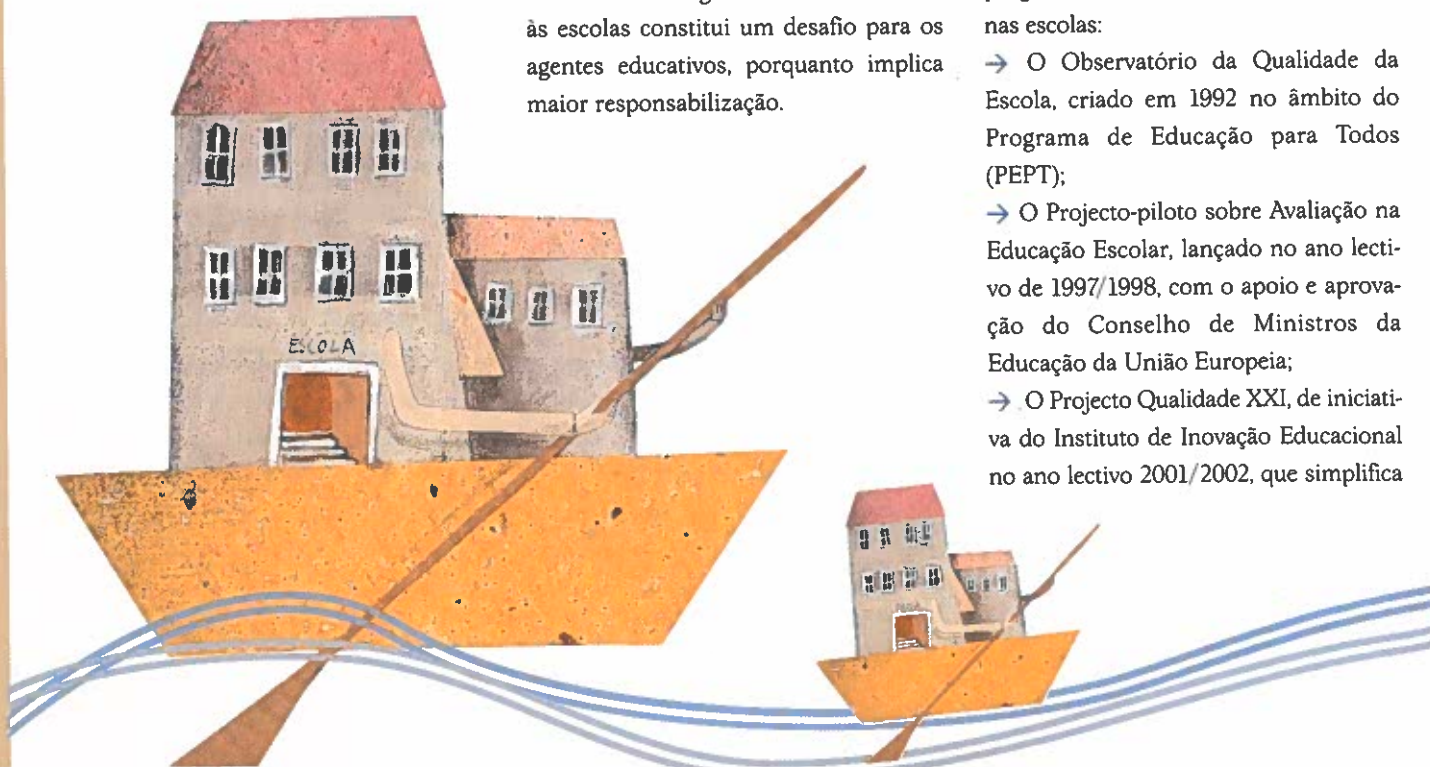
O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino aponta, por um lado, para a reorganização da morfologia organizacional e, por outro, para a concessão de maiores margens de autonomia à sua gestão. Este cenário de outorga de maior autonomia às escolas constitui um desafio para os agentes educativos, porquanto implica maior responsabilização.

Para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração Educativa, cada escola dispõe da possibilidade de proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional. A avaliação interna constitui, pois, um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas.

Entretanto, foram sendo desenvolvidas práticas de avaliação interna e externa que visam, num sentido, a recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, noutro sentido, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

A primeira medida mais mediática é, sem dúvida, a da realização de exames nacionais e, posteriormente, a da avaliação aferida com aplicação a todos os alunos em ano terminal de ciclo do ensino básico. A segunda medida tem a ver com programas de avaliação desenvolvidos nas escolas:

- O Observatório da Qualidade da Escola, criado em 1992 no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT);
- O Projecto-piloto sobre Avaliação na Educação Escolar, lançado no ano lectivo de 1997/1998, com o apoio e aprovação do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia;
- O Projecto Qualidade XXI, de iniciativa do Instituto de Inovação Educacional no ano lectivo 2001/2002, que simplifica



os processos do Projecto-piloto sobre Avaliação na Educação Escolar;

→ O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, de iniciativa da Inspeção-Geral de Educação com início em 1999/2000 e terminado em 2001/2002;

→ O Projecto "Melhorar a Qualidade", nascido da parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda (QUAL), e a CAF (Common Assessment Framework), modelo de análise organizacional adaptado às organizações públicas que permite a realização de exercícios de auto-avaliação, com custos reduzidos, e que se baseiam numa adaptação do Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management);

→ O Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias, de iniciativa da Fundação Manuel Leão, a partir de 2000, utiliza o modelo desenvolvido pelo Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha;

→ O Programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas, da responsabilidade da IGE, desde 2005, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, e que corresponde a uma aplicação adaptada dos instrumentos do Projecto Effective School Self-Evaluation – ESSE, promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI), entre 2001 e 2003, com o apoio da Comissão Europeia;



O reforço da autonomia das escolas deve incluir a autonomia na gestão pedagógica, curricular, estratégica, patrimonial, administrativa, financeira e dos recursos humanos.

→ A Avaliação Externa das Escolas, da iniciativa do Ministério da Educação, baseado nos referenciais de auto-avaliação e avaliação externa construídos pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, que o lança como projecto-piloto no ano lectivo 2005/2006, passando desde 2007 para a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação.

→ Da avaliação ao contrato de autonomia e desenvolvimento

Estes diversos programas de avaliação das escolas dão conta da pluralidade de iniciativas, da diversidade de entidades que as desenvolvem, da amplitude do campo de modelos, de metodologias e de finalidades. Embora do processo de avaliação das escolas se possam deduzir tabelas de classificação em função de determinados parâmetros, a avaliação não se destina nem resume à publicação de *rankings*. A complexidade da avaliação requer metodologias próprias, que considerem os resultados de aprendizagem dos alunos, os processos, as lideranças escolares, a prestação do serviço público de educação, a perspectiva dos alunos, das famílias e dos profissionais e a capacidade da escola se auto-regular com vista ao seu desenvolvimento.

A implementação do processo de reforço da autonomia da escola deve partir das

dinâmicas existentes nas escolas e do seu processo de avaliação, valorizando os "empreendedores de mudança", isto é, aqueles que nas escolas conduzem a sua acção em direcção aos fins estabelecidos e à melhoria das práticas.

Segundo o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho para a Autonomia, o reforço da autonomia das escolas deve incluir a autonomia na gestão pedagógica, curricular, estratégica, patrimonial, administrativa, financeira e dos recursos humanos, determinar as competências transferidas e as competências contratualizáveis, prever estratégias de incentivo à autonomia das escolas e a avaliação dos efeitos em cada escola da aplicação contratualizada da autonomia e valorizar os actores locais que corporizam e impulsionam a autonomia das escolas.

Na verdade, concretizando-se a autonomia da escola no seu projecto educativo, este não pode ser concebido apenas em relação com a ideia de soberania e fechamento autárquico, mas sobretudo com a ideia de interdependência, de abertura e de interacção com entidades produtoras de iniciativas e projectos de carácter educativo e pedagógico – associações pedagógicas, centros de formação contínua, instituições de ensino superior, centros de investigação, entre outros. ::

● No terreno

PROJECTO-PILOTO DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

A fase piloto de avaliação externa de 24 escolas e agrupamentos permitiu o desenvolvimento de um quadro de referência, essencial para a generalização deste processo a todos os estabelecimentos de educação e ensino do país.

Texto de **Pedro Guedes de Oliveira**
Coordenador do Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas
Ilustração de Teresa Lima

A avaliação externa dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, iniciada no ano transacto como um processo piloto e prosseguida este ano sob a tutela da Inspeção-Geral de Educação (IGE), não é nova, em Portugal, e tem longa tradição em muitos países, nomeadamente na Europa. Contudo, quando o Ministério da Educação (ME) convidou o Grupo de Trabalho de Avaliação de Escolas para desenvolver um sistema de avaliação, estabeleceu-se um conjunto de requisitos que levou a que o processo fosse desenhado de novo.

Assim, pretendia-se que a avaliação externa fosse regular (estabelecemos uma periodicidade à volta de quatro anos) e extensiva a todos os estabelecimentos. Este requisito, só por si, levou a que se tivesse de limitar a duração das visitas e a dimensão dos grupos de avaliadores. Por seu lado, estes factores conduziram a que a própria natureza do processo ficasse limitada a entrevistas em painel, feitas de forma intensiva e seguindo um quadro de referência conceptualmente abrangente e focado em aspectos chave da educação, excluindo assistência a aulas ou apreciação detalhada de métodos e processos de ensino e avaliação, como análise de sumários ou de testes ou, ainda, validação de documentos de gestão.

Mas isto não aconteceu porque, simplesmente, pensássemos que não havia tempo, durante as visitas. A falta de tempo levou-nos, isso sim, a pensar o processo de avaliação externa como complementar e intrinsecamente acoplado ao processo de

auto-avaliação. De facto, a nossa posição é de que de pouco serve assistir a uma ou outra aula (normalmente preparada para o efeito – mas mesmo que o não fosse, dificilmente susceptível de ser comprovada a sua representatividade) e de que o juízo de um qualquer elemento da equipa sobre a qualidade dos testes ou a adequada sequencialidade e ênfase nas diversas partes do programa é melhor ou pior do que o de outros membros da comunidade escolar.

A importância de criar uma dinâmica de avaliação

O importante é que a própria escola tenha, numa base regular, a capacidade e a organização para monitorizar os seus processos, detectar as dificuldades – dos alunos, dos professores ou da relação mútua – e os mecanismos de intervenção adequados. Para a avaliação, o importante é verificar isso mesmo: o que a escola é capaz de observar de modo crítico, a detecção que faz das necessidades de intervenção, a intervenção efectiva a que procede e, finalmente, a avaliação que realiza dessa intervenção, com vista à acumulação de uma experiência reflectida e eficaz.

E, evidentemente, como usa tudo isto para obter resultados: no processo de educação e ensino dos alunos e nos seus resultados académicos, na sua participação e espírito de cidadania, mas também na mobilização e envolvimento dos docentes e não docentes, na capacidade de colocar a escola como elemento



activo e participante da comunidade, de envolver os pais e fazer deles uma parte integrante do processo.

Claro que tudo isto é muito difícil. Não cabe só à escola – e menos ainda somente aos seus professores – a responsabilidade de o conseguir. A inserção sócioeconómica dos estabelecimentos de ensino, cuja variabilidade é enorme, as suas condições económicas e financeiras, as suas instalações e grau de ocupa-

ção, o corpo de professores (que não escolhe e que é por vezes demasiado mutável e por outras excessivamente estável e envelhecido), uns programas que lhe são ditados e uma carga lectiva e número de disciplinas que se mantêm elevados, etc. dão menos espaço à escola para agir do que seria desejável.

Contudo, o facto é que, mesmo assim, há escolas muito melhores do que outras, verificando-se que, por vezes, a mudança de um

executivo é capaz de fazer melhorar ou piorar significativamente o comportamento da escola, dos seus docentes e discentes.

Portanto, vale a pena avaliar, criticar, discutir e, na sua sequência, proporcionar novos aspectos e graus de autonomia, acordar objectivos e estipular metas a cumprir.

Este é, portanto, um processo em que o aspecto mais interessante é a dinâmica que cria e não o retrato que possa fazer, a visão estática – maledicente ou complacente – tão frequente no simplismo (inocente ou não...) com que estes assuntos são, frequentemente, abordados.

E, nesta dinâmica, as autoridades e o próprio ME e seus órgãos e departamentos, são partes essenciais, co-responsáveis pelo ponto de partida bem como pelo sucesso do processo de mudança.

Um outro aspecto fez também parte da nossa opção inicial: a equipa de visita deveria integrar elementos ligados “à máquina” (no projecto-piloto, éramos nós, os membros do Grupo de Trabalho), alguém com experiência activa nas escolas (professores destacados noutras funções, em geral) e um terceiro elemento pertencente ao sistema de ensino superior/investigação, nos quais víamos, mais do que uma elevada competência técnica (tê-la-ão, com certeza, numa ou noutra área, mas não em todas), a capacidade e treino de análise, o hábito de avaliar e ser avaliado e, finalmente, a capacidade de olhar criticamente e com espírito aberto novas situações, de modo a trazer para a escola uma visão claramente exterior.

Seleção das escolas para a fase piloto de avaliação externa

Nos primeiros meses de 2006, o trabalho do grupo consistiu em escolher as escolas que iriam constituir o painel inicial a ser avaliado na fase piloto (24 escolas e agrupamentos) e em lançar o quadro de referência da avaliação.

O processo de selecção passou por um convite a todas as unidades de gestão dos ensinos básico e secundário para que submetessem as suas candidaturas, tendo como única condição prévia ter sido levado a cabo um processo formal de auto-avaliação. Era-lhes também pedida uma identificação dos pontos fortes e fracos da sua unidade, bem como um conjunto de medidas que consolidassem uns e superassem os outros.

A equipa de avaliação deve integrar alguém com capacidade de olhar com espírito aberto e crítico para novas situações, trazendo para a escola uma visão exterior.

Também era claro que o método de selecção teria em conta uma vontade expressa de cobrir homogeneamente o território, de incluir escolas básicas e secundárias, mais pequenas e maiores, do litoral e do interior. Não havia qualquer “pseudo-critério” de qualidade, estabelecido *a priori*.

Desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa

O desenvolvimento do quadro de referência foi um processo mais difícil. Há experiências internacionais muito interessantes e muito diversificadas, bem como uma importante e valiosa experiência nacional. Mas as diferentes condições e objectivos do nosso processo específico exigiam uma adaptação criteriosa.

