

[contextual]

A REVISTA ONLINE DA ASSP SOBRE EDUCAÇÃO

Alguns diálogos com a História

“Numa pedagogia que se pretende crítica, a História tem um papel fundamental para o desenvolvimento de um trabalho comum, para uma comunicação com diferentes públicos, para uma participação democrática para a construção de memória individual e coletiva.”

O que é de facto a educação de infância?

“Os desafios da Escola são enormes, mas há uma certeza que temos atualmente: quem faz a diferença, é, de facto, o docente”

Celebrar e Aprender à Descoberta de Abril

“O Conselho Nacional de Educação, por razões óbvias, não poderia deixar de se associar às comemorações dos 50 anos da instauração da liberdade no nosso país e decidi fazê-lo com as Escolas e com os seus alunos e alunas e professores e professoras.”

ENTREVISTA Laborinho Lúcio

“Da diferença entre informação, conhecimento e cultura, tudo temas aos quais a escola pública democrática não deve ficar alheia.”

AJUDAR ESTÁ NAS SUAS MÃOS

Consignação
de IRS

501 406 336

Como Funciona?

Basta no preenchimento do IRS,
consignar 0,5% deste imposto à
ASSP.

A consignação não apresenta qual-
quer custo para o contribuinte.

**Um pequeno gesto que
ajuda a ASSP,
ajudando TODOS.**

Uma nova ferramenta de Comunicação ao serviço dos Professores

Ana Maria Morais

Presidente da Direção Nacional da ASSP

Contextual é uma nova revista digital que nasceu da ideia de comunicar mais e melhor com todo o universo educativo, sejam os professores, dirigentes dos agrupamentos escolares, alunos, técnicos de educação ou quaisquer outros protagonistas ligados à temática da Educação.

Desejamos que este novo espaço de comunicação seja uma plataforma de debate e análise dos problemas, mas também das soluções que hoje se apresentam nas questões da Educação.

Este número zero inaugura um projecto de comunicação online que queremos venha a ser semestral está aberto a todos os que desejem expressar a sua opinião, os seus

pontos de vista, interrogar ou questionar sobre as temáticas educativas ou, pura e simplesmente, contar-nos histórias importantes sobre o magnífico mundo da educação.

A ASSP, Associação de Solidariedade Social dos Professores abre assim as suas portas a todos os que queiram participar nesta aventura informativa que desejamos seja de grande actualidade, mas também criativa e actuante.

Este número zero contém, entre outros artigos, uma importante entrevista com o Professor Laborinho Lúcio, intelectual e personalidade política de dimensão nacional que responde a perguntas sobre os grandes temas da Educação. ■

Ficha Técnica

DIRETORA

Ana Maria Morais

DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Largo do Monte n.º 1 - 1170-253 Lisboa
Tel. 218 155 466 | Fax 218 126 840
info@assp.pt | www.assp.pt

PROPRIEDADE

Associação de Solidariedade Social dos Professores

COORDENAÇÃO EDITORIAL

ASSP Comunicação

CONCEÇÃO GRÁFICA E PAGINAÇÃO

Sandro Costa

REDAÇÃO

Largo do Monte n.º 1 - 1170-253 Lisboa
assp.comunicacao@gmail.com

PUBLICAÇÃO DIGITAL SEMESTRAL DE DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

NOTA

A não adoção do Novo Acordo Ortográfico é da responsabilidade dos autores.

contextual

contextual eis|
(con·tex·tu·al)

adjectivo de dois géneros

1. Relativo a contexto.
2. Cuja interpretação ou significado depende do contexto em que está inserido.

Origem etimológica: latim contextus, -us, contexto + -al.



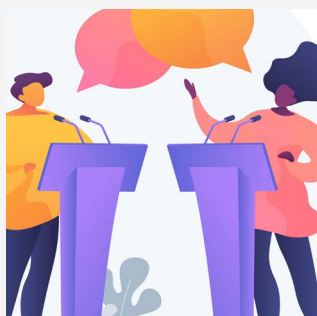
06

Entrevista com...

LABORINHO LÚCIO

Laborinho Lúcio conhecida figura pública Nacional, escritor, Juiz Conselheiro jubilado do Supremo Tribunal de Justiça e ex-ministro da Justiça concedeu uma entrevista exclusiva ao número zero da CONTEXTUAL, nova Revista online da ASSP sobre Educação.

A palavra aos professores



14

Alguns diálogos com a História

Raquel Pereira Henriques

24

A democracia da Filosofia

Carlos Melo dos Reis



28

O que é, de facto, a Educação de Infância?

Henrique Santos



Artigo



16

Celebrar e Aprender à Descoberta de Abril

Projeto EDA 50

Domingos Fernandes

Como é a Escola lá fora



36

Uma escola nos EUA

Maria Emília
Brederode Santos



CENTRO DE FORMAÇÃO ASSP

**Capacitação
Digital**

Inclusão

**Didáticas da
Docência**

Avaliação

 218 246 020
 CFAMM@ASSP.PT
 [HTTPS://CFAMM.ASSP.PT](https://cfamm.assp.pt)

LARGO DO MONTE N° 1
1170-253 LISBOA
PORTUGAL

Entrevista com...

LABORINHO LÚCIO

“Não me agrada um Ensino Básico e Secundário que tem como função a preparação para o Ensino Superior”

Laborinho Lúcio conhecida figura pública Nacional, escritor, Juiz Conselheiro jubilado do Supremo Tribunal de Justiça e ex-ministro da Justiça concedeu uma entrevista exclusiva ao número zero da CONTEXTUAL, nova Revista online da ASSP sobre Educação.

Nesta Entrevista, Laborinho Lúcio fala sobre o papel que os Professores têm na formação do pensamento crítico dos jovens. A propósito do elevado número de crianças filhas dos imigrantes em Portugal, Laborinho Lúcio afirma que é um novo e grande desafio que terá de ser resolvido pela positiva, encontrando soluções de integração e inclusão.

ASSP.: Em que medida é que a Escola pode ser um local onde convivam, de forma natural, os consensos e os dissensos, evitando a todo o custo a prática instalada do conflito, permitindo o bom entendimento entre as pessoas e a busca pela paz?

Laborinho Lúcio.: A escola não só pode, como deve ser esse local sendo que hoje, cada vez mais, é imperioso que o seja. Nesse sentido, aliás, se tem pronunciado a UNESCO quando, ao traçar os grandes objetivos da Educação para o Séc. XXI não deixa de referir, além do aprender a ser, o aprender a ser-junto. Todavia, importa não esquecer que se esse objectivo se mostra hoje mais importante do que nunca, já ele está inscrito na concepção

de Escola que encontramos, por exemplo, em Maria Montessori, quando fala, precisamente, em Educação para a Paz e desenvolve todo um programa a ela conducente.

A dificuldade não estará, pois, em convergir para esse objectivo a atribuir à Escola Pública, mas, sim, em adoptar modelos e práticas que se adequem a tal finalidade. E, aí, temos de reconhecer que há um longo caminho a percorrer, quando não mesmo, um vasto conjunto de mudanças a introduzir no nosso sistema de ensino, desde logo, a partir da atenção a prestar às imensas mudanças que ocorrem no todo social e que, dada a massificação do ensino, se projectam, como um todo, no interior da escola.

E, então, uma primeira pergunta importa formular, no sentido de saber se esse desígnio de «um local onde convivam, de forma natural, os consensos e os dissensos, evitando a todo o custo a prática instalada do conflito, permitindo o bom entendimento entre as pessoas e a busca pela paz», também é partilhado pela sociedade/comunidade no seu conjunto ou, pelo menos, maioritariamente. É que, dificilmente a Escola terá sucesso se não



“

Queremos, por exemplo, um ensino gerador de solidariedade fundado no reconhecimento e no respeito pelo outro, seja esse outro professor, aluno, auxiliar; ou continuamos a optar por uma Escola, neste aspecto, apenas centrada nos alunos e assumida como espaço de competição entre eles?

”

partilhar o mesmo objectivo, pelo menos, com a comunidade educativa dentro da qual se inscreve.

