



noesis

Revista trimestral | n.º 74 Julho/Setembro 2008 | € 3,00 (Isento de IVA)

Dossier

Tic Tac Tic Tac As Tecnologias na Educação

Entrevista

Ferre Laevers



 Ministério da
Educação

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

Planeamento e Avaliação de Projectos Guião prático

Este guião prático, de Luís Manuel Antunes Capucha, pretende apoiar os profissionais de ensino nos procedimentos relativos ao planeamento e avaliação dos projectos nas escolas.



Aborda a temática do planeamento e da avaliação de projectos, e contribui para a monitorização do desenvolvimento do projecto e dos resultados obtidos.

Encomendas on-line

<http://area.dgidc.min-edu.pt/noesis>

Ficha Técnica

Directora

Maria Emília Brederode Santos

Editora

Teresa Fonseca

Produtor

Rui Seguro

Redacção

Elsa de Barros

Secretariado de redacção

Carla Delfino

Colaboradores permanentes

Ana Roque, Carlos Batalha, Dora Santos, Teresa Gaspar

Colaboram neste número

Adelina Moura, Alunos das turmas B e C do 9.º ano

da Escola EB 2,3 Dr. Manuel Brito Camacho (Aljustrel),

António Dias de Figueiredo, Carlinda Leite,

Carmo Gregório, Catarina Reininho, Eduardo Martins,

Helena Ferraz, José Alberto Gonçalves, José Cardoso,

José Geraldo, Júlia Jau, Lúcia Santos, Milice Ribeiro

dos Santos, Sofia Correia, Susana Távora Almeida,

Teresa Coutinho, Tiago Pinto

Destacável

Cristovalina Afonso, João Carlos Sousa,

Maria Adelina Laranjeiro

Revisão

Ana Magalhães

Fotografia

Carlos Silva, Henrique Bento

Ilustração e capa

Luís Lázaro

Projecto gráfico

Entusiasmo Media/White Rabbit

Paginação

Atelier Gráficos à Lapa

Rua S. Domingos à Lapa, n.º 6

1200-835 Lisboa

Impressão

Editorial do Ministério da Educação

Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos

Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins

Distribuição

CTT – Correios

Rua de São José, n.º 10

1166-001 LISBOA

Tiragem

12 500

Periodicidade

Trimestral

Depósito legal

N.º 41105/90

ISSN

0871-6714

Propriedade

Direcção-Geral de Inovação

e de Desenvolvimento Curricular

Av. 24 de Julho, n.º 140

1399-025 Lisboa

Preço

€ 3 (Isento de IVA)

Isento de registo ao abrigo do Decreto
Regulamentar 8/99 de 9/6 antigo 12º, n.º 1B

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 217 811 863

revistanoesis@sg.min-edu.pt

05 Editorial

TIC TAC TIC TAC...

Maria Emília Brederode Santos

06 Notícias... entre nós

09 Notícias... além fronteiras

10 Diário de um professor

Sofia Correia



Ser directora de turma é um grande desafio que exige uma procura constante de soluções para os problemas com que o grupo se confronta.

14 Lá fora

A Educação das Crianças em Seis Países:

Tendências Identificadas

Teresa Gaspar

O modo como diferentes países organizam o processo educativo das crianças dos 0 aos 12 anos é o tema central deste artigo.

16 Entrevista a Ferre Leavers



Júlia Jau

Lúcia Santos

Ferre Laevers conta a sua experiência na formação de educadores de infância e na auto-avaliação de contextos educativos dando ainda conta da escala de envolvimento que criou.

22 Opinião

Sobre o Projecto e a Rede – Uma Carta

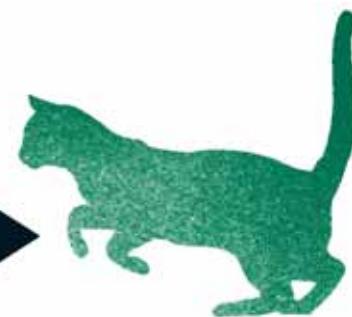
Milice Ribeiro dos Santos

24 Dossier

TIC TAC TIC TAC

– As Tecnologias na Educação

Aborda o tema das TIC, sublinhando a utilização pedagógica das mesmas, divulgando experiências positivas existentes em escolas portuguesas e dando a conhecer instrumentos úteis para os professores.



50 Reflexão e acção

Relação escola/família:
o director de turma
como mediador intercultural

Eduardo Martins

A aproximação entre a escola e a família
contribui significativamente para a melhoria das aprendizagens
dos alunos, influenciando positivamente o seu comportamento,
aproveitamento e assiduidade.



54 Meios e materiais



60 Visita de estudo

A bordo do bote de fragata *Baía do Seixal*

Helena Ferraz

Um passeio pela baía do Seixal leva os alunos a
explorar conceitos matemáticos,
a partir de propostas ligadas
ao quotidiano náutico.

64 Campanha de sensibilização



Combater o bullying

Alunos das turmas B e C do 9.º ano

da Escola EB 2,3 Dr. Manuel de Brito Camacho de Aljustrel

Os alunos propõem soluções para prevenir
e ultrapassar o problema do *bullying*.

66 Com olhos de ver

O Graffiti enquanto expressão criativa

Susana Távora

O Graffiti pode conter em si grande
riqueza estética e oferecer à sociedade
arte em espaços públicos.





TIC TAC TIC TAC ...

O tema do dossier deste número da Noesis foi-nos sugerido pela famosa “cena do telemóvel” que envolveu desde o uso (indevido) de um telemóvel numa sala de aula, a sua retirada por uma professora e a reacção arrebatada da aluna proprietária do objecto, à sua gravação por outro telemóvel de um colega, divulgação na Internet e posteriormente nos canais televisivos! Podíamos ter feito um dossier sobre indisciplina ou sobre educação cívica... e a esses temas poderemos sempre voltar mas, dada a conjugação de meios tecnológicos e a sua danosa utilização na situação, preferimos o tema das Tecnologias de Informação e Comunicação, sublinhando o seu uso necessário e benéfico para as aprendizagens, divulgando experiências positivas já existentes em escolas portuguesas e dando a conhecer instrumentos úteis para os professores.

Uma explicação para o título do dossier e deste editorial: “TIC” refere-se obviamente às Tecnologias de Informação e Comunicação e é já um acrónimo bem conhecido e de uso comum. “TAC” remete-nos para as finalidades que as TIC deverão prosseguir para serem educativas: T = Tecnologias; A = Aprendizagem; C = Criação.

Isto é: as Tecnologias de Informação e Comunicação são um extraordinário instrumento para aprender e criar. A escola tem de olhá-las como aliadas e não como inimigas. A revolução em curso é também organizacional – como sublinha o *Pai* do uso educativo das TIC em Portugal, responsável pelo antigo programa Minerva, Dias Figueiredo, no artigo de enquadramento e problematização – e inseparável das condições necessárias para que as TIC sejam TAC. A rubrica *No Terreno* faz o levantamento do que tem sido feito nesta área para dar cumprimento à Estratégia de Lisboa e ao Plano Tecnológico da Educação. Duas reportagens – uma na turma de Adelina Moura que ensaia o conceito de “aprendizagem móvel” com os seus alunos de um curso profissional na Escola Secundária Carlos Amarante em Braga; outra em várias escolas que experimentam a utilização de portefólios electrónicos pelos alunos – mostram exemplos de vanguarda nas utilizações várias e extraordinárias que as TIC (já) permitem. Desta vez o “destacável” relaciona-se com o tema do dossier e não se destina a ser utilizado com os alunos e sim para uso dos próprios professores.

Trata-se de um instrumento para apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, incluindo a sua avaliação.

TIC TAC TIC TAC... é *tempo* de tornar as Tecnologias de Informação e Comunicação na escola em Tecnologias de Aprendizagem e Criação.

Maria Emília Brederode Santos

FÓRUM QUALIFICAÇÃO 2008: ESCOLHAS COM FUTURO



O Fórum Qualificação 2008: Escolhas com Futuro, organizado no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, decorreu no Centro de Congressos de Lisboa, nos dias 4, 5 e 6 de Junho. Destinado preferencialmente aos jovens que estavam a concluir o 9.º ano de escolaridade e a todos os que pretendiam redireccionar o seu percurso escolar, este fórum consistiu numa grande mostra de cursos de dupla certificação (escolar e profissional), de cariz interactivo.

De acordo com a arquitectura do evento, o mesmo foi apresentado como uma pequena vila, onde cada praça dizia respeito a uma área profissional. O visitante era convidado a percorrê-la, entrando em diferentes praças e descobrindo, através das mostras e das actividades apresentadas, as saídas profissionais proporcionadas por cada curso. O fórum integrou ainda um seminário intitulado "Qualificação de Jovens: Políticas, experiências e testemunhos".

Este fórum foi organizado e promovido pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), em articulação com as direcções regionais de educação e o Instituto do Emprego e da Formação Profissional. ::

Para mais informações, consultar www.anq.gov.pt.

Dora Santos
Agência Nacional para a Qualificação

CALENDÁRIO ESCOLAR PARA O ANO LECTIVO 2008/2009

O calendário escolar para o próximo ano lectivo determina que as aulas para os estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário tenham início entre os dias 10 e 15 de Setembro de 2008.

Para os alunos dos 9.º, 11.º e 12.º anos, as aulas terminam a partir de 9 de Junho de 2009, enquanto para os restantes anos de escolaridade o ano lectivo acaba a partir de 19 de Junho de 2009.

Para as interrupções lectivas estão previstas as seguintes datas: de 19 de Dezembro de 2008 a 4 de Janeiro de 2009, de 23 a 25 de Fevereiro de 2009, e de 28 de Março a 13 de Abril de 2009.

As actividades educativas nos estabelecimentos do ensino pré-escolar têm início entre os dias 10 e 15 de Setembro de 2008 e terminam entre 6 e 10 de Julho de 2009.

As interrupções estão previstas por um período de cinco dias úteis, seguidos ou interpolados, entre os dias 22 de Dezembro de 2008 e 2 de Janeiro de 2009, e entre 6 e 13 de Abril de 2009. Haverá, também, um período de interrupção das actividades educativas entre os dias 23 e 25 de Fevereiro de 2009. ::



1.º CAMPEONATO ESCOLAR DE PERÍCIA AUTOMÓVEL.

O 1.º Campeonato Escolar de Perícia Automóvel – Autocross, organizado pela turma A do 7.º ano da Escola EB 2,3 de Marinhais, decorreu no dia 30 de Maio, no recinto da comissão de festas de Muge. O evento foi o resultado de um projecto que incluía o restauro e a recuperação de veículos, submetendo-os a Inspeção (IPO), de modo a garantir a qualidade do trabalho efectuado. A recuperação incluía pintura dos veículos. O projecto aliou, assim, o rigor da recuperação mecânica à criatividade da apresentação. Para além desta escola, participaram a Escola Profissional de Tondela, a Escola Profissional de Odemira, o Agrupamento Vertical de Escolas de Pias, a Escola Secundária Felismina Alcântara, de Mangualde, e a Escola EB 2,3 de Marinhais.

As provas individuais, cronometradas em terra batida, realizaram-se sem incidentes, tendo sido atribuídos prémios aos três primeiros classificados. Também receberam taças os automóveis que tiveram uma recuperação mais original.

No final, seguiu-se um convívio, durante o qual foram feitos os agradecimentos a todos os que participaram ou patrocinaram o evento, viabilizando um sonho de um grupo de jovens que, com um professor entusiasta, soube motivar uma comunidade e mostrar que é capaz de saber fazer. ::

Ana Roque

MAIS INGLÊS NO 1.º CICLO

A generalização do ensino do Inglês aos 1.º e 2.º anos e o aumento da carga horária para os 3.º e 4.º anos são algumas das principais novidades, a entrar em vigor no próximo ano lectivo, no tempo destinado às actividades de enriquecimento curricular.

No próximo ano lectivo, o ensino do Inglês vai ser generalizado aos alunos dos 1.º e 2.º anos, com a duração semanal de 90 minutos, enquanto para os alunos dos 3.º e 4.º anos esse tempo aumenta para 135 minutos semanais. ::

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Os programas de formação contínua em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Experimentais, destinados aos professores do 1.º ciclo e aos docentes de Matemática do 2.º ciclo, vão ter continuidade no próximo ano lectivo.

Esta iniciativa pretende proporcionar aos professores momentos de formação que permitam o aprofundamento do conhecimento científico, didáctico e curricular nestas áreas, a realização de experiências de desenvolvimento curricular nas diferentes áreas, a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas, e a criação de dinâmicas de trabalho entre docentes, com vista a um investimento continuado no ensino destas áreas. ::



PROFMAT 2008: ENCONTRO ANUAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A Associação de Professores de Matemática (APM) organiza a 24.º ProfMat, que decorre em Elvas, nos dias 2, 3 e 4 de Setembro.

O ProfMat de Elvas 2008 terá quatro conferências plenárias que tratarão temas da educação matemática, da matemática e da educação.

Para além destas conferências, o encontro vai propor um conjunto extenso de sessões de natureza e conteúdo muito variado, centrado em questões do ensino e relativas ao professor e à aprendizagem da disciplina de Matemática. A estrutura e a composição do programa privilegiam a divulgação e o confronto de ideias e de experiências.

O programa inclui vários painéis sobre assuntos que preocupam os professores de Matemática - em particular no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, formação contínua, manuais escolares, mudança curricular e formação de adultos - tentando, sobre estas áreas, conhecer também práticas do sistema educativo espanhol e confrontá-las com a situação portuguesa.

Tendo em conta a actualidade e a relevância do novo programa de Matemática para o ensino básico, este será um dos grandes temas do encontro. ::



PROJECTO "a LER +" ENVOLVE 33 ESCOLAS NO PRÓXIMO ANO LECTIVO

O Projecto "a Ler+", que vai decorrer em 33 escolas, no próximo ano lectivo, visa o desenvolvimento de uma cultura integrada de leitura, através da acção conjugada dos estabelecimentos de ensino e das bibliotecas escolares, em estreita parceria com as bibliotecas públicas e com a comunidade.

Lançada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), pelo Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, esta iniciativa resulta da parceria com o *National Reading Trust*, em particular com o projecto *Reading Connects*.

Colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola para elevar os níveis de aprendizagem e de sucesso escolar dos alunos é o grande desafio de um projecto que deve envolver não só professores, como também funcionários, pais, bibliotecários, animadores e autarcas, entre outros.

Para atingir este objectivo, são avançadas sugestões para o lançamento do projecto "a Ler+" nas escolas e divulgadas linhas orientadoras, sendo fornecido apoio técnico e financeiro, à medida que as actividades forem avançando.

O modo como cada escola desenvolve a sua cultura de leitura fica ao critério da equipa de professores, que deve actuar sob a coordenação de um pequeno grupo formado por quatro ou cinco docentes, incluindo, de preferência, um membro do conselho directivo.

A partilha de ideias e de práticas desenvolvidas pelas escolas é fundamental para o desenrolar do projecto, assente sobre o pressuposto da aprendizagem através da troca de experiências, possibilitada pelos sítios do PNL e da RBE.

No final do próximo ano lectivo, será realizada a avaliação do primeiro ano do "a Ler+", após o que serão definidas estratégias de ampliação do projecto a mais escolas. ::

OS PORTUGUESES CONSIDERAM A LEITURA IMPORTANTE

O estudo “Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante a leitura e o Plano Nacional de Leitura” (PNL), aplicado no âmbito da avaliação do PNL, indica que a maioria dos portugueses considera que a leitura é importante e tem vindo a aumentar nos últimos dez anos.

Neste estudo, realizado por António Firmino da Costa, Elsa Pégaso e Patrícia Ávila, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), os inquiridos salientam o crescimento da leitura associada às novas tecnologias, nomeadamente mensagens no telemóvel (86 por cento) e utilização do computador e acesso à Internet (82 por cento).

Para outros suportes, como livros, jornais e revistas, prevalece a opinião de que a leitura também aumentou nos últimos anos em Portugal, embora de forma menos acentuada.

A maioria dos inquiridos reconhece a importância da leitura (78 por cento), enquanto 58 por cento afirma ter gosto pela leitura, gosto esse que cresce de forma acentuada à medida que aumenta a escolaridade.

A leitura é percebida, antes de mais, como uma actividade útil (79 por cento), seguidamente como um passatempo (55 por cento) e, ainda, como uma escolha (54 por cento). Apenas 21 por cento encara esta actividade como uma obrigação.

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da leitura, a maioria dos portugueses (68 por cento) pensa que no país se lê menos do que na União Europeia, sendo de assinalar uma menor valorização do lugar da leitura na vida pessoal por parte de alguns grupos sociais, em particular dos menos escolarizados.

Neste contexto, a existência do PNL em Portugal é entendida, de forma quase unânime, como sendo importante (62 por cento) ou muito importante (34 por cento), destacando-se entre as formas de potenciar a leitura as actividades de leitura nas escolas (71 por cento), a melhoria da preparação escolar dos jovens (68 por cento) e a existência de bibliotecas nas escolas (67 por cento), itens que privilegiam o contexto escolar e convergem com as acções desenvolvidas pelo PNL no primeiro ano de execução. ::



ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Encontro Temático – Educação Especial, que decorreu no dia 7 de Junho, no Centro de Congressos de Lisboa, contou com a presença de 1700 profissionais de diferentes sectores, designadamente dos serviços de educação, saúde, segurança social e do emprego e formação profissional, bem como com famílias.

Promovido pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, este encontro teve a participação do director da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, Cor Meijer, e de peritos, estrangeiros e nacionais, que têm vindo a desenvolver, nos últimos anos, um trabalho aprofundado de investigação no âmbito da educação inclusiva. ::

As comunicações apresentadas estão disponíveis em www.dgicd.min-edu.pt.



O GABINETE DE PRECEPTORES NO TEIP DE MIRAGAIA

Uma das apostas do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) do Agrupamento de Escolas de Miragaia é o Gabinete de Preceptores (GAP). Este projecto procura, por um lado, desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos e promover o seu sucesso escolar e, por outro, incentivar as relações entre os alunos, a partir de processos de tutoria. Capitalizando os bons resultados e os comportamentos adequados de alguns dos alunos mais velhos, estes foram mobilizados para a criação de um sistema de apoios preceptoriais a alunos mais novos e com dificuldades de aprendizagem.

Da análise e reflexão sobre a evolução dos alunos envolvidos, podem-se já tirar algumas conclusões. Os directores de turma consideram que a intervenção, na generalidade, tem surtido efeito do ponto de vista académico e comportamental. Os alunos têm-se mostrado motivados e participantes quer nas sessões de formação com o coordenador do GAP, quer nas “horas de estudo” entre eles, sendo de assinalar que 60 por cento dos alunos envolvidos melhoraram os seus resultados académicos.

Para mais informações sobre este projecto, consultar noesis online. ::

José Cardoso e Tiago Pinto
Agrupamento de Escolas de Miragaia

PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA NOS PAÍSES DA OCDE



O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) divulgou, na sua página da Internet, um estudo desenvolvido pelo Observatório das Actividades Culturais, sobre as práticas de promoção da leitura nos países da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE), retratando diversos projectos e iniciativas realizados nos 30 países que compõem actualmente esta organização.

Este estudo teve na sua base o crescente reconhecimento mundial da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Estudos anteriores, concretizados pela OCDE, demonstravam desenvolvimentos desiguais entre os vários países, colocando Portugal entre aqueles que registavam os valores mais baixos nos diversos indicadores.

Desta investigação concluiu-se que em todos os países estudados existe uma grande preocupação em implantar projectos que incentivem a leitura, sendo em alguns casos uma preocupação política e uma prática enraizada, visando objectivos, grupos-alvo e contextos diversificados, tendo como foco preferencial as crianças e os jovens em idade escolar.

Constatou-se, igualmente, a inexistência de projectos específicos para cada país. O que se verificou foi uma adequação de outros projectos, já concretizados noutros países, às realidades nacionais.

Apesar do desigual desenvolvimento cultural, social e económico dos países em estudo, todos demonstram preocupação com a promoção da leitura, reconhecendo-lhe primordial importância para elevar as qualificações e mudar estilos de vida. ::

PARLAMENTO EUROPEU DA CIÊNCIA

O primeiro debate organizado pelo Parlamento Europeu da Ciência está agendado para os dias 9 e 10 de Outubro de 2008 e tem como tema "Europe energised – Will light go out in 2050?", isto é, a questão da energia nas áreas de tecnologia, geografia e política, sociedade, economia.

O Parlamento Europeu da Ciência é um projecto que pretende motivar os alunos europeus, com idade mínima de 15 anos, a participarem em actividades científicas e em debates com cientistas, políticos, economistas e representantes dos media.

No final do Parlamento Europeu da Ciência, será elaborada a Declaração de Aachen, documento que será distribuído às instituições europeias. ::

OS 40 ANOS DO CERi

O Centro Educacional de Investigação e Inovação (CERi), que integra os serviços educativos da OCDE, foi criado em 1968 para responder à necessidade de inovação nos sistemas educativos.

Funciona como o contraponto mais

qualitativo ao trabalho sobre estatísticas, indicadores e testes internacionais (como o PISA) da Direcção-Geral de Educação da OCDE, promovendo estudos prospectivos, inovações educacionais e o intercâmbio internacional de conhecimentos e experiências.

O balanço destes 40 anos é altamente positivo. Nos anos 70, o CERi lançou a "educação recorrente" como uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Nos anos 80, estudou o impacto educativo das novas tecnologias. Nos anos 90, apoiou a construção de indicadores educativos internacionais.

No novo milénio, o CERi, além de dar continuidade a projectos relativos às novas tecnologias e aos recursos educativos de acesso livre, está lançado nas neurociências e na investigação sobre o cérebro para melhor se compreender a aprendizagem; no estudo de modelos emergentes de aprendizagem que encorajem as aprendizagens a um nível profundo, a criatividade e outras competências para o século XXI; e na construção de cenários educativos para o futuro que tenham em conta a globalização e a diversidade social, cultural e linguística que acarreta. ::

MEBS



XIV CONGRESSO NACIONAL E III IBEROAMERICANO DE PEDAGOGIA

A Sociedade Espanhola de Pedagogia (SEP) organiza o XIV Congresso Nacional e III Iberoamericano de Pedagogia, que decorre em Zaragoza, de 17 a 20 de Setembro. O tema geral deste congresso será "Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación".

O congresso está estruturado em cinco secções que abordam o tema geral a partir de diferentes perspectivas pedagógicas que vão desde a teoria, a história, os métodos de investigação e diagnóstico, a didáctica, até à organização do sistema educativo. O tema geral comporta temas mais específicos, como convivência e cidadania, direitos humanos e diversidade, aos quais se juntam outros como formação de professores, instituições, fenómenos migratórios, racismo, identidade, análise de redes e comunidades de prática. ::

TF

Diário de Sofia Correia

Ser directora de turma é, para Sofia Correia, professora da Escola EB 2,3 de Vialonga, um desafio constante que exige uma grande entrega na procura de soluções para os variados problemas com que a turma se confronta diariamente.

Fotografias de Henrique Bento

Setembro 2006

Uuuu uuu... pouca terra ... pouca terra

A ânsia de regressar é muita. Tenho saudades dos miúdos, dos desafios em cada hora, minuto a minuto... Estive afastada quase um ano, em licença de maternidade, e a escola que agora encontro está tão diferente... Falam de nomes que não conheço, de histórias que nada me dizem, de projectos que nem entendo. A última novidade são os *blogs* (*blogs?! Mas o que é isto de blog? Gmail??*). Esta escola já não me pertence! Não encontro lugar nela e sou directora de uma turma que pertence a um qualquer projecto que ainda não entendi muito bem.

As coisas passam por mim sem que as consiga acompanhar e um sentimento de impotência parece tomar lugar... Deixo-me ficar por aqui, pela sala de professores, a observar: uns passam ligeiros, seguros, outros trocam ideias, outros esboçam projectos que estão por vir. Uma verdadeira engrenagem viva e eu para aqui, que nem uma peça sobresselente, a mais, quando tudo está em pleno funcionamento.

Os dias passam pesados, por vezes tristes, e terminam no encontro com três preciosidades que guardo lá em casa sem segredo, que não se deixam vencer sem rasgarem do meu rosto um sorriso que me faz acreditar: amanhã vai correr melhor!

E às vezes corre, outras nem tanto.