No final, acabou por se esquematizar o processo em cinco grandes domínios, fáceis de apreender e susceptíveis, de um

modo geral, de servir de matriz de análise para instituições de diferente natureza e sobre os quais deveria recair, de acordo com as condições colocadas pelo próprio ME, uma “classificação clara”:

Primeiro domínio – Diz respeito aos resultados, ao produto da organização que, contudo, não podem

ser vistos numa dimensão estrita e estreita que privilegie sobretudo os resultados académicos;

Segundo domínio – Tem a ver com a organização do processo educativo: como é que a instituição estabelece “o seu processo produtivo”, ou seja, fomenta aprendizagens no campo cognitivo, de atitude e comportamento social e individual;

Terceiro domínio – Está relacionado com a organização e gestão que dá suporte à acção da instituição;

Quarto domínio – Incide sobre visão e liderança que asseguram o posicionamento estratégico, a mobilização e empenhamento dos agentes envolvidos;

Quinto domínio – Tem em conta a forma como a escola consegue fazer a monitorização dos seus sucessos e dificuldades, assegurando a sustentabilidade da sua acção.

Mas a vastidão destes conceitos requeria uma mais fina especificação das suas componentes, aquilo a que chamámos os factores, que davam corpo a esses domínios. E, finalmente, em vez de promovermos uma definição explícita destes factores, procurámos caracterizá-los através de um conjunto de

"perguntas ilustrativas do entendimento dos factores", não como uma lista de questões a colocar e a avaliar em si mesmas mas sim ilustrativas do sentido do que se considera relevante destacar.

Por último, foi solicitado um conjunto de documentos suplementares, que todas as escolas possuem, incluindo o projecto educativo, o plano de actividades, etc. e que serviram de informação preliminar com que as equipas partiram para o terreno.

A objectividade possível no processo de avaliação

Dois aspectos mereceram especial cuidado: os relatórios que se queriam informativos, tão objectivos quanto possível, curtos e claros, e uma homogeneidade na interpretação das classificações atribuídas. Para isso, definiu-se o que deveria ser verificado para que um dado domínio fosse classificado como *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* ou *Insuficiente*, sendo essas definições públicas, como os restantes elementos. Não fugimos à subjectividade inerente a um processo avaliativo, mas procurámos limitá-la e, mais do que isso, possibilitar a compreensão do processo pelo qual se chega a uma dada classificação que se baseia, sobretudo, na predominância de pontos fortes ou pontos fracos, e no carácter intencional e sistemático das acções e procedimentos *versus* iniciativas individuais, eventualmente generosas mas não sustentadas.

Algumas notas finais

1. É essencial apostar na relação da avaliação externa com a auto-avaliação. Não se pode esperar que a avaliação seja um passo "definitivo" nem pode ser, claramente, um fim em si mesma; o seu valor está na medida em que for capaz de provocar diálogos internos e de confrontar as diferentes leituras internas das estratégias e dos seus resultados com o olhar externo, não comprometido com as opções locais.
2. Algo, desde o primeiro dia, assumido pelo grupo foi que todo o processo seria divulgado, na Internet. De facto, todos os elementos que foram entregues às escolas para sua orientação, bem como a constituição dos grupos de avaliadores, os relatórios com respectivas justificações e classificações e o contraditório da escola, quando o houve, estavam (e estão) no Portal de Educação. Só um processo totalmente transparente pode assegurar o seu escrutínio.



É essencial apostar na relação da avaliação externa com a auto-avaliação. O objectivo é confrontar as leituras internas com o olhar externo.

3. A fase piloto foi muito controlada, só com escolas que voluntariamente se disponibilizaram para um processo do qual nem conheciam os contornos, com as equipas coordenadas pelos elementos que constituíam o grupo de trabalho e, portanto, com um particular conhecimento dos instrumentos e processos usados. Daí que não só os seus resultados não podem ser considerados representativos, como apenas dão uma noção preliminar do sucesso do processo e dos seus instrumentos. Só a sua extensão a muito mais escolas e, sobretudo, a sua utilização pelos elementos que asseguram hoje a sua institucionalização (no âmbito da IGE) poderá determinar da sua valia.
4. Há que montar todo um sistema de supervisão e acompanhamento que permita corrigir o que se revelar necessário, homogeneizar o uso adequado dos instrumentos, a legibilidade e adequação dos relatórios e das classificações e procurar métodos independentes que dêem credibilidade aos seus resultados.
5. Há que tirar consequências do que for observado e avaliado, quanto à autonomia, quanto à evolução da escola, quanto ao estímulo, prémio ou, em contraposição, à pressão e penalização de responsáveis, a todos os níveis; promover a extracção e publicitação de boas práticas e alteração de normas e processos, quando tal se revelar adequado.
6. Não ficar quieto, mas não alterar tudo todos os dias: dar tempo de análise e reflexão, assegurar a manutenção do essencial e mudar o que deva ser mudado.

Enfim, se for possível criar um sistema que, falível como tudo, possa ganhar a credibilidade de se poder dizer que, se a conclusão é que uma dada escola é "boa", há uma forte probabilidade de que o seja de facto, ter-se-á ganho um instrumento muito importante para uma melhoria reflectida e socialmente aceite do sistema educativo, pilar que todos reconhecemos como essencial para o sucesso do país. ::

● Feito e dito

Num tempo em que ainda não se falava de autonomia da escola, a Escola da Ponte estabeleceu a ponte para a mudança, conquistando a pulso a sua autonomia. José Pacheco, fundador da escola, fala da construção dessa autonomia, que só mais tarde viria a ser legitimada através da assinatura de um contrato. Mais do que formar os alunos para a autonomia, nesta escola pretende-se formar os alunos no exercício da autonomia.



FAZER A PONTE... PARA A MUDANÇA

Entrevista de Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca
Fotografias cedidas pelo entrevistado

A

Escola da Ponte foi a primeira a assinar um contrato de autonomia. Qual a importância de formalizar uma situação que já existia no terreno?

É bem verdade que a situação existia no terreno. A Escola da Ponte não esperou pela publicação de uma lei para ser autónoma. Desde 1976, vinha transgredindo, “desobedecendo” à lei, desburocratizando, para concretizar uma efectiva escola pública – uma escola que garantisse o acesso a todos e a todos garantisse sucesso. Quando substituímos o professor ge-

neralista pelo professor especialista no contexto de uma equipa de projecto, contrariámos o disposto na lei, que determinava a existência de professor único, monodocente, no 1.º ciclo. E o mesmo aconteceu com outras transgressões: a recusa da segmentação em anos de escolaridade e ciclos, a recusa de horário de tipo único, a recusa da figura do director de escola – somos todos directores. O discreto consentimento (um “fechar de olhos”) do Ministério da Educação conduziu-nos a uma situação de sucessivas negociações, que sempre pecaram pela precariedade.

Quando, em 2001, alargámos o projecto aos 2.º e 3.º ciclos, a situação tornou-se insustentável. A formalização do contrato decorreu da necessidade de ultrapassar contradições, de obter reconhecimento e buscar o lugar da Ponte no novo quadro legal, sem perda de identidade.

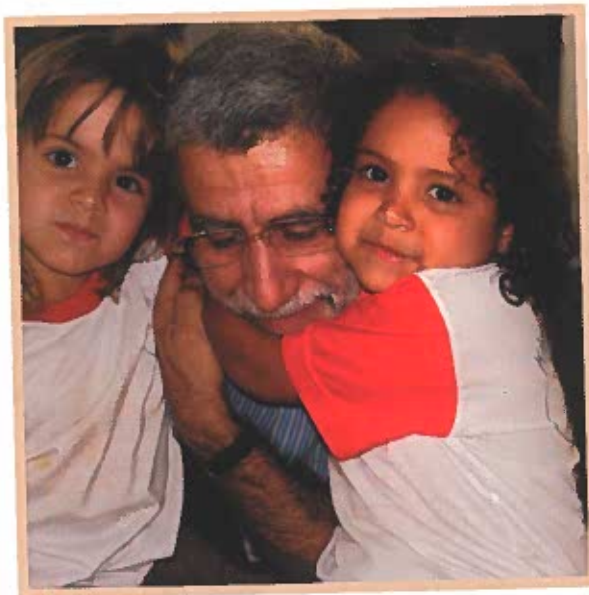
Qual o percurso realizado na escola da Ponte até ao reconhecimento do seu modelo pedagógico através de assinatura do contrato de autonomia?

Elaborámos e desenvolvemos um projecto (fundamentado teoricamente e com

um líder livremente escolhido). Contrariámos a mobilidade profissional e as colocações vitalícias, conseguindo estabilizar a constituição da equipa de projecto (e, a partir de 1995, pudemos escolher os nossos professores). Conseguimos assegurar sustentabilidade, através de uma formação centrada na análise crítica das práticas e da instituição de dispositivos de avaliação do projecto. Melhorámos as condições de trabalho através do exercício de um tipo peculiar de "economia solidária"... Alcançámos um nível de resiliência que permitiu aos pais dos nossos alunos defenderem o projecto (com total êxito) contra periódicas investidas de políticos e de alguns "professores" de escolas próximas (como sabemos, o maior aliado do professor é o outro professor e o maior inimigo do professor que ousa fazer diferente é o outro professor). No reconhecimento da qualidade do modelo pedagógico influíram, também, os excelentes resultados obtidos pelos nossos alunos nas primeiras provas de aferição realizadas no nosso país.

Quais as vantagens da autonomia a nível pedagógico, administrativo, financeiro, etc.?

A autonomia – livre e responsabilmente assumida – contribui significativamente para o repensar da escola e para a sua reconfiguração, para a erradicação de factores de insucesso e de reprodução escolar e social, contribuindo para melhorar a imagem social da profissão.



A autonomia contribui significativamente para o repensar da escola e para a sua reconfiguração, para a erradicação de factores de insucesso e de reprodução escolar e social.

O conceito de liberdade está embotado de equívocos e será necessário posicionarmos eticamente face à pedagogia. Não poderemos descurar a influência da sociedade sobre o indivíduo, mas também não poderemos permitir que as práticas escolares se mantenham ancoradas numa pedagogia autoritária que descure a possibilidade de autonomia no educando. A tarefa fundamental será a de dotar os alunos de uma adaptação crítica às condições sociais. Na Ponte, não formamos os alunos para a autonomia, mas no exercício da autonomia. A liberdade pode ser ensinada e aprendida, em todo o tempo de ensinar e aprender – e não num tempo lectivo em cada semana. Porém, apenas decorrida, no mínimo, uma década se poderá aquilatar das vantagens e inconvenientes da experiência da Ponte e de outras escolas que ousem construir autonomia.

De que forma a autonomia se pode reflectir no sucesso dos alunos?

As mudanças em educação são lentas. Como antes referi, quando estiver decorrida uma década sobre a assinatura do contrato, talvez seja possível estabelecer comparações e responder a esta pergunta. Por agora, somente poderei acrescentar que, na restrita experiência da Ponte (não deverá cair-se na tentação de extrapolar), o processo de autonomização envolve necessária e permanentemente, as dimensões do conflito e do poder.

As oportunidades de crescimento falham, se os conflitos são evitados, ou abordados de um modo que o sistema de relações conduza o indivíduo ao abandono da sua procura de autonomia, por acomodação. Dispositivos como a Assembleia de Escola, o Círculo de Debate, o cartaz do *Acho Mal*, ou os Grupos de Responsabili-

dades, asseguram uma gestão construtiva dos conflitos e o efectivo exercício de uma liberdade responsável. Mas o exercício de autonomia não se confunde com a permissividade, nem dispensa a intervenção do professor. Essa intervenção concretiza-se em mediações que permitem ao aluno, por exemplo, a percepção correcta das tarefas e suas finalidades, a acção decorrente de projectos pessoais e de grupo, a escolha de momentos e instrumentos de avaliação, uma regulação de comportamentos numa base de reciprocidade.

Neste processo o professor tem um papel fundamental...

Toda a situação pedagógica assenta numa relação de poder mediada pelo saber, numa mediação construída. A criança pode brincar com o poder. E, num constante jogo de reajustamentos, o aluno exerce e aprende a exercer o máximo poder a que

Toda a situação pedagógica assenta numa relação de poder mediada pelo saber, numa mediação construída. A criança pode brincar com o poder.

tem acesso. A assunção de autonomia corresponde a um aumento da fluidez dos papéis e rituais presentes na relação educativa. A educação continua ainda a ser justificada mais como meio de controlo social do que como instrumento de aperfeiçoamento pessoal. A organização do trabalho escolar continua centrada em tarefas que têm uma base de informação igual para todos, o mesmo tipo de meios e técnicas para todos, provas individuais de adaptação ao padrão exigido para um hipotético aluno médio. E um dos maiores óbices à mudança reside no permanente

juízo e classificação do aprendiz, que invalida qualquer esforço no sentido da auto-responsabilização. Na Ponte, a autonomia do aluno traduz-se na participação possível (no exercício de uma "autonomia relativa"). A autonomia é uma construção partilhada assente na interdependência, assumindo o contexto relacional uma grande importância para o crescimento cognitivo. Ao longo de 30 anos de projecto, pudemos verificar que o investimento no desenvolvimento da autonomia, no emocional e no sócio-moral foi concomitante com a melhoria do rendimento académico dos alunos.

Qual o impacto que a autonomia da escola pode ter sobre a comunidade local?

Prefiro falar de "fraternidade", pois a comunidade local sempre esteve dividida relativamente à Ponte. Na Escola da

Ponte, como em outros lugares, foi necessário fazer um sério esforço de reelaboração cultural. Foi preciso alterar a cultura da escola, interrogar práticas educativas dominantes, interpelar ideias feitas. O projecto de uma escola é um acto colectivo e só tem sentido no quadro de um projecto local consubstanciado numa lógica comunitária e pressupõe uma profunda transformação cultural. Numa manifestação de autonomia, os pais dos nossos alunos fundaram uma associação num tempo em que ainda não havia leis para a regular. A associa-

ção de pais é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável. Quando os professores da Ponte decidiram ser minoria no órgão de direcção, os pais entenderam o sinal. Porque a Ponte é uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de atavismos, para a repensar. Nos últimos anos, a fraternidade educativa da Ponte alargou-se a outras escolas que de nós se acercaram (portuguesas e estrangeiras). Talvez possamos já falar de uma... "rede".

Qual o papel que a comunidade educativa de um modo geral deve desempenhar para que a autonomia da escola se concretize através de um projecto educativo com características próprias?

É com os pais e os professores que a criança encontra os limites do controlo que lhe permite progredir em autonomia. Esta autonomia é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Sem socialização não é possível uma didáctica de auto-governo, ou o trabalho autónomo.

A comunidade deverá participar em todas as decisões e não somente sufragar um projecto confeccionado e proposto por professores. Deverá intervir desde o nível da definição da arquitectura de escolas ao da gestão e avaliação do projecto. Porém, importaria definir o conceito de "comunidade", protegê-la da influência de caciques locais e autarcas controladores, e ressaltar que o estatuto de professor não se confunde com o estatuto de pai (as escolas não matriculam filhos, matriculam alunos...).