Na verdade, não estamos a falar de propósitos meramente caridosos, mas sim a colocarmo-nos diante de escolhas essenciais. Queremos, por exemplo, um ensino gerador de solidariedade, fundado no reconhecimento e no respeito pelo outro, seja esse outro professor, aluno, auxiliar; ou continuamos a optar por uma Escola, neste aspecto, apenas centrada nos alunos e assumida como espaço de competição entre eles? Que noção de sucesso adoptamos, e de que forma fazemos depender o sucesso de uns, comparando-o com o insucesso de outros? Enfim, como definimos o objectivo essencial da rela-

ção ensino-aprendizagem? Será reconduzindo-a a uma finalidade meramente avaliativa, concebendo-a como linha de produção que vai desde a matéria que «se dá» até ao teste ou exame onde se demonstra se ela foi ou não recebida; ou, antes, estamos diante de um modelo de avaliação centrado na progressão da aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades, buscando a resposta em cada aluno ou aluna, em termos diversos, olhando o sujeito e as suas características próprias?

A dificuldade não estará, pois, em acordar quanto ao objectivo, mas sim em compreender o que ele impõe e acordar nos meios e nas metodologias para o tornar possível.

ASSP.: Não deveria a Escola olhar para o futuro de uma forma mais entusiasmada e projetiva? E como conciliar essa preparação para a felicidade, quando a lógica dos currículos é geralmente a da passadeira vermelha para a Universidade?

LL.: Claro que sim. Não necessariamente ligando a escola a um objectivo dirigido à construção da felicidade. Esse será sempre um desejo, mas não necessariamente um objectivo. O importante é que a Escola seja capaz

de proporcionar o máximo possível de instrumentos para que cada aluno possa, com eles construir a sua felicidade. Por exemplo, voltando ao tema do sucesso, é muito interessante o pensamento de Maxime Rovere, quando entende que não deve pedir-se à escola que forme para o sucesso, como seu grande objectivo, mas sim que prepare para o insucesso. Para saber enfrentá-lo e vencê-lo, o que é bem diferente.

Se a Escola conseguir ajudar a pensar criticamente, a escolher responsabilmente e a «fazer» com qualidade, isto é, a ser competente, terá atingido plenamente o seu objectivo. Se se limitar a formar competências, ter-se-á negado a si própria, no seu compromisso com o sentido mais sagrado de Educação.

Se se transformar apenas na «passadeira vermelha» para o acesso à Universidade, ficará muito aquém, embora, então, tudo esteja em saber o que se quer construir como verdadeiro acesso ao Ensino Superior. As coisas não são necessariamente incompatíveis. De qualquer modo, todo o ensino, até ao termo do secundário,

deve justificar-se por si próprio e em si próprio. Não me agrada um ensino básico e secundário que tem como função a preparação para o ensino superior. Essa preparação resulta da qualidade do ensino ministrado ali, mas não na vocação daquela fase de ensino para tal preparação que, a acontecer, retira valor próprio ao ensino pré-universitário.

“

Se se transformar apenas na «passadeira vermelha» para o acesso à Universidade, ficará muito aquém, embora, então, tudo esteja em saber o que se quer construir como verdadeiro acesso ao Ensino Superior.

”

ASSP.: *Como poderão os professores intervir no sentido de reparar os danos causados nas crianças quando este estado de ansiedade permanente se instala?*

LL.: Formando-os para o pensamento crítico. Mostrando-lhes o valor da formação pessoal distinguindo informação, conhecimento e cultura. Levando-as a



compreender que a informação é importante, mas que o conhecimento é mais do que informação, do mesmo modo que o conhecimento, sendo importante, é-o menos do que a cultura, sendo aqui que se discutem a condição humana e o verdadeiro sentido do desenvolvimento humano.

Por outro lado, é importante ensinar-

lhes o valor da história e a importância do tempo e da memória. As dificuldades com que se debatem hoje não são maiores do que aquelas com que se debateram gerações jovens anteriores. Pelo contrário. Neste tempo de celebração dos 50 anos do 25 de Abril, cabe recordar que há sessenta, o grande problema dos jovens era a guerra

colonial, da qual muitos voltavam estropiados ou não voltavam mesmo. E o mesmo aconteceu noutros e diferentes tempos. O que não se pode é ficar à espera de que nos resolvam os nossos problemas, mas agir, cooperar, intervir activamente na busca das soluções que se reclamam.

ASSP.: Quais os principais factores de que se alimenta o “burnout” dos Professores? Que tipo de formação é que poderá ser adequada para os ajudar a ultrapassar essa realidade?

LL.: Eis uma questão para a qual o desenho de uma resposta deve ser elaborado com particular cuidado, com muito respeito pelos sujeitos em presença e, evidentemente, com conhecimento. Não vou, por isso, responder aqui. Direi, porém, que tudo leva a crer que o «burnout» dos professores não é efeito de uma específica causa, mas o resultado de vários factores que devem ser avaliados, primeiro separadamente e, depois no seu conjunto. Por exemplo, vale a pena avaliar a disfunção ainda existente entre «as culturas» instaladas na escola e os modelos de regulação previstos pelo

“

É que é de verdadeira cidadania que se trata. Da diferença entre informação, conhecimento e cultura, tudo temas aos quais a escola pública democrática não deve ficar alheia.

”

sistema. Aqui, um constante desajuste entre comportamentos, disciplina e regulação deixa o professor, muitas vezes, isolado perante a ineficácia da sua intervenção. Por outro lado, a acumulação de atribuições ao professor, que as mais das vezes escapam à sua esfera de actuação privilegiada que é o ensino e a garantia da correspondente aprendizagem, acaba por resultar em *stress* e na perda da tranquilidade indispensável a um ensino atento à individualidade dos alunos, ao tempo, mais lento, que o ensino reclama, ao estudo, cada vez mais necessário, numa época de constantes mudanças, nomeadamente em termos sociais e humanos.

Isto, todavia, não é mais do que um pobre enunciado de temas e de problemas que afectam hoje o ensino e a escola e que urge estudar, qualificar e resolver, sendo certo que eles atingem, no limite, o próprio estatuto do professor e o reconhecimento externo a que, em geral, têm direito.

A questão é, porém, bem mais complexa reclamando uma resposta também muito mais complexificada, o que, naturalmente, não cabe nesta entrevista.

O elevado número de crianças e adolescentes filhos de imigrantes em Portugal nativos de diversas línguas coloca desafios importantes à Educação.

ASSP.: *Como avalia a resposta que o modelo educativo português está a dar a esta nova situação?*

LL.: Não disponho de dados atualizados para poder responder com rigor a essa questão. Esse é, sem dúvida, mais um novo e grande desafio que haverá de resolver-se pela positiva, ensaiando e encontrando soluções de integração e inclusão, e não pela negativa, enveredando por modelos de exclusão e de segregação. Porém, uma vez mais, a solução não pode ser deixada, nem apenas, nem principalmente nas mãos do professor e da sua capacidade de imaginação. Em todo o caso, pelo que julgo saber, o sistema tem conseguido responder razoavelmente, aprendendo com a prática e contando com a disponibilidade de muitos professores.

“

O desígnio devia ser o de educar para as redes sociais, isto é, incorporá-las criticamente, ensinando o seu uso, defendendo contra o seu mau uso.

”

ASSP.: Qual a influência que as redes sociais têm tido nos sistemas educativos? Como compatibilizar esta nova realidade com o sistema educativo actual?

LL.: Não apenas nos sistemas educativos. As redes sociais têm tido uma influência decisiva no todo social. A questão é, pois, bem mais vasta do que a que a reconduz à influência das redes na escola. Aqui elas entram por todos os lados. Pelos alunos, que são os seus mais abundantes utilizadores, mas, progressivamente, por todos os agentes que actuam no interior da escola, nomeadamente pelos professores. Aos alunos abrem-se, assim, dois mundos de informação/formação, o da escola e o das redes, um e outro interceptados pelas famílias e pela comunidade em geral, também elas influenciadas pela dinâmica das redes sociais. Ora, entre desconhecê-las ou render-se a elas, entre afrontá-

las ou tornar-se delas dependente, vai um vasto campo aberto à formação de uma «consciência crítica» que permita a cada um, em cada momento, distinguir o que é verdadeiro do que é falso, o que interessa do que é insignificante, afinal, o que forma do que deforma. O desígnio deveria ser o de educar para as redes sociais, isto é, incorporá-las criticamente, ensinando o seu uso, defendendo contra o seu mau uso. Papel que, naturalmente, também não pode deixar de ser cometido à Escola. Estará ela preparada para isso? Estarão as políticas públicas voltadas para tal?

É que é de verdadeira cidadania que se trata. Da diferença entre informação, conhecimento e cultura, tudo temas aos quais a escola pública democrática não deve ficar alheia. Ficando-o, então, passa a ser vítima das próprias redes sociais, nela entradas acriticamente seja pelas mãos dos alunos, seja pela de professores.