Vou avançar com o *blog!*

Ou experimento agora ou deixo-me "iludir" para experiências futuras, adio para uma outra altura que não agora. O importante é começar



mesmo! Além disso, não estou sozinha. A Joana também é directora de turma e já anda nestas andanças há tempo suficiente para deixar de lhe chamar novidade, e até me criou uma conta no *Gmail*, diz que só pode ser feita por convite e que tem muitas vantagens, uma delas directamente relacionada com o *blogger* que, ao que parece, é o sítio onde vamos criar os *blogs* das nossas turmas. Faço-me abstrair do tráfego TGV que por aqui anda.

Dezembro 2006

Em andamento!

A Oficina de Multimédia (oferta artística da escola) é a ponte de partilha dos nossos conselhos de turma (meu e da Joana). Aqui criámos o *blog* com os alunos e envolvemo-los desde o início em todas as tomadas de decisão. Criámos também uma conta no *Gmail*, claro, para a turma.

O *blog* já arrancou! Pouco mais é que um roteiro de informações mobilizado sobretudo por mim. Ainda. Por vezes as publicações são *a posteriori*, outras nem chegam a ser publicadas. Já estão fora de tempo, penso. Não! Vamos lá. Continua! Estas coisas são assim mesmo! É preciso tempo! Amanhã farás melhor! E o monólogo prossegue numa lengalenga cadente...



Setembro 2007

A viagem continua...

A viagem faz-se há quase um ano. Não passam notícias, informações, sem que delas deixe um registo no *blog* da turma. Familiarizei-me com este instrumento e os miúdos também – até já me atrevo a chamar-lhe instrumento, pois é assim que o pretendo promover no conselho de turma! O conceito de *blog* amadureceu, levantando-nos questões que impuseram reflexões, e debate em Formação Cívica: publicação de fotografias? Individuais? De grupo? Identificadas? Autorizações? Segurança de dados? Quem pode aceder ao *blog*? Pode-se comentar? Quem comenta? Eliminam-se comentários? Com que critérios? Liberdade de expressão? Até onde? As tomadas de decisão conjuntas, nem sempre fáceis, consolidam um sentimento de pertença que é importante não deixar esmorecer. Por isso, parto para um novo desafio, ou antes, novos desafios: adiciono todos os professores do conselho de turma como autores do *blog* e convido-os a, também eles, publicarem *online* desafios para os nossos miúdos (estariam eles próprios disponíveis para novos desafios?). A Tânia e o Pedro arrancaram quase de imediato com tarefas para Físico-Química e para Língua Portuguesa. Agora é a Assunção com Geografia. A Manuela e a Anabela deparam com alguns obstáculos e adiam para breve a publicação dos desafios de Francês e Inglês. A dinâmica do *blog* está a crescer e começa a ser um espaço de consulta quase diária. Mas o que dizer dos comentários? Ai, os comentários dos nossos alunos... Então?! Já comentam! Sim, mas não em português!!! “Skrevem” tipo *sms* ou *msn*, “topas”? À pala “d tant teclar é k acontex! Lol” .

Comentar, sim, mas em português correcto! É o mote da campanha que agora promovo, seja no *blog*, nas aulas, nos *mails* que envio a cada um deles. Ah! É verdade, já não usamos o *mail* da turma. Todos os alunos têm agora uma conta no *Gmail*, criada em Multimédia (oferta artística da escola) com a Joana. Aliás, com a Joana tenho aprendido a potenciar as TIC não como um fim em si, mas como um recurso para outros fins: a troca de *mails* é um exemplo e é já uma rotina! Com os alunos e com os professores do conselho de turma! Com os primeiros, a sala de aula prolonga-se muito além dos noventa minutos e do espaço das quatro paredes: oriento tarefas, regulo e avalio o trabalho de aula, individualmente, mas sou também solicitada

para diferentes ajudas e... nem sempre do domínio do trabalho. Tem dias que o *mail* está entupido! Ou parece estar. Com os professores actualizo informações, partilho tomadas de decisão e procuro um espírito de equipa que vai sobrevivendo, ainda que falte alguma liderança. A liderança continua a ser o meu desafio pessoal...



Janeiro 2008.

A velocidade aumenta!

Este ano foi possível assegurar a sala de TIC para as aulas de Área de Projecto e, à excepção do aluno recém-chegado de Cabo-Verde, todos têm computador em casa e serviço de Internet (ou estão em vias de aquisição), pelo que temos reunidas condições, que considero excepcionais, para avançar com os portefólios digitais! Em formato de *blog*, claro!

Os alunos têm estado muito animados com a construção dos portefólios individuais. Esclareci a natureza destes, respectivos objectivos e, porque se trata de portefólios digitais

disponíveis *online*, relembrei questões relacionadas com a Internet,

debatidas em Formação Cívica aquando do *blog* da turma. Tenho sensibilizado o conselho de turma para este trabalho que os alunos estão a desenvolver e, brevemente, será possível arrancar com um projecto comum, específico para uma das áreas curriculares disciplinares. Por enquanto, os alunos têm estado a realizar pequenos trabalhos para reforço das disciplinas em que têm, ou indiciam, insucesso. Quando os publicarem os professores serão informados (ou... desafiados?) para comentarem o trabalho e, se possível, definirem orientações para trabalhos futuros.

Quanto ao *blog* da turma... os desafios continuam! Mas agora as respostas são publicadas nos portefólios digitais! Lentamente, grão a grão, como diz o povo, os portefólios começam a desenvolver-se... alheios a um clima de desencanto que paira sobre todos nós, professores, face a tomadas de decisão debitadas diariamente pelo nosso Ministério.

Mas... continuemos a viagem.

Abril 2008

Em velocidade de cruzeiro...

Este período arrancámos em grande. Estratégia comum: a oralidade! Instrumento, a potenciar, em comum: os portefólios digitais. Em Ciências Naturais, a Emília definiu projectos individuais que serão apresentados através dos portefólios dos alunos. Em Matemática e Geografia, os alunos irão eles próprios dar as aulas. Os trabalhos de Ciências Naturais foram um sucesso! E deram também um grande empurrão aos portefólios digitais. Actualmente, quem visitar o *blog* da turma, encontra as hiperligações para os portefólios digitais dos respectivos alunos e facilmente verifica que cada portefólio é único. Há alunos que fazem sondagens, outros que publicam trabalhos realizados extra-aula e um outro que colocou desafios relacionados com a aula de Geografia que apresentou. Agora até reclamam dos professores que se atrasam nos comentários!

Os professores dão-me conta de uma atitude diferente em muitos alunos... Penso que a assembleia de turma, realizada no último dia de aulas do 2.º período, em que participaram os professores da turma, teve uma boa parte de influência! A ordem de trabalhos apresentava dois pontos: reflexão sobre o desempenho dos alunos e possíveis estratégias para





o 3.º período. Na altura, avalei a assembleia negativamente. Considerei-a mais uma reunião onde os alunos levaram um belo puxão de orelhas! Mas, uma coisa é certa: a convocatória foi em cima da hora e, contudo, alunos e professores, estiveram lá quase na totalidade! Não quererá isto dizer muito?
 Ontem, na reunião com os encarregados de educação, os alunos apresentaram oficialmente os respectivos portefólios e um convite ficou em aberto: a participação dos pais neste projecto. Aceitarão eles o desafio de comentarem os portefólios dos respectivos educandos? O processo está-se a enriquecer! Que caminhos surgirão ainda?
 Apesar das resistências... E das dúvidas. Muitas dúvidas...
 Mas também existe toda uma equipa de colegas com os quais sei que posso contar. Um conselho executivo de porta sempre aberta e uns amigos fantásticos sempre disponíveis para ajudar.
 E, claro, os miúdos... Não são eles que nos fazem continuar? ::



Nota: Através da plataforma *moodle* da escola: <http://projectos.es.e.ips.pt/vialonga/> é possível aceder ao blogue do 8ºH. E a muitos outros!

Conquistar 30 minutos por dia para a escola!

Esta actividade procura uma maior aproximação do director de turma aos encarregados de educação, promovendo o seu envolvimento e responsabilização no sucesso dos seus educandos.

Objectivo

Conquistar um tempo diário para a escola e torná-lo uma rotina, de modo a que o aluno possa estimular a memória, exercitar a escrita, memorizar e reflectir sobre o que se aprendeu.

Desenvolvimento

A actividade é apresentada, em reunião individual, ao aluno e respectivo encarregado de educação: todos os dias, num momento a definir de acordo com a rotina da família, o aluno deve registar *de memória*, num caderno para o efeito, o que foi dado em cada aula e explicar os conceitos aprendidos. Face às aulas cujos registos não conseguiu fazer de memória ou não soube explicar, deve consultar o caderno e/ou o manual e resumir por palavras suas os conteúdos leccionados.

A tarefa é controlada diariamente pelo encarregado de educação e, semanalmente, pelo director de turma, que apresentará um breve relatório ao encarregado de educação.

Balanço

Esta proposta é já uma actividade consolidada, da qual, ao fim de dois anos, se pode fazer um balanço positivo. Foi iniciada no 7.º ano de escolaridade, primeiro com os alunos propostos para plano de recuperação. Houve, na altura, algumas dificuldades no controlo da tarefa, exigindo múltiplos contactos com os encarregados de educação para a eficácia da actividade e para o envolvimento destes. Com persistência foi possível verificar, ao fim deste tempo, uma franca evolução no registo de memória e um maior empenhamento na actividade, em que "os 30 minutos passam a correr." ::

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SEIS PAÍSES: TENDÊNCIAS IDENTIFICADAS

O modo como diferentes países organizam o processo educativo das crianças dos 0 aos 12 anos é o tema central deste artigo, que também aborda as orientações curriculares existentes para a educação pré-escolar e para o ensino primário.

Texto de Teresa Gaspar
Ilustração de Margarida Moreira

Num estudo recente sobre a Educação das crianças dos 0 aos 12 anos em Portugal, foi analisado o modo como se encontram organizados os dispositivos educacionais existentes em seis países seleccionados, de modo a ter presente uma dimensão comparativa que permitisse conhecer as opções de funcionamento das estruturas educativas para atendimento daquele grupo etário em diferentes contextos nacionais.

A atenção centrou-se em países considerados suficientemente distintos entre si nas tradições e na evolução dos respectivos sistemas educativos: Espanha e França, pela proximidade geográfica, cultural e organizacional; Irlanda, pela melhoria verificada nas qualificações da sua população; Finlândia, dados os bons níveis de desempenho dos seus alunos no PISA; República Checa, onde a rede de creches e de jardins-de-infância cobre cerca de 90 por cento das crianças dos respectivos grupos etários; e Austrália, onde a extensão do território e a enorme variedade multicultural levaram à organização de soluções muito inovadoras para assegurar o acesso de todas as crianças à educação.

Neste artigo, dá-se apenas nota do modo como os diferentes países organizam o processo educativo das crianças até aos 12 anos e faz-se referência às orientações curriculares existentes para a educação pré-escolar e para o ensino primário.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Tendo presente a Classificação Internacional de Tipo de Educação – CITE 1997, da UNESCO, a primeira etapa de educação formal, designada por educação pré-escolar, visa preparar as crianças para a entrada no meio escolar, fazendo a transição entre o meio familiar e a escola primária e dirige-se a crianças com idade superior a três anos.

Porém, os países analisados consideram globalmente a intervenção educativa dos 0-6 anos, seja na organização das creches, seja na antecipação da idade de admissão em jardins-de-infância. Em Espanha, desde 2006 que a educação de infância “constitui uma etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”¹, que se organiza em dois ciclos (0-3 anos; 3-6 anos). Em França, um terço das crianças de dois anos frequentam a *école maternelle*, e na Irlanda o *Centre for Early Childhood Development and*

Education tem vindo a desenvolver numerosos projectos educativos em creches e de formação de educadores.

Em todos os países, a frequência da educação pré-escolar entre os três e os seis anos é facultativa, variando o modo como são constituídos os grupos de crianças. A Finlândia adopta o modelo familiar, que junta no mesmo grupo, com o mesmo educador, crianças de idades diferentes, embora no ano anterior ao início do ensino primário seja adoptado o modelo escolar, que junta crianças da mesma idade. Este é, aliás, o modelo mais difundido nos outros países.

Em geral, as autoridades educativas são responsáveis pela educação pré-escolar e encontram-se definidas orientações curriculares que referem as áreas de intervenção e as actividades que devem ser realizadas com as crianças, as abordagens educativas e os métodos de avaliação a adoptar, bem como as competências que devem ser adquiridas no final do período ou para início do ensino primário. Em França, desde 2002 que as orientações curriculares para a educação pré-escolar fazem parte do novo programa para o ensino primário, de modo a assegurar uma cuidada transição pedagógica para a escolaridade formal. Na mesma linha, situam-se as *infant classes* na Irlanda, que funcionam nas escolas primárias e são frequentadas por crianças entre os quatro e os seis anos.

A educação de infância pode assumir várias formas de organização mas, enquanto modalidade cuja intencionalidade educativa se expressa num conjunto de actividades organizadas que antecedem o início da escolaridade, encontra-se plenamente instituída em todos os países analisados e a sua importância no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças é inquestionável.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

No que se refere ao ensino primário, embora com diferenças de organização, todos os países o definem como o primeiro nível de escolaridade obrigatória. As crianças iniciam o ensino primário com seis anos (a excepção é

a Finlândia, onde as crianças começam com sete anos) e prosseguem, por um período de 5/6 anos escolares, itinerários de aprendizagem comuns, centrados na aquisição de competências essenciais de literacia e de numeracia, mas onde a preocupação com a compreensão do mundo, a iniciação às artes e o desenvolvimento pessoal e social são fulcrais.

Nos países analisados, a língua materna ou a língua de ensino ocupam em geral mais de 30 por cento do tempo curricular, seguindo-se a matemática com 20 por cento e as actividades de expressão artística com um tempo variável entre 10 e 20 por cento. As ciências sociais e naturais vão progressivamente sendo introduzidas no currículo, ocupando, no 4.º ano de escolaridade, cerca de 15 por cento do tempo total.

O modo como o currículo se vai progressivamente desdobrando ao longo do ensino primário é definido por ciclos ou fases. Em Espanha e na Irlanda, os seis anos de ensino primário organizam-se em três ciclos de dois anos; na República Checa e na Austrália são dois ciclos de três anos cada; a França tem um regime de transição entre a educação pré-escolar e o ensino primário e entre este e o *collège*, no sentido de assegurar a articulação curricular. É, em geral, a partir do 4.º ano de escolaridade que se começam a desdobrar as áreas de conhecimento globalizante em áreas disciplinares ou disciplinas, implicando a intervenção de professores especialistas.

Com excepção da Austrália, nos restantes países existem currículos nacionais para o ensino primário que integram os princípios orientadores, os planos de estudo e os programas de ensino a desenvolver em cada área curricular. Também os tempos lectivos mínimos atribuídos a cada matéria e a respectiva distribuição por anos de escolaridade se encontram definidos centralmente. Assim sendo, constata-se que os currículos de ensino primário atribuem pouca margem de flexibilidade às escolas para o subsequente desenvolvimento curricular.

De referir ainda que se encontram generalizadas a aprendizagem de uma língua estrangeira e a utilização das TIC nos currículos analisados. ::

¹ Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Maio, Artº 12.º, nº 1.

Ferre Laevers, do Centro de Educação Experiencial da Universidade Católica de Lovaina, veio a Portugal apoiar a formação de Educadores de Infância na auto-avaliação de contextos educativos* utilizando o modelo de Educação Experiencial que desenvolveu e a escala de envolvimento que criou.



Entrevista de Júlia Jau e Lúcia Santos**
Fotografias de Henrique Bento



Se houver envolvimento há desenvolvimento!

Como foi construindo a sua teoria, o seu modelo?

Comecei as minhas observações de crianças em 1974. Queria chegar a uma descrição minuciosa da experiência vivida pelas crianças num contexto educativo. Queria ver sobretudo uma maior iniciativa “real” das crianças. Apresentei estas minhas reflexões em fotografias, num encontro do sindicato de professores, em 1976. O sindicato decidiu que queria continuar este caminho. Seleccionámos 12 educadores de infância para trabalharem no terreno e reflectirem criticamente sobre a sua experiência, procurando uma maior aproximação das crianças e, desta forma, ao fim de 18 meses já tínhamos desenvolvido diversas ideias, vindas dessa observação, sobre o que poderia e deveria mudar nos contextos educativos. Esta observação cuidadosa e esta “reconstrução” das experiências de cada criança revelaram várias situações insatisfatórias. Sobretudo, vimos todos que havia muitas oportunidades que não eram aproveitadas para estimular e apoiar o desenvolvimento das crianças. Foi um trabalho muito intenso, pois nós tivemos cerca de 35 sessões durante um ano e meio, que começavam às sete da tarde e terminavam perto da meia-noite. Foi muito emocionante.

Como é que trabalhou com os educadores para que mudassem o modo como interagem com as crianças?

O que fizemos foi centrar-nos bastante nas suas próprias observações, íamos para os locais de “observação”, analisávamos as crianças com os educadores e deixávamos que fossem eles a retirar informações, fizemos vídeos e utilizámos, inspirados em Carl Rogers, a ideia de tentarmos pôr-nos “na pele da criança”, e procurar ver a “realidade” da prática do dia-a-dia do ponto de vista da criança. De facto, ao discutir as coisas desta forma, naturalmente, organicamente, os próprios educadores concluíram que

tinham de trabalhar de modo diferente do que faziam antes. De cada vez que viam os vídeos, por exemplo, apercebiam-se de como era diferente a percepção que tinham do que faziam e o modo como de facto agiam. E concluíam: “Pensava que lhes tinha dado muitas oportunidades para tomarem iniciativas, para fazerem coisas por elas próprias, mas afinal não foi assim. A verdade é que era eu que estava sempre a dizer-lhes o que fazer”. Esta análise fez com que tomassem consciência de como a sua percepção era tão diferente da realidade.

Surgiu, assim, uma nova forma de trabalhar?

Ao fim de 18 meses a trabalharmos deste modo, percebemos que estávamos a desenvolver um novo modelo educativo para o jardim-de-infância: a “Educação Experiencial” que se tornou um dos modelos educativos mais influentes na educação básica na Flandres e na Holanda. Em 1991, começou a sua internacionalização. Gradualmente, a base conceptual da “Educação Experiencial” tem-se vindo a revelar útil noutros contextos, desde as creches às instituições de ensino secundário, passando pela formação de professores – no fundo, em qualquer contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A educação experiencial é basicamente uma atitude?

É uma maneira de olhar, é uma atitude, que tem como referência o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções. Em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que devia acontecer.



O que é que, para si, constitui a qualidade em educação?

A nossa ideia fundamental, nesta abordagem experiencial, é que o modo mais económico e seguro de avaliar a qualidade de qualquer contexto educativo (desde o pré-escolar à educação de adultos) é vermos que tipo de contexto, de actividades e de interacções ocorrem. Mas isto não é suficiente. Quando falamos de qualidade, temos de ver os resultados, o *output*. Devíamos poder duplicar ou triplicar os resultados da educação. Para isso, cada vez mais a tendência é para nos centrarmos no processo, mais exactamente em duas dimensões do processo: o grau de “bem-estar emocional” e o nível de “envolvimento”. Num determinado contexto as crianças – os aprendizes em geral – sentem-se bem, à vontade, agem com espontaneidade, mostram confiança e energia? Se a resposta for afirmativa, isso indica que o seu bem-estar emocional está adquirido e que as suas necessidades básicas (no sentido dado por Maslow) estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e consiste num ambiente estimulante que favoreça o envolvimento.

As boas escolas, os bons jardins-de-infância, os bons contextos educativos têm de obedecer a estes dois critérios?

Sim, mas prestar apenas atenção ao bem-estar emocional e ao clima agradável e positivo não é suficiente, mas é necessário para que haja verdadeiro envolvimento. Por isso, diria que um bom jardim-de-infância ou uma boa escola é um contexto onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas actividades. Se conseguirmos criar um ambiente com um nível de bem-estar elevado, este dá-nos, desde logo, cerca de 80 por cento de garantias em como estamos a proceder correctamente quanto ao desenvolvimento das crianças. As crianças têm diferentes níveis de talento e de capacidades e nós sabemos-lo. Se houver envolvimento, estamos a fazer com que desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que, a nível emocional, as crianças estão no caminho certo.

Primeiro vem o bem-estar e depois o envolvimento da criança?

Genericamente diria que sim, o bem estar é uma condição para o envolvimento, mas é capaz de ser um pouco mais complexo, pois a criança, em certos casos, até pode não se sentir bem, mas podem ocorrer determinadas coisas que façam com que se envolva e seja capaz de experienciar e desenvolver as suas capacidades. Assim, este envolvimento pode levar a um maior nível de bem-estar. Por isso, por vezes, pode ser “vice versa”, pode ser ao contrário do que seria de esperar.

Entendo o que quer dizer: o envolvimento também pode trazer bem-estar?

Sim, pode fazer-nos mais fortes, porque nos faz sentir que temos a capacidade para fazer algo de que gostamos muito, que nos fascina bastante e isso pode fazer-nos mudar a imagem, a percepção que temos de nós próprios.

Como definiria envolvimento?

O conceito de “envolvimento” refere-se a uma dimensão da actividade humana. Não se relaciona com comportamentos específicos nem com níveis específicos de desenvolvimento. Tanto o bebé no berço a brincar com o pé como o adulto a tentar formular uma definição ou a resolver um problema estão “envolvidos”. Um dos aspectos principais deste envolvimento é a concentração. O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a actividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a

Os dois critérios principais para avaliar a qualidade de um contexto educativo são o grau de “bem-estar emocional” e o “nível de envolvimento” dos alunos.

estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras actividades. Uma análise aprofundada revela sentimentos de satisfação e energia positiva. Mas esta satisfação decorre da vontade exploratória, da necessidade de melhor captar a realidade, do interesse intrínseco no funcionamento das pessoas e das coisas, na vontade de experimentar e descobrir. Só quando conseguimos desencadear esta vontade exploratória é que obtemos o tipo de envolvimento intrínseco de que falo e não um envolvimento apenas emocional ou funcional. Noutros termos, podemos dizer que um envolvimento deste tipo apenas ocorre numa pequena zona – a “zona de desenvolvimento próximo” (segundo Vygotsky) – quando a actividade do aprendiz é adequada às suas capacidades.

Ou seja, quando o problema colocado à criança não é nem tão difícil que lhe seja impossível ou penoso resolver, nem tão fácil que não constitua um desafio... Pois, o “envolvimento” significa que há uma actividade mental intensa, que a pessoa está a funcionar mesmo nos

limites das suas capacidades, com um fluxo energético que provém de fontes intrínsecas. Se queremos promover aprendizagens a um nível profundo, temos de ser capazes de desencadear este envolvimento. E embora se possa pensar que é uma propriedade muito subjectiva, é possível avaliar os níveis de envolvimento em crianças e adultos numa forma relativamente segura e objectiva. A “Escala de Envolvimento de Lovaina” define cinco níveis. Claro que, para se proceder a esta avaliação, o observador tem de conseguir, através de um acto de empatia, identificar-se com a criança, chegar ao que ela está a experimentar. Apesar de a aplicação desta escala requerer formação e competências de observação consideráveis, as investigações têm revelado um grau elevado de fiabilidade. Por outro lado, têm também revelado que os níveis de envolvimento num contexto tendem a ser relativamente estáveis. E também que, quanto mais competentes os professores, mais elevados os níveis de envolvimento dos alunos. Tirámos estas conclusões das nossas investigações mas o mesmo aconteceu no Reino Unido numa grande investigação relativa ao “Effective Early Learning Project”

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DE LOVAINA

NÍVEL 1 Não existe actividade. A criança está mentalmente ausente. A actividade exterior que possa existir é uma repetição estereotipada de movimentos elementares.

NÍVEL 2 Acções com muitas interrupções. A criança age, mas de forma intermitente, não se fixando numa única actividade.

NÍVEL 3 Já há actividade propriamente dita mas sem intensidade. A criança está a fazer qualquer coisa (por exemplo, a ouvir uma história, a moldar barro, a fazer experiências na areia, a interagir com outras, a escrever...) mas falta-lhe concentração, motivação e prazer na actividade. A criança está a funcionar a um nível rotineiro.

NÍVEL 4 Neste nível já há momentos de intensa actividade mental.

NÍVEL 5 Há um envolvimento total, expresso pela concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação, qualquer interrupção são vividas como rupturas frustrantes



O novo paradigma da aprendizagem – desenvolvimento de competências – reconhece as aprendizagens implícitas e a stealth learning.

em que mais de 3000 adultos aprenderam a utilizar esta escala e observaram mais de 30 mil crianças em idade pré-escolar.

