



noesis

Revista Trimestral | n.º 71 | Outubro/Dezembro 2007 | € 3,00 (isento de IVA)



Dossier
Trabalho
colaborativo
de professores

Entrevista
Carlos Reis

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
Editora
Teresa Fonseca
Produtor
Rui Seguro
Redacção
Elsa de Barros
Secretariado de redacção
Helena Fonseca
Colaboradores permanentes
Carlos Batalha, Dora Santos, Teresa Gaspar
Colaboram neste número
Doris Joana Santos, Filomena Matos, Graça
Roque Tomé, Inácia Santana, Madalena Pinto dos
Santos, Maria do Céu Roldão, Maria de Lurdes
Serrazina, Maria João Correia, Octávio Inácio,
Sérgio Felizardo, Sérgio Nizo, Teresa Silva
Destacável
Elisa Marques
Revisão
Ana Magalhães
Fotografia
Carlos Silva, Henrique Bento
Ilustração e capa
André Letria
Projecto gráfico e paginação
Entusiasmo Media/
White Rabbit - Custom Publishing
Rua Joaquim António Aguiar, n.º 45 - 2.º dt.
1070-150 Lisboa
Impressão
Lupi & Brum Design Concept/Heska Portuguesa
Distribuição
Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, n.º 4 - S. Carlos
Apartado 113
2726-901 Mem Martins
Tiragem
12 500
Periodicidade
Trimestral
Depósito legal
N.º 41105/90
ISSN
0871-6714
Propriedade
Direcção-Geral de Inovação
e Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, n.º 140
1399-025 Lisboa
Preço
€3,00

As opiniões e mensagens publicadas são
da responsabilidade dos autores e não refletem,
necessariamente, a posição do Ministério
da Educação.

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

05 Editorial
Trabalho Colaborativo de Professores
Maria Emília Brederode Santos

06 Notícias... entre nós
09 Notícias... além fronteiras



10 Diário de um professor

Graça Tomé

Professora de Educação Visual e Tecnológica, Graça Tomé nunca pensou que ao mudar-se para os Açores se sentisse tão recompensada com o empenho dos alunos.

14 Lá fora
Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação

Teresa Gaspar

A eficiência e a equidade reforçam-se reciprocamente a nível educativo.

16 Entrevista a Carlos Reis

Elsa de Barros

Carlos Reis, reitor da Universidade Aberta, aborda nesta entrevista os desafios que se colocam

aos professores de Português, considerando possível fazer emergir da dificuldade uma motivação acrescida.



22 Dossier: Trabalho colaborativo de professores

O trabalho colaborativo é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite obter uma maior eficácia do desempenho docente, contribuindo para o sucesso escolar. Esta é a ideia fundamental que atravessa as páginas deste dossier.



DGIDC
Centro de Documentação
N.º de Registo 01PP2
Data 30/11/07



50 Reflexão e acção

A formação contínua em matemática de professores do 1.º Ciclo do ensino básico

Maria de Lurdes Serrazina

A organização do Plano de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º ciclo é considerado por formadores e formandos uma aposta a continuar.

56 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Por alamedas ladeadas de hortênsias

Teresa Fonseca

O Park&Zoo, englobado na Quinta de S. Inácio, organiza actividades educativas para os alunos de vários níveis etários, especialmente para os mais pequenos.

64 Campanha de sensibilização

Participar na melhoria do ambiente costeiro

Maria João Correia

A Associação Portuguesa de Educação Ambiental divulga junto das escolas experiências nacionais e internacionais de boas práticas em Educação Ambiental.