Qual a importância da avaliação externa da escola para o estabelecimento de contratos de autonomia?

Gosto de realçar que uma das primeiras reivindicações que a Escola da Ponte apresentou, durante a negociação do contrato de autonomia, foi a da constituição de uma comissão de acompanhamento e avaliação, nomeada pelo Ministério, que, de modo isento, pudesse avaliar o impacto das mudanças introduzidas na direcção e gestão, bem como os resultados obtidos pelos alunos. A maior autonomia deverá corresponder maior responsabilidade, devendo a escola ser chamada a participar do processo de avaliação.

Qual a relevância do trabalho cooperativo para o desenvolvimento da autonomia?

Uma das rupturas de paradigma que a escola da Ponte operou foi a da passagem de uma cultura solitária para uma cultura solidária. Quando quisemos educar os nossos alunos na cidadania e na autonomia, compreendemos que os professores não assumiam cidadania plena nem eram autónomos. Havia a "obediência hierárquica" de funcionário público. E ninguém dá o que não tem, ninguém ensina o que não é... Quando deixou de haver professor sozinho na sua sala de aula, todos os professores da equipa de projecto passaram a ser individualmente responsáveis por actos colectivos. Essa reelaboração da cultura pessoal e profissional dos professores gerou uma autonomia de novo tipo e conduziu à excelência de resultados, quer no domínio cognitivo, quer no domínio atitudinal. Num tempo de narcisismo exacerbado, tão importante como a auto-estima é a hete-

PERFIL José Pacheco



Quando jovem queria ser engenheiro mas, fruto das muitas interrogações que se lhe iam colocando sobre a escola e seu modo de funcionamento, abraçou uma outra carreira, por certo bem diferente. Dedidou-se à educação, seguindo sempre o lema "quem quer inovar deve ter mais interrogações do que certezas". Grande observador da realidade, preocupava-o que a organização

da escola que frequentou fosse igual à dos seus pais e dos seus avós.

José Pacheco não foi o primeiro nem o último em Portugal a desejar criar uma escola que fugisse ao modelo tradicional mas, ao contrário da maioria, arriscou fazer a ruptura, dar o salto e transformou o seu sonho em realidade.

Especialista em música, em leitura e escrita, mestre em Educação da Criança, pela Universidade do Porto, coordenou durante uma vida a Escola da Ponte, dando corpo a um projecto único e inovador, inspirado nos valores da liberdade, da responsabilidade e da solidariedade e baseado na inclusão e autonomia das crianças.

Com uma vontade férrea, este homem determinado resistiu a tudo e a todos dedicando-se a tempo inteiro ao projecto "Fazer a Ponte", afirmando, sempre que interpelado sobre as exigências que se colocavam aos professores envolvidos neste projecto: "... antes missionário do que demissionário".

ro-estima. Na Ponte – excepto em tempos de crise... – os vínculos afectivos gerados pelo exercício cooperativo da profissão são persistentes e fomentam comportamentos de autonomia. Essa autonomia organiza-se sobre a dependência e reforça-se nas suas contradições, no auto-reconhecimento de inevitáveis dependências relativamente à multiplicidade e complexidade do mundo.

A autonomia não é apenas contar consigo próprio, mas contar com o apoio de outros na construção de autonomia-com-os-outros. São importantes as vivências emocionais, quer entre professores, quer entre alunos e adultos significativos. Por isso, na Ponte, foram instituídos dispositivos (caixa dos

segredos, professor tutor, comissão de ajuda, etc.), que funcionaram como suportes do processo de autonomização das pessoas e da escola.

A autonomia deve ser dada às escolas ou conquistada por estas?

A autonomia deve ser construída pelas escolas, por cada escola, num *hic et nunc* (aqui e agora) único e irrepetível.

As escolas devem ter todas o mesmo grau de autonomia ou diferentes graus de acordo com o seu estágio de desenvolvimento neste domínio?

Adaptando uma célebre frase do português considerado pelos portugueses como o "mais ilustre"... cada escola deverá ter a autonomia que merece. ::

● Recursos



Imagens da identidade da escola

ESCOLAS APRESENTAM-SE NA NET

As visitas às páginas Web das escolas poderão oferecer referências úteis para a elaboração de diversos instrumentos de planeamento e de definição das escolas e para a construção de novas e mais dinâmicas páginas. São também um bom desafio para que as escolas contactem entre si.

Texto Maria José Martins
Escola Superior de Educação de Lisboa

Um “voo” na Internet pode oferecer-nos panoramas muito interessantes sobre as imagens que as escolas oferecem de si. Não se trata apenas de fotografias ou documentos dispersos, ilustrando a apresentação dos estabelecimentos educativos. Em cada página de escola/agrupamento na net, revela-se a sua identidade, reconhecem-se as linhas orientadoras do processo educativo que se desenvolve, sente-se a teia de tomada de decisões no exercício da autonomia que em cada escola se constrói. A título de exemplo, apresentamos a visita virtual a um agrupamento de escolas. Ela pode servir de inspi-

ração para exercícios de análise dos documentos de definição da escola, que constam em muitas páginas de escolas na Internet (em caixa, um guião para essa visita).

→ Os documentos de definição da escola

Visitemos a página do Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva (no distrito de Braga):

<http://www.eb23-ribeira-neiva.rcts.pt/index.htm>

O agrupamento apresenta-se no seu território, com as escolas que o compõem. Não apenas, nem principalmente, a escola-

sede, mas todos os estabelecimentos educativos, com a sua situação, população, história, enquadramento social e cultural. Mais duas secções disponibilizam elementos de apresentação – a do *Projecto Educativo* e a de *Organização*. Nesta, dão-se a conhecer as estruturas de administração e gestão e as respectivas composições.

A secção *Projecto Educativo* contém os documentos que mostram como se “monta” o processo de decisão da escola, no encadeado da planificação estratégica.

O *Projecto Educativo*, o documento de sentido mais amplo:

- parte de uma caracterização do meio e dos seus problemas, identificando características e potencialidades das escolas;
- adopta os princípios orientadores da própria Lei de Bases do Sistema Educativo;
- define metas da acção educativa;
- identifica as prioridades.

Em sequência, o *Projecto Curricular* e o *Plano de Acção*:

- estabelecem linhas estratégicas, actividades, faseamento, responsáveis e unidades de acção;
- prevêem o processo de avaliação.

→ No núcleo da acção educativa... a intervenção dos alunos

No nível mais concreto, o do trabalho com os alunos, os projectos curriculares ajustam-se aos diferentes ciclos de escolaridade e são concebidos com um eixo temático comum – aproximação e inserção na vida cultural, social e profissional, caminhos para a vida activa – que pretende congregiar as actividades educativas. A pedagogia de projecto está recomendada no currículo escolar como metodologia de trabalho dos alunos em todos os níveis educativos, constituindo uma componente lectiva nos diferentes ciclos (desde o 1.º até ao secundário, na Área de Projecto, e no Projecto Tecnológico) e oferece aos alunos o exercício partilhado da responsabilidade e da intervenção: “conhecer, para transformar”⁽¹⁾.

É assim que podemos entender o sentido das actividades de Ribeira do Neiva, com projectos desenvolvidos em domínios como o da Educação Alimentar (por crianças da Educação Pré-Escolar e de todos os outros ciclos) e da Educação Ambiental. O próprio núcleo da acção educativa projecta-se, para o conhecimento e para a acção no espaço social, em actividades que implicam protocolos de colaboração com várias entidades e que constituem uma forte componente de formação cívica por parte dos alunos.

Mas onde melhor se exprime o sentido da intervenção dos alunos, é no jornal *on-line* do agrupamento, *Florescer do Neiva*.

Aí se editam produtos resultantes de diversas actividades, revelando modos pedagógicos participados e baseados na actividade dos alunos (mesmo na dos mais pequenos), aí se noticiam acontecimentos significativos para a vida escolar e outros de interesse local, em que os próprios alunos participam e se evidenciam as parcerias com diversas entidades.

Em suma, projectos em que se combina a acção pedagógica com a experiência social dos alunos, ao mesmo tempo que se afirma a própria escola como um parceiro social relevante na comunidade.

→ A página de escola, também um espaço pedagógico

Muitas outras páginas de escola na Internet revelam a presença viva das escolas nos territórios locais⁽²⁾. Variam muito, quer na sua estrutura, quer na “coesão” interna das suas componentes e consoante a sua produção é própria, ou está associada a um Centro de Competência – Computadores, Redes e Internet nas Escolas (CRIE).

As páginas na Internet são tanto mais expressivas, quanto mais transmitem a imagem do agrupamento “como uma rede com base num projecto educativo e num processo de desenvolvimento da autonomia da escola”⁽³⁾ e, sendo espaços virtuais, se constituem, afinal, como espaços pedagógicos reais.

¹ SANTOS, Milice R, Metodologia do Trabalho de Projecto, In [http://www.dgidec.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/excertos/area projecto parte 1.doc](http://www.dgidec.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/excertos/area%20projecto%20parte%201.doc) (coleção: Nos trilhos da área-projecto)

² A título de exemplo: Agrupamento de Escolas de Campelos : <http://www.escolascampelos.com/>, Agrupamento de Escolas António Sérgio: <http://www.agrupamentoantoniosergio.pt/clubes.htm>, Agrupamento de Escolas de Mafra: <http://aemafra.no.sapo.pt/index.html>, Agrupamento de Escolas de Cuba: <http://ebicuba.drealentejo.pt/moodle/>

³ DL 115-A /98, RAAG

Páginas de escolas na Internet – Guião para análise

1. APRESENTAÇÃO DO AGRUPAMENTO E SEUS ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS

- o agrupamento/as escolas, elementos sobre localização, patrono, história da/s escola/s e da zona
- apresentação equivalente de todas as escolas do agrupamento...

2. OS DOCUMENTOS CONSTITUTIVOS

(identificar a presença e acessibilidade dos documentos, as componentes de cada um e as relações entre estes)

Projecto Educativo (PE)

Projecto curricular/plano(s) anual(is)

Regulamento Interno (RI)

Outros

2.1.0 PROJECTO EDUCATIVO – COMO SE APRESENTA A MISSÃO DA ESCOLA

(identificar a expressão da política educativa do agrupamento no conteúdo do PE)

- caracterização da população (em termos positivos e/ou negativos)
- definição de metas para a acção da escola, valores, conceitos educativos
- linhas estratégicas, em relação com as condições da população escolar e envolvendo a gestão do currículo, actividades várias, pessoal, recursos materiais, parcerias...
- avaliação do PE e dos resultados da acção – estabelecidos fases, métodos, responsabilidades
- formação contínua do pessoal (docente e não docente)

2.2.0 PROJECTO CURRICULAR/PLANO(S) ANUAL(IS)

- linhas estratégicas para o currículo (referência a finalidades educativas expressas no PE)
- as componentes do currículo - disciplinas, horários, espaços, projectos pedagógicos de/com os alunos
- avaliação dos alunos - métodos e critérios
- projectos de turma

2.3.0 REGULAMENTO INTERNO (as estruturas da organização – escola)

- orgânica do agrupamento, funções dos órgãos e seu funcionamento
- intervenção dos alunos na orgânica da escola

3. SERVIÇOS E INFORMAÇÕES

Centro de recursos, calendário escolar, reuniões com pais e encarregados de educação, manuais escolares, segurança, utilização de recursos, etc.

4. ACTIVIDADES, PROJECTOS E PARCERIAS

- funcionamento e produtos de actividades
- a página como meio de comunicação (*chats*, *blogs*, *fóruns*)

5. AS PRESENÇAS NA PÁGINA

- intervenção dos alunos na página e na vida da escola
- lugar(es) dos professores, sua equipas e estruturas das escolas
- lugar à Associação de Pais
- hiperligações a outros campos (organismos diversos, legislação, projectos ...)

MJM

Documentos úteis para a avaliação externa das escolas

Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

(www.min-edu.pt – Incluído em “Avaliação e Autonomia das Escolas”)

O relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas apresenta os termos de referência para a auto-avaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino, bem como a informação relativa ao lançamento da segunda fase de avaliação externa, que decorreu em 2007. O Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas apresentou um relatório da actividade desenvolvida, no qual deu a conhecer o quadro de referência para a avaliação externa, articulando estreitamente esta última com o processo de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino.

Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos (www.ige.min-edu.pt)

Pode ser consultado na página 32 desta revista Noesis.

Tópicos para a apresentação da escola – Campos de análise de desempenho (www.ige.min-edu.pt)

Neste documento, que deve constituir o suporte da apresentação a ser realizada pelo conselho executivo no início da avaliação externa, foi desenvolvida uma estrutura descritiva comum, organizada em seis campos de análise discriminados num conjunto de tópicos que os operacionalizam:

- Contexto e caracterização geral da escola;
- Projecto educativo;
- Organização e gestão da escola;
- Ligação à comunidade;
- Clima e ambiente educativos;
- Resultados;
- Outros elementos relevantes para a caracterização da escola.

A leitura do documento elaborado pelo estabelecimento de ensino, a partir destes tópicos, deve proporcionar uma imagem global da escola e do seu contexto, a identificação das prioridades e metas de desenvolvimento, das estratégias delineadas para as alcançar, os resultados obtidos e as reflexões que suscitaram. Assim, este documento deverá conter a justificação do que a escola pretendia, a análise do que foi feito, do que foi ou não conseguido, bem como a identificação dos constrangimentos e desafios a enfrentar.

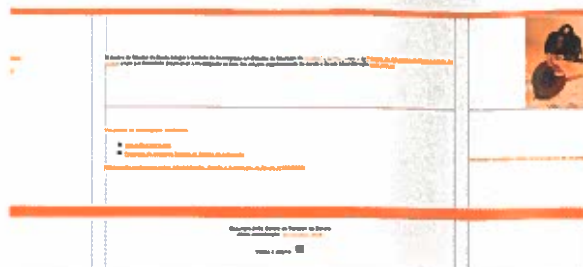
Escala de Avaliação (www.ige.min-edu.pt)

A escala de avaliação menciona os níveis de classificação da avaliação externa das escolas, explicitando o significado dos mesmos. Estes níveis de desempenho, que são quatro, variam entre o *Muito Bom* e o *Insuficiente*, passando pelo *Bom* e pelo *Suficiente*.

EB

SÍTIOS NA INTERNET

Sugerimos estes dois sítios para quem procura informação referente à autonomia das escolas em Portugal no espaço da Internet.