ASSP.: O livro como instrumento de trabalho educativo está acabado? Será irreversível a afirmação dos modelos digitais no sistema educativo?

LL.: Aquilo que se vai sabendo aponta para uma série de riscos a sofrer pelos alunos numa passagem acrítica para o digital. Cumpre, assim, caminhar com segurança. Seja como for, julgo que o livro pode bem não estar acabado, tanto como «instrumento de trabalho educativo», como enquanto livro, pura e simplesmente. O importante é reconstituir junto das crianças e dos jovens o gosto pela leitura, e isso não se consegue insistindo em métodos, currículos e obras que, logo à partida, não lhes dizem nada. Uma vez mais, também aqui,

importa partir das crianças, conhecer os seus desejos, ser capaz de lhes criar outros e só então dar início à respectiva aprendizagem. Não creio que seja absolutamente irreversível o apagamento aparente do livro. Mas é importante fazer com que ele conviva com o digital, em vez de criar uma falsa antinomia entre um e o outro. Seria importante que os jovens soubessem o que pensava e escrevia, Jorge Luís Borges, sobre as bibliotecas. Para isso, é essencial ensinar-lhes quem era, o que escrevia e o que pensava Jorge Luís Borges sobre bibliotecas, e de todo impeditivo *mandá-los ler* o que ele pensava das bibliotecas.

Questão complexa, esta! Afinal, como todas as outras! ■

A young woman with long dark hair, wearing a bright yellow t-shirt, is smiling warmly at the camera. Her arms are crossed. In the background, several other people are visible but out of focus, suggesting a group setting like a school or a community event.

TRAGA
UM NOVO
ASSOCIADO
JUNTOS SOMOS
MAIS ASSP

A palavra aos professores



Raquel Pereira Henriques

Professora Auxiliar na FCSH-Universidade NOVA de Lisboa

Investigadora Integrada do IHC/IN2PAST

Alguns diálogos com a História

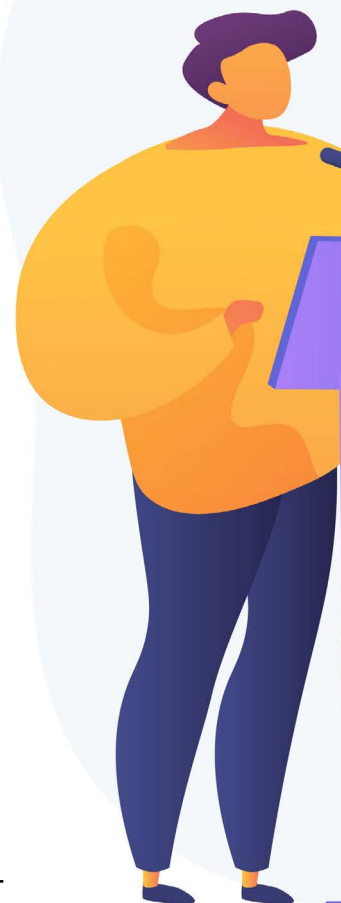
Em 12 de novembro de 2020, o Conselho da Europa deu luz verde à constituição do Observatório do Ensino de História na Europa (<https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/home>). Alguns dos seus objetivos dizem respeito a promover uma educação de qualidade, a estimular práticas que incentivem o ensino e a aprendizagem da História, a fim de reforçar e melhorar a compreensão da cultura democrática. Portugal faz parte desse Observatório, a par de outros quinze estados-membros e, independentemente da forma como se organiza a estrutura curricular de cada país, tem havido temáticas consideradas cruciais em torno desta área entendida como estruturante.

As pesquisas científicas realizadas têm permitido perceber a diversidade dos sistemas educativos europeus mas, também, reafirmar que a disciplina de História nos pode ajudar a compreender a evolução global de contextos culturais, sociais, económicos e políticos. O seu contributo pode ser muito útil para analisar e questionar diferentes perspetivas, não ignorando as causalidades profundas e não simplifican-

do a realidade complexa que são as sociedades.

A História é um ator imprescindível para o desenvolvimento da capacidade crítica, condição essencial para esse trabalho de análise e compreensão de um mundo que está em mutação permanente. O conhecimento informado sobre o passado é, pois, um dos caminhos para a construção de uma cidadania identitária e que, simultaneamente, partilha com os outros olhares plurais. Não existe educação para a cidadania no presente sem esse conhecimento, sem essa análise permanente e, por isso, temos que saber interrogar para lá do imediato.

Relacionar o passado com o presente, estabelecer conexões entre o local, o nacional e o global, trabalhar questões com dimensões sociais, fazer uso da multiperspetiva, diversificar recursos (utilizando, por exemplo, a história local, as lendas, os objetos, as notícias, para além dos documentos escritos e iconográficos ou dos testemunhos orais, quando isso é possível), surgem como metodologias de traba-





lho fundamentais para desenvolver o conhecimento e a compreensão crítica, para trabalhar questões atuais mas, também, para perceber alguns motivos que possam ter contribuído para expressões de emoção pessoal ou emoções coletivas.

Muito se tem dito a propósito da História poder ser uma disciplina relevante para colocar os alunos a intervir, a construir, a questionar, a partilhar, a imaginar. O que o trabalho de reflexão com outros países também tem permitido analisar, é que a autonomia

e a flexibilidade curricular podem ser transformadoras, sobretudo se nos permitirmos criar novos espaços e novas formas de trabalho, a partir de temáticas transversais e mobilizadoras, integradoras de diversidades culturais e de aprendizagens mais sensíveis e até, por vezes, de passados mais dolorosos.

Numa pedagogia que se pretende crítica, a História tem um papel fundamental para o desenvolvimento de um trabalho comum, para uma comunicação com diferentes públicos, para uma participação democrática,

para a construção da memória individual e coletiva. É fundamental, por isso, a ligação da História com outras áreas do saber, num trabalho interdisciplinar, que ajude a refletir em múltiplas cidadanias, na relevância do trabalho intergeracional, em diferentes espaços e diferentes tempos, interrogando o passado, o presente e o futuro. Quem sou eu? Quem é o meu próximo? De onde viemos? Como chegámos aqui? Estas perspetivas de trabalho são as perspetivas da cooperação, do diálogo, da compreensão da pluralidade.

E estes são caminhos que se traçam também num dos últimos documentos elaborados pela International Commission on the Futures of Education, da UNESCO, datado de 2021 e intitulado *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>). O trabalho em comum, a comunicação, a participação, a reflexão sobre questões transversais, o entrelaçamento entre a educação e a vida, entre a escola e a sociedade, a reflexão sobre a escola que precisamos criar, de forma conjunta, fazem parte de um diálogo que é necessário fazer. E a História tem, pelas suas características, um papel fundamental nessa construção. ■

Artigo**Domingos Fernandes**

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Celebrar e Aprender à Descoberta de Abril

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão independente e de natureza consultiva cujos membros representam uma alargada diversidade de entidades de setores da nossa vida cultural, científica, económica e associativa. Deste modo, o CNE assegura a participação social no desenvolvimento das políticas públicas de educação através da sua discussão fundamentada que, invariavelmente, se materializa através de pareceres, recomendações e contributos de natureza diversa que se produzem por iniciativa própria ou por solicitação da Assembleia da República (AR) ou do Governo. É

igualmente função do CNE acompanhar a materialização de medidas de política podendo para o efeito desenvolver as ações consideradas mais adequadas que lhe permitam recolher informações que sustentem a produção de reflexões e juízos que, de algum modo, contribuam para melhorar a decisão política e a qualidade da educação.