66 Com olhos de ver

Náufrago

Dóris Joana Santos

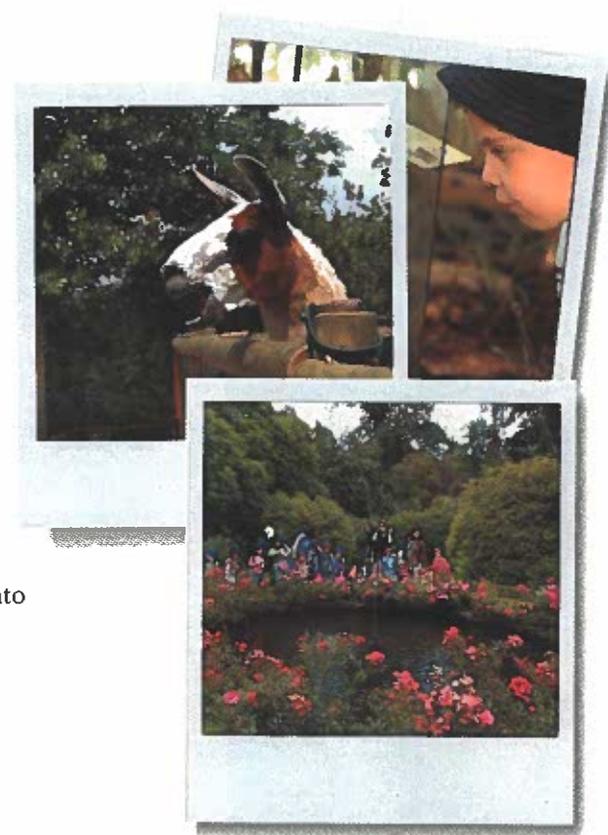
Uma fotografia de uma obra de Simões de Almeida Sobrinho serve de ponto de partida para o estudo e exploração da escultura.

Destacável

Ruy Leitão

Elisa Marques

A partir de obras de Ruy Leitão, apresenta-se um conjunto de actividades que constitui um desafio para que os alunos estabeleçam um diálogo com objectos de uso quotidiano, reflectindo sobre a sua dimensão estética.





TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES

No agrupamento de escolas Dr. Costa Matos em Vila Nova de Gaia, os professores de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e de Inglês ensinam essas matérias aos seus pares. Na EB 2,3 de Ribamar, alunos e professores juntam-se em torno do estudo da História e Património do concelho da Lourinhã, expõem os resultados do seu trabalho num *blog*, intervêm na e para a comunidade, constroem um *site*, em suma, organizam-se numa comunidade de prática. Nos Centros Novas Oportunidades é em conjunto que, semanalmente, se apreciam as competências dos candidatos e se definem necessidades e meios de formação complementar. Professores de Educação Musical juntam-se em comunidade virtual de entreajuda e descoberta permanente. O Movimento da Escola Moderna cria grupos de trabalho cooperativo para a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos professores. No agrupamento de Vialonga, tenta-se uma reorganização por equipas pedagógicas para conhecer melhor os alunos, construir um projecto de trabalho, instrumentos de avaliação e estratégias de intervenção. A profissão de professor tem sido, tradicionalmente, uma profissão muito solitária. O professor é responsável pela sua turma (no 1.º ciclo) ou pela sua disciplina (nos outros ciclos). Para lá das portas da sua sala de aula cabem-lhe todas as decisões, responsabilidades e dificuldades.

A complexidade do mundo actual, colocando cada vez mais exigências à escola, tem vindo a mudar esta situação: professores especialistas vêm coadjuvar o professor do 1.º ciclo; criam-se parcerias com instâncias culturais, sociais e económicas da comunidade; estimula-se a participação dos pais; introduzem-se novos profissionais na escola (psicólogos, assistentes sociais, mediadores, animadores culturais, etc.); e defende-se o trabalho colaborativo dos professores. O trabalho colaborativo de professores, como se verá no *dossier* desta *Noesis*, pode tomar diversas formas: os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc..

Este trabalho cooperativo requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender.

Mudar uma organização estruturada em pequenas células individuais onde “manda quem lá está” – o professor isolado na sua sala – para uma organização cooperativa é uma tarefa muito difícil. O *dossier* desta *Noesis* regista alguns passos dados nessa direcção por escolas e professores dispostos a ousarem inovar.