Qual a sua opinião sobre as aprendizagens que se fazem fora da escola, sobretudo com a ajuda das novas tecnologias?

Nos anos 70 tínhamos um tipo de abordagem da criança muito “behaviorista”: definiam-se as *skills* que a criança deveria ter e treinavam-se essas destrezas. Agora, uma nova abordagem, de natureza mais holística, diz-nos que podemos aprender muito na escola mas que, se não conseguirmos fazer nada com essas aprendizagens, então é como se não tivéssemos aprendido nada! E é isso que queremos medir: o bem-estar emocional e a auto-estima, a vontade de explorar, de aprender, de avançar, as atitudes básicas de relacionamento, as capacidades e a confiança que adquirimos, em situações da

vida real e por isso falamos de “competências de vida” (*life skills*). O novo paradigma, o da aprendizagem baseada em competências, acentua o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e reconhece a aprendizagem implícita e a *stealth learning*.

O que é *stealth learning*?

Também para mim foi uma expressão nova: *stealth* refere-se ao bombardeiro, desenvolvido pelos EUA durante a década de 70, que tinha um formato especial e por isso não era visto pelos radares dos inimigos. Em termos educativos, está relacionado com o tipo de educação que não pode ser vista pelos radares da escola, ou seja, diz respeito à grande quantidade de aprendizagens que são feitas fora da escola, designadamente através das novas tecnologias. O que acho é que se a escola não se actualizar e não proporcionar aos alunos

aprendizagens mais aliciantes, acabará por ser ultrapassada e a maioria das aprendizagens ocorrerão fora da escola e não dentro desta, como deveria acontecer. O que se tem verificado é que se tem tornado cada vez menos importante ter ou não um diploma, mas sim, as competências que demonstramos ter em determinado momento.

Como está a educação na Bélgica depois de todos estes anos?

Diria, primeiro, que podemos estar orgulhosos pelo facto de todas as crianças poderem frequentar a escola pré-primária a partir dos dois anos e meio. Há cerca de 20 anos, começavam aos três anos, mas temos vindo a antecipar a idade da entrada. E, assim, em quantidade e acessibilidade, isto é um grande passo. Estamos a falar de uma frequência de dia inteiro

e estamos a referir-nos a professores com formação de três anos na faculdade (Bacharelato em Educação) com o mesmo ordenado que os professores do ensino primário e secundário. Estes são elementos dos quais nos devemos orgulhar. Em relação aos locais onde ficam as crianças antes dos dois anos e meio – a creche – muitos são subsidiados, mas a impressão geral é que, porque muitas mulheres trabalham, há também muitas amas. Mesmo assim, 40 por cento das crianças são cuidadas pelos pais ou pelos avós. Mas acho que a falta desses locais é um problema real. Como a maioria é subsidiada, o preço depende dos rendimentos das pessoas, mas quando queremos ter uma criança é melhor ir inscrevê-la antes da concepção para conseguir um lugar!

Como definiria o impacto que pode ter a educação nos primeiros anos, para os pais e para a sociedade em geral, a curto e longo prazo?

Penso que estaremos de acordo quanto ao facto de ser muito significativo o impacto que pode ter a educação nos primeiros anos. É por isso mesmo que é grave os pais precisarem de encontrar um lugar para colocar os seus filhos e não o conseguirem. A sociedade tem de encontrar resposta para este problema. Acho que o impacto da educação da criança nos primeiros anos pode ser enorme, na própria criança, no sistema e na sociedade em geral. Mais uma vez consigo ver o potencial do trabalho que temos vindo a desenvolver. Por outro lado, penso no que ainda poderíamos mudar e melhorar. O que temos verificado nas crianças desta idade é o modo como se desenvolvem, como desenvolvem a sua inteligência, se estiverem no contexto certo para incentivar da melhor forma o seu desenvolvimento. Se investirmos nos primeiros anos, poderemos poupar bastante dinheiro pois não o gastaremos com essas mesmas crianças mais tarde, e ficaremos com uma boa base. Por isso, pode concluir-se que o impacto do investimento na educação nos primeiros anos é fortíssimo.

Para que se dê esse tipo de impacto precisamos que a educação pré-escolar e, também, as creches, tenham determinadas características específicas?

Sim, sobre esta questão anotei três pontos essenciais. O primeiro é, claro, a necessidade de haver uma maior formação e desenvolvimento ao nível dos profissionais. O segundo seria o de termos a área dos cuidados das creches

a funcionar como uma equipa – não falo da gestão, mas da equipa de pessoas que trabalham directamente com as crianças. Usaria como critério saber quais são os objectivos comuns da equipa (gestão e equipa educativa) e a ideia que ambas têm de qualidade. E o terceiro, ligado ao segundo, é existir um ambiente positivo na equipa.

E como se pode promover essa situação?

Os conceitos de bem-estar e de envolvimento não são só úteis para a investigação mas também como orientação para os práticos que queiram melhorar o seu trabalho. A eles dedico um inventário de 10 iniciativas para a melhoria dos contextos educativos. ::



AGIR PARA MELHORAR EM 10 PONTOS

1. Reorganize a sala de aula em áreas ou “cantos” apelativos.
2. Verifique o conteúdo dessas áreas e substitua os materiais “aborrecidos” ou “feios” por outros mais atraentes.
3. Introduza actividades e materiais novos e pouco convencionais.
4. Observe as crianças, descubra os seus interesses e arranje actividades que vão ao seu encontro.
5. Apoie as actividades correntes com intervenções estimulantes e enriquecedoras.
6. Aumente as oportunidades de expressão livre das crianças e regule-as com regras e acordos sensatos.
7. Relacione-se com cada criança individualmente e aumente e melhore as relações das crianças entre si.
8. Introduza actividades que ajudem as crianças a explorarem comportamentos, sentimentos e valores.
9. Identifique crianças com problemas emocionais e leve a cabo apoios apropriados.
10. Identifique crianças com necessidades de desenvolvimento e realize intervenções que promovam o envolvimento nessas áreas problemáticas

* Projecto Desenvolver a Qualidade em Parceria da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com responsabilidade científica da Professora da Universidade do Minho Júlia Formosinho.

** Texto redigido por Júlia Jau (Revista Noesis) com base em entrevista conduzida por Lúcia Santos (Cadernos de Educação de Infância - onde poderá encontrar uma versão mais desenvolvida) e na conferência sobre “Quality at the level of Process, Outcome & Context” proferida no Espaço Noesis em Fevereiro 2008.

SOBRE O PROJECTO E A REDE UMA CARTA



Caras professoras e caros professores,

CARAS PROFESSORAS E CAROS PROFESSORES,

Sinto que uma carta é a forma de texto que melhor se adequa ao que vos queria dizer sobre a metodologia de projecto e a intervenção em rede.

Julgo que estamos num momento em que urge uma reflexão sobre a escola descentrando-a criativamente do rame-rame para descobrirmos claridades.

A escola tem de se reencontrar consigo própria e isso também passa por se encontrar com os outros e com todos. Os professores, os alunos, os funcionários, as famílias, os cidadãos têm de readquirir um papel protagonista com racionalidades, intencionalidades e estratégias próprias, num movimento sinérgico de descoberta e de transformação.

Vou falar da metodologia de projecto que, como sabem, pode ser empregue para tratar toda uma disciplina ou apenas um determinado assunto curricular; que é estruturadora da Área de Projecto e, a outro nível, do projecto de rede de escolas. Existem escolas inteiramente organizadas por projectos sendo conhecida e estudada a Escola da Ponte em Vila das Aves. O Trabalho de Projecto é uma metodologia de aprendizagem que se centra no estudo de um tema significativo e se desenvolve num projecto de acção e reflexão. (O projecto pode também centrar-se na resolução de um problema, sendo necessário que o processo de acção seja produtor de aprendizagens). A pesquisa desenrola-se em pequenos grupos que, embora articulados e integrados no grupo turma, possuem geralmente temas diferentes e complementares, bem como uma determinada autonomia nas planificações e processos de trabalho.

CARAS PROFESSORAS E CAROS PROFESSORES,

O trabalho de grupo pode introduzir formas mais cooperativas e criativas de aprendizagem: construção recíproca de saberes; debate de ideias com confrontos cognitivos; acordos, desacordos, negociações e tomadas de decisão; reflexão sobre a comunicação interpessoal; gestão das actividades do grupo.

Os estudantes implicados num projecto significativo, e por eles delineado, desmotivam menos e vivenciam mais positivamente o esforço, o alento e a persistência.

A experiência pessoal da actividade de aprender é, em si mesma, uma experiência de aprendizagem, na medida em que quem aprende, aprende a compreender-se no processo de aprendizagem e a entender os raciocínios e as estratégias mentais por si utilizados.

O trabalho de campo, característica fundamental da metodologia de projecto, introduz novos espaços potenciais de aprendizagem na escola e na comunidade, com novos interlocutores e outras fontes de saber

Os métodos e as técnicas de intervenção e de recolha de dados, como a observação, as conversas informais, as entrevistas e os questionários, contribuem para uma abordagem reflexiva e crítica das diversas realidades sociais. Por vezes, quando se parte para o terreno que pensamos conhecer, é extraordinário como nos assombamos com este cenário de encontros, confrontos e questionamentos. As respostas encontradas provocam novas interrogações.

Os diários de bordo, portefólios, memórias descritivas são importantes dispositivos de registo e agrupamento de dados e documentos no desenvolvimento do processo de trabalho, permitindo reler, reformular, acrescentar e amadurecer as notas tomadas e introduzindo reflexões sobre as reflexões. Hoje, os meios visuais, audiovisuais e informáticos são recursos indispensáveis.

Esta metodologia tem características especialmente formativas: esboçar uma planificação antecipada da acção e aberta a reformulações; colocar hipóteses; resolver problemas; rentabilizar recursos; fasear o trabalho; compreender as potencialidades e os limites da intervenção; ultrapassar dificuldades; implementar projectos. Exercita, ainda, os estudantes na aquisição de certas competências como aprender a falar em público, a representar o grupo, a argumentar e a apresentar sínteses claras.

CARAS PROFESSORAS E CAROS PROFESSORES,

Muitos professores dizem-se agradavelmente surpreendidos com o desempenho de determinados alunos e a capacidade de trabalho aprofundado e autónomo de muitos grupos.

A escola tem de redimensionar as suas finalidades e funções sociais, organizando-se em função do sucesso educativo, centrando-se na formação académica, ética, estética e social de cada uma e de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se pelos seus percursos escolares. A escola deve oferecer-se como continente para as crises do crescer e para os momentos de fragilidades e desorientações dos alunos, protegendo os mais fracos, os mais perdidos ou infelizes.

É importante organizar a escola e as escolas à volta de um projecto em rede, debatido, negociado, planeado em colectivo e que seja aglutinador das diversas acções. O trabalho de reflexão, de pensar o projecto com o agrupamento de escolas, com as famílias e com as instituições sociais da comunidade é, frequentemente, proporcionador de uma visão holística, permitindo juntar colaborações e entusiasmos, e contribuindo, assim, para a revitalização dos espaços de vida social e para o amadurecimento de um *ethos* institucional criador de raízes.

Pensemos a escola subordinada à problemática educativa e esta em função do meio envolvente e das redes de sociabilidade. Pensemos os contextos urbanos como espaços educativos e culturais, valorizando o papel nodal da escola nesta rede social de aprendizagens.

CARAS PROFESSORAS E CAROS PROFESSORES,

Nós somos as traves mestras desta construção. Está em causa a necessidade de um outro pensar e de uma nova atitude que permitam uma educação para a diversidade em diversidade, uma escola de qualidade, exigente e flexível, centrada em projectos de aprendizagem com metodologias que promovam o saber, a socialização, a autonomia, o bem estar e o desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças e jovens num clima de convivialidade solidária. ::

TIC TAC TIC TAC

As TIC na Educação

A contextualização das TIC nas práticas educativas, colocando as tecnologias ao serviço do espírito do tempo, é a ideia defendida por António Dias de Figueiredo, um nome de referência na definição de estratégias para o uso das TIC na educação. As medidas em curso nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a modernização das escolas com os mais recentes equipamentos a nível tecnológico e a melhoria das práticas de ensino através das TIC, são enumeradas, colocando especial enfoque nos projectos pedagógicos a desenvolver com os estudantes.

Francisco Pacheco, educador de infância e pioneiro na utilização das TIC no jardim-de-infância, relata a sua experiência de trabalho com os mais novos. A utilização do telemóvel

enquanto recurso educativo para a aprendizagem de conteúdos da disciplina

de Português é uma realidade na Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga. Os alunos do ensino básico das escolas Secundária com 3.º ciclo do Entroncamento e EB 2,3 Duarte Lopes, de Benavente, trabalham com portefólios electrónicos, ferramenta que consideram “moderna” e “fácil” de usar. A utilização de portefólios electrónicos ao serviço desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é o tema do destacável, no qual são enumeradas diversas sugestões práticas para a rentabilização deste novo recurso.



Kairos

- 26 29 **Questões e razões**
Educação, tecnologias e espírito do tempo
António Dias de Figueiredo
- 30 35 **No terreno**
Modernizar e melhorar as escolas
através das TIC
Elsa de Barros
- 36 39 **Feito e dito**
O homem que não pára
Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca
- 40 41 **Recursos**
- 42 45 **Na sala de aula**
O Futuro é já hoje
Maria Emília Brederode Santos e Teresa Fonseca
- 46 49 **Repórter na escola**
Portefólios digitais:
“Modernos” e “fáceis” de utilizar
Elsa de Barros
- Destacável**
Portefólio
Uma ferramenta de apoio à reflexão continuada
*Cristovalina Afonso, Maria Adelina Laranjeiro
e João Carlos Sousa*





EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E ESPÍRITO DO TEMPO

Para que as tecnologias da informação e da comunicação tenham um efeito transformador é necessário introduzir novos modelos organizacionais e lógicas de aprendizagem contextualizadas, colocando as tecnologias ao serviço do espírito do tempo.

Texto de António Dias de Figueiredo
Ilustração de Luís Lázaro

A antiguidade grega distinguia dois conceitos de tempo: o *kronos* e o *kairos*. O *kronos* era o tempo sequencial, regido pelo movimento da Terra em torno do Sol. Era o tempo quantitativo, cronológico, que hoje medimos em meses, dias, horas, minutos, segundos. O *kairos* era o tempo da oportunidade, um tempo qualitativo, que apelava ao equilíbrio e ao sentido do momento certo. Era o tempo das estações do ano e dos ritmos naturais, mas também das ocasiões irrepitíveis, que hoje associamos a janelas de oportunidade.

O *kairos* é o tempo da educação – uma educação que não se ajuste aos tempos a que se destina não cumprirá a sua missão. O ajuste entre *kairos* e educação não é, no entanto, fácil de encontrar. Já Dewey alertava para as insuficiências de uma aprendizagem que é “o produto cultural de sociedades que crêem que o futuro será igual ao passado”. Estaremos nós a respeitar este alerta? Estaremos a ter em conta as práticas e valores que o futuro reserva para os nossos alunos? Ou estaremos a prepará-los para um passado que nós próprios já vivemos e que, como a água do rio, nunca mais voltará?

Estaremos a preparar os alunos para o futuro ou para um passado que nunca mais voltará?

→ EDUCAÇÃO EM CONTEXTO

Stephen Pepper, um filósofo americano da escola pragmatista, defendia que o nosso entendimento do mundo se faz segundo quatro metáforas: o *formismo*, que diz que compreendemos o mundo discriminando semelhanças e diferenças e classificando as coisas em categorias; o *mecanicismo*, segundo o qual conhecemos o mundo pela identificação de causas e efeitos e pela explicação de como as coisas funcionam; o *organicismo*, que nos mostra um mundo orgânico, de coerência entre todo e partes; e o *contextualismo*, que diz que o mundo deve ser olhado na complexidade dos seus contextos e na adaptação permanente à contingência.

Análises de conteúdo construídas recentemente sobre o referencial de Pepper, e aplicadas à literatura dos últimos quarenta anos sobre as relações entre tecnologias e sociedade, demonstram uma tendência muito acentuada de transformação das sociedades do passado, formistas e mecanicistas, em sociedades organicistas e contextualistas. A tendência é, aliás, patente na predileção das novas gerações pelo que é imediato, mutável, contingente, relacional, pragmático e contextual.

Esta realidade liga-se, por sua vez, intimamente, com a generalização das tecnologias como instrumentos de mediação na construção individual e colectiva de conhecimento. Na verdade, a apropriação cultural das tecnologias pelas sociedades está a promover o regresso às culturas de aprendizagem contextual que a revolução industrial tinha interrompido.

Antes do ensino massificado, os cidadãos aprendiam ajudando-se mutuamente, em contexto, e os próprios profissionais formavam-se em regimes contextuais, como os do tirocínio mestre/aprendiz.

Nos dois últimos séculos, o ensino massificado, regido pelos padrões mecanicistas da sociedade industrial – ainda visível nas filas de carteiras, nas “disciplinas” artificialmente separadas, na

“aprendizagem” de conteúdos fora de contexto, na instrução de ouvir e responder – trouxe uma forte burocratização dos processos organizacionais escolares e uma séria perda de contextos pedagógicos.

Seria absurdo que não aproveitássemos o regresso aos contextos, que as tecnologias de hoje nos oferecem, e insistíssemos em educar os cidadãos do futuro segundo as abordagens, valores e modos de organização que os nossos antepassados usaram para construir a sociedade industrial.

Fará sentido aplicar os modelos da sociedade industrial na construção da sociedade do conhecimento? Ou deveremos procurar transformar a escola da sociedade industrial, mecanizada, burocratizada, maioritariamente fundada sobre a *transferência* de saberes, numa escola da sociedade do conhecimento, orgânica, contextual e responsiva, fundada sobre a *construção* dos saberes como actividade sociais plenamente integradas?

Não se trata, bem entendido, de transformar de um dia para o outro uma lógica industrial, de



transferência de saberes, numa lógica contextual, de construção de conhecimento, mas sim de o fazer gradualmente, como gradual foi o processo inverso. De facto, foi já na segunda metade do século XX que assistimos à erradicação de muito do trabalho experimental das nossas escolas, que o substituíram por formas descritivas e descontextualizadas de “transmitir” saberes.

Também não se trata de infantilizar os processos de aprendizagem, simplificando o que é por natureza complexo, mas sim de criar contextos que estimulem o esforço indispensável a essas aprendizagens. Não se trata, por outro lado, de manter afastados das práticas lectivas os hábitos de criação de mecanismos pela repetição laboriosa, que as interpretações mal digeridas do construtivismo retiraram desastrosamente das nossas escolas, mas sim de assegurar que a mecanização se constrói em contextos estimulantes, em vez de ser relegada “para casa” ou imposta como castigo.

→ MODELOS ORGANIZACIONAIS

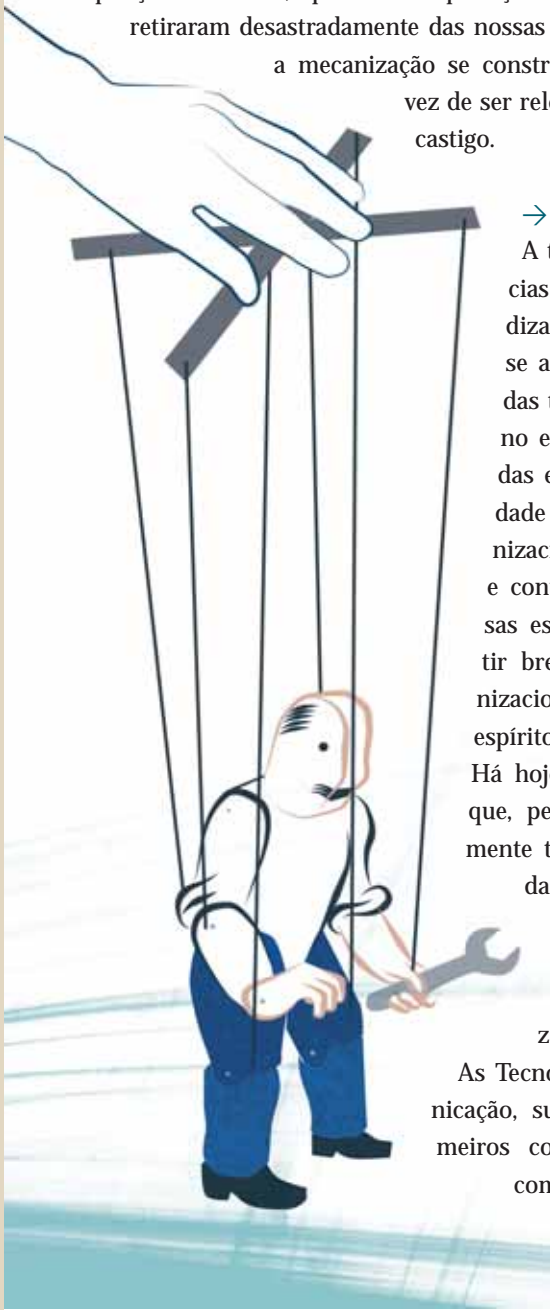
A transição das lógicas de transferências de saberes para lógicas de aprendizagem contextualizada – as únicas que se afigura poderem ganhar com o uso das tecnologias na sala de aula – exige, no entanto, da parte dos professores e das escolas, uma autonomia e flexibilidade incompatíveis com os modelos organizacionais tradicionais, de comando e controlo, a que estão sujeitas as nossas escolas. Justifica-se, por isso, reflectir brevemente sobre os modelos organizacionais da educação que se ajustam ao espírito do nosso tempo.

Há hoje três grandes domínios do saber que, pelo seu carácter transversal, fortemente transformador e estruturante, moldam o nosso presente e próximo futuro: as Tecnologias da Informação e da Comunicação, as Tecnologias da Vida e as Disciplinas da Organização e da Gestão.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, sustentadas pela invenção dos primeiros computadores, nos anos quarenta, começaram a banalizar-se nos anos

setenta e explodiram para o sucesso com a generalização da Internet, no fim dos anos oitenta. As Tecnologias da Vida tiveram uma origem temporal semelhante, com a descoberta da estrutura do ADN, nos anos cinquenta, e representam hoje o domínio do conhecimento com crescimento mais rápido. Nem toda a gente se apercebeu, no entanto, de que as Disciplinas da Organização e da Gestão sofreram uma evolução quase paralela, e igualmente radical, a partir das experiências de Elton Mayo, no fim dos anos vinte, e dos grandes progressos dos anos cinquenta, que incluíram as teorias de McGregor e as primeiras publicações de Drucker sobre a prática da Gestão, que marcam o início de uma revolução sem precedentes das ciências das organizações e da gestão. Perante estes progressos, recorrer aos paradigmas do passado para gerir as grandes organizações do presente e do futuro é hoje tão primitivo e absurdo como dispensar o uso de computadores ou dos telemóveis ou o acesso à Internet numa organização moderna.

Os modelos organizacionais do passado, inspirados pela metáfora das organizações como máquinas, e pelos princípios Tayloristas do “comando-e-controlo”, estão hoje em decadência, excepto nas organizações cuja simplicidade sociológica permite que sejam transformadas em máquinas bem oleadas. Nas restantes organizações,



a incapacidade deste paradigma para se adaptar à mudança, o efeito corrosivo que produz sobre a motivação e sentido de pertença dos seus agentes e a forma implícita como induz passividade, dependência e falta de iniciativa torna-o, de todo, desajustado do tempo em que vivemos.

Em sintonia com os desafios do mundo complexo e mutável dos nossos dias, outras metáforas, alternativas, têm vindo a ser adoptadas pelas organizações de sucesso. A metáfora das organizações como seres vivos, que se auto-organizam para se ajustarem aos ecossistemas a que pertencem, ou a metáfora das organizações aprendentes, cujos membros se mobilizam, individual e colectivamente, para renovarem em permanência a qualidade do seu desempenho, são exemplos de formas de organização cada vez mais comuns nas empresas de qualidade – empresas cujo exemplo inspirador parece ser ignorado pelos sistemas de ensino.

→ A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS

Um traço comum destas novas metáforas é o da importância atribuída às pessoas como elemento crucial do bom desempenho das organizações. Embora tenha havido grandes progressos nas teorias do comportamento organizacional desde que McGregor formulou as teorias X e Y das motivações dos trabalhadores, será útil recordá-las aqui, na falta de espaço para uma clarificação mais minuciosa destas problemáticas.

Os gestores que acreditam na teoria X olham os trabalhadores como preguiçosos, sem ambição e avessos ao trabalho, pelo que deverão ser enquadrados em hierarquias apertadas que assegurem o seu desempenho e controlo.