No âmbito das comemorações do cinquentenário da revolução democrática do 25 de Abril o CNE decidiu assumir e desenvolver o projeto *Escolas à Descoberta de Abril - 50 Anos 25 Abril* (EDA 50) que integra o programa da responsabilidade da *Comissão Nacional para*

as Comemorações dos 50 anos 25 de Abril. Trata-se de um projeto que foi pensado para envolver ativamente os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, os seus professores e alunos na conceção e desenvolvimento de um conjunto de ações de recolha de informação que permitisse descrever, analisar e interpretar as transformações vividas na sociedade portuguesa ao longo dos últimos 50 anos. Uma ideia fundamental inerente a este projeto reside no facto de estar orientado para que as fontes primordiais de informação sejam cidadãs e cidadãos com 65 ou mais anos de idade. Dito de outro modo, decidiu-se que era importante



ouvir quem tivesse memórias da situação social, económica, política, científica e cultural que se vivia no país *antes* da instauração da liberdade. Na verdade, as pessoas naquela faixa etária são as que poderão estar em melhores condições para descrever os acontecimentos vividos *antes* e *durante* o período em que se instaurou a democracia e também para nos darem conta das suas perceções acerca dos desenvolvimentos da nossa sociedade *após* o 25 de Abril. Esta é uma ideia forte e inovadora do projeto pois permite recolher testemunhos junto do grupo de pessoas da nossa sociedade que ainda

tem memórias das vivências dos períodos da ditadura, da revolução que lhe pôs termo e do tempo que foi vivido em liberdade. É o grupo que, pela ordem natural das coisas, integra as últimas pessoas que ainda nos podem descrever diretamente como era viver em Portugal antes do 25 de Abril. Estamos assim perante um projeto intergeracional uma vez que incentiva o estabelecimento de interações sociais entre jovens alunos das escolas do país e homens e mulheres com mais de 65 anos de idade que, de algum modo, estão inseridos nas respetivas comunidades educativas.

EDA50

A partir desta ideia central, as escolas e os seus alunos definem um projeto em que, numa *Matriz*, definem os objetos que têm interesse em estudar e as respetivas dimensões. Através desta definição é possível delimitar e focar a abrangência do projeto; formular as respetivas questões ou objetivos; e determinar os processos de recolha de informação a utilizar aos quais é dada particular relevância tendo em vista a obtenção de informação consistente e credível e, conseqüentemente, a obtenção de produtos de elevada qualidade.

A Figura 1 permite visualizar algumas características e aspetos metodológicos do projeto EDA 50 em que se consideram três fases principais: a) *Formação*, que consiste numa *Ação de Curta Duração* (ACD) de seis horas, em que participam os docentes dos agrupamentos e escolas envolvidas, distribuídas por duas sessões (S1 e S2) com três horas cada uma; nestas condições, os membros da assessoria técnico-científica do CNE apresentam e discutem questões relacionadas com a conceção e o desenvolvimento do projeto havendo oportunidade para clarificar dúvidas, definir temáticas, identificar objetos e delinear métodos; b) *Apoio*, que consiste no acompanhamento personalizado proporcionado pela assessoria técnico-científica do CNE aos docentes de cada agrupamento/escola sobre os assuntos que forem considerados necessários desde os de natureza metodológica

Linha temporal
Cronologia comparativa do impacto de Abril de 1974

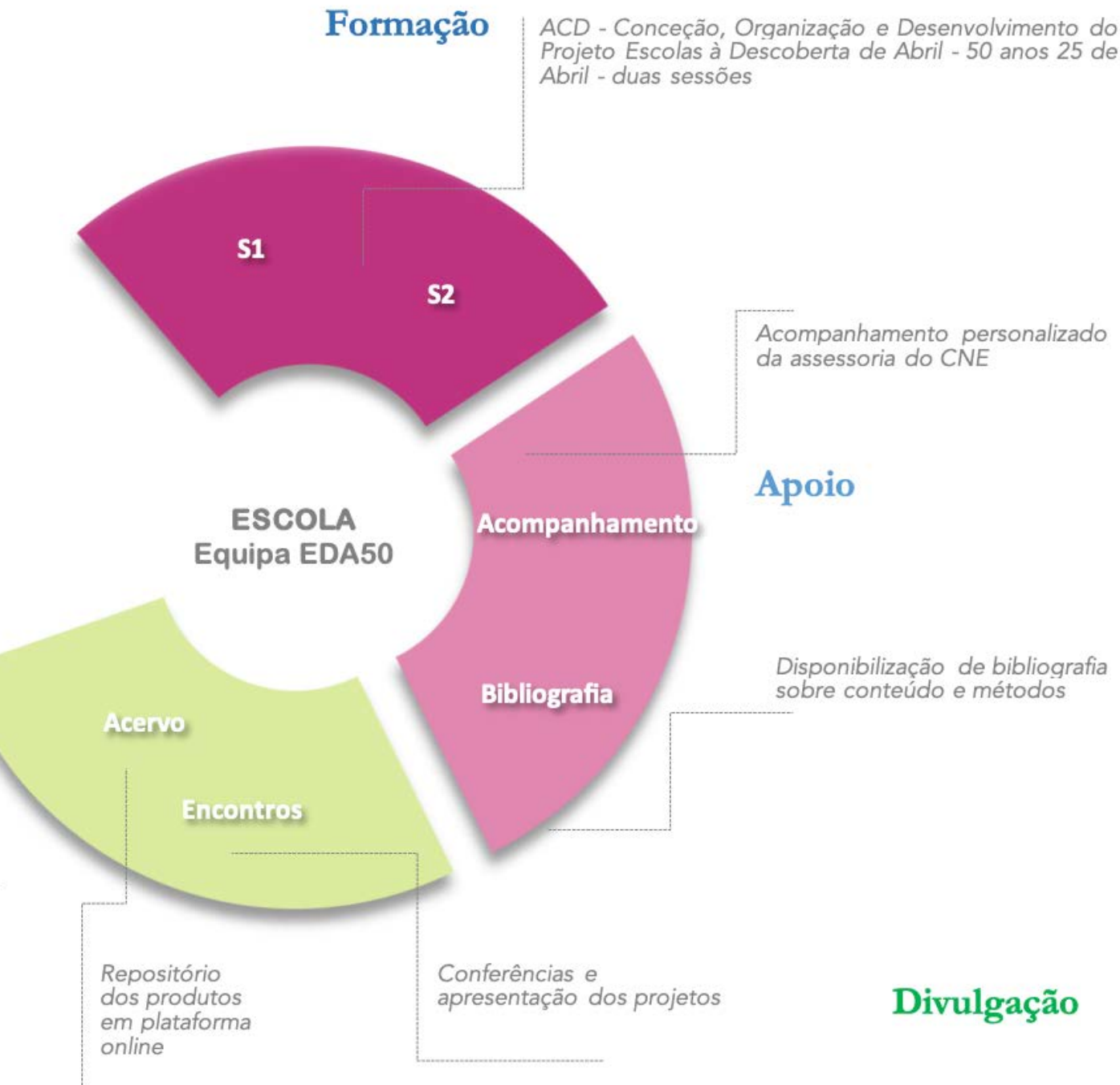
Encontro de gerações
Memórias das vivências

Rigor da pesquisa
Triangulação de fontes

Metodologia

Figura 1. Fases e características gerais do projeto EDA 50

até aos de conceção e desenvolvimento do produto, passando pelo apoio bibliográfico; e c) *Divulgação*, no âmbito da qual os docentes e alunos participantes terão oportunidade para estar presentes em *Encontros* EDA 50 que constituem momentos de partilha dos produtos realizados e de perspetivas acerca do 25 de Abril, sob a forma de conferências, por parte de reconhecidas personalidades da nossa vida pública; além disso, é nesta fase que os produtos realizados são colocados numa plataforma que é de livre acesso, estando assim ao serviço das comunidades educativa e científica.



A Figura 1 sublinha ainda três importantes características definidoras do projeto. A ideia de se analisar a evolução de uma diversidade de aspetos da sociedade portuguesa (*Linha Temporal*); a relevância de os dados serem recolhidas junto das gerações que têm a memória do nosso país *antes e durante* o 25 de Abril (*Encontro de Gerações*); e o desígnio de conseguir obter informação consistente e fiável que permita a elaboração de produtos com elevada qualidade (*Rigor da Pesquisa*).

Os cinco *Encontros* realizados no primeiro ano — Portimão, Coimbra, Lisboa, Matosinhos e Portalegre — constituíram, de

facto, momentos culturais muito significativos em que, efetivamente, se celebrou a liberdade e a democracia com a participação dos jovens e dos professores e professoras dos agrupamentos e das escolas envolvidas. Houve momentos culturais de grande beleza e significado sempre evocando Abril através da música, do canto, da dança, da poesia e momentos de partilha dos produtos realizados pelos alunos e alunas das escolas participantes, através de relatos de acontecimentos reais vividos *antes, durante e após* o 25 de Abril de 1974.



ESCOLAS À DESCOBERTA DE ABRIL

CICLO DE ENCONTROS

PORTIMÃO 10/11
COIMBRA 15/11
LISBOA 16/11
MATOSINHOS 21/11
PORTALEGRE 22/11

Figura 2. Cartaz de divulgação dos Encontros EDA 2023

A Figura 2 mostra um dos cartazes alusivos à realização dos encontros realizados em novembro de 2023 cuja pintura (Dia-Flor) e o poema são da autoria do artista plástico Fernando Gaspar.