<http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/>

O Centro de Estudos da Escola integra a Unidade de Investigação em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e tem por finalidade desenvolver a investigação na área dos estudos organizacionais da escola e da sua administração. É coordenado por João Barroso, professor catedrático da mesma Faculdade e integra, para além dos docentes da área de administração educacional, outros colaboradores externos que participam em projectos de investigação em curso, nomeadamente alunos e ex-alunos do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional.

<http://www.min-edu.pt/np3/33>

Nesta página do Portal da Educação, do Ministério da Educação, encontra-se um dossier com a legislação já publicada, notícias sobre as várias fases do processo das autonomias das escolas e um *link* para os documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas que teve como objectivos: (i) estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e (ii) definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

RS



Avaliação das Escolas – Modelos e Processos

Conselho Nacional de Educação (2007)
€15,00

A Lei da Avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicada em 2002, atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de apreciar as normas relativas ao processo de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas, bem como pronunciar-se sobre os resultados destes processos de avaliação no sentido de propor medidas de melhoria do sistema educativo (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, artº 12.º).

Desde logo, o CNE procurou conhecer os principais modelos de avaliação do desempenho de escolas desenvolvidos noutros países e considerou importante tomar contacto directo com as experiências ensaiadas a nível nacional. Para além das audições realizadas a diversas entidades, foi solicitado o apoio da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento (FLAD) para a elaboração de um estudo na área da avaliação da eficácia das escolas, que permitisse enquadrar e fundamentar a participação do CNE no sistema de avaliação a implementar. O estudo, da autoria de José Maria Azevedo, acaba agora de ser publicado pelo CNE juntamente com as Actas do Seminário onde o mesmo foi apresentado e discutido. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* reúne, assim, na primeira parte, o estudo onde é feita a síntese de caracterização de modelos de avaliação de escolas e das correntes dominantes a nível europeu; na segunda parte, o relato do seminário apresenta a perspectiva das escolas sobre as experiências que têm sido ensaiadas de auto-avaliação, a perspectiva da administração educativa sobre o modo de organizar o processo de avaliação sistemático e, finalmente, os caminhos a prosseguir para que se crie uma efectiva cultura de avaliação e de prestação de contas, assente na responsabilização de todos os intervenientes.

Teresa Gaspar
Conselho Nacional de Educação

● Na sala de aula



Experimentar o real

Texto de Teresa Fonseca
Fotografias de José Morais

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras, da Covilhã, está prestes a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Construir autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo é, na perspectiva desta escola, um dos caminhos para o desenvolvimento do seu projecto de autonomia. E isso acontece no quotidiano, no trabalho em sala de aula, nas tomadas de decisão face aos problemas. É disso exemplo o trabalho desenvolvido na Área de Projecto pelos alunos das turmas 9.º E e 9.º F.



Hoje é um dia importante. Os alunos das turmas 9.º E e 9.º F reúnem-se para fazer o balanço do trabalho realizado, ao longo do ano lectivo, na Área de Projecto. É um momento de reflexão e de avaliação sobre aquilo que um projecto de empreendedorismo trouxe de mais valia para as aprendizagens dos alunos. Este projecto resulta de uma parceria com o Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior e com duas escolas das Astúrias (IES Ramón Areces, de Grado e Colegio Dulce Nombre de Jesús, de Oviedo).

Foi lançado, a cada uma das turmas, o desafio de constituir a sua própria

cooperativa, obedecendo rigorosamente às regras de formação de empresas.

João Paulo Mineiro, presidente do conselho executivo, afirma com convicção: "Este é um projecto inovador, que integrou formação para os professores envolvidos, coordenada pela Universidade da Beira Interior. Foi muito importante para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade dos alunos".

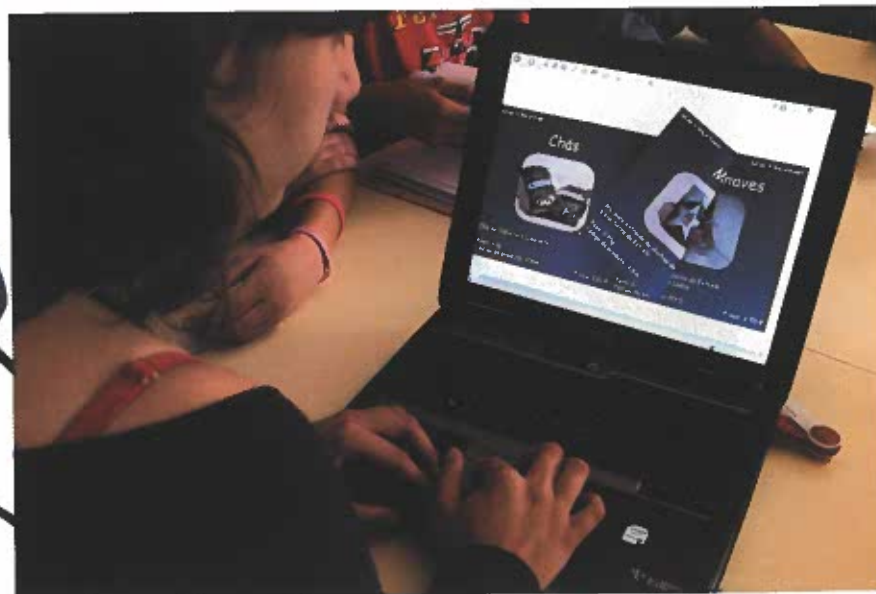
POR ONDE COMEÇAR?

Como decorreu a fase inicial do projecto? Foram cumpridos todos os

passos necessários à criação de uma empresa?

Cada uma das turmas agarrou a ideia, deu-lhe uma identidade própria e começou a desenvolvê-la.

De uma forma muito participada, os alunos escolheram primeiro um nome para a cooperativa, criaram diversos logotipos, seleccionaram aquele que lhes parecia mais apelativo e os craques da informática puseram mãos à obra e desenharam-no em computador. Elegeram, então, os corpos gerentes, construíram o organigrama da empresa, distribuíram as tarefas e definiram o capital inicial e a quota com que cada sócio teria de entrar.



Paralelamente, fizeram uma pesquisa sobre os produtos tradicionais da região e a sua aceitação no mercado espa-

nhol, tendo em conta que as trocas comerciais se iriam efectivar com as cooperativas das escolas das Astúrias. Seleccionaram então os produtos que se propunham vender.

Os alunos falaram das suas dificuldades nesta fase do projecto e da forma como foram ultrapassadas. Avaliaram o contributo do trabalho para o seu desenvolvimento pessoal. Assim, Pedro Santana afirma: "Desenvolvemos o espírito de equipa". Ana Guedes acrescenta: "Aprendemos a ser mais autónomos e responsáveis".

Com a primeira fase ultrapassada, as duas turmas inscreveram as suas empresas no projecto "Empresa Joven Europea" (EJE), que lhes atribuiu as duas escolas das Astúrias com as quais iriam trabalhar.

E AGORA?

A cooperativa estava criada, tal como qualquer pequena empresa existente no mercado e, com a inscrição na EJE, passou a ter reconhecimento internacional.

Já sabiam que produtos iriam vender, mas como fazê-lo?

DIVULGAÇÃO DO PROJECTO

A Universidade da Beira Interior – Covilhã, convidou os participantes do projecto de empreendedorismo a fazerem a divulgação do seu projecto/empresa aos alunos do 4.º ano da licenciatura em *Marketing*. Desafio aceite! Para tal constituíram-se dois momentos: um com o objectivo de preparar a divulgação propriamente dita e um outro que consistiu na apresentação. Para o primeiro momento foi necessário delinear uma estratégia de como se iria apresentar o projecto. Foi unânime a decisão de o fazer em suporte informático. Deste modo, escolheu-se a apresentação em *powerpoint*. Para isso, elaborou-se um texto com as principais ideias do projecto. Nesta fase, foi consensual que, na apresentação, se iria utilizar frases curtas, concisas, claras e simples; explicitar bem os factos e preparar a comunicação com os pontos essenciais. Foi importante saber que a sala

da Universidade onde iria decorrer a comunicação era uma sala agradável, bem iluminada e com condições acústicas adequadas. De seguida, promoveu-se um debate/reflexão onde a equipa do departamento de comunicação de cada "empresa" foi "testada" acerca do conhecimento do projecto na sua globalidade, de modo a estar apta para responder às múltiplas questões que lhe pudessem ser colocadas. No dia da apresentação, já na sala, os "apresentadores" testaram os vários materiais e equipamentos que iriam utilizar. Depois de tudo estar "OK", a comunicação aconteceu...

Por último, proporcionou-se um pequeno debate e fez-se a avaliação de toda a actividade, com todos os participantes. Valeu a pena!...

Maria do Céu Alexandre
Fernanda Alves
João Paulo Mineiro

Os alunos, de uma forma entusiástica, debatem os resultados das cooperativas e avaliam o salto que conseguiram dar ao nível da autonomia, responsabilidade e iniciativa.

Era preciso criar embalagens e rótulos, disponibilizar informação sobre os produtos e, por fim, fazer um catálogo e colocá-lo no sítio da Internet construído para a empresa. Nesta fase, foram valorizadas as competências nos domínios da informática e do design.

Segundo os alunos, toda esta etapa decorreu de forma bastante positiva. Realizam, então, uma avaliação dos catálogos colocados *on-line*. Filipe Dias, um dos craques da informática, faz ainda o balanço do processo de elaboração desses catálogos. A opinião geral dos alunos é de que os seus catálogos apresentam uma boa qualidade relativamente aos das suas congéneres asturianas.

E AS VENDAS?

Tudo estava pronto para dar início à actividade, para começar a efectuar as vendas. Era mesmo a sério. Era preciso vender para que a empresa fosse viável. Uma boa gestão financeira era imprescindível.

Como conseguir? Com a disponibilização dos catálogos *on-line*, os contactos e encomendas fizeram-se sobretudo por essa via. No entanto, os alunos

decidiram não ficar dependentes das vendas *on-line*: fizeram vendas directas, divulgaram a sua empresa na região, organizaram uma feira de produtos...

O balanço desta fase, a mais importante, aquela que deu sentido a todo o trabalho anterior, é francamente positivo. Os alunos, de uma forma entusiástica,

debatem os resultados das cooperativas e avaliam o salto que conseguiram dar ao nível da autonomia, responsabilidade e iniciativa e, ainda, como o projecto os ajudou no seu viver quotidiano. Patrícia Pombo, remata, afirmando: "Ajudou-nos a gerir melhor o dinheiro, até o da nossa semanada". ::

O projecto de empreendedorismo, desenvolvido na área curricular não disciplinar - Área de Projecto, quando surgiu, foi logo encarado pela escola como um projecto com grandes potencialidades para a formação global dos alunos. Professores e alunos aderiram prontamente ao desafio. As nossas expectativas não ficaram goradas, pois o projecto permitiu desenvolver nos alunos capacidades empreendedoras e sociais, contribuindo, ainda, para um processo de transição e adaptação à vida profissional activa.

Estas actividades, desenvolvidas a partir da sala de aula, fomentaram a aprendizagem contínua, alicerçada no trabalho em equipa, no auto-conhecimento, na criatividade, na inovação, na atitude crítica, responsável, no respeito e abertura a outras realidades sócio-culturais.

Os alunos, ao criarem a sua própria empresa, puderam entrar no "mundo real", no mundo do trabalho. Constituíram uma cooperativa, um sítio da Internet representativo, um logotipo, uma estrutura organizacional. Elegeram um presidente, um departamento de administração e finanças, um departamento de comunicação e um departamento de *marketing* e publicidade. Delinearam estratégias, seleccionaram produtos, estabeleceram relações comerciais com empresas em Espanha - Astúrias.

Realizaram um estudo aprofundado e cuidadoso acerca dos produtos e potencialidades da região, para o que foi necessário conhecê-la nas suas várias dimensões: cultural, ambiental, económica e social. Depois, "mãos à obra". Seleccionados os produtos, foi necessário contextualizá-los: de onde são, como são feitos e quais as suas potencialidades..., fazer protótipos das embalagens e rótulos... design, fotografia, catálogos em formato digital... Por fim toda a informação foi colocada na Internet.

Os contactos e as encomendas fizeram-se *on-line*...

Construíram-se momentos de grande entusiasmo, onde foi possível desenvolver o currículo local e regional, promover a autonomia na sala de aula, a aprendizagem contínua no trabalho em equipa, a criatividade, a atitude crítica, a autocrítica positiva e responsável e o respeito pelos pares.

Aprendeu-se, sobretudo, a descobrir que muito se pode fazer. O que é preciso é iniciativa e vontade.

Em jeito de balanço: é um projecto a repetir no futuro!

● Repórter na escola



AUTONOMIA DA ESCOLA: **PARA FAZER O QUÊ DE DIFERENTE?**

A melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática é o grande objectivo da Escola EBI da Charneca da Caparica, posicionada entre as primeiras a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação. Para conseguir atingir o objectivo traçado, esta escola propõe uma nova forma de gestão do currículo, através de módulos disciplinares semestrais.

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Henrique Bento



"Para que queremos a autonomia?", questiona-se Teodolinda Silveira, presidente do conselho executivo da Escola EBI da Charneca da Caparica. Foi esta a primeira pergunta que o conselho executivo e o conselho pedagógico colocaram como ponto de partida para a elaboração de uma proposta de contrato de autonomia, como resposta a um desafio lançado pelo Ministério da Educação a 24 agrupamentos e escolas, de norte a sul do país.

O desafio para a elaboração de um contrato de autonomia surgiu na sequência de um projecto-piloto de avaliação externa de escolas, ao qual este agrupamento decidiu candidatar-se. "Uma vez que já tínhamos desenvolvido um processo de auto-avaliação do nosso trabalho, quisemos candidatar-nos à avaliação externa, com o objectivo de identificar os nossos pontos fortes e os nossos pontos fracos, apresentando soluções para estes últimos", justifica Teodolinda Silveira.

A partir dessa avaliação externa, identificaram-se dois ou três pontos em que a escola poderia ir mais longe, fazendo-se propostas para melhorar as situações identificadas. De acordo com a presidente do conselho executivo, "a avaliação externa considerou que um dos problemas em que a escola tinha concentrado os seus esforços era na prevenção do abandono escolar precoce, conseguindo encontrar soluções para os alunos em risco de exclusão".

O grande desafio consistia, segundo o relatório da avaliação externa, em conju-



gar essa capacidade de resposta efectivamente atingida com a possibilidade de dinamizar iniciativas destinadas aos alunos com níveis de desempenho bons e muito bons, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolverem competências relacionadas com a inovação e a pesquisa.

→ Melhorar as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática

O processo de avaliação externa, que colocou este estabelecimento de ensino entre os primeiros do grupo de 24 a assinar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação, devolveu à escola as questões que esta já se colocava: "Querem a autonomia para fazer o quê de diferente? E para fazer como?"