Os defensores da teoria Y insistem em que é possível tornar os trabalhadores auto-motivados, empreendedores, entusiásticos e empenhados no sucesso do seu trabalho desde que se criem culturas organizacionais que os orientem gradualmente nesse sentido.

As novas metáforas organizacionais assentam em visões inspiradas na teoria Y, acentuando a necessidade de criar culturas organizacionais apoiadas em valores e crenças partilhados, capazes de instilar confiança e mobilizar as pessoas para elevados desempenhos ao serviço de objectivos comuns. É esse tipo de cultura que se impõe criar nos nossos sistemas de ensino se se pretender que as tecnologias tenham um efeito transformacional e estruturante e não sejam meros adornos das práticas pedagógicas do passado.

→ O ESPÍRITO DO TEMPO

Reforçar a contextualização das práticas educativas, libertar as escolas dos modelos Tayloristas que ainda as limitam e construir no sistema de ensino uma cultura que torne os professores em parceiros activos da construção da escola da sociedade do conhecimento são elementos centrais de uma educação que queira colocar as tecnologias nas escolas ao serviço do espírito do tempo. Para tal, haverá que empreender

gradualmente uma mudança cultural que, resistindo à ilusão de eficiência das medidas burocráticas, se construa em torno de projectos mobilizadores, encontros, debates e outros rituais de construção de comunidade e pertença, nos quais os professores não sejam meros espectadores, mas participantes activos e indispensáveis, e onde as oportunidades de formação correspondam não a sessões de adestramento, mas a espaços dinâmicos, geradores de iniciativa, entusiasmo e mudança. ::



No terreno



MODERNIZAR E MELHORAR AS ESCOLAS ATRAVÉS DAS TIC

Texto de Elsa de Barros
Ilustração de Luís Lázaro

Contribuir para o aumento do sucesso escolar dos alunos, equipando as escolas com os mais recentes meios tecnológicos, e melhorar as práticas de ensino, investindo na formação dos professores e dos estudantes, são as metas do Plano Tecnológico da Educação, partilhadas pela Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola (ECRIE).

A modernização das escolas, equipando-as com os mais recentes meios tecnológicos, é uma das principais metas do Plano Tecnológico da Educação, com o objectivo de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados neste domínio, até 2010, contribuindo para o aumento do sucesso escolar dos alunos.

O apetrechamento das escolas com computadores em número suficiente para todos os alunos, nas salas de aula, nas bibliotecas, nas salas TIC e nos centros de recursos, é um dos grandes objectivos do Plano Tecnológico da Educação, de modo a atingir, até 2010, a meta de um computador para cada dois alunos.

Para atingir esta meta, têm sido tomadas diversas medidas que têm contribuído para fazer diminuir o rácio entre o número de alunos e o número de computadores existentes nas escolas que, em 2007, era de 12,8 alunos por computador.

A Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis, coordenada pela ECRIE e com financiamento do PRODEP, permitiu investir no apetrechamento das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, mediante a candidatura dos estabelecimentos de ensino com projectos que contemplassem a melhoria do uso educativo das TIC.

Com cerca de 1100 projectos aprovados, foram atribuídos 26 mil computadores portáteis às escolas, 1100 projectores de vídeo e 1100 pontos de acesso sem fios, o que possibilita a utilização destes equipamentos em qualquer sala de aula ou noutra espaço escolar.

Esta iniciativa, lançada em 2006, tinha como objectivo a melhoria das condições de trabalho nos estabelecimentos de ensino, tendo em conta duas finalidades distintas. Para a utilização profissional, de forma individualizada, por parte dos docentes, foram fornecidos 10 computadores portáteis por escola, enquanto para o uso destes equipamentos com os alunos, em situação de sala de aula ou em actividades de apoio, esse número subiu para 14.

Nesse mesmo período, foi concluído o apetrechamento de mais de 1000 salas TIC, com 14 computadores cada. No 1.º ciclo, procedeu-se ao apetrechamento das escolas, em parceria com as autarquias, com um computador por sala de aula.

A Iniciativa para a Generalização da Utilização de Computadores Pessoais e da Internet, lançada em 2006/2007, no âmbito do Plano Tecnológico, elegeu como público-alvo os adultos inscritos na iniciativa Novas Oportunidades, os alunos do 10.º ano e os professores.

Constituída por três iniciativas, de acordo com os destinatários, denominadas, respectivamente, e.oportunidades, e.escolas e e.professores, esta acção permitiu aos beneficiários o direito a equipamento informático portátil, acesso à Internet em banda larga fixa ou móvel e a linha telefónica, quando necessária ao acesso fixo, mediante determinadas condições.

Essas condições implicavam o pagamento de um valor inicial de 150 euros e de um valor mensal de 15 euros, durante 12 meses, no caso dos adultos inseridos na iniciativa Novas Oportunidades, que podia ascender a 17,30 euros, durante 36 meses, para os outros beneficiários. Relativamente aos estudantes inscritos na Acção Social Escolar, estes tiveram direito a um apoio adicional, consoante o escalão em que estavam integrados.

O programa e.escolas foi alargado, em 2008, aos alunos dos 11.º e 12.º anos e aos estudantes com necessidades educativas especiais de carácter permanente. A estes últimos foi garantido o acesso a computadores adaptados, sem quaisquer encargos adicionais.

A ligação dos computadores em banda larga é, com efeito, uma das grandes metas do Plano Tecnológico da Educação, com o objectivo de dotar todas as escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com redes de área local com e sem fios, que permitirão aceder à Internet a partir de todas as salas de aula, bem como nos restantes espaços escolares.

Aumentar a velocidade de ligação à Internet é um dos grandes objectivos atingidos. Em 2008, foi aumentada a velocidade de ligação à Internet para, pelo menos, 4Mbps, em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

No próximo ano lectivo, a velocidade de acesso à Internet será, de pelo menos, 48 Mbps em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

EQUIPAMENTO DAS ESCOLAS COM MEIOS TECNOLÓGICOS MAIS MODERNOS

Além de equipar as escolas com mais computadores e do investimento na ligação à Internet, o Plano Tecnológico da Educação tem como objectivo dotar os estabelecimentos de ensino com outros meios tecnológicos modernos.

A intenção é apetrechar as salas de aula das escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclo e do ensino secundário com um *Kit* sala de aula que, além do computador, inclui um quadro interactivo e um vídeo projector.

Já no próximo ano lectivo, será atingido em Portugal um rácio de um computador com ligação à Internet para cada cinco alunos, de um videoprojector por sala de aula e de um quadro interactivo por cada três salas de aula.

A generalização do uso do cartão electrónico do aluno, com funcionalidades de controlo de acessos, registo de assiduidade, porta-moedas electrónico e serviços bancários é outra das prioridades, com o intuito de aumentar a eficiência da gestão escolar e a segurança nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Nos estabelecimentos de ensino com estes níveis de ensino, pretende-se, ainda, instalar sistemas de videovigilância e alarme electrónico, em 2008/2009, de modo a contribuir para a segurança das instalações, dissuadindo intrusões, furtos e roubos nas escolas.

CENTRO DE APOIO TECNOLÓGICO ÀS ESCOLAS

Para apoiar a modernização tecnológica dos estabelecimentos de ensino, vai ser criado o **Centro de Apoio Tecnológico às Escolas**, que, em articulação com as equipas do Plano Tecnológico da Educação a constituir, vai dar resposta às questões decorrentes da gestão e da manutenção dos sistemas de informação e do parque informático das escolas. Ainda para garantir a manutenção dos equipamentos, as empresas vencedoras dos concursos internacionais para a aquisição dos mesmos terão de assegurar a respectiva instalação bem como a gestão e a manutenção dos equipamentos.

COORDENADOR TIC

A crescente e desejável utilização dos recursos informáticos, quer pelos alunos quer pelos professores, implica que os estabelecimentos de ensino adoptem medidas adequadas para a rentabilização dos equipamentos existentes.

Com o objectivo de rentabilizar os recursos tecnológicos nas escolas, em 2006, o Ministério da Educação definiu as condições para a designação do coordenador TIC, bem como as funções que este deve desempenhar, tanto a nível pedagógico como a nível técnico.

Assim, o coordenador TIC deve ser designado entre os docentes do agrupamento ou da escola que possuam competências adequadas às funções a desempenhar, dando-se prioridade aos professores pertencentes aos quadros de escola, de modo a garantir a continuidade do projecto.

A nível pedagógico, cabe ao coordenador a elaboração de um plano de acção anual para as TIC (plano TIC), de acordo com o projecto educativo da escola e do respectivo plano anual de actividades, de forma a promover a utilização das TIC nas actividades lectivas e não lectivas, abrangendo todos os elementos da comunidade educativa.

A nível técnico, compete-lhe zelar pelo funcionamento dos computadores e das redes, recorrendo, se necessário, ao serviço de apoio TIC às escolas (*call center*), da responsabilidade da Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet nas Escolas (ECRIE), ou servindo de interlocutor com os serviços ou empresas que asseguram a manutenção dos equipamentos.

FORMAÇÃO DOS ALUNOS

A formação dos alunos em TIC também foi outra das preocupações a ter em conta. Atendendo à necessidade de desenvolver a formação em TIC num momento anterior à entrada no ensino secundário, o Ministério da Educação destinou, a partir do ano lectivo de 2007/2008, um tempo lectivo (90 minutos) à utilização das TIC no 8.º ano, na carga horária relativa às áreas curriculares não disciplinares, preferencialmente na Área de Projecto.

As orientações para a introdução das TIC nas áreas curriculares não disciplinares do 8.º ano são explícitas quanto à introdução da construção do portefólio digital do

As orientações para a introdução das TIC nas áreas curriculares não disciplinares do 8.º ano são explícitas quanto à introdução da construção do portefólio digital do aluno.



aluno, onde se deverão registar todos os seus trabalhos mais importantes, comprovar as competências mais significativas adquiridas nos diferentes domínios (artístico científico, tecnológico, desportivo e outros) e demonstrar o uso efectivo das TIC nas diversas disciplinas escolares.

Desta forma, o e-portefólio permite que o aluno tome consciência das suas competências e as valorize, atribuindo significado às aprendizagens escolares e compreendendo a importância do seu contributo para a futura vida activa.

Construído na plataforma *moodle* da escola, através da inserção de um módulo concebido para esse efeito, o e-portefólio tem como utilizadores os alunos, os professores e os encarregados de educação.

O programa *KidSmart Early Learning*, destinado à educação pré-escolar, resulta de uma parceria entre a IBM e o Ministério da Educação e tem como objectivo a utilização pedagógica das TIC desde idades precoces.

No quadro desta parceria, a IBM fornece aos jardins-de-infância estações de trabalho designadas por Centros de Aprendizagem *KidSmart*, compostas por um módulo integrador colorido com tecnologia IBM de vanguarda, *software* educativo e um guia de utilização destinado a educadores de infância.

O Ministério da Educação, por sua vez, tem a seu cargo a selecção dos jardins-de-infância a integrar o programa, em estreita articulação com as direcções regionais da educação, e a formação dos educadores no âmbito da utilização pedagógica das TIC.

ESTÁGIOS E ACADEMIAS TIC

A REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS

TIC, destinados a promover a excelência e a empregabilidade do ensino profissional, garantindo aos alunos a possibilidade de efectuarem formação em contexto real de trabalho em empresas de referência na economia do conhecimento, é uma das medidas do Plano Tecnológico da Educação. Para tal, neste ano lectivo, 30 das mais prestigiadas empresas do sector das TIC protocolaram com o ME a oferta de mais de três centenas de estágios anuais para

alunos do ensino profissional, no âmbito do Programa de Estágios TIC.

Para dar continuidade a este programa, foi desenvolvida a plataforma de procura e de oferta de estágios TIC, que permitirá às empresas consultar e seleccionar os processos de candidatura e acompanhar todo o percurso de estágio dos alunos em contexto real de trabalho, facilitando e agilizando a comunicação entre as empresas, as escolas e os coordenadores de estágio.

O **PROJECTO DAS ACADEMIAS TIC** pretende proporcionar a professores, alunos e funcionários a possibilidade de integrarem programas de formação e de certificação de indústria, que se constituem como uma mais-valia no mercado de trabalho.

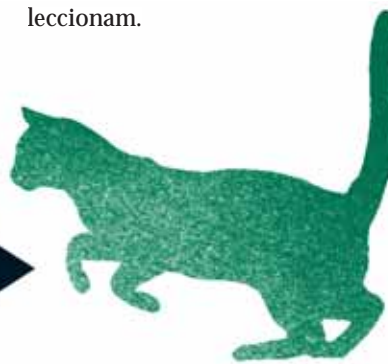
Com este objectivo, está prevista a assinatura de um protocolo de colaboração com várias empresas tecnológicas para a abertura de Academias TIC nas escolas. Numa primeira fase, as Academias TIC funcionarão em trinta escolas do ensino secundário com oferta educativa nas áreas específicas das academias TIC.

ESPAÇO TIC@ JI & EB1

O espaço *online* <http://moodle.crie.min-edu.pt/course/view.php?id=221> tem como público-alvo os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo. Neste espaço, pode ser encontrada uma base de dados de recursos pesquisável, que conta neste momento com cerca de 430 recursos, um conjunto de “destaques” quinzenais de recursos seleccionados, sobre um determinado tema curricular, uma celebração ou ainda boas práticas de utilização das TIC. Foi lançado muito recentemente a actividade dos e-correspondentes, que visa promover a parceria entre turmas trabalhando colaborativamente através da utilização das ferramentas tecnológicas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação e a certificação em TIC, tendo em vista o reforço de competências de docentes e não docentes, são fundamentais para garantir a utilização dosequipamentos tecnológicos ao serviço do ensino e na gestão escolar.



Até 2010, deverão estar certificados 90 por cento dos professores, de acordo com um modelo sequencial, modelar e disciplinarmente orientado que permita aos docentes a especialização no uso das TIC nas disciplinas que leccionam.

Até agora, foram diversos os projectos que contribuíram para a formação de professores. O projecto moodle-edu-pt, lançado em 2005/2006 com o objectivo de promover o ensino e a aprendizagem

online pelos professores dos ensinos básico e secundário, através da apropriação generalizada da plataforma *moodle*, resultou da parceria entre a ECRIE e a Fundação para a Computação Científica Nacional.

Disponível em moodle.crie.min-edu.pt, este espaço de partilha de recursos sobre a utilização de plataformas de gestão da aprendizagem, essencialmente vocacionado para a dinamização pedagógica, funciona como um contributo para o apoio à gestão destas plataformas, com especial relevo para o *moodle*.

Este espaço virtual foi criado para dar suporte a escolas e a professores interessados na dinamização e na utilização quotidiana, efectiva e intencional de plataformas de gestão da aprendizagem nas escolas básicas e secundárias.

Para tal, os professores encontram nesta página três zonas: uma zona de diálogo e de partilha, onde estão disponíveis três fóruns com objectivos diferentes; uma zona de recursos, que irá sendo ampliada e actualizada à medida das necessidades; e uma zona de exemplos de actualização, através da qual é possível aceder a comunidades ou a espaços de escolas, abertos a visitantes.

SEGURANET

O PROJECTO SEGURANET pretende contribuir para uma utilização esclarecida, crítica e segura da Internet, que visa apoiar os alunos para avançarem com maior segurança no mundo virtual.

Na página www.seguranet.pt, com quatro entradas dirigidas a alunos, pais, professores e escola, é disponibilizada informação sobre a utilização segura da Internet, ao mesmo tempo que são propostas diversas actividades.

Para participar nas actividades, é necessário que, em cada escola, sejam constituídas equipas de alunos, apoiadas por um professor, com o objectivo de responder aos desafios e participar nos concursos. Podem, também, existir equipas formadas por encarregados de educação.

Os desafios a desenvolver pelas equipas de alunos e professor serão lançados mensalmente, aumentando a periodicidade para três meses relativamente às equipas constituídas pelos encarregados de educação.

O Banco de Itens, disponibilizado na página electrónica do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), contém mais de 2500 itens de Matemática.



O portal Software Livre nas Escolas, da responsabilidade da ECRIE, procura divulgar e apoiar as escolas na utilização de *software* livre para os vários sistemas operativos, de modo a aumentar as oportunidades inerentes à sua adopção.

O portal estará em constante actualização, pelo que todos os utilizadores terão a possibilidade de enriquecer este projecto submetendo novas ferramentas, notícias e hiperligações, podendo, também, participar no fórum, através do endereço <http://softlivre.crie.min-edu.pt>.

O Banco de Itens, disponibilizado na página electrónica do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), em <http://bi.gave.min-edu.pt/bi>, contém mais de 2500 *itens* de Matemática, disciplina seleccionada para o arranque da fase experimental deste projecto.

Com *itens* que se distribuem desde o 1.º ciclo ao ensino secundário, esta iniciativa visa proporcionar aos professores e aos alunos uma ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Disponibiliza-se, assim, aos professores o acesso a uma área reservada onde podem criar pastas personalizadas destinadas a trabalhos de casa ou fichas de avaliação, entre outras funcionalidades.

O professor pode ainda sugerir *itens* da sua autoria para posterior publicação no Banco de Itens.

Todos os *itens* sugeridos serão analisados pelo GAVE, tendo os mesmos de cumprir as seguintes regras: ser da autoria do professor que o sugere; o autor estar devidamente identificado; o conteúdo estar de acordo com os progra-

mas em vigor; e o *item* estar devidamente caracterizado, indicando conteúdos e capacidades. O *item*, se aprovado, será publicado com menção ao respectivo autor.

Os alunos, por sua vez, têm a possibilidade de testar os seus conhecimentos, respondendo aos *itens* na página electrónica do GAVE.

O GAVE tem como objectivo não só aumentar o número de *itens* de Matemática, como também alargar o Banco de Itens às restantes disciplinas com provas de aferição e exames. ::

PROJECTOS INTERNACIONAIS

O eTwinning é uma Acção do Programa *Life Long Learning* da União Europeia que tem como objectivo principal criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação. ::

● Feito e dito

O HOMEM QUE NÃO PÁRA

Quando as TIC ainda passavam ao lado da maioria dos professores, Francisco Pacheco envolveu-se em projectos que levaram à sua utilização nos jardins-de-infância. Ao longo da entrevista, dá conta de como as TIC contribuíram para o desenvolvimento de competências das crianças. Mostra ainda a urgência da produção de conteúdos, em língua portuguesa, para a Internet e deixa a certeza de que na escola já nada será como dantes.

Entrevista de Maria Emília Brederode Santos
e Teresa Fonseca
Fotografias de Henrique Bento



É quase lendária a forma como, nos anos 90, usou as TIC para combater o isolamento dos jardins-de-infância do Alentejo. Diz-se que usou rádio-taxis...

Nessa altura, já tínhamos fundado a Associação de Profissionais de Educação do Norte Alentejo (APENA) e sentíamos muito o isolamento dos jardins-de-infância da região, fundamentalmente rurais e com poucas crianças. Concebemos, então, o projecto “Comunicar em Rede” para pôr os jardins-de-infância a comunicarem entre si. A ideia surgiu-me num táxi em Lisboa. Ao ouvir a central comunicar com o taxista pensei: aqui está a resposta!

Como consegui colocar uma tecnologia usada na comunicação nos táxis e nos camiões de longo curso ao serviço da educação?

Foi extremamente engraçado pôr uma empresa habituada a contactar com frotas de camiões e rádio-taxis a trabalhar com escolas. O sistema permite a comunicação ponto a ponto e a comunicação de um para todos. Assim, conseguimos ao mesmo tempo a comunicação entre dois jardins-de-infância e a transformação numa estação de rádio, em canal aberto, em que todos ouviam, o que permitiu desenvolver projectos pedagógicos interessantes. Foi importante, nessa época, em que havia uma visão encantatória e polémica das tecnologias: as pessoas ou concebiam projectos em que as tecnologias eram um fim em si ou fugiam delas “como o diabo da cruz”.

Nesse contexto, foi um projecto que resultou, enquanto a tecnologia teve

suporte e morreu com a evolução tecnológica, por “culpa” dos telemóveis. Este projecto foi avaliado por uma equipa de psicólogos, coordenada por Margarida Alves Martins, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, que concluiu que as competências de comunicação das crianças dispararam em flecha comparadas com as de um grupo de controlo.

Por falar de competências, as TIC são uma mais valia para o desenvolvimento de determinadas competências?

Claro, logo à partida porque são um elemento motivador da aprendizagem, segundo porque permitem o desenvolvimento de competências de investigação nas crianças. Eu tenho um exemplo de uma professora que percebeu muito bem que tinha ali uma ferramenta que permitia às crianças aprenderem por si, em interacção com os outros, sem o professor. Então “A emigração” – matéria do programa de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade – foi dada em comunicação em tempo real, *worldchat*, com um emigrante português na Holanda que tinha recusado a guerra colonial, quando jovem. Este é um exemplo paradigmático, mas há muitos mais.

Comunicação em tempo real?

Por volta de 1995 estávamos a utilizar, de uma forma artesanal, os instrumentos que são hoje os paradigmas da *WEB2*, das redes sociais e dos ambientes virtuais de aprendizagem, etc. Não se ouvia falar em Portugal em *SMN* e nós

utilizávamos uma ferramenta que, já naquela altura, permitia às crianças, em tempo real, escreverem com segurança, desenharem, trabalharem num universo de pessoas e verem-se uns aos outros.

Está a falar de projectos de utilização de computadores no 1.º ciclo?

Sim. Com os computadores começámos no 1.º ciclo, porque tínhamos encontrado uma ferramenta muito mais adequada ao pré-escolar – a rádio. No 1.º ciclo estávamos perante crianças leitoras e “escritoras” e aquilo que o computador nos dava na altura era leitura e escrita, não nos dava ainda a oralidade, portanto era uma ferramenta muito mais adequada para o 1.º ciclo.

À luz da linguagem actual, fizemos uma comunidade virtual de aprendizagem em 1996. Construímos *blogs*, como se diz hoje, em 2008.

As crianças desenvolviam competências comunicacionais, porque tinham uma rede permanente de comunicação; competências de investigação, porque o computador era utilizado para recolha de informação; e competências de sistematização de informação, na publicação dessa mesma informação na rede. Estamos perante as características que hoje se atribuem às comunidades virtuais de aprendizagem.

Falámos da utilização dos computadores no 1.º ciclo. No pré-escolar, com crianças que não sabem ler nem escrever, o que fazem com as TIC?

Na altura em que estávamos a fazer o nosso percurso no 1.º ciclo, descobrimos uma ferramenta de comunicação que



era possível levar para a educação pré-escolar e que permitia a partilha de um ecrã de desenho, isto é, uma página de desenho em que crianças de várias escolas podiam desenhar ao mesmo tempo. Esta ferramenta estava ao nível das competências do pré-escolar. Desenvolvemos, assim, um projecto de desenho colaborativo que foi objecto de investigação internacional – Portugal, Inglaterra e Suécia – ao mesmo tempo que decorria no terreno, o que levou a que tivéssemos sempre um olhar externo.

Durante o trabalho, os investigadores britânicos da equipa que tinham a incumbência de desenvolver a sub-escala para a comunicação da “Early Childhood Environment Rating Scale” (ECERS) vieram a Portugal visitar os nossos jardins-de-infância e quando, na localidade das Carreiras, viram uma menina a desenhar, comentaram: tem computador em casa e utiliza-o frequentemente. A educadora respondeu: “No dia em que os pais tiverem electricidade, pode ser que lhe comprem um computador”. Isto desmoronou completamente as ideias de

competências possíveis de atingir no pré-escolar. A sub-escala para a comunicação da ECERS, utilizada em 192 países como paradigma da qualidade na utilização de tecnologia na educação pré-escolar, foi reconstruída naquele dia (ganhou mais dois níveis). A avaliação dos investigadores ingleses sobre o trabalho feito em Portugal fez com que nos recomendassem à IBM para o projecto *kidsmart*.

A produção de materiais pedagógicos, em português, para a Internet tem sido uma das suas prioridades?

Foi sempre. Se hoje o panorama é negro quanto a materiais publicados em português na Internet, em meados da década de 90 era mesmo dramático. Isto é uma questão de igualdade de oportunidades. Uma criança anglo-saxónica da mesma idade de uma portuguesa tinha e ainda hoje tem muito mais condições de sucesso, atendendo à multiplicidade de recursos e conteúdos publicados na Internet. Na altura, tivemos de produzir materiais ao mesmo tempo que se desenvolviam os projectos. Isto porque, para as crianças do 1.º ciclo, estávamos centrados na Internet ao serviço do desenvolvimento do currículo e não

tínhamos praticamente nada, nem em termos do sistema educativo, nem em termos das empresas e das instituições, que não têm uma cultura como a dos anglo-saxónicos ou dos espanhóis que, ao produzirem conteúdos para adultos, produzem simultaneamente para a infância.