O CNE, por razões óbvias, não poderia deixar de se associar às comemorações dos 50 anos da instauração da liberdade no nosso país e decidiu fazê-lo com as escolas e com os seus alunos e alunas e professoras e professores. E desse modo, decidiu incentivar a realização de projetos que dessem origem a uma narrativa e a um produto concreto dela decorrente tal como uma peça musical, um poema, um documentário em vídeo, um

podcast e uma qualquer performance artística. A narrativa, que estará sempre associada ao produto que se pretende desenvolver, resulta essencialmente da recolha de testemunhos junto da geração com mais de 65 anos de idade. As escolas definem as áreas temáticas no âmbito das quais pretendem desenvolver os seus projetos que podem ir desde questões relacionadas com os direitos humanos e a cidadania, a participação na vida da sociedade, as liberdades, as condições de trabalho, a guerra colonial e a resistência política até às questões relacionadas com a educação, a ciência, as artes e as humanidades e o acesso à cultura, passando pela pobreza, o

acesso à saúde e à segurança social. Naturalmente, cada escola, com os seus alunos e professores, define livre e autonomamente a área temática que tem interesse em desenvolver para a realização do seu produto. É importante ter em conta que um dos desígnios do projeto consiste em contribuir para que os jovens alunos, no processo de realização do seu produto, conheçam e compreendam o significado social, político e cultural do 25 de Abril.

A Figura 3 permite visualizar as áreas temáticas que foram selecionadas pelos agrupamentos e pelas escolas para elaborarem os seus projetos e realizarem os respetivos produtos.

EDA50

Temáticas 2023

A maioria dos produtos realizou-se nas áreas temáticas da Educação, nos Direitos Humanos e Cívicos e nas Políticas e Resistência.



Figura 3. Distribuição dos produtos, em percentagem, tendo em conta a área temática

O projeto EDA 50 pode ser pensado e obviamente desenvolvido tendo em conta diversas dimensões. Há, inevitavelmente, entre outras possíveis, uma *dimensão cívica e de cidadania*, uma *dimensão política e social*, uma *dimensão curricular* e, quiçá mais genericamente, uma *dimensão cultural*.

O envolvimento dos alunos e dos seus professores proporciona oportunidades para que sejam abordadas questões que têm a ver com a educação para a cidadania, através de ações que são efetivamente vivenciadas e que exigem o estabelecimento de relações estreitas com realidades locais e o envolvimento com as comunidades educativas e os seus respetivos membros. De facto, através da realização do projeto, e de forma que se pode considerar natural, podem ser criadas condições para que os alunos desenvolvam de forma ativa e vivenciada aprendizagens previstas na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) tais como as que estão relacionadas com as atitudes cívicas, o relacionamento interpessoal e social, os direitos humanos, as instituições e a participação democrática e o mundo do trabalho. Por outro lado, as ações realizadas no âmbito do projeto em qualquer das dimensões acima referidas podem contribuir muito

positivamente para que os alunos desenvolvam os valores e as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Bastará pensar-se acerca de valores aí considerados tais como a *Liberdade*, a *Cidadania e Participação*, a *Curiosidade* e a *Reflexão e Inovação* e em competências tais como o *Pensamento Crítico e Criativo*, *Raciocínio e Resolução de Problemas*, *Relacionamento Interpessoal*, *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* e *Sensibilidade Estética e Artística*. Acrescem múltiplas oportunidades para que se desenvolvam conhecimentos e competências previstas nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) em áreas disciplinares ou disciplinas tais como a *Língua Portuguesa*, a *Música*, a *Dança*, o *Teatro*, as *Artes Plásticas*, a *Matemática*, a *História*, a *Literatura*, as *Tecnologias* e as *Ciências Sociais*.

Repare-se que a identificação e enquadramento do projeto, a identificação dos seus objetos, a planificação da recolha de informação, a descrição, análise e interpretação dos dados obtidos e a conceção e elaboração de um produto, constituem ações que são inerentes à resolução de problemas e que exigem a mobilização, a integração e a utilização de uma diversidade de conhecimentos, competências e atitudes. Isto significa que a *dimensão*

curricular do projeto não pode deixar de estar intrinsecamente associada à sua *dimensão política e social* e à sua *dimensão cívica e de cidadania*, assim como à sua *dimensão cultural*. Neste entendimento, dir-se-ia que estamos perante um processo de grande alcance no domínio do desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos alunos e no contexto do que normalmente entendemos por ensinar e aprender com significado pois trabalha-se em contextos reais interagindo com as pessoas. Além do mais, as situações vividas suscitam problemas de natureza diversa que só podem ser resolvidos através de conhecimentos e competências previstas no currículo.

Há ainda um outro aspeto que parece ser importante sublinhar. De facto, a conceção e o desenvolvimento do projeto veio evidenciar que é possível trabalhar de forma diferente nas escolas. Eu diria que ficou claro, após o primeiro ano de vigência, que houve lugar para formas diversificadas de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar e, conseqüentemente, para ensinar, aprender e avaliar. Ainda que, eventualmente, os diferentes intervenientes possam não ter plena consciência dessa realidade, a verdade é que os diferentes grupos que se envolveram no desenvolvimento do projeto formaram-se, em muitos casos, a partir de alunos de diferentes tur-

mas e diferentes anos e com professores de diferentes disciplinas, não necessariamente docentes dos alunos com quem trabalharam. E todos se organizaram para resolver um problema que é tudo menos fácil ou simples. Pelo contrário, é um problema difícil que exigiu, comprovadamente, muitos dias de trabalho e de estudo para se resolver. Ir à *Descoberta de Abril* foi um trabalho árduo para docentes e alunas e alunos mas que parece ter sido largamente compensado pelo gosto de terem concebido e construído um produto cujo processo permitiu desenvolver uma diversidade de conhecimentos, competências e atitudes que fizeram real sentido porque decorreram de situações reais, do mundo real, se quisermos.

O desenvolvimento deste projeto no âmbito do CNE tem constituído uma rara oportunidade para acompanhar o que se vive nas escolas, isto é, como se trabalha, como se ensina e como se aprende. Tem sido, realmente, uma forma de conhecer e compreender como se pode trabalhar utilizando novas e inovadoras estratégias através das quais se ensina e se aprende melhor, com mais significado e com mais profundidade. Num certo sentido, o projeto tem permitido que se conheçam melhor as potencialidades e os constrangimentos existentes nas escolas para que, por exemplo, o currículo seja plenamente posto em prática.





O projeto *Escolas à Descoberta de Abril - 50 Anos 25 Abril* teve o seu início em 2023 com 50 agrupamentos e escolas não agrupadas dos quais 44, nesta altura, concluíram os seus produtos distribuídos pelos seguintes formatos: 25 filmes, curta-metragens ou documentários; 9 *websites* ou apresentações digitais (e.g., *e-book*, dossiê, infografia interativa); 7 *podcasts* ou jornais digitais; e 3 murais. Participaram diretamente na realização dos produtos 1 960 alunos de diferentes anos de escolaridade mas com predominância dos 9.º, 10º e 11º anos.

Em 2024, ano em que se celebram os 50 anos da instauração da liberdade e da democracia, mais 80 escolas de todo o país aderiram a esta iniciativa para apresentarem e desenvolverem os seus projetos que darão origem à realização de novos produtos. Desta forma, mais jovens terão oportunidade para descobrir e compreender o 25 de Abril e as suas consequências sociais, políticas, económicas e culturais na sociedade portuguesa. Mais jovens, nas suas escolas e com os seus professores, aprenderão a conhecer o bem inestimável da liberdade. ■

A palavra aos professores



Carlos Melo dos Reis
Docente de Filosofia

A democracia da Filosofia

**Aquilo que nele mente/ e parte em filosofia/ é porventura a semente/
/do fruto que nele nasce/ e a sede não lhe alivia**

Do sentimento trágico da vida, Natália Correia

O termo Filosofia aparece sempre carregando paradoxos, laivos de hermetismo, cunhos de aristocracia intelectual, rastros de profunda ineficácia: um *vol-au-vent* que compõe a refeição das ciências, mas na verdade é desnecessário.

Possivelmente, esta *noblesse* excêntrica e decorativa que é atribuída à Filosofia, tanto se deve à história da mesma, como à prática dos seus divulgadores.

Logo na primeira aula em que os alunos iniciam o estudo da filosofia e a prática do filosofar, surge sempre a pergunta: “mas para que serve a Filosofia?!”. Confesso que a minha resposta é: “Para nada!”.