Primeiro que tudo, para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática à saída do ensino básico. Foi este o grande objectivo estratégico definido pela Escola EBI da Charneca da Caparica, ainda antes de dar resposta ao desafio de manter a taxa zero de abandono já atingida, ao mesmo tempo que abria novas possibilidades aos alunos com bons níveis de desempenho.

"Não é mais dinheiro que queremos,"

faz questão de deixar bem claro a presidente do conselho executivo. "Os problemas com que nos deparamos não se resolvem com mais verbas, mas sim com novas formas de organização da escola".

A gestão do currículo através de uma estrutura modular foi a solução encontrada para melhorar o nível de competências básicas desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

"Com muitas disciplinas ao longo do ano, cada uma pressupondo um leque alargado de saberes, a escola não consegue implementar metodologias de trabalho que facilitem o desenvolvimento de competências essenciais no mundo actual", defende a presidente do conselho executivo.

Para evitar a segmentação na transmissão do conhecimento, a solução encontrada tem como objectivo tornar os espaços de aprendizagem mais alargados e articulados, conferindo maior significado àquilo que se aprende.

→ Aposta na gestão modular do currículo

Para tornar os espaços de aprendizagem mais alargados, a proposta da escola

vai no sentido de gerir o currículo através de módulos disciplinares semestrais que permitam que os alunos tenham menos disciplinas em cada semestre, de modo a estarem mais concentrados nas matérias trabalhadas.

Assim, no primeiro semestre os alunos podem ter módulos de determinadas disciplinas, enquanto no segundo semestre são privilegiadas as disciplinas não contempladas na primeira parte do ano, de modo a conciliar esta nova forma de gestão do currículo com a necessidade de cumprir os programas.

Para tornar os espaços de aprendizagem mais articulados, a escola pretende criar condições para o desenvolvimento do trabalho de equipa entre professores, reduzindo o número de turmas por docente.

A intenção é tornar uma equipa de docentes responsável por um determinado conjunto de turmas, permitindo que, em cada semestre, os professores dêem um maior número de aulas aos mesmos alunos.

A constituição destas equipas de docentes articula-se com a prática de assessorias, já usual neste estabelecimento de ensino. Tirando partido da gestão do tempo

da componente não lectiva ao nível de estabelecimento, as disciplinas modulares podem ser dadas por dois professores em simultâneo, um que é titular da turma e outro que faz a assessoria.

Esta gestão do trabalho que, no fim do semestre, pressupõe a troca de papéis destes dois docentes de áreas afins, permite resolver, por exemplo, a questão das aulas de substituição.

"Se um professor faltar, o outro dá a aula, com a vantagem de o fazer com um grupo de alunos que já conhece, de acordo com uma planificação realizada em conjunto com o colega. Desta forma, asseguramos o cumprimento do currículo, garantindo que todas as aulas são efectivamente dadas", defende Teodolinda Silveira.

A melhoria da qualidade das aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática pressupõe, igualmente, o aumento da carga horária semanal consagrada a estas disciplinas, o que poderá ser conseguido através da gestão do tempo destinado às áreas curriculares não disciplinares.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o objectivo é destinar o tempo extra ao de-

envolvimento de práticas de leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Na área da Matemática, a intenção é promover a articulação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), recorrendo à exploração de *software* específico. Esta articulação pressupõe a cooperação entre um professor de Matemática e um de TIC.

Para conseguir implementar esta forma de organização escolar e das equipas de professores, a Escola EBI da Charneca da Caparica, quando elaborou a proposta de contrato de autonomia, não privilegiou o pedido de mais recursos materiais e humanos.

Essencialmente, o que a escola pretende é a fixação de cerca de 30 por cento do corpo docente no próximo concurso de professores. "Para trabalharmos desta forma, necessitamos de rentabilizar a formação de professores centrada no trabalho desenvolvido quotidianamente pela escola. Para tal, necessitamos de criar equipas que se vão entrosando e criando metodologias de trabalho em conjunto", justifica a presidente do conselho executivo.

Por fim, a escola gostaria de poder contar com a colaboração de um psicólogo que apoiasse os alunos sinalizados e, ainda, de um consultor em desenvolvimento curricular, que desse suporte à reflexão sobre as novas práticas de gestão do currículo.

→ Empreendedorismo em acção

Depois de eleger este grande objectivo e a forma de o concretizar na prática, a Escola EBI da Charneca da Caparica ponderou sobre o caminho a seguir para concretizar as metas definidas pelo relatório de avaliação externa, que apontavam para a necessidade de proporcionar oportunidades de desenvolvimento aos alunos



com níveis de desempenho acima da média, ao mesmo tempo que dava resposta a os alunos em risco de abandono escolar.

Como uma escola não está isolada, mas sim integrada na comunidade envolvente, o conselho executivo procurou uma parceria para fazer parte da solução deste problema. A Associação Parque de Ciência e Tecnologia Almada/Setúbal – Madan Parque aceitou ser parceira neste desafio, comprometendo-se, através da assinatura de um protocolo, a fomentar a participação dos alunos em acções que promovessem a capacidade de iniciativa e o espírito empreendedor, estimulando a criatividade e o conhecimento através da acção.

As actividades propostas, destinadas aos alunos da escola, nomeadamente àqueles que já não estavam abrangidos pela escolaridade obrigatória e pretendiam ingressar no mundo do trabalho, permitiram-lhes aperceberem-se das hipóteses de criarem o seu próprio emprego, contando para tal com um tanto de espírito de iniciativa e outro tanto de empreendedorismo.

Para transformar este conjunto de intenções em acções destinadas a promover o empreendedorismo, a Madan Parque deslocou-se até à escola e, depois de descrever na teoria quais as etapas de criação de um negócio, sugeriu aos alunos que passassem da teoria à prática, montando um negócio na rua e lucrando com o mesmo.

A tarefa não parece fácil, mas a resposta foi pronta por parte dos alunos, organizados em pequenos grupos. Colocados perante um desafio, puxaram pela imaginação para descobrirem qual o negócio

EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA RESPOSTA ENCONTRADA ATRAVÉS DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

A oferta de Educação Desportiva, enquanto quarta área curricular não disciplinar, foi uma iniciativa da Escola EBI da Charneca da Caparica, no âmbito da reflexão participada sobre a Gestão Flexível do Currículo.

Esta opção, que constituiu um exercício de autonomia por parte da escola, foi uma forma de proporcionar aos alunos algo de que eles gostassem e que implicasse uma opção realizada de acordo com as preferências de cada um.

Desde o ano lectivo de 1997/1998, os alunos escolhem, no acto da matrícula, quais as modalidades desportivas que gostariam de frequentar no ano seguinte. De acordo com os cinco desportos colectivos e os cinco desportos individuais seleccionados, os estudantes são agrupados por núcleos, tendo em conta as suas preferências e os anos de escolaridade frequentados.

Embora o núcleo do Futebol e Actividades de Ar Livre seja o mais concorrido, a escola organiza-se no sentido de tentar dar resposta à primeira opção dos alunos, de modo a respeitar aquilo que estes efectivamente gostam de fazer.

Ao mesmo tempo que praticam as opções desportivas da sua preferência, os jovens são desafiados a experimentar novas modalidades, para que, no ano seguinte, possam fazer novas escolhas, que impliquem um leque mais alargado de possibilidades.



que poderiam levar para a rua, de forma a conseguirem obter lucro com a actividade desenvolvida.

Alugar alguns minutos de jogo de PlayStation, vender tostas, comercializar livros de passatempos e engraxar sapatos foram os “negócios” montados pelos estudantes, na escola e na rua, todos com sucesso garantido.

Para os alunos com níveis de desempenho bons e muito bons, foi criado o projecto “Um passo mais”, também em parceria com a Madan Parque, baseado numa plataforma de comunicação à distância.

Utilizando os computadores portáteis distribuídos pelos estabelecimentos de ensino pela Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE),

os alunos desenvolvem os seus projectos através de uma plataforma de comunicação à distância. Para a execução desses projectos, contam com a colaboração dos professores da escola que, por sua vez, são apoiados, a nível científico, pela Madan Parque.

Para estimular o gosto pela investigação e a inovação, esta empresa decidiu alargar aos alunos do ensino básico o projecto “Bolsa de Ideias”, anteriormente desenvolvido exclusivamente com estabelecimentos do ensino secundário.

“Com este projecto, qualquer aluno que tenha uma ideia pode propô-la à Madan Parque. Esta coloca essa proposta na “incubadora de ideias”, na expectativa de que venha a gerar uma inovação”, explica Teodolinda Silveira. ::



A propósito de modernizar a escola

Texto de Filomena Matos
(Conselho Nacional de Educação)
Ilustração de Teresa Lima

A modernização da escola é uma exigência que se coloca a todos os países da União Europeia. O grande desafio é a refundação da escola sobre o alicerce da diversidade, perspectivando-a, não como um problema, mas como a sua maior virtude: a diversidade como instrumento privilegiado de aprendizagem recíproca. Este desafio exige uma profunda mudança, fazendo com que as escolas se assumam como comunidades de aprendizagem.

A modernização da escola está na agenda das consultas públicas a realizar ainda este ano, no quadro da Estratégia de Lisboa e do Programa “Educação e Formação 2010”, devendo conduzir a uma Comunicação da Comissão Europeia que estabeleça uma visão de médio prazo para a escola do espaço europeu. Embora em fase incipiente de preparação, é já possível destacar dos documentos disponíveis alguns aspectos sobre os quais valerá a pena reflectir. Desde logo, as próprias justificações para uma intervenção sobre os sistemas escolares, com identificação de referenciais comuns de desempenho.

PORQUÊ MODERNIZAR A ESCOLA?

“Minha cara Senhora, apenas lhe digo que a escola que temos tido não serve a ninguém: nem aos professores e demais profissionais, nem às famílias, nem ao país. Os resultados, nos mais diversos níveis, confirmam-no. Por mim, tive que abdicar da minha evolução profissional para colmatar as suas insuficiências.” (Relatório final do Debate Nacional da Educação (DNE), FIII4.2)

Pensando na nossa realidade mais próxima, o exemplo transcrito é paradigmático de uma insatisfação generalizada que se tem vindo a instalar e que perpassou as intervenções espontâneas no fórum do DNE que recentemente se realizou.

Mas, se outras razões não soubéssemos, bastou que nos tivessem sido recordados os parcos progressos que alcançámos na Europa, num percurso traçado por indicadores de eficiência e equidade e por níveis de referência adoptados para 2010.

Quanto a competências essenciais, por exemplo, um quinto da população escolar com menos de 15 anos não consegue ultrapassar o nível mais baixo de proficiência. Além disso, um terço dos trabalhadores apresenta ainda baixos níveis de qualificação, quando se espera que, em 2010, 50 por cento dos novos empregos exijam trabalhadores altamente qualificados. Acrescem factores de outra ordem, mais relacionados com a capacidade de adaptação a contextos novos e em contínua



renovação e em que imperam os conceitos de imprevisibilidade e incerteza. Paradoxalmente, a escola de hoje mantém, na essência, o perfil que tinha há cerca de 100 anos, quando se afirmou a escolarização pública numa época dominada por certezas.

ONDE NOS LEVA A MODERNIZAÇÃO?

Começa por estar em causa a própria missão da escola. Por um lado, o desenvolvimento da União Europeia implicaria, por si mesmo, que os jovens fossem preparados como cidadãos da Europa e do mundo, o que terá de encontrar correspondência nos currículos escolares. Por outro lado, vivemos um contexto de tensão entre uma exigência de competências transversais e de adaptabilidade – assumidas como requisitos preferenciais de inclusão social e acesso ao emprego – e a persistência de tradicionais visões e provisões que privilegiam a transmissão de corpos estruturados de conhecimento específico. Por outro lado, a pressão exercida sobre a escola para suprir as dificuldades de acompanhamento por parte das famílias vem também exigir uma clarificação de papéis e relações que, se bem que aconselhe soluções organizacionais condizentes, não deixará de igualmente se repercutir sobre os currículos enquanto elementos estruturantes da actividade nuclear da escola.

De qualquer modo, seja qual for a opção, esta terá de determinar alterações compatíveis nos modos de organização e governo, na formação dos recursos e nos processos de parti-

ilha de papéis, e constituição de redes e compromissos com outros parceiros e actores.

A corroborá-la, a preparação da consulta que se aguarda esboça já nesse sentido a modernização preconizada e traça os seus principais referenciais. Nos próprios termos da documentação disponível, a União Europeia só estará habilitada a enfrentar com sucesso os desafios da actualidade, quando conseguir atingir o cenário que se esboça.

REFERENCIAIS DE MODERNIZAÇÃO

1. Sistemas escolares preparados para habilitar todos os alunos com a totalidade dos conhecimentos e competências expressas no quadro europeu de competências essenciais;
2. Escolas e ensino organizados de forma a que a educação de cada criança corresponda às suas necessidades específicas de aprendizagem;
3. Sistemas escolares organizados de forma a minimizar os impactos negativos sobre os resultados de factores geradores de desvantagem educativa;
4. Recursos preparados com os conhecimentos e competências necessárias;
5. Escolas transformadas em comunidades de aprendizagem, bem geridas, motivadas e capazes de responder adequadamente a necessidades e exigências em constante mudança.

(Transcrito com adaptações de EUN/EC/DOC/008 – Draft issues paper: Modernising school)

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA TODOS

Não surpreende que o primeiro dos pilares da modernização tenha a ver com a garantia de aquisição, por todos, de competências consideradas essenciais para a vida, tanto mais que nos últimos dias do ano passado havia já sido publicado, no Jornal Oficial da União Europeia, o Quadro de Referência de Competências Essenciais de Aprendizagem ao Longo da Vida, cuja versão integral, em português, está disponível no endereço:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/1394/139420061230pt00100018.pdf>.



São oito as competências definidas nesse quadro de referência, cada uma das quais configurada segundo uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes. Todas se apresentam com igual importância, constituindo, no conjunto, um dispositivo de apoio aos Estados Membros para a reformulação dos respectivos sistemas de educação e de formação.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- 8) Sensibilidade e expressão culturais.

O objectivo é garantir que os jovens desenvolvam estas competências até ao final da sua formação inicial – a um nível que os habilite a desenvolvê-las e actualizá-las ao longo de toda a sua existência – e que os adultos que as não tenham adquirido possam ainda usufruir de idênticas oportunidades.

As características de essencialidade destas competências, aliadas à exigência de pleno cumprimento na formação inicial de todos os cidadãos, conferem a este quadro uma natureza de *core curriculum*, potencialmente inultrapassável em eventuais reformulações dos currículos escolares, em processos de reconhecimento de adquiridos ou na formulação de programas de formação profissional, inicial ou contínua.