PORTUGAL 2007

SEMINÁRIOS NO ÂMBITO DA PRESIDÊNCIA PORTUGUESA DA UE

No âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, realizaram-se dois seminários, nos dias 8 e 9 de Outubro, no Conselho Nacional de Educação, promovidos conjuntamente por este Conselho e pela Rede Europeia de Conselhos de Educação.

O primeiro destes seminários, relacionado com a publicação da OCDE *Research and Evidence in Educational Policy-Making: New Challenges*, procurou reflectir sobre os desafios que se colocam às decisões políticas baseadas no conhecimento, discutindo as suas principais implicações para os campos da investigação e da política, além dos efeitos sobre os seus destinatários. Constituiu ainda uma oportunidade para reflectir sobre os instrumentos das duas modalidades centrais do Método Aberto de Coordenação: a aprendizagem mútua entre os Estados-Membros, resultante da análise recíproca das respectivas políticas, bem como a monitorização do progresso e da equidade conseguidos por cada Estado-Membro quanto à prossecução dos objectivos comuns.

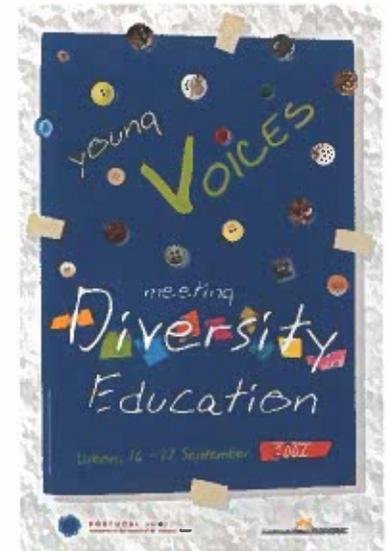
O segundo dos seminários incidiu sobre os resultados da revisão da OCDE *No More Failures - Ten Steps to Equity in Education* e analisou uma série de medidas políticas e práticas centradas em concepções de justiça e inclusão. Foram discutidas problemáticas essenciais da equidade na Educação como as medidas de intervenção precoce, escolha de escola ou estruturas de educação secundária, medidas de redução das taxas de abandono ou ainda políticas que os países tenham adoptado ou prevejam pôr em prática para promover a equidade nos sistemas educativos. ::

Filomena Matos
CNE

JOVENS EUROPEUS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O Ministério da Educação organizou a audição *Young Voices, Meeting Diversity in Education*, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Educativas Especiais, no quadro da Presidência Portuguesa da União Europeia. Nesta audição, que se realizou no dia 17 de Setembro, na Assembleia da República, os países fizeram-se representar por três jovens com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos.

Estiveram presentes 250 participantes oriundos de Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.



O evento proporcionou aos jovens com necessidades educativas especiais a oportunidade de expressarem as suas opiniões e expectativas sobre a educação. Ao longo de sessões de trabalho e dos eventos sociais, estes jovens conheceram-se e partilharam experiências. ::

RS

CONCURSO EUROPEU DE HUMOR – CONTRA A DISCRIMINAÇÃO



O Concurso Europeu de Cartunes *Desigualdades, Discriminações e Preconceitos* foi organizado pela Estrutura de Missão do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos e pelo Museu Nacional da Imprensa e pelo Instituto Nacional para a Reabilitação.

Esta iniciativa inédita foi desenvolvida no âmbito da proclamação de 2007 como Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos.

Tal como se pode ler no regulamento, "a discriminação compromete o exercício dos direitos fundamentais das pessoas e cria obstáculos ao desenvolvimento económico e social das sociedades, ameaçando ainda os valores europeus fundamentais que caracterizam as sociedades europeias democráticas".

Contou com a participação de duas centenas de cartunistas, mais de meio milhar de trabalhos oriundos de 33 países de toda a Europa e teve como objectivo desafiar os artistas a caricaturarem estereótipos, preconceitos e todos os tipos de discriminação baseada no sexo, origem étnica ou racial, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual.