Para dar resposta às necessidades dos professores da nossa rede, surgiram, então, os centros de recursos virtuais. Atendendo à carência de recursos, a procura ultrapassou largamente os professores que desenvolviam projectos com a APENA. Esses centros de recursos virtuais iam desde a arte (com informação sobre diversas obras e seus autores), à educação ambiental, passando pela matemática (com os problemas da semana).

Também classificámos e organizámos conteúdos produzidos pelas crianças nas escolas. Assim, alunos de umas escolas aprendiam com materiais produzidos por alunos de outras.

Contudo, continuamos ainda hoje em Portugal com um défice muito grande de informação pertinente na nossa língua.

“A história do dia” foi um dos vossos projectos de sucesso. A página ainda hoje é muito visitada?

Posso-vos dizer que, só na semana passada, houve 556 000 visitas de Portugal; 39 522, do Brasil; 1034, da Suíça; 783, de França e por aí fora.

Nós não estamos a produzir desde 2004 e mesmo assim há este número de visitas!

O facto de ser um *site* que tem 365 histórias, uma para cada dia do ano, faz com que os professores o consultem.

Não foi preciso fazer nada de especial, a não ser divulgar que havia um *site* www.historiadodia.pt com histórias da autoria de António Torrado, e que, ainda por cima, havia o recurso ao áudio, para que disparasse em semanas o número de participações das escolas portuguesas e não só.

Porque não se deu continuidade ao projecto? Porque não há mais histórias?

Nós tínhamos variadíssimos projectos de continuidade. Como somos muito visitados pelos emigrantes, principalmente os dos Estados Unidos da América, concebemos um projecto que consistia em fazer a história dos concelhos. Fazer um atlas de Portugal, de concelho a concelho, com base em histórias, lendas recontadas pelos nossos escritores. Havia um outro projecto, coordenado pelo professor António Manique, que consistia em fazer uma grande base de dados históricos dos últimos 30 anos para a “história do dia em que tu nasceste”.

Nada disto foi para a frente porque não houve financiamento.

Com quem podemos contar hoje para produzir conteúdos educativos para a Internet?

A utilização das plataformas, nomeadamente as plataformas de ensino a distância, via *moodle*, nas escolas traz um problema muito complicado: a construção pelos professores de conteúdos das suas disciplinas em que replicam na plataforma as formas de aprendizagem anteriores e temos, assim, a sebenta electrónica com materiais em PDF,

fichas de trabalho, exercícios... Já é uma vantagem. É uma biblioteca, mas não é um espaço de trabalho cooperativo. Mas, como os professores não têm que ter todas as competências de produção, o Ministério da Educação ou o Plano Tecnológico da Educação devem assumir um portal de educação em Portugal, como um espaço de conteúdos significativos nas múltiplas linguagens. Como é que isto se faz? Por um lado, pondo as pessoas que o sabem fazer, a produzir nos novos suportes e, por outro, validando científica e pedagogicamente, através de uma comissão criada para o efeito, os conteúdos produzidos em rede pelos professores.

Neste momento quais são as suas preocupações?

Os novos conteúdos, a sua produção de uma forma não fechada, que permita ao utilizador organizar a informação conforme quiser. O grande desafio é que hoje já não se é consumidor de informação, mas sim co-produtor. No fundo, é o paradigma actual da *WEB2*.

Neste paradigma não se é consumidor do produto acabado mas do produto que vai sendo construído?

O sucesso do *Google* é precisamente ter todas as ferramentas à disposição do utilizador: pode-se abrir um *blog*, pôr a comunidade a colaborar nesse *blog*, publicar um artigo na *wikipedia* que pode ser comentado, criticado, acrescentado por quem quiser. É este universo que hoje se acredita ser o universo da aprendizagem. Isto lança desafios monumentais à escola relativamente ao que se aprende e como se aprende. É um outro mundo. ::



PERFIL

Tudo indicava que Francisco Pacheco se tornasse engenheiro electrotécnico mas, ao terminar o curso complementar de electrotecnia, resolveu interromper os estudos, por um ano, para se dedicar à animação cultural. Fez o percurso pela animação cultural no cineclube de Portalegre onde contactou muita, muita gente do cinema.

Foi então que o destino lhe pregou uma partida!

Sentado na plateia do cineteatro de Tomar, a participar no Festival Internacional para a Infância e Juventude, ao ouvir o Dr. João dos Santos, quis pela primeira vez ser educador de infância. Apesar de, naquela época, encontrar educadores de infância homens ser como procurar uma agulha num palheiro, levou a cabo a sua decisão e fez-se educador.

A primeira vocação permitiu-lhe entrar na revolução tecnológica e colocá-la ao serviço das crianças e dos educadores. Contribuiu, assim, para que Portalegre passasse a estar no centro do mundo virtual português.

Com a mesma determinação com que escolheu o seu caminho, seguiu-o desde o início até hoje, mantendo sempre um traço comum – o empenhamento em tudo o que pode contribuir para a mudança.

Recursos



AS TIC NAS TIC

Professores e alunos podem recorrer a diversos sites para encontrar documentos de apoio, propostas de actividades, informação sobre projectos em desenvolvimento nas escolas e questões sobre a utilização das TIC em contexto educativo.

Texto e recolha de Rui Seguro

<http://www.crie.min-edu.pt/>



Na página principal da “Equipa Computadores, Rede e Internet na Escola” (ECRIE), para além de destaques e informações úteis, encontram-se ligações a todos os Centros de Competência CRIE o que permite a descoberta de

muitas outras informações e apoios importantes. Nestes, tem-se acesso a recursos virtuais e às plataformas Moodle, algumas delas com muitas disciplinas abertas a visitantes.

No site da ECRIE, destaca-se o menu “Dinamização e Projectos” onde se divulgam os projectos em curso dos quais se salientam o *E-Portfolio*, na Área de Projecto do 8.º ano do ensino básico, e a *Utilização de Plataformas na Educação*, mas também outros projectos a que convém estar atento, tais como o *eTwinning*, o *KidSmart Early Learning* ou o *Seguranet*.

<http://eft.educom.pt/>

A revista *Educação, Formação & Tecnologias* é uma revista electrónica como primeiro número recentemente publicado, é especialmente dedicada às questões da utilização das tecnologias de comunicação e informação em contexto educativo.



Esta publicação pretende ser um espaço de “encontro” entre investigadores, educadores e professores de diferentes graus de ensino e destina-se a todos os que, de algum modo, têm responsabilidades e intervêm na educação e na formação com tecnologias ou se interessam por esta problemática.

Este primeiro número apresenta textos teóricos e artigos de práticas de escolas, como o projecto “navegaR”, nascido e criado na Escola EB 2,3 de Penafiel n.º 2 sobre a utilização de computadores portáteis, ou como o *blog* do Jardim-de-Infância de Rio Covo, Santa Eulália, que ajudou ao desenvolvimento e à articulação de saberes e competências.



<http://en.teachtoday.eu/>

Recentemente foi lançado um *site*, resultante de um consórcio de 28 ministérios da Educação da Europa e 14 grandes empresas internacionais, que pretende encorajar o uso de telemóveis e da Internet de forma responsável e segura. Procura combater alguns perigos associados às novas tecnologias como o *cyberbullying*. Inclui sugestões de planos de aulas, jogos, materiais em vídeo, exemplos de como reagir a eventuais cenários de violência. O acesso a este material pode ser feito em função do nível etário dos alunos, dos quatro aos 10 anos e mais do que 11 anos.

O *site* está disponível em inglês, francês, alemão, italiano e espanhol, estando previsto para mais tarde o lançamento em polaco e checo. Para quando em português?



<http://www.edutopia.org/>

George Lucas, famoso realizador de cinema, criou “The George Lucas Educational Foundation” cujo *site*, “Edu-topia”, é dirigido a alunos, professores, pais e administração. Este *site* procura divulgar experiências e dar

acesso a ferramentas interactivas e recursos para que se possa melhorar a escola. Como é referido no próprio *site*, este procura ser um espaço de inspiração e de convicção profunda em que, melhorando a educação, melhoramos o mundo onde vivemos.

Os professores encontram nas várias secções do *site* – Aprendizagem por projectos; Integração das tecnologias; Desenvolvimento dos professores; Aprendizagem emocional e social; e Avaliação – muitos recursos que lhes são dedicados. Uma das secções a destacar é a dos Vídeos, onde estão disponíveis documentários ou conferências de especialistas, associados, em geral, a artigos sobre práticas de escolas ou reflexões sobre as temáticas em causa. Nesses artigos encontram-se *links* para *sites* que complementam a informação ou que dão acesso a experiências idênticas. ::

Portefólio: Uma Escola de Competências

Carla Bernardes
e Filipa Bizarro Miranda
Porto Editora (2003)

Reconhece-se, hoje em dia, a importância da reflexão para a aprendizagem, para a formação pessoal e social dos alunos e para o desenvolvimento das suas competências; muitas vezes,

deseja-se até promover momentos formais de reflexão, mas surgem dificuldades quando se passa à fase de organização de procedimentos e de instrumentos que a concretizem.

O livro *Portefólio: Uma Escola de Competências* constitui um excelente recurso de apoio às práticas dos professores. Está construído segundo uma organização que permite a cada um dos leitores confrontar as suas opiniões com as razões apresentadas pelas autoras para fundamentarem o recurso a portefólios na formação quer de alunos quer de professores e, simultaneamente, encontrar sugestões para passar do discurso do saber ao do fazer.

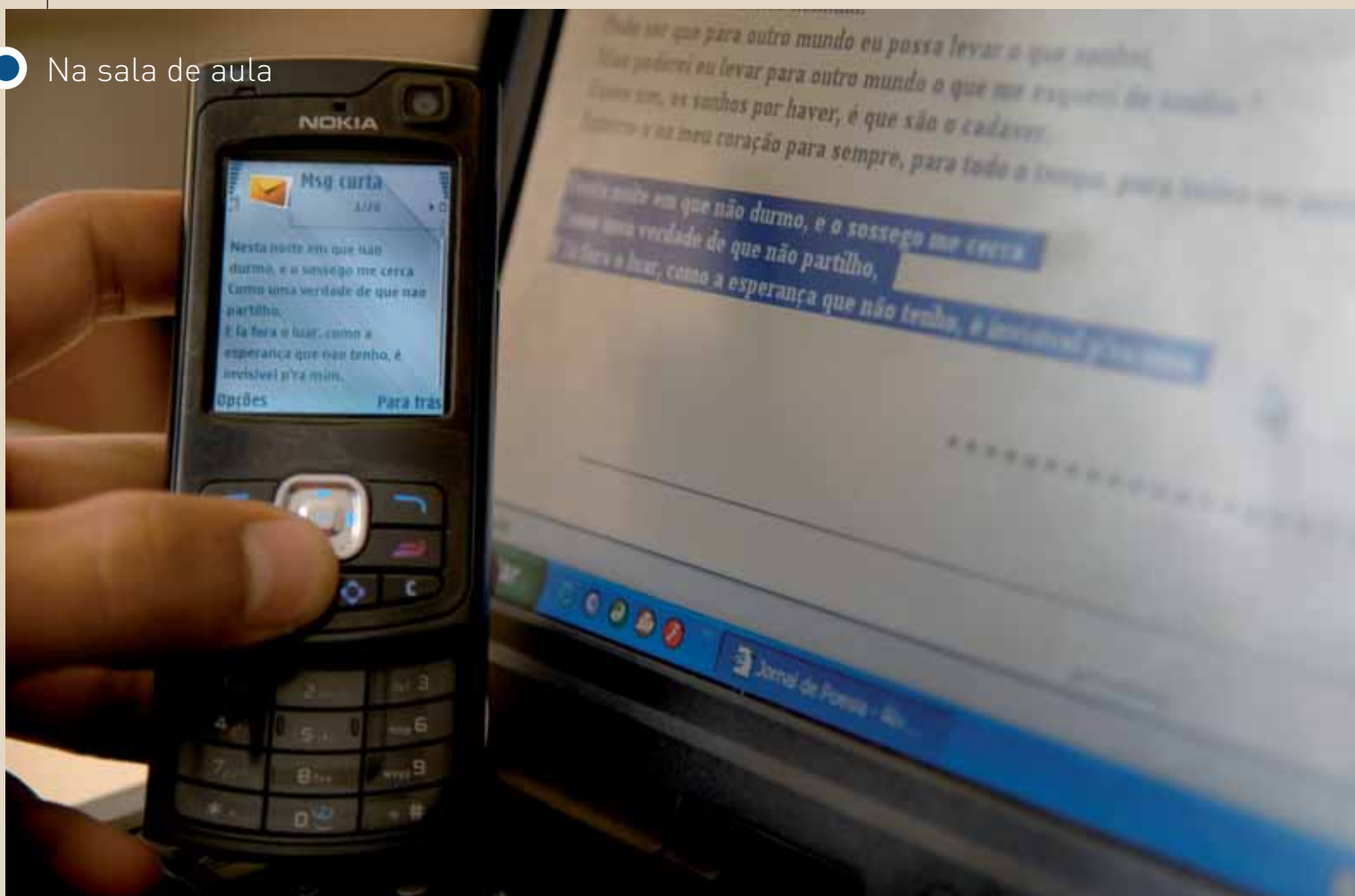
Nas sugestões que apresentam, as autoras cumprem o requisito de fazer com que os portefólios sejam dispositivos que ampliem e diversifiquem a formação dos alunos (e dos formandos em geral), que estimulem o pensamento reflexivo, a competência de organização e de tomada de decisão fundamentada, a capacidade de auto-avaliação e de sistematização dos percursos de construção da aprendizagem.

As propostas apresentadas neste livro fazem dele um instrumento privilegiado de promoção da metacognição e do desenvolvimento de competências para que apontam os actuais conceitos do currículo. Por isso, corroboro a opinião das autoras quando afirmam que o portefólio, ao colocar a pessoa em formação no centro das decisões e das acções, constitui “uma ferramenta promissora” para os processos educativos. E mais, este livro constitui também “uma ferramenta promissora” da formação e da organização da acção dos professores. ::

Carlinda Leite
Escola Superior de Educação do Porto



Na sala de aula



O FUTURO É JÁ HOJE

Texto de Maria Emília Brederode Santos
e Teresa Fonseca
Fotografias de Henrique Bento

Os alunos da professora Adelina Moura aprendem Fernando Pessoa, Eça de Queirós, Almeida Garrett e Padre António Vieira sem hora nem local marcados. Tanto pode ser numa sala de aula da Escola Secundária Carlos Amarante, de Braga, como nas suas casas, nos jardins, nos centros comerciais... E tudo isto graças às tecnologias móveis, aqui verdadeiras aliadas da aprendizagem.

“Escolham um poema de Fernando Pessoa, leiam-no e seleccionem dois ou três versos que achem que poderiam dar uma boa SMS poética. Copiem para o vosso telemóvel e mandem-na a quem quiserem – à vossa namorada, a um amigo, à mãe, ao pai, a quem desejarem!” É assim que Adelina Moura, professora de Português, inicia a sua aula.

Os alunos, sentados aos pares nas carteiras, trabalhando individualmente, dão quase a ideia de estarem numa aula vulgar de há 20 anos. Mas as diferenças são imensas: à frente de cada um, um computador portátil e ao lado, um telemóvel – vêem-se desde o último grito em telemóveis aos mais habituais.

A disposição das carteiras também é bizarra: os alunos sentam-se junto às paredes – para ligarem os computadores à corrente e terem melhor acesso à Internet – deixando vazio o centro da sala.

Um terceiro elemento surpreendente é que na sala só há rapazes. Eles frequentam, na Escola Secundária Carlos Amarante, de Braga, o 11.º ano do Curso Profissional de Manutenção Industrial e Electromecânica, que não atrai raparigas.

→ A FESTA DA POESIA

Perante a tarefa proposta pela professora, os alunos começam, de imediato, as suas pesquisas em <http://www.secrel.com.br/jpoesia/pessoa0a.html>. Pondo mãos à obra, imaginam o destinatário e seleccionam uma “boa” mensagem SMS poética para ele.

O entusiasmo é grande e Filipe, orgulhoso da sua escolha e dizendo as suas razões, afirma: “Eu escolhi alguns versos do poema *Tabacaria*, de Álvaro de Campos, escrevi-os no telemóvel e vou enviar para o Emmanuel”. Minutos depois ouve-se um sinal de mensagem. É o telemóvel do Emmanuel. Este exclama logo: “Olha, é uma mensagem do Filipe!”. E lê: “*Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*” De seguida, acrescenta: “Eu já tenho uma boa resposta para o Filipe!”.

Coincidência das coincidências: um dos rapazes da turma tem uma namorada chamada Lídia. Porque não escolher versos do poema *Lídia*, de Ricardo Reis? Se assim pensou, melhor o fez e a mensagem seguiu o seu caminho até ao telemóvel da Lídia. Mais tarde a Lídia respondeu...

Tiago escolheu, para enviar a um seu colega, três versos do poema *Lisbon Revisited*, de Álvaro de Campos. “Que interessante mensagem poética”, afirma Adelina Moura e, em voz alta, lê-a à turma: “*Sou um técnico, mas tenho técnica, só dentro da técnica. Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo. Com todo o direito a sê-lo, ouviram?*”

Os alunos continuam bastante envolvidos na tarefa. O tempo vai passando e os 20 minutos estabelecidos pela professora estão quase a chegar ao fim. Há ainda um momento para um

olhar atento sobre uma mensagem, algo enigmática, dirigida por alguém a um outro alguém, que não confessa quem é, e que, sorrindo tímido, afirma: “Não sei...” Diz, de seguida, o poema de Fernando Pessoa escolhido como mensagem: “*MEU SER VIVE na Noite e no Desejo. Minha alma é uma lembrança que há em mim.*”

O tempo acabou...

→ A HORA DA TÉCNICA

Na hora de enviar as mensagens, a técnica marca presença. Alguns alunos – poucos – porque já têm telemóveis que recebem ficheiros em *Word* e dispositivo *bluetooth*, podem enviar directamente a sua mensagem do computador para o telemóvel e esta seguir o seu percurso até ao telemóvel do destinatário.

Outros – a maioria – têm de “teclar” a toda a velocidade a mensagem escolhida para esta seguir o seu caminho. Claro que “teclar” rapidamente, para eles, não é problema!

E agora? Que fazer com as mensagens? Como divulgá-las aos outros? Porque não fazer um desdobrável? Para isso, cada um copia o poema seleccionado, grava-o com imagem, destaca a mensagem SMS poética, assinalando-a com uma pequena fotografia de um telemóvel. Os trabalhos estão prontos, basta juntá-los e dar-lhes o formato de desdobrável.



ADELINA MOURA EM DISCURSO DIRECTO

Foi em 2005 que nasceu o meu interesse pela utilização das tecnologias móveis na sala de aula, quando Philippe Steger me falou do seu projecto *WAPEDUC: École Nomade*. Após uma pesquisa no ciberespaço sobre este novo paradigma de aprendizagem, conhecido por *mobile learning* ou *m-learning*, isto é, aprendizagem através de dispositivos móveis, apercebi-me que não estava só.

Depois de verificar que todos os meus alunos tinham um telemóvel no bolso e que alguns deles possuíam também leitor mp3 ou mp4, julguei ter as condições mínimas para planificar actividades curriculares que pudessem ser apoiadas por estes dispositivos. Assim, na planificação das actividades destaco, em primeiro lugar, a vertente pedagógica e depois a tecnológica, numa combinação equilibrada que permita atingir os objectivos pretendidos.

O primeiro desafio foi a criação de um ambiente de aprendizagem que, ao mesmo tempo, pudesse ser acedido por dispositivos de grande e pequeno ecrã. Desta feita, optei pela tecnologia *Google Page Creator*, que possui simultaneamente versão *Web* e versão *Mobile*, para criar a plataforma.

Os *Podcasts* (ficheiros áudio) "Em Discurso Directo I e II" foram as primeiras experiências realizadas, através da gravação de pequenos episódios com a explicação de conteúdos curriculares que os alunos podiam descarregar para os seus telemóveis ou mp3 e ouvi-los quando e onde quisessem.

"Profissões em extinção", "*Flashes* românticos", "Atentados ambientais", "O que eu mais gosto" e o "O barroco na minha cidade", foram alguns dos desafios lançados aos alunos. Para tal, teriam de captar imagens ou vídeos com os telemóveis para sua posterior apresentação e discussão na sala de aula. A criação de SMS poéticas foi outra actividade que pretendia motivar os alunos para o estudo da obra de Fernando Pessoa. A disponibilização de *quizzes*, para serem descarregados para o telemóvel e depois servirem para revisão e sistematização dos assuntos estudados, foi outra estratégia para tornar estes dispositivos verdadeiras ferramentas para ensinar e aprender.

Como o telemóvel se transformou num objecto de culto entre os jovens a ideia é optimizá-lo e aprender através dele, quer para aceder a conteúdos ou recursos educativos, quer para realizar testes. A minha intenção tem sido mostrar aos alunos que os dispositivos de bolso que possuem são mais do que objectos de comunicação, eles têm potencialidades educacionais a explorar.

A recepção dos alunos a esta inovação tem sido muito positiva, sendo a motivação o factor mais visível.

Como o telemóvel se transformou num objecto de culto entre os jovens, a ideia é optimizá-lo e aprender através dele.

E a avaliação? Como vai a professora analisar o trabalho de cada um? Como vai ver a adequação da mensagem ao destinatário? É tudo bastante simples! Afinal, é só preciso enviar o trabalho, depois de identificado, para geramovel@gmail.com e Adelina Moura, mais tarde, já em sua casa, poderá fazer a respectiva avaliação.

→ AULA SEM LUGAR E HORA MARCADA

Não é só para a professora que a aula não tem lugar nem hora marcada. Também os alunos, a caminho de casa, do cinema, das actividades desportivas, dos encontros com os amigos e com as namoradas, prolongam os seus tempos dedicados ao estudo dos diversos autores, desenvolvendo e gerindo as tarefas autonomamente, cumprindo uma regra essencial: respeitar o calendário estipulado para a sua conclusão. Assim, quase no final da aula, Adelina Moura informa: "Já podem descarregar os *podcasts* com as gravações dos poemas de Fernando Pessoa para os vossos telemóveis ou para os mp3". De seguida, Pedro comenta: "Vamos,

então, passar os poemas e a respectiva análise para os telemóveis ou mp3 e depois ouvimos nos tempos livres”. O Nuno acrescenta: “Agora é bem mais agradável. É a voz da nossa professora. A princípio era uma voz mecânica, mas nós preferimos a voz da professora”. Por último, Adelina Moura esclarece: “ Nos *podcasts*, além dos poemas, são colocadas questões às quais podem responder por SMS, por *e-mail* ou darem a resposta, na vossa página *web*, na área reservada. Depois de eu corrigir, dar-vos-ei autorização de publicação”.

Será que estamos a participar num filme de ficção científica? Não, é uma aula de verdade. É uma aula em que os considerados inimigos da escola se tornam grandes amigos, em que o futuro não é amanhã, é já hoje. Estamos a caminho da aprendizagem móvel. ::

GERAÇÃO MÓVEL



Numa sala de aula sem muros, na Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga, há uma disciplina sem horário – o Português de uma turma do 11.º ano. A aposta é na aprendizagem móvel, isto é, na aprendizagem apoiada em tecnologias móveis, que tem como suporte uma página da turma na Internet – <http://geramovel.googlepages.com> – onde tudo vai surgindo à medida que se vai avançando no programa. É um retrato autêntico das dinâmicas desta sala de aula tão *sui generis*.

Na página principal, do seu lado direito, podem-se encontrar diversas entradas das quais três são de destacar.