E se as estatísticas nos preocupam, como tem transparecido, convirá não esquecer que os novos instrumentos que se preparam virão a permitir aferir desempenhos, já não apenas em literatura ou Matemática, Ciência e Tecnologia, mas também ao nível das restantes competências, incluindo aquelas em que as características de transversalidade são mais evidentes.

Acontece que, se a opção for a compatibilização de programas, espera-se que não se despreze o riquíssimo manancial de experiência que a evolução dos currículos, para o bem e para o mal, nos tem proporcionado, pois permitiu pôr em prática diferentes modelos e verificar os seus efeitos.

Ora, se bem analisarmos, verificamos que 50 por cento das competências do quadro de referência são de natureza transversal, o que implica configurações curriculares consonantes e não prescinde de novas formas de organização da aprendizagem, de organização do trabalho e de planeamento e gestão dos recursos localmente disponíveis.

No que nos diz respeito, um olhar ainda que superficial sobre as configurações curriculares das últimas décadas permite concluir que, salvo algumas medidas mais recentes, caminhamos em sentidos convergentes.

Mas estarão os resultados dos alunos a demonstrar os efeitos dessa orientação?

Quem vive nas escolas sabe que são frequentes as manifestações de desânimo como a que aqui transcrevo do DNE anteriormente referido:

A facilidade com que se cumpre a escolaridade obrigatória – 9 anos de estudo – é demonstrada na falta de hábitos de trabalho, de métodos de estudo e de treino de aceitação de desafios. Os meus alunos não sabem estudar (...) “exigindo” apontamentos (sublinha-

dos a várias cores) que substituem a leitura aborrecida de tantas letras juntas... (DNE, FIII metaveira 11-8-2006 – 2:08)

Dita a experiência que nem a concepção curricular que temos, com forte incidência multi e transdisciplinar, tem permitido bons resultados a nível de competências transversais nem os planos baseados na especialização disciplinar as inviabilizam. De qualquer modo, não se pode dizer que a primeira tenha podido consolidar-se com sucesso, pois encontra na lógica disciplinar dominante

uma barreira dificilmente transponível. A dificuldade tem sido quebrar a matriz originária da escola. Esta, sim, porque também influencia as concepções e práticas dos professores (e formadores de professores), parece ser a responsável pela subversão de tudo quanto nela se introduza de diferente. Em vez de influenciar uma mudança nas suas características fundacionais, todas as componentes que obedecem a lógicas diversas acabam por ser assimiladas na lógica dominante. Tal como rei Midas, tudo que a escola toca se transforma em disciplina...

O que parece, de facto, ser distintivo para o desenvolvimento de competências transversais é, por um lado, os modos de organização do trabalho e da aprendizagem e, por outro, a real importância que o professor e a

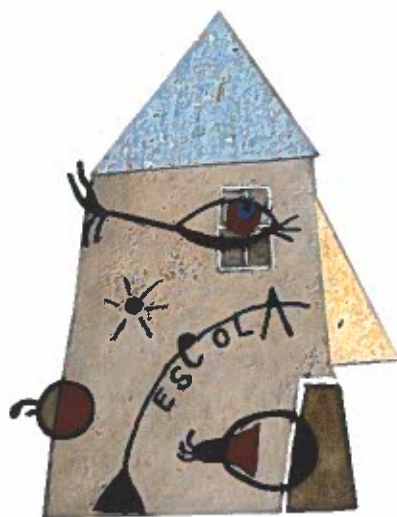
escola atribuem a esta dimensão, no planeamento, condução e acompanhamento dos efeitos da sua actividade educativa. O mesmo se dirá dos mecanismos externos de controlo, como os exames, que, como se sabe, condicionam toda a actividade em função do que deles transparece como prioritário.

EDUCAÇÃO ADEQUADA A CADA UM

Quanto ao segundo e terceiro dos referenciais para a modernização da escola, parafraseando conhecidas medidas de ou-



O que parece ser distintivo para o desenvolvimento de competências transversais é, por um lado, os modos de organização do trabalho e da aprendizagem e, por outro, a real importância que o professor e a escola atribuem a esta dimensão.



Quanto à aprendizagem dos alunos, a escola continua refém de uma organização que assenta na trilogia sala-professor-turma como unidade de funcionamento.

tras comunidades, também aqui se preconiza que *ninguém seja deixado para trás*¹, num contexto em que a escola é vista como poderoso factor de inclusão ou de exclusão, conforme se organize para servir a um ou a outro dos “senhores”. E se, na verdade, se reconhece que sozinha ela não poderá compensar as diferenças socioeconómicas das populações que serve, não deixa de claramente ser reafirmada a sua importância na atenuação dos efeitos desses desequilíbrios.

Ora, aqui convergem os dois principais problemas da escola e de quem lá trabalha: por um lado, a diversidade e a heterogeneidade e, por outro, a equidade e a individualização para que todos tenham sucesso.

O PROBLEMA DA INDIVIDUALIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Sabemos que as configurações das sociedades se alteraram e com elas as das populações escolares.

Seria de esperar, nestas condições, que as escolas estivessem dotadas dos meios (ou os pudessem mobilizar a partir do exterior) que lhes permitissem compensar diferenças, intervindo “por medida” e proporcionando aos mais desfavorecidos o contacto com recursos e vivências equivalentes às que usufruem os mais afortunados.

Muito pouco disto se verifica, como é sabido. Nem a escola tem ao dispor os apoios de que necessita nem tem sido capaz de perspectivar um modo de funcionamento que lhe permita centrar toda a actividade numa resposta individualizada.

Senão vejamos:

Quanto à aprendizagem dos alunos, a escola continua refém de uma organização que assenta na trilogia sala-professor-turma como unidade de funcionamento. Quer isto dizer que se tende, por tradição e por economia (de espaço, tempo e recursos), a fazer-lhe corresponder práticas de repetição, em vez de experimentação e descoberta, e práticas de relação com uma entidade abstracta (um grupo), relativamente cega quanto à individualidade de cada um dos membros que a constituem. Em coerência com este tipo de funcionamento, a organização do trabalho docente tem características de rigidez burocrática que dificilmente se ajustam às necessidades de individualização da intervenção educativa, quer pela descontinuidade que provocam no contacto com os grupos, e por maioria de razão com os indivíduos, quer pelo número total de alunos que cada professor tem de atender. É por isso que a orientação de sucesso para todos, em tais condições adversas, faz com que a diversidade e a heterogeneidade sejam vividas como problemas com consequências negativas no desempenho da maior parte dos intervenientes. O desabafo que transcrevo do Debate é disso bem elucidativo:

“Tenho sete turmas a meu cargo, isso perfaz 173 alunos, aos quais devo atender com pedagogia diferenciada e personalizada. Em grupos de 25/26 jovens, uma vez por semana com cada turma... Conhecendo os jovens de hoje, como decerto conhece, diga-me muito honestamente: acha possível? (...)”

A carga horária da minha disciplina está reduzida a uns míseros 90 minutos no básico, uma vez por semana. Ou seja, vejo os meus alunos quatro vezes no mês. (...)”

(DNE, FIII Lia 08-06 18 :08)

¹ “No child left behind” é a designação de uma lei federal dos Estados Unidos que consagra as teorias da educação baseada nos resultados, segundo as quais a definição de expectativas e objectivos ambiciosos redundará em sucesso para todos.

TRANSFORMAR O PROBLEMA NA SUA PRÓPRIA SOLUÇÃO

Ora o que se pede é que refundemos a escola sobre o alicerce dessa mesma diversidade, perspectivando-a, não como um problema, mas como a sua maior virtude: a diversidade como instrumento privilegiado de aprendizagem recíproca. Quanto maior a heterogeneidade, mais rica a partilha de experiências e de conhecimento, mais ricas as interações e, portanto, mais ricas as aprendizagens.

Trata-se de fazer transformar o problema num recurso, o que significa conjugar diversidade com singularidade, em ambientes de partilha e reciprocidade, propícios à aprendizagem e cuidadosamente geridos por sistemas de governação compatíveis.

Se bem que a proposta pareça irrepreensível do ponto de vista da lógica, a prática diz-nos que juntar crianças com interesses e modos de estar muito díspares e fazer com que todos aprendam o que os currículos pedem tem-se revelado uma tarefa hercúlea.

Convenhamos que não é legítimo esperar que as práticas se alterem sem que as mentalidades se mudem nem é viável pedir que a actual configuração da escola se ajuste, com a mesma propriedade, a conceitos diametralmente opostos. Se é verdade que a organização originária servia as características do contexto e as opções de engenharia social de então, mantendo-se inalterada e indiferente às mudanças que se foram operando, não surpreende que continue a prestar o mesmo tributo à produção dos efeitos de selecção e segregação, enquanto simultaneamente inviabiliza (porque naturalizada) um outro olhar sobre a escola para repensar a sua organização.

Para que a escola se refunda sobre os conceitos da diversidade e da singularidade, de novo, a naturalização da sua matriz de organização e funcionamento constitui um factor crítico. Felizmente que já é possível relativizá-la pelo confronto com outros modelos que alguns corajosos pioneiros encetaram e nos quais nos poderemos inspirar, beneficiando da sua experiência. A resposta parece estar na nossa capacidade de ousar.

ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A construção de uma cultura de aprendizagem parece absolutamente fundamental. Ter-se-á de aproveitar positivamente os efeitos da evolução demográfica para que as escolas possam deixar de ser armazéns de crianças e jovens, divididos em células de trabalhos mais ou menos forçados.

As competências de natureza transversal não são ensinadas, têm de ser "aprendidas pela experiência". A tradicional sala de aula empobrece as relações e o acesso a novas fontes de saber. É preciso

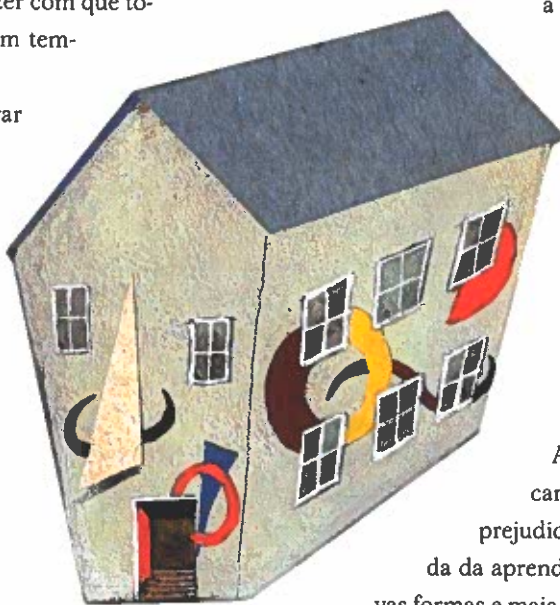
que se reforcem os sistemas de apoios que permitam atenuar diferenças e que se amplie a noção de recurso educativo, de forma a abranger novos meios, incluindo os não formais e informais, prestando-se uma especial atenção às virtualidades formativas dos contextos.

A unidade turma tende a ser encarada como uma abstracção, o que prejudica uma organização personalizada da aprendizagem. É preciso encontrar novas formas e mais flexíveis de organização, capazes

de explorar as vantagens da interacção na diversidade.

A organização do trabalho docente, com base em critérios de rigidez burocrática e descontinuidade, presta também um mau serviço à individualização da intervenção educativa que vale a pena ultrapassar. Liberte-se o tempo e libertem-se as relações. Exija-se uma prática profissional responsável, capaz de procurar respostas, de prestar contas e explicar os fundamentos das opções que se tomam.

Todos estes desafios exigem uma profunda mudança de abordagem e perspectivas. As escolas têm de se transformar em comunidades de aprendizagem. ::





Hipólito, o Filantropo

Eric Many
Edições Afrontamento (2006)
€ 10,00

O diálogo entre Hipólito, um bondoso hipopotâmo, e a sua amiga, a rata Rita, é o ponto de partida para descobrir novas palavras, numa história para os mais novos onde a amizade é um valor.

As palavras “novas”, de estranha ressonância, possuem o condão de atrair a atenção dos mais pequenos e de os despertar para a poesia. É esta virtualidade que o álbum para crianças *Hipólito, o Filantropo* (Afrontamento, 2006), de Eric Many, explora com sensibilidade e humor, lançando como que um arco entre duas dessas palavras – “filantropo” e “misantropo” – e recorrendo, no texto, às possibilidades sémicas e expressivas da visualidade dos signos, através de variações no corpo de letra.