Pode parecer que esta disciplina é claramente dispensável, pois assenta num pedantismo aristocrático, passatempo elitista, digno e dirigido apenas para aqueles que não pos-

suem necessidade de aplicar coisa nenhuma pois possuem poder para obrigar outros a fazer e a si próprios destinam o lazer (o aristotélico *ócio*) pertença dos espíritos eleitos e elevados. Nada mais errado! A universalidade do ensino da Filosofia é exatamente a afirmação de que a Filosofia, e o filosofar, é para todos e que têm de existir espaços na mente humana (de todos) que não estejam subjugados ao útil, ao servilismo do prático, sem dimensão do pensar crítico, excluído o amor ao saber e na ausência da criatividade especulativa.

A democrática universalidade do ensino e a ideia de que este deve cumprir a formação integral da Pessoa, são valores que recebemos de Atenas, se misturam com Jerusalém, na companhia indispensável da *Aufklärung*. A defesa de um ensino de qualidade, livre, gratuito e para todos, é a pró-

pria garantia da manutenção e da elevação da liberdade, da defesa e aprofundamento da democracia. Se todas as disciplinas e saberes concorrem para o desiderato designado, por maioria de razão surge como fundamento e vanguarda deste processo a Filosofia. Sem qualquer tipo de pudor diz-se na *Introdução às Aprendizagens Essenciais*: “a disciplina de Filosofia deve ser considerada como atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos” – não conseguimos dizer melhor! Não podemos dizer que a Fi-





losofia é qualitativamente superior a todas as outras disciplinas, mas apenas que ela permitiu/permite que as outras sejam, no seu início, e é capaz de traçar a justificação última da sua pertinência existencial. Poderemos apre(e)nder muitas coisas, mas sem pensar crítico, sem conseguirmos tomar posse de nós mesmos, falhamos redondamente na nossa humanidade e acabamos a saber muitas coisas num deambular frenético, mas sem sentido. A disciplina de Filosofia é precisamente o antídoto à perversidade que todo o ensino tem tendência em cair, ou em empurrar para ela os nossos alunos: “Rececionar – Repetir – Memorizar – Reproduzir” – parece demasiado triste apresentado assim, mas a tentação para seguirmos esta fórmula é tão poderosamente omnipresente...

O ensino da Filosofia é, com o contributo e no diálogo com todas as disciplinas, o desafio constante, a ousadia, de levar os alunos a *pensar demoradamente*. Tarefa sempre difícil, mas cada vez mais urgente: a realidade veloz em que as novas gerações vivem, é sedutora e encantatória (como não querer viver muito mais em muito menos tempo?!), mas como sabemos muito bem, tudo tem o seu preço inevitável que por vezes pode ser insuportável. O ritmo avassalador com que chega informação, opinião e produtos, não garante por si só o exercício da liberdade consciente e devidamente fundamentada. Quanto maior é o ritmo de vivencial dos nossos jovens, mais urge mostrar-lhes que a nossa mente não se expande



por receber muitas coisas, numa fórmula superficialmente enciclopédica, mas na capacidade apre(e)ndida e exercitada em aplicar um pensamento profundo, demorado e autônomo, aos diversos graus e espaços de realidade que experienciamos.

Por tudo o que foi dito, há que sublinhar algo que é obrigatoriamente suposto na prática da Filosofia no ensino secundário: o diálogo e o confronto constante com a realidade quotidiana. Prestar-se-á um péssimo serviço à Filosofia e à prática do filosofar, e consequentemente aos nossos alunos, se não se estabelecer um diálogo e confronto constante entre as AE e o Hoje dos alunos, com a(s) sua(s) realidade(s) concreta(s).

Quando se diz que “a Filosofia não serve para nada”, não se está a afirmar a sua irrelevância. Não podemos praticar a Filosofia de forma desencarnada e alienada da realidade concreta dos nossos jovens. É obrigatório, imprescindível, aplicar a prática do pensar crítico à sua mundividência, senão estamos a confirmar os preconceitos comuns constantes no início deste texto.

A nossa atividade de docentes, não é verdadeiramente relevante pelo que nos pagam, nem pelo valor que a sociedade nos concede (sempre oscilante, sempre insuficiente), mas os gestos mais simples, os atos menos ruidosos, podem ter as maiores consequências e não é demais lembrar que, com a nossa prática docente, desenhamos o futuro (de um país, de um continente, da humanidade)... ■

Inscrições
até **14**
de junho

TIRANA / BERAT
VLORA / SARANDA
GJIRIKASTRA / KORÇA

VIAGEM À **ALBÂNIA**

De **20** a **27**
de **AGOSTO** de **2024**

PREÇO POR PESSOA EM QUARTO DUPLO

Mínimo de 25 participantes

ASSOCIADO ASSP

1.910€

NÃO ASSOCIADO

1.950€

SUPLEMENTO

Quarto individual - 235€



Consulte o Programa completo em assp.pt

Parceiro:



Inscrições ou informações

218 223 080 ou
filipafaria@assp.pt

A palavra aos professores



Henrique Santos

Educador de Infância no Agrupamento de Escolas
Professor Armando Lucena, Malveira

O que é, de facto, a Educação de Infância?

Antes de mais, e para, de alguma forma, “justificar” algumas das considerações a seguir apresentadas, talvez seja pertinente dar-me a conhecer.

Sou profissional de Educação de Infância, desde 1996. Quase desde a mesma altura, sou formador de docentes, no âmbito da formação inicial e da formação contínua. Sou membro de diversos fóruns de reflexão sobre Educação, autor de diversos artigos e estudos sobre Educação de Infância, membro eleito de diversas associações profissionais representativas deste nível de educação escolar e, por último e não menos importante, convicto participante no projeto ERASMUS.

E porquê este “ponto prévio”?

Sobretudo porque é esta condição e circunstância que me traz aqui e sobre ela versarei. Ao fazê-lo, acredito que fará sentido compreender esta multiplicidade de funções, tendo em vista o que aqui defenderei.

Ao iniciar a minha ação profissional não tinha sequer a ideia do mundo transformador da Educação. Parte dos considerandos que me fizeram chegar à profissão estavam mais do lado do funcionalismo (o tal “ser professor” que ainda encanta a sociedade) que do lado do compromisso, da missão e do respeito por um elemento central da promoção de sociedades mais justas e equilibradas.

Para tal, e se tivermos em conta algumas das definições de educador, que podemos encontrar em vários dicionários,





**o papel do
profissional deve
assumir-se como
um elemento
fundamental
na formação e
construção do
indivíduo**



como a que o define como *“aquele que ensina o aluno a questionar, ter raciocínio lógico, senso crítico, dialogando para ampliar o conhecimento de ambos”*, então, o papel do profissional deve assumir-se como um elemento fundamental na formação e construção do indivíduo.

É neste âmbito que, desde o início da minha ação, me quis situar. E foi sobre ela que construí o meu espaço de profissionalidade docente.

Aprendi, também, pela força da configuração legislativa existente em Portugal, que a Educação de Infância é a base de *“uma educação para além da Escola”*, que, como refletem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no seu preâmbulo, *“que prepara para a vida”*.

A importância das OCEPE, como documento organizador (e orientador) da prática educativa, um dos primeiros documentos com estas características no espaço europeu, é única e é, neste nível de educação e ensino, um dos mais completos instrumentos de regulação educativa que, através dos seus Princípios e Fundamentos, clarifica de forma clara e concisa, os objetivos educativos para docentes, família e, claro, crianças.

Se nos detivermos na análise cuidada dos seus princípios: *Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças e Construção*



articulada do saber, logo fica evidente todo um modelo educativo em que a formação humanista, de pendor democrático e, sobretudo, universalista, se constitui como central na construção da prática docente. Destaco ainda, no documento, o conceito de “Educador como Construtor do Currículo”, que é, de forma vertida na Lei, o reconhecimento do papel do docente como estrutura fundamental, e autónoma, para um modelo escolar que se funda no reconhecimento da “preparação para a vida” e não apenas na sequencialização da formação académica.

O meu primeiro “ponto de ordem” detém-se no efetivo reconhecimento desta base filosófica e legal pelos profissionais de Educação de Infância.

Infelizmente, afirmado pela maioria dos profissionais como

“bastante conhecido”, este é um documento que a prática mostra como “pouco utilizado” no desenho e na construção curricular em Educação de Infância.