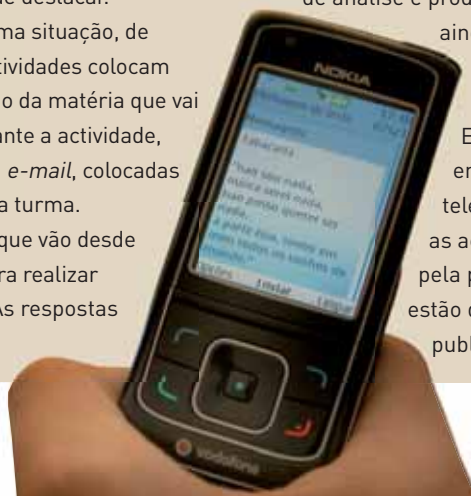
Actividades quinzenais – Partindo de uma situação, de um problema, de um facto..., estas actividades colocam questões que permitem a consolidação da matéria que vai sendo abordada. As respostas, consoante a actividade, são enviadas à professora por SMS ou *e-mail*, colocadas na página *Web* individual ou no *blog* da turma.

Desafios culturais – Abordando temas que vão desde a pintura à música, estes desafios, para realizar através do telemóvel, são semanais. As respostas são enviadas à professora por SMS.

Plano de leitura – Contendo áudio livros disponíveis para ouvir directamente ou descarregar para o mp3, esta página apresenta também a versão escrita das obras, com possibilidade de impressão. Pode-se ainda aceder a uma listagem de livros *online*, na sua maioria de autores portugueses.

Além das entradas que se encontram no lado direito da página, existem no topo da mesma outras possibilidades de navegar, com entradas que dão acesso, nomeadamente, ao *Blog* da turma, aos *Podcasts*, a propostas de actividades de análise e produção de vídeo – *Um vídeo por semana* – e, ainda, ao *Programa* e às *Páginas dos alunos*.

Ao entrar no *Programa*, estão disponíveis os conteúdos, organizados em módulos. Em cada módulo são colocadas as obras, em estudo, para serem descarregadas para o telemóvel ou mp3, acompanhadas de questões; as actividades propostas e os desafios lançados pela professora. Nas *Páginas dos alunos*, estão disponíveis os trabalhos realizados e cuja publicação já foi autorizada.




 Repórter na escola

Foto: H.B.

PORTEFÓLIOS DIGITAIS: “MODERNOS” E “FÁCEIS” DE UTILIZAR

O Repositório de E-Portefólios Educativos (REPE), uma ferramenta para a construção e a gestão de e-portefólios de aprendizagem, destinada aos estudantes do 3.º ciclo de ensino básico, é considerado pelos alunos “moderno” e “fácil” de utilizar, permitindo guardar os trabalhos para “mostrar aos professores, às famílias e aos colegas”.

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Carlos Silva
e Henrique Bento

O Repositório de E-Portefólios Educativos (REPE) foi concebido pela equipa do Centro de Competência em TIC da Escola Superior de Educação de Santarém para dar resposta às orientações oficiais relativas à introdução das TIC nas áreas curriculares não disciplinares do 8.º ano, que eram explícitas quanto à necessidade de proceder à construção do portefólio digital do aluno.

Criado de raiz, este *software* foi construído tendo em conta as sugestões dos professores, recolhidas através da plataforma *moodle* da Equipa de Computadores, Redes e Internet na Escola (ECRIE), e as ideias compiladas a partir da investigação.

Pensado como uma estante onde se arrumam livros, com diferentes lombadas, correspondentes às diversas secções do e-portefólio, o REPE funciona como um convite para que os alunos retirem da prateleira os volumes, um a um, e os preencham, ao longo do ano lectivo.

Primeiro, vem a secção da “Identificação”, que os estudantes completam com os seus dados pessoais. A seguir, passam para “A minha página pessoal”, onde podem escrever sobre si próprios, sobre os seus passatempos preferidos, o seu quotidiano, os seus amigos, a sua família, a música que gostam de ouvir ou os livros que apreciam ler. Podem, também, colocar fotografias suas, de colegas ou de familiares, e fazer *links* para páginas do seu interesse.

Na terceira secção, denominada “Este ano gostaria ...”, os alunos enumeram uma listagem de objectivos pessoais que pretendem atingir e que podem ir acrescentando ao longo do ano, à medida que vão tomando consciência das aprendizagens que tencionam efectuar, dos comportamentos que desejam modificar e dos resultados que querem obter. “O meu diário de aprendizagem”, a quarta secção do e-portefólio, funciona como um espaço livre, onde os estudantes podem escrever aquilo que entenderem sobre o seu processo de aprendizagem, reflectindo, de forma pessoal, sobre os trabalhos que realizaram, as competências que desenvolveram, o modo como superaram as dificuldades e os desafios que se propõem ultrapassar.

Intitulada “Os meus trabalhos”, a quinta secção é uma das mais importantes, permitindo que os alunos “arrumem” os trabalhos que realizaram ao longo do tempo e os enviem para serem vistos, avaliados e certificados pelos professores das diversas disciplinas.

Para tal, os jovens registam o trabalho que vão enviar, identificando o ano lectivo em que é efectuado, o ano de escolaridade frequentado, a disciplina para a qual é realizado, as competências gerais que desenvolve, seleccionadas de entre uma listagem da responsabilidade dos professores e os objectivos pessoais que permite atingir (retirados da listagem elaborada na secção “Este ano gostaria...”).

A seguir, têm a possibilidade de enviar o trabalho em diversas versões, desde a versão inicial, ainda em esboço, até à última versão, já terminada. Os professores das disciplinas envolvidas apreciam os trabalhos, corrigem-nos e, quando consideram que estão correctos, certificam-nos, para que possam ser consultados pelos colegas autorizados para o efeito.

A sexta secção, chamada “Já consegui...”, a ser preenchida no final de cada período escolar, permite o confronto entre os objectivos que o aluno definiu inicialmente com os resultados que efectivamente conseguiu alcançar, reflectindo sobre os seus progressos, sobre aquilo que ainda lhe falta alcançar e no porquê.

As três secções seguintes - “Galeria de fotografias”, “Agenda pessoal” e “O meu *blog*” - são facultativas, permitindo que os alunos optem ou não pelo respectivo preenchimento.

FACE VISÍVEL DE UM PROCESSO QUE INTRODUZIRÁ NOVOS PROCESSOS

Com seis secções básicas e três secções facultativas, a concepção do REPE privilegiou a flexibilidade, sendo de salientar que, mesmo nas secções fundamentais, é deixado espaço para que os jovens as possam preencher de uma forma pessoal, que retrate o seu percurso e a sua evolução. Desta forma, a ferramenta alia uma estrutura coerente, com propostas estruturadas para os alunos, com a capacidade de prever o máximo de possibilidades. “O *software* não pode ser um fato de medida rígida”, diz Nuno Bordalo Dias, coordenador da equipa do Centro de Competência em TIC da Escola Superior de Educação de Santarém. “O alfaiate tem de poder adaptá-los às necessidades existentes em cada escola onde está a ser aplicado, de acordo com os alunos que tem à sua frente”.

Funcionando como um espelho do percurso escolar dos alunos, o e-portefólio é, antes de tudo o mais, uma ferramenta para ser utilizada pelos mesmos, em interacção com os professores, os pais e os colegas. Segundo Teresa Pacheco, da equipa do Centro de Competência, “esta ferramenta valoriza o processo de aprendizagem, permitindo perceber o ponto em que o aluno estava, as fases por que passou e onde conseguiu chegar”.

“Trata-se da face visível de um processo que introduzirá novos processos”, defende Nuno Bordalo Dias. Isto porque, na sua opinião, “o e-portefólio, mais do que uma ferramenta, funciona como uma metodologia de trabalho que privilegia a acção em rede, o trabalho colaborativo e a auto-avaliação”. Ainda segundo o coordenador da equipa, ao introduzir a reflexão, o e-portefólio “dá sentido ao que o aluno está a fazer, responsabiliza-o pela sua própria aprendizagem, tornando-o parte intrínseca do processo, que pode gerir de forma activa”.



Fotos: H.B.

Relativamente ao papel a desempenhar pelos professores, o e-portefólio favorece a interdisciplinaridade e constitui um desafio para que funcionem como um autêntico conselho de turma. “Todos os professores podem comentar os trabalhos, independentemente de estes terem sido realizados para a sua disciplina”, explica Cidália Marques, da mesma equipa. O portefólio permite ainda, de acordo com Teresa Pacheco, que os professores tenham uma visão global do aluno, conhecendo o seu desempenho noutras disciplinas e percebendo onde radicam as suas dificuldades, mas sabendo também quem ele é e o que mais gosta de fazer.

Os pais também podem ter acesso ao e-portefólio dos seus filhos, ver os seus trabalhos, comentá-los e, eventualmente, sugerir alterações. Isto permite-lhes uma participação mais efectiva na vida escolar e no processo de aprendizagem do seu educando.

Os colegas autorizados podem aceder ao e-portefólio de um colega para consultar os seus trabalhos e dar uma opinião sobre os mesmos. Podem, ainda, tirar partido da ferramenta para trabalharem em equipa, realizando tarefas em grupo. Desta forma, segundo Cidália Marques, o e-portefólio favorece o trabalho colaborativo, a ideia de que todos podem participar nas actividades uns dos outros.

FÁCIL DE USAR SEM MANUAL

Cláudia e Beatriz, alunas do 8.º ano da Escola Secundária com e 3.º ciclo do Entroncamento, muito concentradas em frente ao ecrã do computador, tiram partido das potencialidades do *software* para colocarem nos seus e-portefólios individuais o trabalho que realizaram para a disciplina de Inglês.

“O primeiro passo é seleccionar a opção ‘Enviar novo trabalho’. Escrevemos o título, a disciplina, o ano lectivo, o tipo de trabalho realizado que, neste caso, é para a avaliação sumativa. Temos de fazer também uma breve descrição do trabalho. Vamos dizer que é sobre duas cantoras famosas do Canadá e que abordamos a sua vida pessoal e a carreira artística”, explica Cláudia, de 13 anos.

Beatriz, de 14 anos, prossegue com a descrição do segundo passo do procedimento: “Seleccionamos as competências gerais para o ensino básico que são desenvolvidas pelo trabalho. Aqui vamos dizer, por exemplo, que aprendemos a usar adequadamente as línguas estrangeiras”.

“Agora, temos de explicar em que situação está o trabalho, escolhendo o opção ‘Concluí o trabalho’. Por fim, enviamos o trabalho, seleccionando o ficheiro, e gravamos”, concluiu Cláudia, com a segurança de quem já repetiu o procedimento diversas vezes.

“Já temos vários trabalhos no nosso portefólio”, afirma Beatriz, com orgulho, aproveitando para mostrar a listagem. “Está aqui um sobre o leopardo da neves, que fizemos para Ciências da Natureza. Temos um sobre tempestades violentas, realizado para Geografia, outro sobre a biografia do Infante D. Pedro, para História, e um *power point* sobre D. Sebastião, para a mesma disciplina”.

Pedro e Rui, no computador ao lado, estão empenhados na conclusão de um trabalho sobre a tartaruga marinha, que têm de entregar para Ciências da Natureza.

“Os professores vêem o nosso e-portefólio e avaliam os trabalhos. Os colegas também os podem consultar e eu mostrei aos meus pais. Eles gostaram e acharam que eu estava a desenvolver as minhas capacidades ao nível do computador”, considera Pedro, de 13 anos. Rui, de 14 anos, salienta as vantagens de “ficar com os trabalhos todos juntos” e de os poder ver “tanto na escola, como em casa”.

Marco Bento, professor de Área de Projecto e de TIC, que começou este ano a trabalhar com portefólios digitais



Foto: H.B.

O portefólio permite que os professores tenham uma visão global do aluno.



Foto: C.S.

com as suas turmas do 8.º ano, faz um balanço positivo desta nova ferramenta: “Os alunos tinham um manual de utilizador, mas só o leram no início. Depois, não precisaram de recorrer nem ao manual nem ao professor. Conseguem realizar as tarefas autonomamente, de uma forma intuitiva”. Para este professor que, no próximo ano lectivo, tenciona generalizar a utilização desta ferramenta “em força”, os portefólios têm aspectos positivos, nomeadamente o facto de os alunos poderem “guardar todo o seu percurso escolar”, e de os professores e os pais poderem ver trabalhos realizados ao longo de um ano, constatando a evolução efectuada.

“MAIS MODERNO PARA COLOCAR OS TRABALHOS”

Na Escola EB 2,3 Duarte Lopes, em Benavente, o professor e coordenador de TIC José Eduardo Ramalho decidiu começar a trabalhar os portefólios digitais com os seus alunos do 9.º ano, até para poder fazer formação aos colegas. “Para poder apoiar os meus colegas na utilização de uma nova ferramenta, tenho de a experimentar no terreno, de a vivenciar com as turmas”, justifica.

Como só tinha turmas do 9.º ano, foi com estas que começou a trabalhar, e a sua opinião sobre esta ferramenta é muito positiva: “Vai vingar e o principal já está feito. Definir o que deveria ser o e-portefólio foi o mais difícil e aquilo a que se chegou está de acordo com a opinião dos professores que estão a fazer formação. A partir daí, a parte técnica, que é a mais fácil, vai sendo afinada, de acordo com as sugestões dos utilizadores”.

Ainda há pouco tempo a trabalhar com os portefólios digitais, os alunos do 9.º C estão muito entusiasmados com o preenchimento das primeiras secções, designadamente

com a “Identificação” e “A minha página pessoal”, dando especial atenção à inserção de fotografias e à personalização do seu e-portefólio.

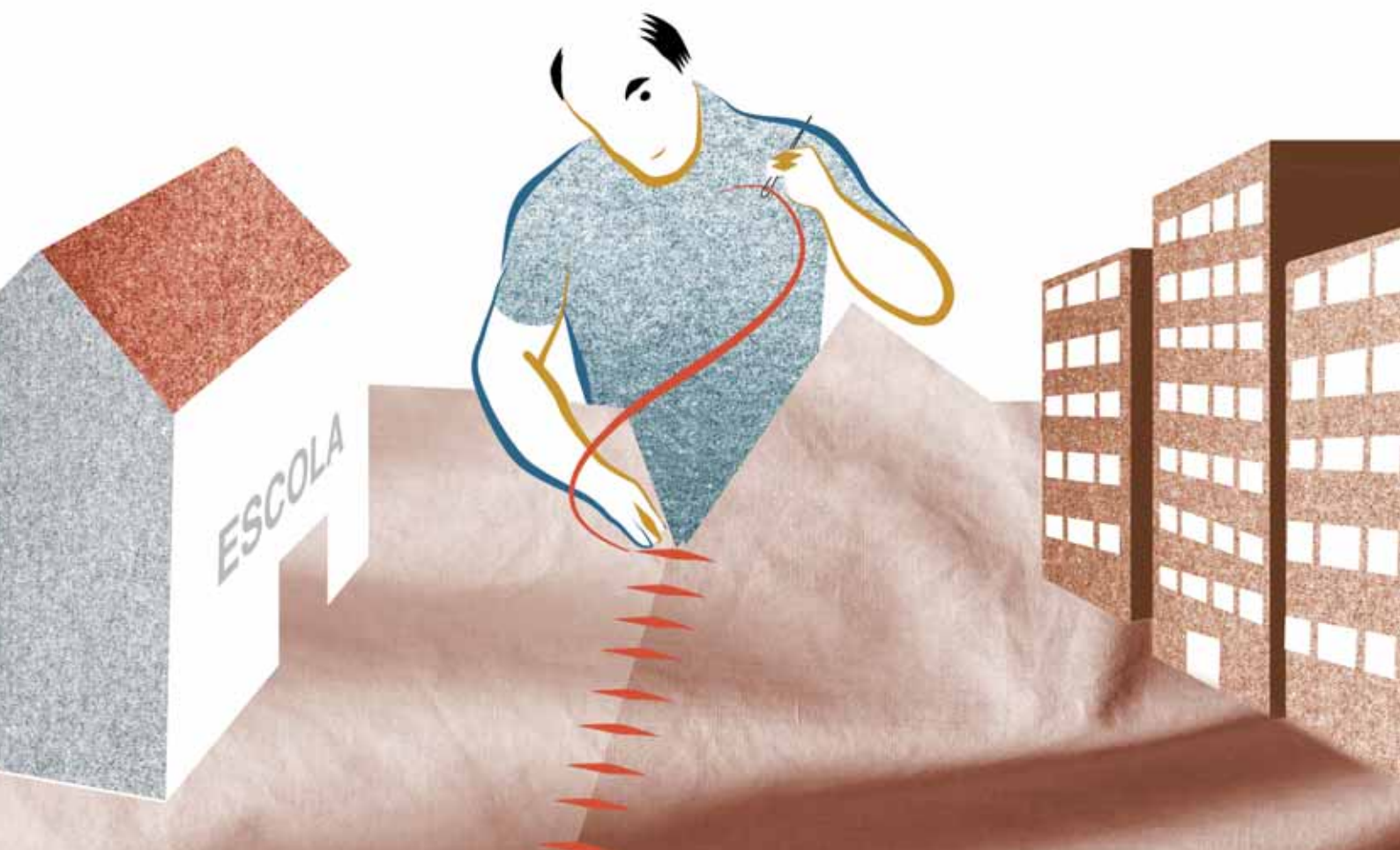
Maria Luís, a trabalhar com Ruben, ambos de 14 anos, esclarece que já colocaram fotografias nos respectivos e-portefólios e que agora estão a personalizar os mesmos, alterando as cores, substituindo-as pelas de que mais gostam. “Já escolhemos a nossa lista de utilizadores e vamos passar à secção ‘Este ano gostaria de...’”.

Quanto àquilo de que gostaria, Ruben não tem dúvidas: “Gostaria de passar o ano com boas notas, pois gosto de ver o esforço que fiz ao longo do ano recompensado. E, para o ano, gostaria de me inscrever no Curso de Ciências Sociais e Tecnológicas”.

Inês e Ema, de 15 anos, no computador ao lado, passaram para a secção “O meu Diário de aprendizagem”, na qual estão a proceder à auto-avaliação do trabalho que fizeram em *power point*. “O nosso tema foi a música e fizemos como se fosse uma página *web* com botões para clicar e aceder a hiperligações, música de fundo e jogos”, pormenoriza Inês. Quanto a Ema, o trabalho permitiu-lhe “aprender a usar melhor o programa de *PowerPoint*, o *Windows Movie Maker*, o *Corel Draw* e o *Camtasia Recorder*”.

Ivo, com 14 anos, da Escola Secundária com 3.º ciclo do Entroncamento, acha que o e-portefólio é “interessante, fácil de trabalhar e rápido”, possibilitando “mostrar os trabalhos à família, aos colegas e aos professores”.

“É mais moderno para colocar os trabalhos”, destaca Diogo, da mesma escola. “É útil para guardar os trabalhos e para os professores, na avaliação final, terem mais facilidade em verem o que fizemos.” ::



RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: O director de turma como mediador intercultural¹

Texto de Eduardo Martins
Ilustração de Luís Lázaro

A aproximação entre a escola e a família, através do papel desempenhado pelo director de turma, contribuiu significativamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos, influenciando positivamente o seu comportamento, aproveitamento e assiduidade. Estas são algumas das conclusões de um estudo, realizado com base na acção de um director de turma colocado numa escola inserida num contexto socioeconómico desfavorecido, frequentada por alunos provenientes de diversas nacionalidades.

A globalização, a diversidade cultural e as novas tecnologias de comunicação e da informação produzem mudanças aceleradas difíceis de acompanhar. Por sua vez, o aumento dos imigrantes na sociedade portuguesa e a massificação do acesso ao ensino por parte de grupos sociais heterogêneos colocam à sociedade novos desafios.

Escola e família não são alheias a este processo, pelo que a relação escola/família assume particular relevância. Assim, é urgente a escola ajudar as famílias a desenvolverem competências para que possam acompanhar os seus filhos em casa.

Na escola, é crucial a mediação do director de turma, porque é a face visível da escola e a charneira entre escola-família-comunidade, pelo que deve possuir várias e diferentes competências, nomeadamente, de acordo com Silva (2003), de educação intercultural.

Neste estudo, compararam-se duas turmas do 8.º ano de escolaridade com semelhanças a nível etário e na sua composição etnicamente heterogênea, sendo uma a turma experimental (TE) e a outra a turma de controlo (TC).

Realizaram-se acções diversas, tendo-se iniciado este estudo com um momento de diagnóstico, em Setembro, que consistiu na aplicação de um questionário do *Center on Families* (pré e pós-teste) para saber a opinião dos pais relativamente a um conjunto de variáveis relacionadas com a qualidade/frequência da comunicação com a escola, atitudes face à escola e envolvimento dos mesmos na educação dos filhos.

No final, compararam-se os dados entre o início e o fim da intervenção em cada uma das turmas e entre as duas turmas.

Os instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas, a observação participante, os questionários e a análise documental.

Na interpretação dos dados procedeu-se a análises qualitativas e quantitativas, recorrendo-se à análise de conteúdo e a estudos estatísticos.

→ O CONTEXTO

Todos os alunos, à partida, apresentavam altos níveis de absentismo, desmotivação/repetência, ocorrências disciplinares e dificuldades de integração. A diversidade de origens geográficas, étnicas e culturais constituía particular desafio e mote para a própria intervenção: como tecer o envolvimento de actores social e culturalmente diversos?

As famílias apresentavam baixos níveis de escolaridade e exerciam profissões não qualificadas. Muitas eram de culturas minoritárias, raramente iam à escola e tinham baixas expectativas face ao papel da escola. O “desgosto e desconforto” de ir até à escola e a falta de informação sobre a realidade escolar assumiam preocupante expressão. As turmas envolvidas no estudo tinham cerca de 50 por cento de imigrantes (PALOP, Brasil e Leste europeu).

No actual contexto, devemos reconhecer a heterogeneidade como um valor importante e temos, por isso, de dar importância às estruturas de mediação. Neste sentido, o director de turma assumiu-se como um mediador intercultural estratégico na interface escola-família.

→ O MODO DE AGIR

A intervenção baseou-se em Rui Grácio, que considerava a escola um espaço de humanidade onde se deve educar para “promover e emancipar”, e em Paulo Freire, que afirmava: “ninguém educa ninguém” – os homens “educam-se em comunhão”.

No início, fomos, informalmente, aos bairros de residência dos alunos e detetámos que existiam carências em termos de informação. Procurámos identificar, conhecer e mobilizar as pessoas, com quem tomávamos café, conversávamos e éramos solidários com as suas vidas. A linguagem utilizada era simples. Recusámos sempre a linguagem do professor “que sabe”, do indivíduo que “tem uma formação”, e que aparece para dar grandes lições. Pelo contrário, trocávamos opiniões, e respeitávamo-nos mutuamente. Assim, para agir, foi útil conhecer e reflectir de modo a “agirmos com as famílias e não para as famílias”.



Por outro lado, demonstrámos aos professores os benefícios de uma relação forte com as famílias e a necessidade urgente de se mudar preconceitos relativamente ao envolvimento individual das famílias na escola. O “ganhar” colegas para a intervenção foi lento, mas os resultados da investigação fizeram-nos acreditar que valia a pena experimentar.

As actividades foram planeadas em conjunto, sob coordenação do director de turma, por alunos, famílias e professores. Importa destacar o papel da psicóloga da escola que, além da colaboração na organização das acções, apoiou os alunos e as famílias necessitados de acompanhamento psicológico específico, ajudando na resolução de problemas de saúde e procedendo ao encaminhamento institucional útil.

→ O DESENVOLVIMENTO

Fizeram-se reuniões periódicas, um fim-de-semana por mês, convocadas através de cartas personalizadas, complementadas por telefonemas na véspera dos encontros. As reuniões duravam 90 minutos e, num primeiro momento, à volta de um café, decorriam conversas informais com alunos, pais e professores. Num segundo momento, efectuava-se, então, a reunião formal do director de turma com as famílias. Muitas vezes, os alunos compareciam para se analisarem, conjuntamente, casos específicos.

Nestes encontros, o director de turma mediava as relações entre os diferentes intervenientes, fomentando a discussão, dando voz aos pais e demonstrando-lhes que as suas opiniões seriam respeitadas e tinham

importância. Recorrendo a temas do quotidiano, reflectia-se sobre as práticas parentais, defendendo-se que a educação dos filhos é um investimento e não uma despesa. As conclusões das reuniões eram transmitidas no Conselho de Turma e debatidas em encontros informais com professores. Criou-se um fluxo informativo permanente entre os diferentes intervenientes. O director de turma contactava os pais ausentes, informando-os sobre os trabalhos e auscultando opiniões.

Esta metodologia não seguia os processos tradicionais das reuniões de pais, quer quanto à sua periodicidade, horários de atendimento e flexibilização, quer quanto aos processos de convocatórias e às estratégias adoptadas.

Outras actividades foram desenvolvidas com as famílias, levando ao seu crescente envolvimento.