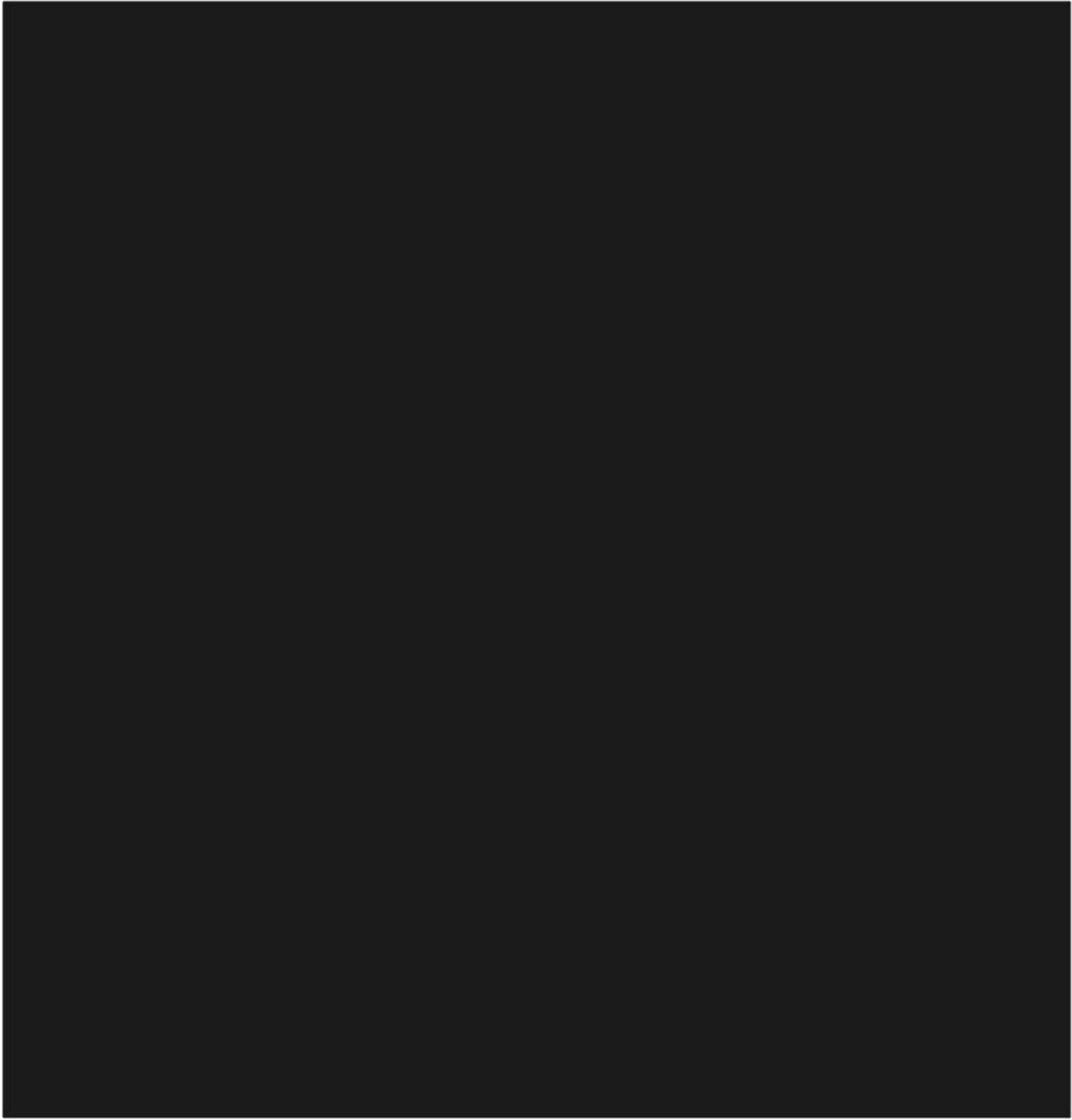
A história é simultaneamente simples e engenhosa. Diga-se, em primeiro lugar, que num bom livro os nomes das personagens nunca são aleatórios. E assim acontece com este álbum. Um bondoso hipopotâmo, de seu nome Hipólito, tem uma amiga, a rata Rita, que um dia lhe diz: “Hipólito, tu és o maior filantropo da floresta.” (p. 10). Figuração da criança em fase de aprender palavras novas e sobre elas se interrogar, nem sempre lhes atribuindo o significado mais correcto, o inquieto Hipólito decide consultar outros animais da selva africana. Todos, porém, ignoram a palavra “filantropo” e, por isso, a interpretam de modo equívoco, dando-lhe sentidos pejorativos. A angústia de Hipólito, ante a imagem que vai construindo de si próprio, apenas cessa com a explicação do sábio elefante: “Eu também acho que és um filantropo, pois tu és amigo de todos e todos gostam de ti.” (p. 26). A acção termina com novo diálogo entre o hipopotâmo e a amiga rata: “Na

verdade, não sei se sou o maior filantropo da floresta, mas sei que gosto muito de ti e que tu não és nada misantropo.” (p. 30).

Assim se completa o arco e assim se abordam tópicos fundamentais e de larga tradição na literatura para crianças: a amizade e a socialização, a construção da identidade e da auto-imagem, a aprendizagem de novos termos e, naturalmente, esses pequenos-grandes alçapões da linguagem, tantas vezes geradores de equívocos nas relações interpessoais, para os quais já alertava o “clássico” *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

Estreia em livro de um jovem e promissor autor, docente na Escola Superior de Educação do Porto, *Hipólito, o Filantropo* surpreende pela qualidade e humor da ilustração, pela singularidade do traço e pela capacidade de figurar, com talento artístico, o universo infantil por meio de um entrecabo animalista em que a dimensão emocional está sempre presente. Acrescente-se que se trata de um daqueles casos em que a economia de meios expressivos não é inimiga da complexidade temática. Eric Many, que assume a dupla condição de escritor e de ilustrador, dá-nos, assim, um álbum infantil em que imagem e texto dialogam entre si e mutuamente se completam, como aliás sucede nos melhores exemplos do género. ::

José António Gomes
Escola Superior de Educação do Porto





Olhares cruzados sobre educação não formal: Análise de práticas e recomendações

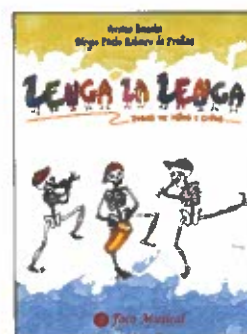
Bernadette Morand-Aymon

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2007)

Baseada em actividades tais como um *atelier* de cozinha, outro de costura, outro ainda de teatro, a manutenção de jardins públicos e parques infantis, ou a temática da educação para a sexualidade enquanto tema de vida de um Curso de Educação e Formação de Adultos, esta publicação é o resultado de um projecto de cooperação internacional, desenvolvido no quadro do Programa Sócrates-Grundtvig "Motivar os adultos para a aprendizagem". Concebida como um guia de apoio para os actores e agentes que trabalham em actividades de educação não formal, esta publicação visa contribuir para a melhoria da qualidade das práticas que têm como destinatários adultos com fracos níveis de escolarização e de qualificação. Através das actividades analisadas ao longo do projecto, em diversas instituições europeias, são descritas as principais características da educação não formal, é frisada a sua riqueza, bem como a sua diversidade e são apresentados múltiplos modelos, tendo em vista as especificidades dos seus públicos-alvo. Este guia integra ainda recomendações que os parceiros do projecto (Centre Université – Economie d'Éducation Permanente – CUEEP, Université des Sciences et Technologies de Lille – França; Istituto di Ricerche Economiche e Sociali del Friuli Venezia Giulia – Itália; Ishøj Sprog-og Integrationscenter – ISI – Dinamarca e a Fondation pour le Développement de l'Éducation Permanente – Suíça, em colaboração com o Istituto di Formazione Professionale, di Formazione Permanente e di Ricerca – Suíça), coordenado por Portugal, através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) consideraram susceptíveis de otimizar e valorizar as actividades de educação formal, quase sempre esquecidas pelas políticas de educação e formação. Os interessados terão acesso a esta obra, na sua versão *e-book*, através da página da DGFV na Internet (www.dgfv.min-edu.pt). ::

Dora Santos
Agência Nacional para a Qualificação

CD-Audio



Lenga la lenga - Jogos de mãos e copos

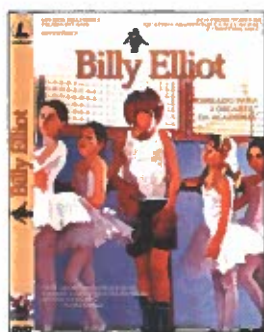
Viviane Beineke e Sérgio Paulo de Freitas

Foco Musical (2007)

O *Lenga la lenga - Jogos de mãos e copos* é fruto de um trabalho de investigação baseado no repertório de canções, jogos musicais e lengalengas da cultura popular brasileira. Mais do que um registo deste material, o livro, o CD e o DVD que constituem a obra traduzem a ideia de uma brincadeira musical para cada canção sugerindo múltiplas formas de participação no âmbito do "fazer musical". Viviane Beineke e a sua equipa de colaboradores reinventaram o repertório musical infantil nos arranjos que conceberam, os quais primam pela originalidade e surpresa a cada canção ouvida. Daqui destacamos as propostas de percussão com copos de plástico que resultam numa riqueza tímbrica única e numa proposta pedagógica que, sem dúvida, fará sucesso entre os mais pequenos. Os arranjos são claros e de grande interesse musical, sendo também propostos na interpretação das canções, jogos de percussão corporal, a flauta de bisel ou o instrumental *Orff*. Nesta obra, podemos também encontrar jogos musicais interactivos de discriminação auditiva ou composição e vídeos que apresentam crianças a interpretarem as canções e os jogos musicais. Este trabalho de Viviane é, sem dúvida, uma "lufada de ar fresco" nas propostas pedagógicas existentes para o ensino da música no pré-escolar e 1.º ciclo. Interpretado por músicos profissionais, o *Lenga la lenga* é um recurso de qualidade que tem obtido um grande reconhecimento entre os educadores musicais tendo sido, mais recentemente, nomeado na categoria de música infantil, para um dos mais prestigiados prémios da música no Brasil: o prémio TIM de música. Uma nota também para a qualidade das ilustrações concebidas por Diego de Los Campos e para o sítio na Internet de divulgação que nos transporta para a atmosfera lúdica da obra: <http://www.lengalalenga.com.br> :: Local de compra: <http://www.focomusical.pt>

Carlos Batalha
Escola EB 2, 3 de Vialonga

DVD



Billy Elliot

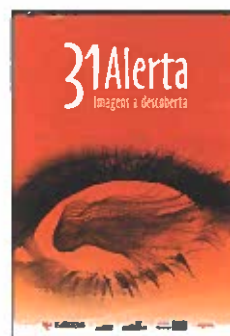
Stephen Daldry - Edição Lusomundo

12,99 €

Este filme inscreve-se numa corrente conhecida como realismo britânico. Nesse sentido é um filme ancorado no real – os anos das lutas sociais dos mineiros contra o regime de ferro de Margaret Thatcher. Que numa pequena cidade mineira se construa uma ficção que passa pela vontade indómita de um miúdo de ser bailarino não deixa de corresponder a essa matriz realista. É uma situação verosímil, com personagens de carne e osso e, provavelmente, é nessa identificação que os alunos se reconhecem. Sendo uma ficção, podia ter acontecido em qualquer local recôndito (ou talvez não) de Portugal: um miúdo que opta pelo *ballet*, onde a normalidade é jogar boxe, e afronta assim o *establishment* e a autoridade familiar. Excelentes temas para reflexão: os nossos desejos, o que somos capazes de fazer por eles, os estereótipos. Mas em termos estritamente cinematográficos esta é também uma história excelentemente contada pelo ritmo da montagem – sublinhe-se a montagem paralela entre a sala de *ballet* e as dificuldades de aprendizagem que Billy está a sentir, com uma sequência da greve, onde pai e irmão de Billy militam – interligando-se a luta individual com a luta colectiva e tornando significativos os *raccords* entre planos ou a sequência num mesmo plano de uma elipse a mostrar como o passar do tempo, naquele período, nada trouxera de novo a Billy. Estes e outros aspectos – como a banda sonora – devem ser aclarados com os alunos, para se compreender a linguagem do cinema. Este filme, que já foi visionado por mais de 5000 alunos no Programa Juventude/Cinema/Escola (JCE), da Direcção Regional de Educação do Algarve, tem vindo a ser muito bem recebido pelos alunos e proporcionado debates motivadores e pertinentes. É bom acreditar que os nossos sonhos se realizam... ::

Graça Lobo
Cineclube de Faro

CD-Rom



31 Alerta – imagens à descoberta

Elisa Marques e Pedro Sousa

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007)

31 Alerta – imagens à descoberta, de Elisa Marques e Pedro Sousa é um *software* educativo, sob a forma de jogo, cujas características contemplam o currículo nacional do ensino básico e os objectivos específicos do programa de Educação Visual. Trata-se de um produto multimédia interactivo de grande qualidade artística e pedagógica, tanto a nível conceptual como operacional. As propostas lúdicas orientam-se em três dimensões no domínio da Arte/Educação: fruição – contemplação; produção – criação; e reflexão – interpretação.

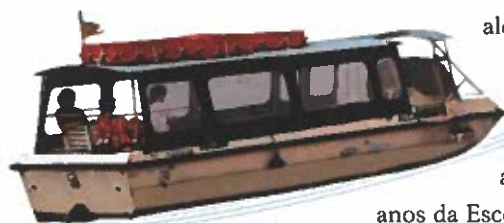
Tanto o suporte narrativo do texto, como o suporte de imagens, em diferentes registos, para ser visto, interpretado ou transformado, inserem-se nos conteúdos do programa de Educação Visual em contextos temáticos ligados às Ciências da Natureza, ao Meio Físico, à Matemática, à História e à Língua Portuguesa e apelam à vivência de práticas pedagógicas dinâmicas, abertas e criativas, com especial relevo para a relação entre as artes plásticas e a expressão poética e literária. Viajar pelo caminho de qualquer dos jogos propostos, em “olhar, ver e responder”, “quanto mais se sabe mais se pergunta” ou vaguear pelo “espaço da memória” é ter acesso à vida e obra de artistas e escritores portugueses, cruzando informações de carácter histórico, técnico, estético e cultural, é aprender a ver, observar, comparar, interpretar, descobrir semelhanças e diferenças, tendo como ponto de partida memórias pessoais, relações com objectos, lugares e vivências. Com música alegre e repousante é possível adivinhar “quem é quem”, construir em *puzzle* a reprodução de quadros célebres, de fotografias comuns, desenhar com palavras, recriar imagens e utilizar “cores, traços e pedaços” para produzir uma obra, de acordo com a imaginação e estilo pessoal. Todas as abordagens estão contextualizadas e integradas de modo a contemplar a relação com diversas áreas curriculares. ::

Natália Pais

Um mapa traçado para descobrir o Museu da Luz

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Carlos Silva

No Museu da Luz, os alunos percorrem a memória de um lugar e de um tempo, com a ajuda de um mapa concebido para realizar um percurso de descoberta, nos diferentes locais a visitar: a Igreja, o Monte dos Pássaros, a Barragem do Alqueva e as exposições patentes no Museu.



"Sabem o que aconteceu à aldeia da Luz?", pergunta Lúcia Alegrias, monitora do serviço educativo do Museu da Luz, aos alunos dos 7.º e 10.º anos da Escola Secundária de Castro

Verde. "Sim", respondem os estudantes, sem hesitação. "Foi inundada". "Para quê?", questiona a monitora. "Para fazer uma barragem", prosseguem os jovens, antes de falarem na utilidade da sua construção. "Uma barragem serve para produzir electricidade", afirma um dos alunos. Um colega, ao seu lado, continua: "E também para regar os campos, através de sistemas de rega".

Mas, para a aldeia da Luz, a construção da Barragem do Alqueva teve o reverso da medalha. Antes de as casas, a igreja, o cemitério e o Castelo da Lousa ficarem submersos pelas águas, teve de se mudar primeiro os mortos e depois os vivos: para os mortos, construiu-se um novo cemitério,

e para os vivos uma nova aldeia, à imagem e semelhança da anterior. Em nome da memória de todos os que habitaram na aldeia, reconstruiu-se a igreja, utilizando pormenores da original, e edificou-se um Museu, inspirado no antigo castelo, destinado a preservar a memória de um lugar e de um tempo.