O vencedor deste concurso foi o belga Ludo Goderis que, com o seu desenho, retrata com um olhar irónico uma situação de poder, comum numa sociedade cada vez mais globalizada. ::

RS

NORMAS ORIENTADORAS PARA O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA NO ENSINO SECUNDÁRIO

As normas orientadoras para o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das actividades curriculares e de enriquecimento a desenvolver pelas escolas no domínio do ensino do Português Língua não Materna, no âmbito da organização do ensino secundário, aplicam-se aos alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos do ensino secundário inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português.

Para desenvolver actividades de apoio a estes alunos que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, são criados – com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – três níveis de proficiência linguística: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). Os grupos de nível de proficiência linguística são organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avalia-

ção diagnóstica em língua portuguesa, realizada no estabelecimento de ensino que frequentam, com o objectivo de determinar o seu domínio do português ao nível da compreensão oral e escrita, bem como da produção oral e escrita. Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, forem inseridos no nível de Iniciação ou no nível Intermédio têm Português Língua não Materna – equivalente à disciplina de Português – com uma carga horária semanal de três unidades lectivas de 90 minutos.

Quanto aos alunos que forem incluídos no nível Avançado, consideram-se aptos a acompanhar o currículo nacional, devendo, no entanto, beneficiar de mais uma unidade lectiva semanal de 90 minutos, de carácter obrigatório, destinada ao estudo de obras do cânone literário nacional. ::

EB

DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ALAPRAIA PARA ÁFRICA

A Semana Cultural, intitulada *O mundo começa aqui...*, decorreu no Agrupamento de Escolas de Alapraia, no Estoril, de 28 de Maio a 1 de Junho. A designação seleccionada traduziu a necessidade de cada aluno partir de si e do seu meio para o conhecimento do outro e das outras culturas, formando-se no respeito a si próprio e na abertura progressiva ao menos próximo.

Assim, procurou-se conhecer, progressivamente, outras culturas que enriqueceram a perspectiva de cada aluno. Neste ano lectivo, chegou-se a África, concluindo uma viagem, assente na fraternidade da fala, através das culturas dos países africanos de língua portuguesa. As actividades desenvolvidas, registadas em fotografia e compiladas num DVD, revelam o empenhamento da comunidade escolar na concretização desta semana cultural. ::

RS



conferência nacional
educação artística



CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A Conferência Nacional de Educação Artística, que decorrerá de 29 a 31 de Outubro, na Casa da Música, no Porto, visa a discussão e reflexão sobre a Educação Artística, o reforço do papel das artes na aprendizagem e o ensino das artes, reunindo peritos e represen-

tantes de organizações governamentais e não governamentais. Como esta conferência vem no seguimento da Conferência Mundial de Educação Artística, da UNESCO, realizada em Março, em Lisboa, haverá um espaço de debate sobre a aplicabilidade em Portugal das recomendações da conferência mundial, em função das experiências nacionais, passadas e presentes.

Os temas a desenvolver na preparação e realização da conferência terão em consideração essas recomendações da conferência mundial da UNESCO, bem como as consultas preparatórias realizadas. Assim, os trabalhos desenvolvem-se em torno de quatro temas principais: a Educação Artística em Portugal; Educação Artística: conceitos e terminologias; Educação Artística: redes e parcerias; e Agentes para a Educação Artística: perfis e formação. ::

TF

ALTERAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS

A avaliação realizada pelo Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES) e pelos serviços do Ministério da Educação determinou a necessidade de proceder a alterações curriculares nos cursos científico-humanísticos, com o objectivo de obter uma maior eficiência na formação científica dos alunos, bem como uma clarificação e uma simplificação dos currículos destes cursos.