Sendo profissional de Educação de Infância, esta afirmação pode tornar-se um risco. Contudo, o meu “papel”, como de formador de docentes, como avaliador o âmbito dos processos de avaliação do desempenho docente e, sobretudo, como parte integrante de Departamentos Curriculares em diversos Agrupamentos de Escolas, mostra-me que a prática docente, em Educação de Infância (também conhecida como “Educação Pré-Escolar”) tem vindo a tornar-se refém de um modelo de “preparação para a escola”, onde os construtos racional-técnicos prevalecem (o “ensinar” a ler e a escrever, o “ensinar” o raciocínio

lógico-matemático, a valorização da expressões artísticas sem uma fruição efetiva...), ao arripio da definição da sua base teórica e filosófica.

De destacar que muitos documentos legislativos atuais e consequentes, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) ou a legislação relativa à Educação Inclusiva, inspiram-se, de sobremaneira, nesta “orientação educativa” posta em Lei nos idos de 1997 e atualizada em 2016.

Na minha atividade como formador ou como dinamizador de diversos fóruns de reflexão, tenho favorecido a reflexão sobre os pressupostos didático-pedagógicos da Educação de Infância, tal como expostos nas OCEPE, e procedido à sua análise e avaliação. Neste campo, especificamente, a análise da sua implementação nas salas de atividade e no desenho curricular dos profissionais e dos seus departamentos.

Por mais que seja admitida, no discurso e na narrativa, pelos profissionais, a “bondade”, atualidade e pertinência dos seus fundamentos e princípios, ao acompanhar a sua implementação, fica evidente a sua reduzida apropriação como instrumento orientador da prática, como instrumento de apoio ao planeamento, observação e avaliação de aprendizagens. Em muitas situações, o “modelo” cumprido pelos profissionais é o “herdado” da sua formação inicial, validado pelos pares e sem grande questionamento científico e metodológico.

Da minha experiência, tenho a consciência de que falta leitura partilhada, reflexão e análise e, sobretudo, discussão reflexiva entre os profissionais. A construção de uma “consciência coletiva” sobre a filosofia



**E, para ‘sermos’
e ‘sabermos’, é
fundamental
‘conhecermos’
e usar o que
aprendemos**



e sobre a intencionalidade educativa deste nível de Educação expurgando a prática de uma “pré-escolarização” racional e técnica, é um imperativo que é reconhecido pela Lei, pelo menos desde 1997, mas que não tem tido uma “defesa” efetiva por parte dos seus profissionais.

Esta dificuldade de apropriação tem sido, a meu ver, um forte opositor à sua compreensão e aceitação como instrumento fundamental da construção de uma Educação de Infância de qualidade.

A manutenção de práticas menos refletidas, planeamento de ações tendo por base o “sempre foi assim”, a incapacidade de usar os documentos legais como elementos estruturantes da organização escolar e, sobretudo, a incapacidade de nos apropriarmos deles (na perspetiva de os compreendermos para os utilizarmos), tem afastado a Educação de Infância do “centro” do edifício escolar e educativo, com prejuízo para a Escola.

O segundo aspeto que interessa refletir, e aqui chamo a minha prática como “convicto” ERAMUS, prende-se com o contacto constante com outras realidades, sobretudo europeias, de Educação de Infância.

Ao longo de quase vinte anos, tenho acompanhado as dinâmicas sociais e educativas de diversos países europeus, no que concerne à construção de respostas educativas para crianças pequenas. Em alguns casos, também com participação na sua organização. E, neste âmbito, posso também afirmar, que Portugal se distingue positivamente, neste campo.

Portugal apresenta, atualmente, taxas de cobertura de Educação de Infância na ordem dos 90% e, independentemente desta sua integração no discurso (e prática) política e pedagógico, documentos como as referidas OCEPE¹, o Perfil de Desempenho do Educador de Infância², a formação académica dos seus profissionais ao nível do grau de Mestrado ou a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar³ são, em alguns casos, únicos no panorama europeu.

Esta especificidade legal constitui-se como um manancial que, no meu entender, não tem tido a sua devida atenção e muito menos tem sido aproveitada pelos docentes. Tendencialmente, assumimos um discurso miserabilista que, na maior parte das vezes, nos prejudica no sentido de incorporar as boas práticas legislativas na prática educativa. A própria profissionalidade docente tem-se confundido, nos últimos anos, com uma construção mais assente na valorização do docente (num discurso cheio de “direitos” e “conquistas” do profissional) e menos numa construção pedagógica e educativa.

Durante muitos anos, o modelo assistencialista da Educação de Infância (baseado, sobretudo, nos conceitos de “guarda” e “cuidar”) cimentou uma abordagem social (das comunidades e famílias) que perspectivou a resposta institucional adequada. Contudo, a crescente investigação e a aprendizagem sobre “a forma como aprendemos” (cf. Pinto & Gomes, 2013⁴), bem como o cada vez maior espaço de análise científica sobre os “efeitos” da educação de infância ao longo da vida” (cf. Barnett⁵), possibilitou a aquisição de novos conceitos que, no caso português permitiu a sua crescente inclusão nos documentos legais dos demais ciclos educativos, na concepção de novos espaços educativos e até na organização curricular.

1 Lopes da Silva, I. et al (2016) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: EME

2 Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

3 Lei n.º 4/97 de 10 de Fevereiro

4 Pinto, Anabela e Gomes, Mário Henrique (2013). O Plano Individual de Trabalho e o Tempo de Estudo Autónomo. Edições Macalva. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1708.3288>

5 Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>





“

Em muitas situações, o 'modelo' cumprido pelos profissionais é o 'herdado' da sua formação inicial, validado pelos pais e sem grande questionamento científico e metodológico

”



Durante muitos anos o modelo assistencialista da educação de infância (baseado, sobretudo, nos conceitos de ‘guarda’ e ‘cuidar’) cimentou uma abordagem social (das comunidades e famílias que perspetivou a resposta institucional adequada)



É então, este “novo” desígnio educativo, tão presente nas palavras do agora ex-Ministro da Educação no preâmbulo das OCEPE, *“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto”* que deve fazer-nos olhar para a educação de crianças pequenas com a capacidade de “aprender com” e, se útil e necessário, replicar ao longo de toda a estrutura escolar.

Por último, e juntando os dois considerandos que apresento, é fundamental, em momento de mudança governativa (as eleições legislativas tiveram lugar no passado dia 10 de março e antevê-se uma alteração no “alinhamento” educativo e curricular), não parar este movimento global de reestruturação da Escola que precisa de mudar o paradigma, tão presente, de “ensinagem”, para uma cultura de “aprendizagem”.

Os desafios da Escola são enormes, mas há uma certeza que temos atualmente: quem faz a diferença, é, de facto, o docente. Porque, e como diria o José Morgado, que tão bem definiu a função daqueles que vivem no equilíbrio entre o “ensinar” e o (fazer) “aprender”: “Professor é aquele que ensina o que sabe e o que é”.

E, para “sermos” e “sabermos”, é fundamental “conhecermos” e usar o que aprendemos! ■

ASSP ASSOCIAÇÃO DE TODOS OS PROFESSORES



CFAMM - Centro de Formação ASSP

Formação Contínua para Professores

- | 50% de desconto nas Ações
- | Ações de Formação Creditadas
- | Diversidade de Ações/Cursos



Nas Residências ASSP sinto-me em Casa

- | Sem preocupações domésticas
- | Convívio entre colegas
- | Cuidados 24h



No apoio ao estudo ASSP melhorei o meu aproveitamento escolar

- | Atividades Diversas
- | Apoio ao Estudo
- | Eficácia de Resultados
- | Maior Aproveitamento



ASSP Seguros para toda a família

- | Apólice de Grupo
- | Preços Económicos
- | A possibilidade de agregar familiares



Os Associados podem contar com o Gabinete Jurídico da ASSP

- | Assuntos sobre a Carreira
- | Assuntos Pessoais



Descontos e outras vantagens, as quais, permitirão poupar o valor das quotas

- | Farmácia
- | Papelaria
- | Clínicas
- | Alojamento e Turismo

Como é a Escola lá fora



Maria Emília Brederode Santos

Docente e Presidente do Conselho Nacional de Educação entre 2017 e setembro de 2022

Uma escola nos EUA

Não posso falar de uma “escola americana” por razões de espaço e de tempo: não há “uma” escola tipo nos EUA, o Estado federal tem um poder bastante limitado sobre as escolas, mais dependentes estas dos poderes regionais e locais e mais autônomas do que no nosso sistema. E a escola de que posso falar foi a que vivi em 1958-59, não sei as alterações que sofreu depois.