É precisamente essa memória de um lugar e de um tempo que os alunos percorrem, com a ajuda de um mapa concebido para realizar um percurso de descoberta, nos diferentes locais a visitar. Na Igreja, no Monte dos Pássaros, na Barragem do Alqueva e no Museu, são convidados a executar uma tarefa no mapa que lhes foi distribuído, utilizando para



Museu da Luz

Largo da Igreja de Nossa Senhora Luz

Luz-Mourão

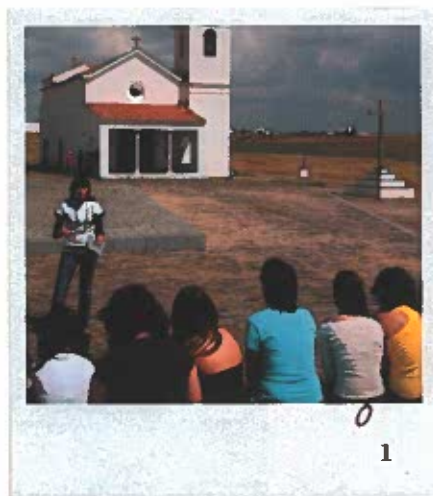
Tel. 266 569 257

Além desta actividade de descoberta do Museu da Luz, o serviço educativo propõe outras oficinas que podem ser escolhidas pelas escolas, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos.

Para mais informações, consultar a página www.museudaluz.org.pt

o efeito diversos materiais. Procura-se uma outra forma de olhar, visivelmente mais atenta e comprometida. Com os cinco sentidos bem alerta, os visitantes executam exercícios de experimentação, sensações e criatividade, mobilizando cores, cheiros, sons, texturas, paisagens e memórias.





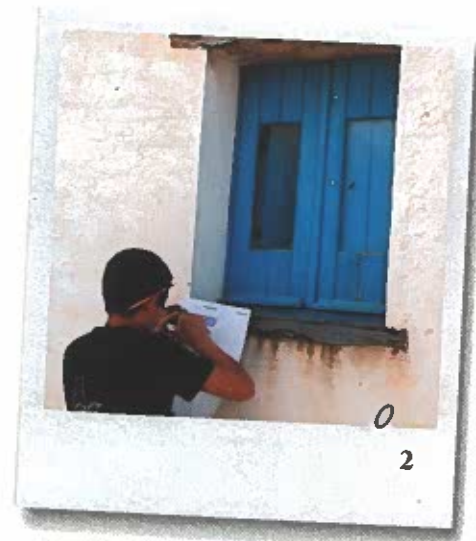
Os alunos, com o olhar desperto pelos aspectos revelados, desenham o Monte dos Pássaros, antes de se confrontarem com o novo desafio: descobrir diferentes texturas junto ao monte.

TRAÇAR UM MAPA EM QUATRO ETAPAS

1. O mistério da Igreja da Nossa Senhora da Luz

“Já repararam no sino da igreja?”, pergunta Lúcia Alegrias, diante da réplica da Igreja de Nossa Senhora da Luz, construída à imagem e semelhança da original, utilizando os pormenores que foi possível recuperar da anterior. “Veio da antiga igreja, tal como outros elementos que foi possível trazer. Reparem, por exemplo, no frontão”, chama a atenção, antes de pedir para executarem a primeira tarefa sugerida no mapa: desenhar um pormenor da igreja.

Depois de terem feito o desenho, os alunos entram no interior do edifício, onde a monitora do serviço educativo lhes chama a atenção para a forma rectangular da igreja, com apenas uma nave, tal como era hábito no século XV. Foi precisamente nesse século que foi construída, depois de, segundo reza a lenda, Nossa Senhora da Luz ter aparecido a um pastor e lhe ter dito que a igreja teria de ser edificada naquele local. Ainda houve tentativas para construir a igreja noutros locais, mas acabava por ser, misteriosamente, destruída. Na altura em que foi edificada no local da aparição, a igreja nunca foi destruída, tendo dado origem ao culto de Nossa Senhora da Luz.



2. As diferentes texturas no Monte dos Pássaros

“Sabem o que é um monte alentejano?”, questiona a monitora do serviço educativo, defronte do Monte dos Pássaros, um monte típico, pintado de branco com rodapé azul. “É uma casa no meio do nada”, define um dos alunos, revelando poder de síntese e sentido de humor. Lúcia Alegrias sorri, enquanto aponta na direcção do monte, chamando a atenção para o que de mais importante há a salientar: “Sim, é uma casa isolada, com diversas estruturas associadas, como por exemplo o forno que estão ali a ver”.

Os alunos, com o olhar desperto pelos aspectos revelados, desenham o Monte dos Pássaros, antes de se confrontarem com o novo desafio: descobrir diferentes texturas junto ao monte. Munidos de lápis de cera, decalam no mapa as texturas do xisto, da parede da casa, das portadas das janelas, da palha, das pedras do chão e do alpendre.



3

3. De barco na Barragem do Alqueva

A nova proposta é criar uma marca de água junto à Barragem do Alqueva. Os alunos aproximam-se da margem e, com a ajuda dos lápis de cera, registam o fluido da água no mapa. Entretanto, avistam o barco que se aproxima do cais e preparam-se para dar início a um dos momentos altos da visita de estudo.

"Adeus, terra firme!", exclama um dos alunos, no momento em que o motor do barco assinala a partida. Enquanto o barco navega nas águas da Barragem do Alqueva, os jovens conversam animadamente, à medida que contemplam a paisagem envolvente.

"Será que estamos a navegar em cima da antiga aldeia da Luz?"; questiona um dos colegas, movido pela curiosidade. O condutor do barco desaponta a expectativa do aluno, assinalando o local onde se situava a aldeia. Em contrapartida, durante a travessia chama a atenção para os castelos de Monsaraz e de Mourão, que se avistam ao longe. A travessia prossegue, nas águas tranquilas da barragem, até ao momento de regressar, de novo, a terra firme.

4. Um museu feito de memória

Depois de desenharem no mapa a silhueta da nova Aldeia da Luz, vista ao longe, os alunos entram no Museu para revisitar a memória da antiga aldeia submersa pelas águas do Alqueva. Na Sala da Luz, descobrem o passado do lugar, através da pedra de altar encontrada no Castelo de Lousa e, ainda, dos vestígios da pré-história e do tempo dos romanos.

Enquanto o barco navega nas águas da Barragem do Alqueva, os jovens conversam animadamente, à medida que contemplam a paisagem envolvente.



4



Espreitando por uma janela, que funciona como uma moldura, avistam o local onde anteriormente estava edificada a aldeia. No interior da sala, um videograma dá a conhecer as antigas paisagens, actualmente submersas pelas águas.

Na Sala de Exposições Temporárias, os alunos contactam com os utensílios utilizados até meados do século XX nas actividades desenvolvidas na região, nomeadamente na agricultura, transportes, pastoreio, pesca, fabrico do pão, do vinho e do mel. Na Sala da Memória, tomam contacto com as oficinas do ferreiro, do abegão e da construção de taipa, antes de visionarem um filme sobre as vivências dos habitantes da aldeia, no quotidiano e nas festividades.

Já no fim da visita, os jovens têm uma última tarefa para cumprir no mapa que traçaram ao longo do percurso. Se tivessem de deixar a sua casa e a sua terra, o que de mais importante quereriam levar consigo? – é esta a questão que lhes é colocada para ser respondida no último espaço a preencher no mapa. "O telemóvel, o MP3, a televisão, brinquedos, comida e, claro, a família", responde Bernardo, de 13 anos, sem hesitar. A Rita, de 15 anos, invoca outras prioridades: "A família, os animais de estimação e tudo aquilo de que mais gostasse". ::

A escola protege a fauna e a flora das dunas



Texto de Lucília Guedes
Fundo para a Protecção dos Animais Selvagens (FAPAS)
Fotografia cedida pelo FAPAS

Sensibilizar para a preservação dos sistemas dunares é o objectivo das campanhas levadas a cabo pelo Fundo para a Protecção dos Animais Selvagens junto das escolas. A melhoria das condições destes habitats é essencial para a manutenção da biodiversidade.

O Fundo para a Protecção dos Animais Selvagens (FAPAS) está a desenvolver com as escolas um projecto de melhoramento das condições de *habitats* dunares com vista à manutenção da biodiversidade, em locais de desestabilização do cordão dunar, em zonas não sujeitas à erosão marinha relevante e onde exista ordenamento de acessos à praia. Pretende-se, assim, contribuir para estimular a criatividade e a curiosidade científica dos jovens e, simultaneamente, promover a preservação dos valores naturais do litoral, maximizando o interesse ambiental local.

Porquê defender os sistemas dunares?

Os sistemas dunares são sistemas extremamente dinâmicos e sensíveis, so-

frendo alterações ao longo do tempo, de acordo com as pressões a que estão sujeitos. Formam barreiras físicas naturais muito resistentes à acção dos ventos e das ondas, principalmente durante as tempestades de Inverno. Do ponto de vista da conservação, os sistemas dunares costeiros são considerados como *habitats* naturais com elevado valor conservacionista, especialmente em relação à vegetação. A sua natureza dinâmica, cria paisagens com uma topografia variável, favorecendo uma enorme variedade de *habitats* que apresentam uma riqueza florística e animal com características únicas.

O crescimento da população costeira, a construção e o uso recreativo destas áreas são factores de perturbação cons-

tante que aceleram os processos de degradação por causas naturais, sendo, com facilidade, as espécies vegetais afectadas, diminuindo a riqueza de espécies e a cobertura vegetal nos locais onde se verificam maiores impactos.

Desenvolvimento do projecto

Após a inscrição das escolas interessadas, são estabelecidas parcerias e é elaborado um calendário de reuniões com os professores coordenadores, nas quais se discutem os seguintes aspectos: a caracterização dos grupos de trabalho; o levantamento das necessidades locais; a pertinência da realização do projecto; o levantamento de recursos existentes; a escolha de actividades a serem realizadas pelos alunos; a par-

ticipação dos alunos nas decisões relativas às acções a desenvolver perante o problema; o tipo de parcerias a estabelecer; a importância de toda a comunidade escolar, especialmente os pais, serem informados do significado do projecto; e a disponibilidade de os grupos de trabalho oferecerem à comunidade local a oportunidade de funcionar como "Centro comunitário".

O projecto conta com uma avaliação contínua que envolve vários instrumentos de diagnóstico, avaliação e monitorização.

Seguidamente, são elaborados planos de acção nos quais se definem objectivos e propostas de actividades de acordo com as competências que se pretendem desenvolver nos alunos, o tipo de intervenção a efectivar no terreno e o tipo de sensibilização à comunidade.

O projecto consiste num trabalho conjunto e articulado e conta com a realização de seminários, debates e actividades sobre o tema, exposições, percursos interpretativos, programas temáticos que objectivem o conhecimento da biodiversidade dos sistemas dunares, acções de sensibilização para a comunidade que visem a mudança de atitude das populações face aos problemas da orla costeira, de intervenções no terreno (recolha de resíduos, arranque de exóticas invasoras, plantio de *Ammophila arenaria* – estorno e colocação de informação ambiental no

Litoral (informação produzida pelos grupos de trabalho sobre a forma de *placards*). De uma forma integrada, faz-se também uma abordagem à problemática das alterações climáticas.

O FAPAS produz material de apoio a professores e alunos (brochura sobre Alterações Climáticas), um desdobrável e um cartaz informativo sobre Sistemas Dunares.

Campanhas de sensibilização

Do trabalho de sensibilização e de sensibilização/acção das escolas e das comunidades, dentro da temática do projecto, constam exposições nas escolas ou noutras instituições, envolvimento da comunicação social local – regional e nacional, distribuição de panfletos, cartazes e brochuras e uma série de acções de intervenção para o melhoramento de *habitats* do Litoral, tais como a colocação de *placards* informativos, o arranque de chorão (planta exótica invasora), a plantação de *Ammophila arenaria*, a recolha de resíduos e actividades lúdico-pedagógicas, que permitem também testar conhecimentos, atitudes

O conjunto das actividades realizadas nos *ateliers* permite explorar as destrezas, os sentidos, os sentimentos e, de uma forma lúdica, educar para a protecção de espécies ameaçadas.

e comportamentos relacionados com as abordagens feitas.

O conjunto das actividades realizadas nos *ateliers* permite explorar as destrezas, os sentidos, os sentimentos e, de uma forma lúdica, educar para a protecção de espécies ameaçadas.

Os resultados

O projecto em 2006/2007 conta com o envolvimento de cerca de 2000 alunos.

As escolas têm revelado grande entusiasmo no desenvolvimento das actividades, que apesar de algumas dificuldades, têm sido concretizadas.

De uma forma generalizada, o estorno plantado em vários troços da costa, tem vingado, contribuindo para a fixação do cordão arenoso. Apesar de alguns *placards* terem sido vandalizados, continuaremos com a nossa obra, acreditando que a participação activa neste projecto se alargará aos diferentes contextos da vida. Estamos, assim, a educar para a cidadania.

Para mais informações consultar:
<http://www.fapas.pt/> ::

Vamos “ler” Fotografias

Organização de Eduardo Cintra Torres e Teresa Fonseca



As fotografias conquistam a nossa atenção. Estas têm um poder de comunicação muito grande:

- pela quantidade de informação que nos transmitem;
- porque estão muito próximas da realidade.

As fotografias parecem que “falam” directamente connosco. Dizem muitas coisas, mas não dizem tudo.

Observemos a fotografia de Raquel D. Araújo. Foi captada por uma aluna do ensino secundário, na altura, e ganhou o 1.º Prémio *ex-aequo* no concurso *Pontes de Partida* promovido pela Câmara Municipal do Porto e pela Sociedade Porto 2001. Raquel D. Araújo frequentava a Escola Secundária Aurélia de Sousa, do Porto.

A fotografia é muito expressiva. A inclinação do plano proporciona uma certa vertigem a quem observa a cena.

Estamos perante situações de vidas que estão elas mesmas em planos inclinados.

As duas pessoas da fotografia estão sentadas num pequeno muro, tapam a cara com as mãos, o que sugere falta de esperança.

Cada uma delas está num canto da fotografia, como se fosse impossível o diálogo entre estes seres humanos ①.

A sombra dum candeeiro ou sinal de trânsito acentua a solidão de cada um deles e a impossibilidade de comunicarem ②.

O plano picado (captado de cima para baixo) acentua a falta de poder das pessoas fotografadas em saírem da situação em que se encontram.

Do ponto de vista formal, esta fotografia tem um grande rigor.

Se traçarmos uma diagonal do canto superior esquerdo para o canto inferior direito os elementos mais importantes (pessoas, muro) ficam distribuídos no triângulo superior ③.

As linhas oblíquas que atravessam a imagem no sentido dessa diagonal sugerem ansiedade ④.



Sugestões de actividades:

1. Sugira aos alunos que:

- observem a fotografia e debatam a proposta de análise apresentada;
- explicitem os argumentos de concordância ou discordância com a referida análise.

2. Selecciona uma outra fotografia e sugira aos alunos que:

- façam a sua própria análise;
- comparem as diferentes análises;
- reflectam sobre a razão de surgirem diferentes análises na turma.