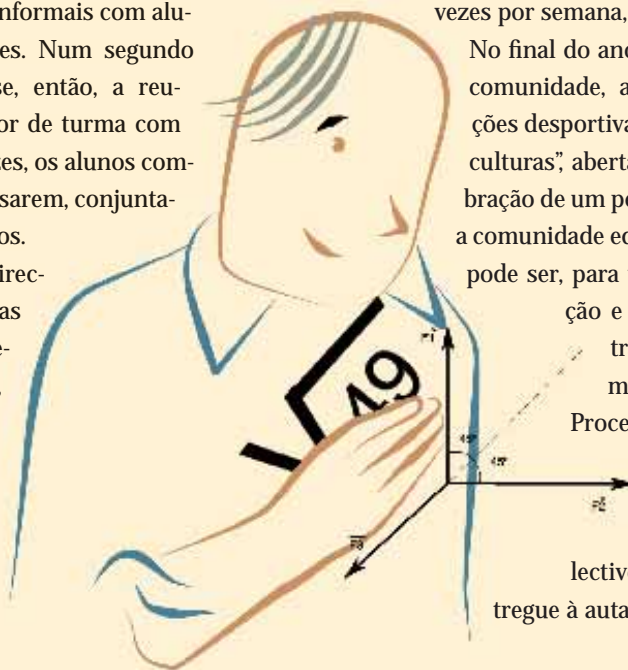
• Acções de voluntariado

A representante dos pais, encorajada pelo director de turma, além de realizar/receber telefonemas de outros pais, colaborou activamente na organização/accompanhamento das visitas de estudo e domiciliárias. Foi pioneira na dinamização contagiante do voluntariado das famílias na escola (colaborou com professores na biblioteca). Tornou possível criar uma dinâmica de comunicação telefónica em rede, aumentando a rapidez/frequência de contactos entre o director de turma e as famílias – testemunhando e sublinhando, junto das famílias, a importância da sua participação

Houve, também, um familiar de uma aluna de São Tomé, que criou e desenvolveu um grupo de dança africana que funcionou durante todo o ano lectivo, duas vezes por semana, envolvendo 30 alunos.

No final do ano lectivo e aproveitando o conhecimento da comunidade, alguns pais convidaram empresas/associações desportivas e culturais locais a colaborar na “festa das culturas”, aberta à comunidade, que foi um marco de celebração de um percurso comum, cujo objectivo era mobilizar a comunidade educativa, promovendo a ideia de que a escola pode ser, para todos, um espaço de convívio, de colaboração e ajuda mútua. Promoveu-se a exposição de trabalhos dos alunos e a mostra de gastronomia, música e poesia de diferentes culturas.

Procedeu-se também, ao longo do tempo, com os pais/alunos, à recolha de roupas para um “banco de vestuário” dirigido aos necessitados da comunidade. No final do ano lectivo, um número significativo de peças foi entregue à autarquia local, encarregue da distribuição.



- **Visitas de estudo**

As visitas de estudo conjuntas (professores, pais e alunos), realizadas aos domingos, contaram altas taxas de participação das famílias e foram espaços privilegiados de comunicação/formação informal. Assim, em Março, realizou-se um périplo pelo Alentejo, com piquenique partilhado. Os alunos foram acompanhados por vários familiares e os professores levaram também familiares. Algo que voltaria a verificar-se na segunda visita, em Junho, à malha histórica de Lisboa.

Esta acção incentivou o envolvimento e responsabilização das famílias nos processos educativos, que não se esgotam na escola. O conhecimento de locais de interesse cultural e a novidade doutras realidades incentivaram a organização, pelas famílias, de acções culturais autónomas. A interligação da História e realidade portuguesas com a de outros países foi uma preocupação constante. Realçando a importância do lazer no convívio e formação conjunta, sublinhou-se a importância do acompanhamento dos jovens na sua formação, e no próprio aprofundamento dos laços familiares.

As vindas dos pais à escola aumentaram muito – sentiam-se bem recebidos pelos professores que “não diziam mal dos filhos”

- **Formação das famílias**

Ao longo do ano lectivo, dirigido a alunos e famílias, desenvolveu-se um projecto interdisciplinar sobre o tema: *A Educação Sexual dos Adolescentes*. Além do suporte dos professores, tivemos a colaboração da Associação Abraço na realização de dois colóquios sobre SIDA e no apoio à educação sexual.

Dinamizado pela psicóloga e pelo director de turma, realizou-se o *workshop* “Socorro, tenho um filho adolescente”, visando ajudar os pais a educar os seus filhos em casa, discutindo-se (com recurso a vídeos, testes e dramatização) as características dos adolescentes, a influência de estilos de autoridade parental no percurso dos jovens e estratégias de controlo/implementação da disciplina.

- **Contactos individuais**

Os inúmeros contactos entre os pais e o director de turma, que partiram da iniciativa tanto das famílias como do director de turma, decorriam semanalmente na escola e foram aumentando de frequência ao longo do tempo. As vindas voluntárias dos pais à escola aumentaram significativamente a partir do 2.º período. Afirmavam sentir-se bem recebidos pelos professores, que *não diziam mal dos filhos*. Por vezes, vinham pais e avós em simultâneo. Para maior rapidez, disponibilizou-se uma linha telefónica móvel, diariamente (20h00 – 22h00), sem restrição em casos de urgência, que funcionou como um instrumento importante na consolidação da confiança mútua.



• Visita domiciliárias

Realizaram-se deslocações informais do director de turma aos locais de residência dos alunos, com apoio de mediadores das associações recreativas locais (especialmente de minorias étnicas) – intérpretes perante dificuldades de entendimento do Português. Além de se conversar sobre a importância da escola na vida dos jovens e das famílias, aceitou-se o convite para conhecer as suas casas. Foi uma iniciativa crucial na auscultação e divulgação de informação, o que legitimou a intervenção e fortaleceu a confiança.

• Acções de comunicação

Efectuaram-se boletins trimestrais, distribuídos às famílias, nos quais participaram professores, psicóloga, alunos e algumas famílias. Incluíam a exposição de acções realizadas ou a decorrer e pequenas dicas formativas. Ante as dificuldades de Português, os próprios filhos ou os mediadores asseguravam a tradução. Esta acção, ao incentivar o trabalho de projecto em equipa, permitiu um maior envolvimento de todos com todos.

Contribuindo para a ligação interfamiliar, efectuaram-se trabalhos de casa “interactivos”, tais como o levantamento da história de vida das famílias (alguns alunos descobriram factos até então desconhecidos). Com prévia autorização, os trabalhos foram posteriormente analisados nas diferentes disciplinas. Fomentou-se também a troca de histórias de vida e de receitas gastronómicas entre famílias, o que permitiu o encontro de diferentes experiências e culturas.

→ OBSERVAR, ANALISAR E REFLECTIR

Os resultados da análise estatística dos questionários aplicados aos pais (teste de Wilcoxon-Mann-Whitney) permitiu concluir que houve uma evolução positiva da turma experimental (TE) relativamente à turma de controlo (TC). Houve diferenças significativas (pré/pós-teste) entre as opiniões dos pais e a *performance* dos estudantes que foram alvo da intervenção e entre aqueles que não a tiveram. A TE, apesar de ter piores resultados no início do estudo, apresentou, no final, níveis muito mais elevados do que a TC, em todas as variáveis em estudo – comunicação escola/família (Gráfico 1), atitude em relação à escola (Gráfico 2) e envolvimento dos pais na educação dos filhos (Gráfico 3).

Assim, verificou-se que na TE a comunicação entre escola/família melhorou significativamente, quanto à qualidade e à frequência dos contactos. Os pais alteraram positivamente as suas expectativas face à escola e envolveram-se mais na educação dos filhos.

GRÁFICO 1 Comunicação Escola/Família

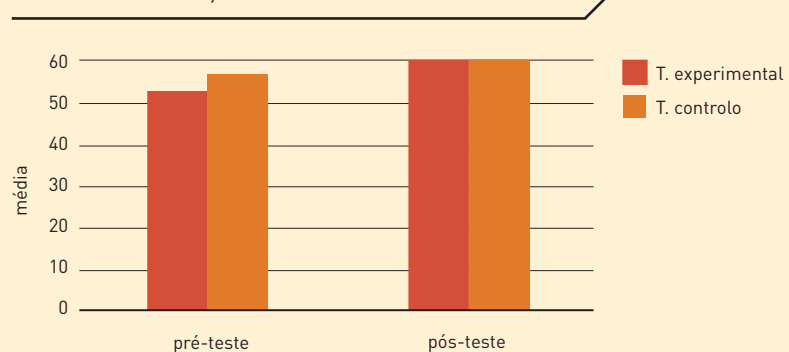


GRÁFICO 2 Atitudes em relação à Escola

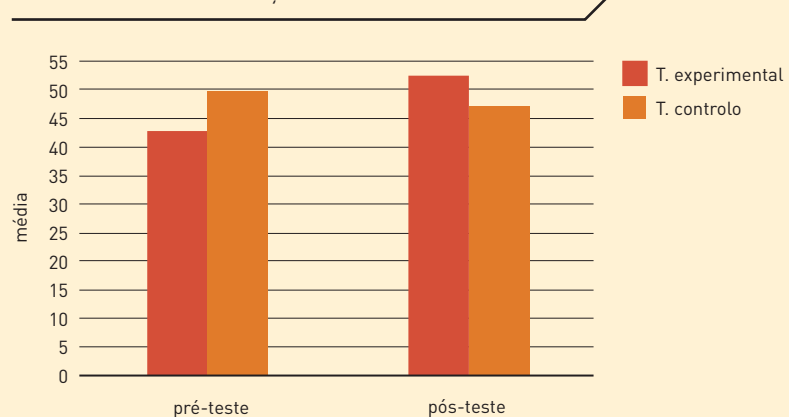
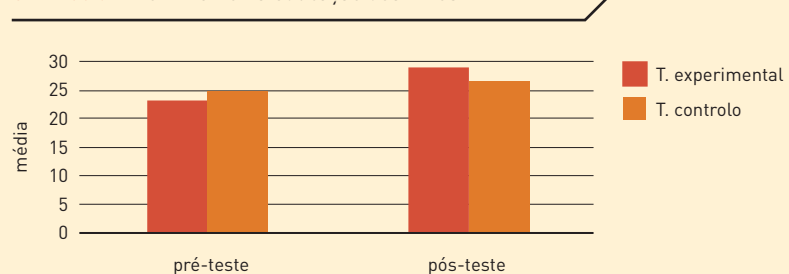


GRÁFICO 3 Envolvimento na educação dos filhos



Através da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos, verificou-se que, segundo a opinião dos pais, existiu uma maior aprendizagem conjunta entre pais e professores e que estes apoiaram mais os alunos e os pais. Sentiram-se bem-vindos na escola e apreciaram a disponibilidade do director de turma para flexibilizar os horários de atendimento e das reuniões de pais, aos fins-de-semana. Apreciaram as acções de formação e valorizaram as visitas de estudo conjuntas. Referiram ainda que, para a mudança, muito contribuiu a boa preparação dos professores, o que influenciou positivamente a sua participação nas acções desenvolvidas e no envolvimento na educação dos seus filhos.

Relativamente aos professores da TE que, no início, demonstraram alguma reserva face à intervenção, foram progressiva e entusiasticamente aderindo ao projecto, tendo desenvolvido projectos de transversalidade disciplinar, baseados em trabalho cooperativo, e alteraram positivamente as suas expectativas face às famílias.

Quanto aos alunos, verificou-se que os da TE, entre o início e o final da intervenção, melhoraram significativamente o comportamento (a TE passou de níveis pouco satisfatórios/satisfatórios para bom/muito bom), o aproveitamento escolar (cresceu ao longo dos períodos) e a assiduidade (das 38 turmas da escola foi a que apresentou melhor assiduidade) comparativamente com a TC.

→ O QUE MUDOU

Os resultados permitiram concluir que o envolvimento familiar provocou uma modificação favorável nas aprendizagens dos alunos, influenciando positivamente o comportamento, aproveitamento e assiduidade escolares dos alunos. Por outro lado, os comportamentos dos pais modificaram-se. Foram mais participativos e manifestaram atitudes mais favoráveis a uma melhor prestação dos filhos na escola. Alteraram positivamente as expectativas face à escola e adquiriram novas competências educacionais. Melhoraram as práticas educativas familiares e estabeleceram relações mais calorosas e participativas com a escola.

Todos os pais, independentemente do seu nível sociocultural e económico, modificaram as suas atitudes e interessaram-se pela educação dos seus filhos. Os pais viram a escola como um seu território, onde também tinham voz activa.

Por outro lado, os professores perceberam a importância da investigação-acção e mudaram as suas atitudes em relação às famílias.



Dar voz aos pais, conhecer os alunos, as suas famílias, os locais de residência, as suas culturas e hábitos e o apoio do director de turma e da psicóloga escolar às famílias favoreceu e facilitou o diálogo, contribuindo para cimentar a confiança. Realça-se que incentivar os professores a trabalhar com os pais, permitindo que estes partilhem os seus conhecimentos, se revelou fundamental. Sendo esta relação uma relação entre culturas, é imprescindível dinamizar processos de educação intercultural.

O estudo influenciou positivamente a actuação de outros professores (posteriormente realizou-se uma visita de estudo à Madeira com outros alunos, pais e professores) e reconheceu-se que havia aspectos a mudar na relação, pelo que era útil abrir mais a escola às famílias e à comunidade. Criou-se, também, com o Instituto de Apoio à Criança, um gabinete de apoio aos alunos e famílias, que promove a mediação escolar nas diversas vertentes.

Salientou-se que programas deste tipo devem ser baseados em investigação e ter o apoio de instituições universitárias. Por outro lado, é urgente formar directores de turma porque têm uma grande relevância no sistema educativo, nomeadamente numa relação em permanente mudança.

Sublinha-se, também, que estes estudos só são possíveis com o apoio dos órgãos de gestão e com a criação de parcerias construtivas, sem receios mútuos, que permitam concretizar acções em que todos saiam beneficiados.

O estudo, gratificante e enriquecedor do ponto de vista humano e profissional, muito contribuiu para fortalecer afectos que ainda hoje perduram entre todos os envolvidos na acção. ::

BIBLIOGRAFIA

- Epstein, J. (2004). Partenariat: jadis et maintenant. *National Network of Partnership Schools Leadership Development Conference*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- O.E.C.D. (Organization for Economic Cooperation and Development) (1996). *Parents as partners in schooling*. Paris.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.

¹ O presente texto teve por base a dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, em 2005, sob a orientação da Professora Doutora A.Villas-Boas.



Os Quatrocentos golpes

Fran  ois Truffaut
Costa do Castelo Filmes
24,50  

O filme Os Quatrocentos Golpes permite uma abordagem com alunos do 3.  ciclo do ensino básico e do ensino secundário sobre a realidade da escola.

O filme *Os Quatrocentos golpes*, de Fran  ois Truffaut marcou o início da *nouvelle vague* francesa. Quase 50 anos depois da sua realização (1959), este filme, que se v  ainda hoje com agrado, permite uma análise social   volta de temas como a família, a escola e a indisciplina.

Do ponto de vista est tico, este filme iniciou uma nova forma de fazer cinema. Ao abandonar os est dios e vir para a rua, permitiu, por um lado, reduzir os custos de produção e, por outro, criar um cinema mais dinâmico onde se faz sentir o pulsar da vida.

O FILME

O filme começa numa sala de aula. Enquanto o professor escreve frases no quadro, os alunos, nas suas costas, passam entre si a imagem de uma *pin-up*. Apesar de quase toda a turma participar, quem é “apanhado” com a foto é o jovem Antoine.   castigado “porque o recreio não é um direito,   uma recompensa”. Vinga-se escrevendo uma frase na parede: “Aqui sofreu o infeliz Antoine Doinel, injustamente castigado por causa de uma folha com uma *pin-up* ca da do céu”. Mais uma vez “apanhado” e novamente castigado! O filme vai mostrando a incapacidade de Antoine em cumprir os vários castigos e como, ao tentar resolvê-los com soluções cada vez mais imaginativas, vai obtendo sempre piores resultados.

Mas, se na escola a vida não lhe corre bem, em casa não vai melhor. Vive num apartamento exíguo com a mãe e o padrasto e, apesar de haver momentos em que parecem “quase” uma família unida, o padrasto bate-lhe

frequentemente. Fica ainda mais perturbado quando descobre que a mãe tem um amante. Pior, sente-se abandonado pela família que, em vez de o ajudar, o ir  entregar   polícia para ser internado numa casa de correcção.

PROPOSTAS DE TRABALHO

Este filme permite uma abordagem com os alunos do 3.  ciclo do ensino básico e do ensino secundário sobre a realidade da escola. Pode-se pedir aos alunos, por exemplo, que:

- Caracterizem os professores que surgem no filme;
- Analisem a cena do recreio e identifiquem o que fazem os alunos durante esse tempo;
- Encontrem diferenças e semelhanças entre aquela escola e a actual.

Outras questões que podem ser levantadas durante o debate:

- Quais as características do apartamento de Antoine e que tipo de tarefas lhe são atribuídas?
- Como se comportam as pessoas e as viaturas nas ruas? Podem-se ainda colocar questões mais complexas, tais como:

Que terá escrito Antoine a seu pai? Para onde olha Antoine, no plano final do filme, quando chega à praia? Um outro campo a explorar é a identificação de elementos técnicos e est ticos que marcaram a *nouvelle vague*.

Este filme pode igualmente ser um excelente documento de debate entre professores sobre a evolução da escola. :: RS

Livros



A Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação

Paula Santos e Bártolo Paiva Campos (coordenadores)

Conselho Nacional de Educação, 2007

18,00 €

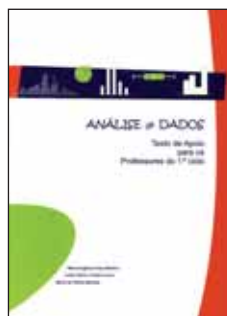
Os textos coligidos nesta publicação são, essencialmente, a resposta de vários autores, comprometidos com a problemática da aprendizagem ao longo da vida, a um conjunto de questões colocadas ao longo do Debate Nacional sobre Educação.

Para além da diversidade temática, os textos apresentam também uma diversidade formal que resulta do tipo de participação dos autores no debate.

Tendo como pano de fundo a aprendizagem ao longo da vida, os autores abordam conceitos, descrevem caminhos percorridos e apresentam propostas e sugestões para melhorar as ofertas e os resultados neste domínio. Trata-se de uma obra que, pela diversidade das suas abordagens, apresenta contributos com relevância para campos tão distintos como o da investigação, o dos profissionais ou o da decisão política. O facto de terem sido redigidos no âmbito de um amplo debate nacional sobre educação, permitiu fazer um balanço que pôs em evidência as diferentes concepções que têm orientado a acção neste domínio e estabelecer um diálogo com conceitos emergentes das recomendações europeias para este sector de intervenção.

Das cinco temáticas, em torno das quais se sediaram os diferentes contributos, destacam-se, pela actualidade e pela pertinência da abordagem, as novas oportunidades no ensino superior e a aprendizagem em diferentes contextos, nomeadamente, em contexto não formal. Na perspectiva de uma educação permanente, todas as oportunidades de aprendizagem são de incentivar, em particular as que, pela sua especificidade, se assumem como galvanizadoras de públicos menos motivados para retomar ou prosseguir percursos formativos que os conduzam a horizontes mais alargados. ::

Carmo Gregório
Conselho Nacional de Educação



Análise de Dados (2007) A Experiência Matemática no Ensino Básico (2008)

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

9,00 €

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou duas brochuras, disponibilizadas na sua página da Internet, que abordam temáticas centrais do ensino da Matemática nos 1.º e 2.º ciclos.

A primeira brochura, denominada *Análise de Dados*, funciona como um instrumento de apoio, científico e didáctico, no domínio da organização, da análise e da interpretação de dados. Concebida para docentes do 1.º ciclo, a publicação foi organizada de modo a incluir duas vertentes.

Relacionada com os conhecimentos científicos associados à Estatística, a primeira vertente incide sobre os conceitos e os procedimentos considerados fundamentais para a abordagem desta temática no ensino básico, ao mesmo tempo que apresenta exemplos ilustrativos a partir de contextos do dia-a-dia e propõe diversas tarefas.

De carácter mais didáctico, a segunda vertente foi elaborada enquanto recurso para o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula no âmbito da educação estatística, disponibilizando tarefas a ser realizadas com os alunos, com base em exemplos relacionados com o quotidiano e em contextos provenientes de outras áreas curriculares.

A segunda brochura, intitulada *A Experiência Matemática no Ensino Básico*, constitui-se como um recurso central para aprofundar a resolução de problemas, as conexões, a comunicação e a argumentação matemáticas, apoiando, ainda, os professores na gestão da integração de conteúdos e de processos desta área curricular na sala de aula.

Destinado prioritariamente a professores do 1.º ciclo, este documento inclui diversas tarefas que são adequadas a anos de escolaridade posteriores, onde podem ser exploradas com maior grau de profundidade. ::

EB



A Inspeção e a Educação de Infância

Clara Lucas

Editorial Novembro, 2008

15,00 €

Dar voz aos educadores é uma forma de construir conhecimento não apenas sobre as suas representações acerca da educação, do sistema educativo e das respectivas instituições, mas também do seu vivido profissional, em que se jogam, interpenetrando-se, quadros conceptuais, idiosincrasias, crenças e um saber experiencial alicerçado na (con)vivência quotidiana com as crianças, os colegas, as famílias e demais parceiros educativos e com todas as estruturas da educação. Foi nesta perspectiva que se colocou a autora do livro *A Inspeção e a Educação de Infância*. Convicta de que a intervenção da Inspeção-Geral da Educação concorre para a melhoria da qualidade educativa, optou por “ouvir” os educadores, “na convicção de que as opiniões dos inspeccionados são fundamentais para a eficácia e eficiência das políticas inspectivas”. Tomando como pressuposto que as acções humanas têm um sentido, cujo significado o investigador tem de descobrir, para as compreender, foi-lhe possível, através das técnicas do questionário e da entrevista, aceder às representações dos educadores dos jardins de infância da rede pública do Algarve e, assim, compreender a relação existente entre inspectores e inspeccionados que, possibilitando uma reflexão crítica e construtiva da situação, poderá contribuir para promover uma eventual, se necessária, redefinição das práticas inspectivas. É este, em termos genéricos, o quadro investigativo que configurou o estudo, agora dado à estampa, o qual, em minha opinião, constitui um trabalho de apreciável qualidade, tanto em termos conceptuais como empíricos. ::

José Alberto Gonçalves
Universidade do Algarve

Revistas



Na Crista da Onda

N.º 9 Inverno de 2008 – 2ª série

Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas

2,50 €

Dar a conhecer um dos maiores prosadores da língua portuguesa constitui o desafio deste número da revista “Na crista da onda” dedicado a Padre António Vieira, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. A vertente de escritor e humanista sobressai. A importância da palavra e da argumentação é acentuada nos excertos dos Sermões, permitindo uma actualização do pensamento de Vieira em contextos escolares. A interligação com a temática dos Direitos Humanos é inevitável, quando deparamos com temas intemporais como: a consciência de si e do mundo; o atropelo humano; as desigualdades; a destruição de valores; a discriminação. A par destas linhas de pensamento, a articulação das ideias de Vieira, a riqueza do vocabulário, a ironia e o valor simbólico dos seus textos constituem momentos riquíssimos para um enriquecimento linguístico e literário. É neste sentido que este número permite ser trabalhado por vários níveis etários, podendo os professores articular não só áreas curriculares como culturais, por exemplo: fruir a música do tempo de Vieira; sentir a força da palavra no filme de Manuel de Oliveira, *Palavra e Utopia*, 2000; descobrir o Barroco pela visita à igreja de S. Roque. Também as TIC constituem um recurso pedagógico fundamental a ser utilizado a partir das potencialidades desta revista, possibilitando novas pesquisas, a construção de produtos e uma consciência crítica na utilização da Internet. Saliento o *site* da Comissão Organizadora 2007/08 do Ano Vieirino, www.anovieirino.com, que nos remete para a dimensão do pensamento de Vieira. São inúmeros os recursos informáticos que possibilitam uma abordagem pedagógica. Deixo a sugestão de espreitarem a página <http://geramovel.googlepages.com/barroco> onde poderão encontrar várias actividades pedagógicas. ::