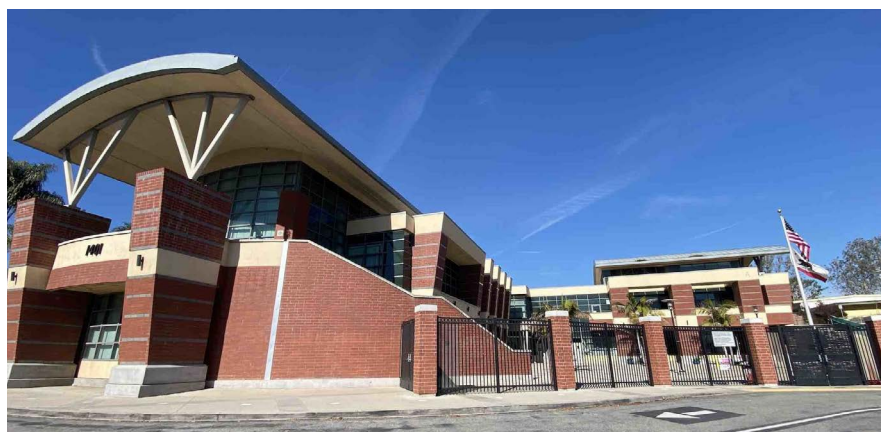
Previno também que não possuo documentos nem dados objetivos e do que vou falar é o que a memória me diz.

Ainda cá vivíamos no tempo em que as férias de Verão duravam três longos meses e as aulas começavam a seguir ao feriado do 5 de Outubro e lá já começavam no início de Setembro.

Entrei para o Senior year, o 12º ano deles, que ainda não existia no nosso sistema. O “high school” era constituído por aquilo a que aqui agora chamamos 3º ciclo (correspondente ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e pelo secundário que cá era de dois anos (atuais 10 e 11º) e lá de três (nossos atuais 10º, 11º e 12º anos).

Não sei se a frequência do Secundário era então lá já legalmente obrigatória mas sei que a expectativa era de que todos os jovens frequentassem a escola de 12 anos até ao fim. Quando os interroguei sobre isso lembro-me de me terem dito que todos o faziam mesmo jovens com atrasos ou dificuldades cognitivas importantes mas que apesar de tudo havia algumas desistências geralmente de raparigas que engravidavam e ficavam em casa a tratar do bebé!





Quando entrei no liceu fui levada à Orientadora para escolha e definição do meu currículo que combinava algumas disciplinas obrigatórias com outras optativas. Do currículo obrigatório faziam parte: a Educação Física, 1 hora todas as manhãs, constituída por exercícios físicos e atividades desportivas que variavam ao longo do ano e com os dias da semana; o Inglês, com turmas organizadas em três níveis: o mais elementar para alunos de língua materna diferente e que ainda tivessem dificuldades na aprendizagem do Inglês e também para quem tivesse dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; um segundo nível, onde fui colocada, dedicado à literatura contemporânea e a um inglês escrito mais avançado; e um terceiro nível para os melhores alunos e com perspectivas de estudarem “letras” na Universidade e que era dedicado fundamentalmente ao estudo de Shakespeare. Duas outras disciplinas obrigatórias eram a de História que para mim foi de História dos EUA (com colegas do 11º ano) enquanto para os meus colegas do 12º ano era de História mundial contemporânea. E finalmente a área de “Seniors’ Problems” constituída

por conhecimentos relativos aos direitos e deveres de cidadania, à história, organização e funcionamento do sistema democrático americano e aspetos práticos como a aprendizagem do preenchimento de uma declaração de impostos...

As disciplinas de opção eram geralmente de natureza mais prática – como aprender a conduzir ou a datilografar - ou mais criativas e artísticas. Escolhi aprender a conduzir e, por conselho da orientadora, qualquer coisa cujo nome esqueci (recalquei?) mas que sugeria “dotes domésticos”. Estando na fase mais rebelde contra o destino de “fada do lar”, ao fim de duas ou três aulas pedi para mudar. Não foi automático. Mas depois de várias explicações e insistência lá consegui substituir essa área por um semestre de “Speech” (aprender a falar em público) e outro semestre de “Creative writing” (“escrita criativa” então uma absoluta novidade para uma portuguesa).

Parece-me interessante observar como este currículo procurava ser personalizado e ao mesmo tempo equilibrar matérias mais académicas com outras mais práticas e da ordem do “fazer”.



Além deste currículo construído para cada um, havia então uma grande quantidade e variedade de atividades extracurriculares de livre acesso como clubes de línguas, atividades artísticas – coro, orquestra – jornal da escola, Associação de Estudantes e sobretudo atividades desportivas às quais se associavam outras artísticas.

Não me lembro dos almoços nem de recreios na escola mas lembro-me muito bem do grupo de teatro ao qual me candidatei já fora do prazo possível mas em que fui aceite para o desempenho de atividades de divulgação como passear-me num disfarce de cavalo, a mascote da escola! Isto para dizer que no grupo de teatro todos podiam participar - mesmo que não fosse para encenar nem representar e sim para atividades mais técnicas como iluminação, cenografia,

carpintaria ou divulgação – e assim beneficiar de todas as aprendizagens que o teatro, como atividade envolvendo múltiplos saberes e atividades e um forte trabalho de equipa, pode proporcionar.

A minha escola americana – “Mira Costa High School” em Manhattan Beach no sul da California - teria certamente problemas e insuficiências mas ilustrava de forma tão agradável e interessante diferentes formas de aprender e ensinar, diferentes contextos, uma preocupação permanente em tornar aprender um prazer, em corresponder aos interesses de cada um e ao mesmo tempo abrir-nos à diversidade de áreas, atividades e conhecimentos - que esteve certamente na origem do meu interesse pela Educação e da minha convicção de que é possível tudo aprender, mais, melhor e com mais entusiasmo!

FÉRIAS

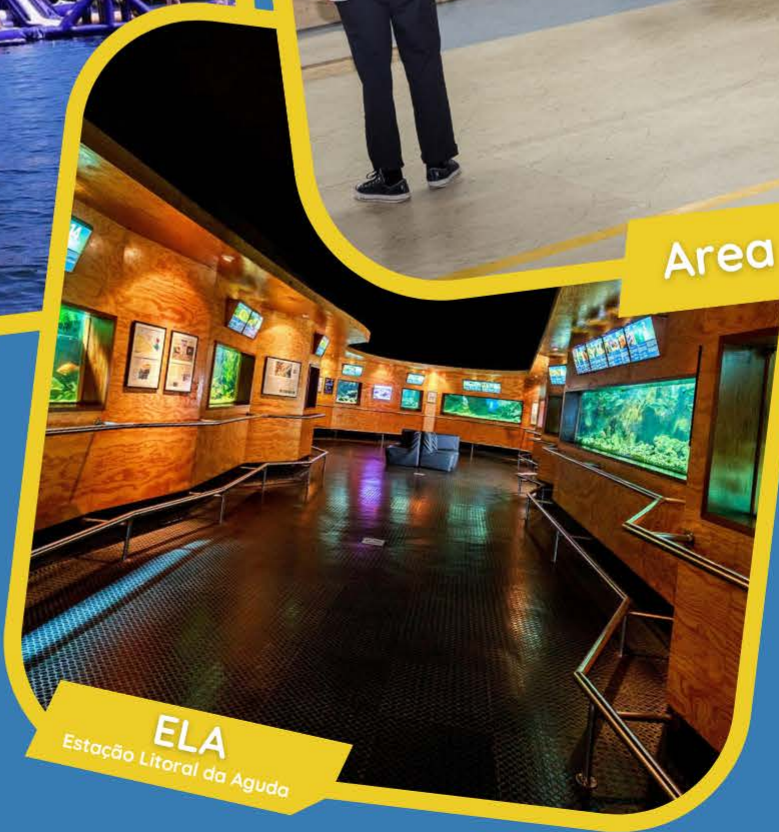
VERÃO XL'24



Fratelli
Aquapark



Area 4800



ELA
Estação Litoral da Aguda

Mais
informações

assp.xl@gmail.com
967 532 787

ASSP ALVOR'24

RESERVE JÁ
AS SUAS FÉRIAS

O apartamento da ASSP,
situado no Clube Alvor Férias,
está à disposição dos Associados

FAÇA JÁ
A SUA RESERVA



INFORMAÇÕES E RESERVAS

☎ 289 824 822

@ d.algarve@assp.pt