Teresa Coutinho
Escola Secundária Padre António Vieira



Aprender ao Longo da Vida

N.º 8 Maio de 2008

Associação O Direito de Aprender

4,00 €

Aprender ao longo da vida, publicação trimestral, é uma revista muito especial: dedicada especificamente à educação de adultos, dando particular relevo à aprendizagem informal e não formal, julgo ser a única revista portuguesa nesta área. A revista é publicada pela Associação "O Direito de Aprender" e só tem financiamentos de ocasião. Isto é: cada número é uma luta! Talvez por isso, por ser feita quase só de convicção e (boas) ideias, cada número é também um acontecimento. O último, que já é o oitavo, tem como tema central a importância da aprendizagem ao longo da vida no adulto com deficiência. Mais de 51 por cento das pessoas com deficiência em Portugal tem até ao final do 1.º ciclo, um dado que ilustra bem a sua situação. Destaca-se ainda a entrevista a Etienne Wenger sobre *comunidades de aprendizagem*, onde ele afirma que vivemos num tempo em que há cada vez mais influência e ênfase no indivíduo, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento está a tornar-se tão complicado que ninguém consegue agir sozinho. Com uma chamada à capa, há o artigo da equipa do Sabura, da Associação Cultural Moinho da Juventude, do Bairro da Cova da Moura, na Amadora, que organiza visitas de grupos de pessoas, escolas e outras instituições que mostraram interesse em conhecer o bairro e os projectos aí desenvolvidos. Mas pode ler-se ainda neste número outros temas como: a apresentação do projecto Motivar os Adultos para a Aprendizagem (MAPA), dois artigos sobre a situação da Educação de Adultos na Inglaterra e uma reportagem na Bedeteca de Lisboa sobre a redescoberta da arte em quadradinhos pelos adultos. Pode ter acesso gratuito a alguns artigos desta revista em: <http://www.direitodeaprender.com.pt> Mas é mais simpático tornar-se associado. ::

MEBS

CD-Rom



CASTELO MUSICAL – Expressão e Educação Musical no 1.º ciclo

Angélica Monteiro e Maria Santos

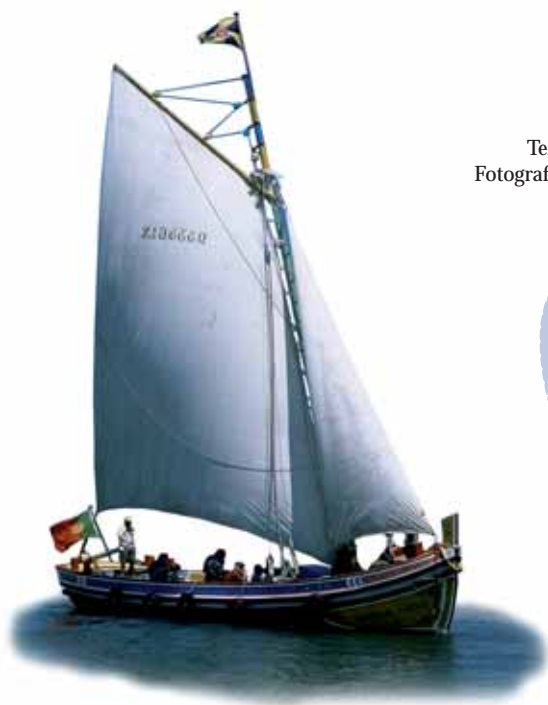
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007)

Salvar uma banda musical que ficou presa na torre de um castelo musical assombrado é a ideia original e, em simultâneo, o desafio! Os heróis podem ser um qualquer menino ou menina que goste de música, de fantasia e de jogar. No labirinto multimédia é preciso conquistar as sete notas musicais da escala maior. Para ajudar o aventureiro, existe um antigo mordomo que foi transformado em centopeia, um fantasma simpático, uma aranha com patas mágicas e um moscardo que estão sempre presentes e vão dando as instruções durante o enredo do jogo. A conquista de cada nota é feita dentro das diferentes salas do castelo que estão preenchidas com variadíssimas tarefas musicais e deliciosamente decoradas. E, atenção, que podem ser encontrados esqueletos a dançar e fantasmas no duche! As tarefas que apelam sempre ao carácter lúdico do jogo estão relacionadas sobretudo com a interpretação e a audição. É incentivada a aprendizagem de canções do repertório tradicional infantil, sendo fornecida a possibilidade do registo da voz do utilizador caso o computador possua microfone. São apresentadas também diferentes actividades de identificação auditiva (forte, piano; sons do meio ambiente; agudo, grave; curto, longo; instrumentos musicais...) e de memorização (sons da escala maior, sons da natureza ou de objectos do dia a dia). Visando a faixa etária do 1.º ciclo do ensino básico, este recurso é muito útil para consolidar ou clarificar alguns dos conteúdos abordados na expressão musical. Como as instruções são dadas constantemente pelos simpáticos personagens, as actividades propostas podem ser realizadas de forma autónoma, em casa ou na sala de aula, sendo adequadas, por exemplo, para integrar o plano individual de trabalho do aluno. ::

Carlos Batalha
Escola EB 2,3 de Vialonga

A bordo do Bote de Fragata Baía do Seixal

Texto de Helena Ferraz
Fotografia de Henrique Bento



A manhã primaveril está um pouco fresca. O sol tarda e sopra uma brisa junto ao cais do Seixal, onde avistamos umas embarcações muito coloridas. Qual delas será? Certamente a mais pequena, o bote de fragata *Baía do Seixal*, aquela que denuncia alguma azáfama. Lá está o mestre que, com os seus dois ajudantes, preparam tudo para mais um passeio pela baía.

Esta é uma das três embarcações tradicionais do Tejo que fazem parte do acervo do Ecomuseu Municipal do Seixal, constituindo um dos seus núcleos museológicos.

Além do núcleo Embarcações Tradicionais do Tejo, o Ecomuseu Municipal do Seixal é constituído por vários outros núcleos – o Núcleo Naval de Arrentela, o Núcleo da Mundet, o Núcleo da Quinta da Trindade, o Núcleo da Olaria Romana da Quinta do Rouxinol, o Núcleo do Moinho de Maré de Corroios (encerrado para obras de conservação) e duas extensões – na Fábrica da Pólvora de Vale de Milhaços e na Quinta de S.Pedro, dando assim corpo a um conceito diferente de museu, territorialmente disperso. Alguns dos núcleos e as duas extensões têm o acesso condicionado ao público.

Os alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), da Escola EB 2,3 Pedro Eanes de Lobato, da Amora vêm ao Ecomuseu do Seixal para fazerem “Descobertas Matemáticas no Bote de Fragata”. Os alunos, orientados pelos monitores e apoiados pelos seus professores, irão explorar conceitos matemáticos, a partir de propostas ligadas ao quotidiano náutico.

O serviço educativo do Ecomuseu do Seixal promove, nos vários núcleos, actividades dirigidas a públicos diversificados, como ateliês, visitas e passeios nos quais se abordam temas relacionados com o património náutico, industrial, arqueológico e arquitectónico do concelho. São fundamentalmente as escolas as grandes beneficiárias de todo este trabalho de qualidade pois, ao longo do ano lectivo, são-lhes proporcionadas visitas de estudo que integram um conjunto de situações/experiências de aprendizagem que procuram fomentar a ligação da escola ao meio, através da contextualização de vários conteúdos curriculares.

As escolas interessadas deverão contactar o Serviço Educativo que está sedado no Núcleo da Mundet/Serviços Centrais através:

do telefone 210976112

ou do e-mail: ecomuseu.se@cm-seixal.pt



DESCOBERTAS MATEMÁTICAS EM TRÊS ETAPAS

Chegam os alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) da Escola EB 2,3 Pedro Eanes de Lobato, da Amora, acompanhados pelos professores. Acomodam-se no barco, atentos às explicações de Madalena Campos, monitora do Ecomuseu, que, com João Martins, monitor e mestre da embarcação, irá orientar toda a actividade.

A estes alunos irá ser proporcionada uma actividade designada “Descobertas matemáticas no Bote de Fragata”, na qual irão explorar conceitos matemáticos, a partir de propostas ligadas ao quotidiano náutico.

Os monitores solicitam a apresentação do grupo e para tal é pedido que escrevam os seus nomes em etiquetas, que são colocadas ao peito. O Bruno, o Snoopy, a Luana..., estes são os nomes que se ouvem nas apresentações mas, depois percebemos que são os nomes pelos quais são tratados pelos colegas e que, na maior parte das vezes, não correspondem aos seus nomes verdadeiros. Também não é importante...

Lá vamos. Não à vela, mas a motor. Estão todos entusiasmados. “Isto até anda bem!”, diz o Sérgio, com o seu ar observador.

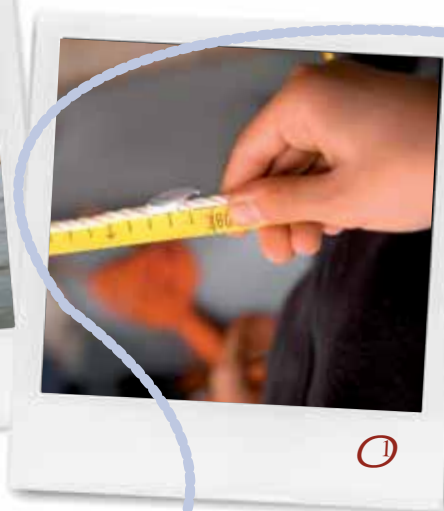
João Martins, de pé ao leme, guia o bote de fragata enquanto o cais do Seixal e o casario ficam para trás.

A embarcação é ancorada ao largo. Madalena Campos sugere a divisão dos alunos em três grupos de trabalho e distribui a cada um, uma placa com três fichas, que correspondem às três actividades que irão executar.

1. Quão fundo é o rio...

“Quem quer começar a ler a primeira ficha?”, desafia Madalena Campos. O Bruno começa a ler: “Vamos medir a profundidade do rio...”

“Sabem para que lado fica a vossa escola?”, pergunta a monitora. Todos sabem. Madalena acrescenta: “Sim, a Amora fica ali para a esquerda, ao fundo de um braço do rio. Ao lado, está um estaleiro, vêem? Os barcos vão até lá para serem reparados. O rio tem de ser dragado para os barcos passarem. Existem como que estradas no fundo do rio, por onde o barco passa, que se chamam calas. O barco tem de seguir estas calas para não encalhar, porque o chão não é todo liso...”



2. Como é fácil ter força...

João Martins explica que aquele barco, com cerca de 100 anos, é um dos que transportava mercadorias de um lado para o outro do rio e pede ao Charles que leia a ficha da actividade. Madalena Campos interrompe a leitura, perguntando se conseguem identificar a bordo o aparelho de força. “É a talha singela”, afirmam quase todos em coro, comparando com as imagens que lhes são apresentadas na ficha.

“Para carregar os barcos, utilizavam aparelhos de força para facilitar a tarefa”, informa João Martins, desafiando: “Quem quer vir levantar esta barra de ferro? Olhem que pesa cerca de 48 quilogramas e imaginem o que era carregar para dentro e fora do barco muitos pesos destes e outras cargas ainda maiores”.

João Martins explica que as embarcações utilizavam estas barras como “lastro”, para que ficassem mais pesadas e com mais estabilidade. Alexandre experimenta levantar a barra de ferro e

Ana Paula (que gosta que a tratem por Luana) também responde prontamente ao desafio e comenta: “É pesada!”

“Quando a maré está muito baixa, há dificuldade de navegação. Para podermos navegar, temos necessidade de saber a profundidade do rio nos vários locais. Então vamos medir...”, acrescenta o mestre João.

De seguida, explica como os grupos vão executar essa medição, lançando à água uma corda de *nylon* que tem presa, na extremidade, um peso.

Todos querem pegar na corda para experimentar sentir o peso a bater no fundo do rio. Agora é só marcar, colando uma etiqueta no ponto da corda que coincide com a borda do barco. Há que retirar a corda da água e medir a distância entre o peso e a etiqueta.

“Será essa a altura do nível da água?”, pergunta a monitora. A professora de Matemática, Celeste Gama, ajuda um grupo a perceber que têm de retirar a este valor a altura que vai do nível da água à borda do barco.

“Têm de descontar 1,10 metros, que é a altura do barco”, acrescenta o mestre da embarcação.

Cada grupo regista os valores encontrados na sua ficha. Madalena acrescenta: “Os vossos valores não são iguais porque, como vos disse, o chão não é liso. Há diferenças de 20 e 30 centímetros. Uns mediram de um lado do barco e outros do outro”.

“E não se esqueçam de registar a hora, porque daqui a uma hora, mais ou menos, vamos medir outra vez”.

Lembra João Martins. Então, cerca de uma hora depois, lança-se a corda à água para se medir novamente. Verificou-se que a medida era menor.

“A maré está a descer e é por isso que agora a profundidade é menor”, acrescenta o Snoopy. Os grupos fazem os cálculos, registam na ficha as diferenças para as medidas anteriores e põem em comum os resultados obtidos.





COMBATER O BULLYING

Texto das turmas B e C do 9.º ano¹
Escola E.B. 2/3 Dr. Manuel de Brito Camacho (Aljustrel)
Ilustração de Francisco Banza

Os alunos do 9.º ano da Escola Dr. Manuel de Brito Camacho, em Aljustrel, partilham as conclusões a que chegaram através da campanha “Sem Bullying”, desenvolvida ao longo do ano lectivo. Depois de identificarem o problema, propõem soluções para o resolver, que abrangem os diversos intervenientes, nomeadamente estudantes, professores, auxiliares, pais e outras entidades.

Desenvolvemos na nossa escola, durante este ano lectivo, a campanha “Sem Bullying” que ultrapassou os portões e chegou à comunicação social. As televisões e os jornais deram a conhecer o nosso trabalho, divulgaram o nosso blog e as consultas a www.sembullying.blogspot.com dispararam em flecha. É agora a vez de lançar uma nova campanha dirigida às outras escolas do país, a professores e pais, com apresentação de propostas de prevenção e combate à violência escolar. Aceitamos este desafio e, sob a orientação dos nossos professores, deixamos aqui algumas ideias!

E JÁ AGORA, PARA NÃO DEIXAR DÚVIDAS... O QUE É BULLYING?

Fizemos diversas pesquisas, recolhemos informação, debatemos ideias e concluímos que:

→ **BULLYING** é uma forma de violência física e/ou psicológica por parte de uma pessoa ou de um grupo de pessoas sobre outra. Entende-se o gozar, excluir, lançar boatos, chamar nomes, dar alcunhas negativas, roubar, abusar da confiança, bater, etc.

→ **O AGRESSOR** é uma pessoa mais velha, mais alta e forte, que normalmente também já foi vítima na escola ou em casa e que apresenta problemas de afirmação e de auto-estima.

→ **A VÍTIMA** é normalmente vulnerável, mais nova, baixa e frágil fisicamente, é uma pessoa que se sente sozinha e apresenta baixa auto-estima. O facto de revelar características diferentes do comum, como outra religião, outra etnia, obesidade, deformação física ou dificuldades cognitivas, por exemplo, também torna essa pessoa um alvo fácil para os agressores.

ALGUMAS SUGESTÕES PARA UMA ESCOLA SEM BULLYING

Na sala de aula, quando o professor identifica uma provável situação de conflito, deve confrontar os alunos envolvidos e averiguar os factos para saber se estamos perante uma situação de *bullying*. Quando o aluno agressor é identificado, devem chamar-se os pais e dar a conhecer a situação, pois alguns só ficam a conhecer a situação depois de quase todos os outros encarregados de educação já saberem. Logo que estes tenham conhecimento do sucedido, devem falar com os filhos e procurar ajuda para que possam aprender a lidar com estas situações.

Actividades no recreio – No que se refere ao recreio, as escolas, como a nossa, poderiam ter mais actividades, quer nos espaços interiores quer nos exteriores. Por exemplo, na nossa escola, no exterior há muito pouca vigilância por parte dos funcionários, talvez porque sejam poucos. O que normalmente se faz é o seguinte: os moços e as moças an-

dam às voltas pela escola conversando, alguns jogam futebol, berlinde e voleibol. No interior temos: sala de convívio com mesas, matraquilhos, bancos para descansar; biblioteca onde se vêem revistas e jornais e sala de jogos onde existem computadores com o Windows 95 sem Internet. Deste modo, consideramos que se os alunos no recreio tivessem mais vigilância e ocupação, como jogos organizados para participar, o *bullying* provavelmente diminuiria.

Aqui ficam algumas ideias para tornar o recreio mais interessante: torneios de futebol e matraquilhos inter-turmas, jogos de *playstation*, mini-golf e jogos de cooperação, orientados por adultos.

Formação de auxiliares de acção educativa – Relativamente aos auxiliares de acção educativa, deveriam ter uma formação especializada para saberem como agir em situações de violência escolar, uma vez que são eles que vigiam os intervalos, local onde há mais incidência de *bullying*, devendo por isso saber prevenir e evitar conflitos ou, em casos extremos, separar o agressor da vítima, encaminhado, de seguida, os envolvidos para os órgãos responsáveis.

Sensibilização dos alunos – Em relação aos alunos, seria fundamental realizar campanhas de sensibilização para que não sejam meros espectadores de actos de violência e intervenham na prevenção e no combate a este problema. Por exemplo, muitas vezes, durante os intervalos, percebemos que, quando um miúdo está a ser gozado ou agredido, de forma mais ou menos violenta, os outros incentivam com risos e gritos. Assim, quando os alunos são simples espectadores e não fazem nada para



impedir a agressão – e até a estimulam – estão a ser cúmplices dessa mesma agressão, o que é muito grave! Então, para que os alunos não sejam apenas espectadores de actos de violência e intervenham, propomos a realização de uma campanha de sensibilização, através da apresentação de cartazes no recinto escolar, da passagem de um *slogan* na rádio da escola, uso de *blogs*, realização de trabalhos nas aulas, debates na disciplina de Formação Cívica e, ainda, promoção de acções de formação sobre este tema dirigidas a todos os alunos, professores, auxiliares e pais.

Observatório de bullying – Seria importante a criação de um observatório do *bullying*, uma vez que este acto de violência se observa cada vez mais nas escolas portuguesas, sendo testemunhado não só pelos alunos como também por professores e auxiliares de acção educativa. Este observatório poderia ser constituído por técnicos especializados de vários sectores como: psicólogos, assistentes sociais, GNR – Escola Segura –, médicos e enfermeiros – centro de saúde –, professores (nomeadamente conselho executivo) e associação de pais. Este grupo de pessoas reuniria com frequência, discutindo os problemas detectados procurando arranjar soluções, promovendo acções de formação e debates.

Gabinete de apoio à vítima – Caberia à equipa do observatório criar um “gabinete de apoio à vítima” (não esquecendo que muitas vezes os agressores também são vítimas), formado por técnicos especializados como psicólogos e assistentes sociais que fizessem a ligação escola/família, onde os alunos poderiam contar o que se passava com eles, confiando as suas angústias, atenuando assim os sentimentos de solidão e medo.

Responsabilização dos pais – Seria também função do gabinete procurar responsabilizar os pais, uma vez que estes devem ser os primeiros a intervir e a prevenir estes comportamentos. Assim, considera-se que os pais devem ser apoiados e orientados, quer através de formação contínua, de encontros informais com outros pais, quer através de uma participação activa na escola, ou de um trabalho articulado com a equipa do Observatório.

Esta é uma forma possível de combater o *bullying*, sendo certo que as escolas iriam sentir-se mais apoiadas na resolução de um problema grave que tem vindo a crescer e que por isso deve ser encarado como prioritário. ::

¹ Texto de Dinis Lopes, Francisco Banza, João Guerreiro, João Encarnação, José Camacho, Nuno Fortes, Sofia Jorge, Tânia Mestre e Inês Escoval, sob a coordenação dos professores Catarina Reininho e José Geraldo. (Maio 2008).



O Graffiti enquanto expressão criativa

Texto de Susana Távora Almeida (Escola EB 2,3 José Ferreira Pinto Basto, de Ílhavo)
Fotografia Pedro Tavares

O *graffiti* apresenta-se como uma vertente da cultura Hip-Hop, nascida nos Estados Unidos da América, no início dos anos 70. As suas características expressivas e técnicas distinguem-no de outra qualquer forma de expressão visual. Desde traços estilizados a outras formas compostas por uma série de elementos pictóricos e esteticamente enriquecidos, o *graffiti* desenvolve-se enquanto expressão artística e criativa. Possibilita que os seus produtores – *writers* – independentemente das etnias e classes de pertença, utilizem as suas formas icónico-textuais para representar, no meio público e para o público, as suas críticas sociais, expectativas, sentimentos e intenções.

No espaço físico, pode-se encontrar *graffitis* em diferentes situações: em locais de grande visibilidade ou de trânsito rápido, em movimento ou em espaços conhecidos pelas *crews*. A contextualização do *graffiti* no espaço tem um papel determinante no objectivo comunicativo do *writer*. Assim, o *tag* apresenta-se como o nome do *writer* (*toy*) e é realizado com uma letra estilizada, escrevendo-se rapidamente, com um único traço. Já no *throw-up*, as letras apresentam uma maior dimensão, sendo monocromáticas e isoladas do fundo por um *outline* de cor contrastante. O *bombing* é a assinatura do *writer* ou *crew* realizada de forma mais elaborada. Destaca-se visualmente através das cores, das linhas e das grandes dimensões. A *color piece* pode apresentar grande riqueza pictórica e formal, distinguindo um conjunto de elementos gráficos que se podem agrupar em figuras visuais, frases/letras e fundos, com a utilização de várias cores, onde é apresentado um trabalho muito cuidado e com preocupações de ordem estética.

Quanto aos autores do *graffiti*, os *writers*, estes adoptam uma terminologia própria que lhes permite comunicarem entre si. A linguagem caonverte-se num elemento cultural diferenciador quer em termos técnicos quer em termos sociais, pois apresenta-se composta por gírias, com variantes próprias.

O *graffiti*, enquanto expressão criativa, pode conter em si grande riqueza estética e oferecer à sociedade arte em espaços públicos.

Na imagem da página seguinte, podemos encontrar diferentes elementos visuais, originando uma ampla riqueza cromática e formal. Num fundo que apenas recebe as figuras, estas apresentam-se alegoricamente dotadas de uma forte conotação simbólica.

Devido ao tratamento gráfico, com distintas linguagens expressivas, essas figuras provocam grande atracção visual. As letras aparecem destacadas com uma linha contínua de cor forte. A frase apresenta-se de forma exclamativa e, simultaneamente, interventiva, de modo a conduzir a sociedade que a lê a reflectir e a questionar.



Local – Rua João Martins Branco, Porto, 2008

Sugestão de actividades:

As actividades sugeridas pretendem uma exploração multifacetada do *graffiti*, ficando ao critério do professor a sua adequação ao nível de escolaridade dos alunos.

1. Mostre a imagem aos alunos e coloque-lhes as seguintes questões:
 - Será esta *color piece* um trabalho individual ou colectivo? Porquê?
 - Qual o estado de espírito das personagens apresentadas?
 - Porque estará esta figura realista centrada e separada das restantes figuras?
 - Traduzirá esta *color piece* alguma realidade social? Porquê?
2. Peça aos alunos para criarem o seu *tag* e explorem-no. Como recurso visite o *site* www.graffiticreator.net, que permite realizar letras utilizando a expressão do *graffiti*.
3. Proponha aos alunos que realizem uma *color piece* de grupo, pintando em painéis móveis ou mesmo em papel de cenário de grandes dimensões.
4. Proponha aos alunos a pesquisa e a exploração desta linguagem vocabular específica. Como recurso pode consultar o “Breve glossário da cultura *graffiti*” em <http://artgraffiti.net/dic.html> ou o “Glossário terminológico” em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008000426>. (Anexos).

Agradecimento

Ao *writer*, autor do *graffiti*.

Não deixe de ler o próximo número!



Tema do dossier:
“Parcerias”
(n.º 75, 2008)

Se tiver sugestões de temas a abordar ou conhecer práticas de escolas que considere importante divulgar, envie-nos para o mail: revistanoesis@sg.min-edu.pt

Quer ser assinante da Revista Noesis?

Fotocopie, preencha o cupão e envie para:

Espaço Noesis
Av. 24 de Julho, 140 c
1399-025 Lisboa

noesis

Assinatura da Revista Noesis | Trimestral

1 Ano 10,00 €
2 Anos 19,00 €

A partir do n.º _____

Nome: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código Postal: _____

Telefone/telemóvel: _____

E-mail: _____

Contribuinte n.º _____

Cheque n.º _____ Banco _____
(passado à ordem de Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular)

Data: _____ Assinatura: _____