As alterações nos cursos científico-humanísticos – que entram em vigor em 2007/2008 para o 10.º ano, em 2008/2009 para o 11.º ano, e em 2009/2010 para o 12.º ano – são as seguintes:

- Fusão entre os cursos científico-humanísticos de Línguas e Literaturas e de Ciências Sociais e Humanas;
- Alterações na formação específica dos cursos científico-humanísticos;
- Transferência da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do 10.º ano para o 8.º ano;
- Impossibilidade de redução da carga horária na disciplina de Educação Física. ::

EB



João Vaz de Carvalho

CONSTITUIÇÃO DE EQUIPAS PEDAGÓGICAS FAVORECE TRABALHO COLABORATIVO

A estabilidade do corpo docente possibilita a constituição de equipas pedagógicas, integradas pelos professores das diferentes disciplinas do ano de escolaridade e pelos docentes de educação especial, que acompanhem os alunos ao longo de um ciclo de escolaridade. Caberá a cada uma destas equipas participar na constituição da turma e na análise do percurso escolar dos alunos. Perante o diagnóstico efectuado, elaborará o plano curricular de turma, no qual explicita as estratégias a desenvolver para ultrapassar as dificuldades identificadas.

Tendo em vista a melhoria dos resultados escolares dos alunos, as equipas pedagógicas devem desenvolver a mais estreita articulação na planificação das actividades lectivas, bem como nas de complemento e enriquecimento curricular e apoio educativo, de modo a prevenir a repetência e a promover o sucesso escolar.

No final do ano, as equipas procedem a uma rigorosa avaliação do trabalho realizado, antes de planearem o ano lectivo seguinte. ::

EB

ASSINATURA DE CONTRATOS DE AUTONOMIA

O Ministério da Educação (ME) assinou contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos, concretizando o objectivo de fornecer um instrumento de gestão importante para a melhor prestação do serviço público.

A assinatura de contratos de autonomia é essencial para que as escolas e os agrupamentos possam gerir os recursos educativos de uma forma mais flexível, de acordo com o seu projecto educativo, procurando dar resposta ao contexto específico em que está inserido o estabelecimento de ensino, de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos que o frequentam.

Enquadrada no âmbito de diversas medidas de descentralização que implicam a transferência de competências para as escolas, a celebração de contratos de autonomia confere às unidades de gestão maior poder para tomarem decisões nos

domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional.

Para a assinatura de contratos de autonomia, foram consideradas como condições essenciais a adopção de processos de auto-avaliação por parte das escolas e a avaliação das mesmas no âmbito do Programa de Avaliação Externa de Escolas. Além destes dois requisitos, é ainda necessário que as escolas elaborem um plano de desenvolvimento da autonomia, aprovado pelas respectivas assembleias de escola e direcções regionais de educação.

É fundamental que os contratos de autonomia contenham, de forma clara e explícita, os objectivos e metas a atingir, que devem estar sempre associados à melhoria dos resultados escolares dos alunos e ao combate ao abandono do sistema de ensino. ::

EB

MEDIDAS PARA REFORÇAR O APOIO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O Ministério da Educação (ME) lançou diversas medidas no âmbito da Educação Especial, com o objectivo de criar condições nas escolas e nos agrupamentos para que os alunos com necessidades educativas especiais beneficiem de um apoio mais efectivo e eficaz, adequado às suas necessidades específicas.

Para isso, o ME definiu redes de escolas de referência, destinadas aos alunos cegos e surdos, bem como unidades especializadas em perturbações do espectro do autismo e em multideficiência.

Assim, a partir deste ano lectivo,

passam a existir 20 agrupamentos de referência para alunos cegos ou com baixa visão e, numa primeira fase, 22 agrupamentos num total de 72 escolas para estudantes surdos (profundos e severos), onde estes terão acesso ao ensino em Língua Gestual Portuguesa.

Foi, ainda, criada uma rede de agrupamentos de escolas de referência para a intervenção precoce, que funcionará em 121 agrupamentos, com 492 educadores de infância, abrangendo cerca de 4400 crianças. O número de unidades especializadas em multideficiência aumentou para 163, enquanto o número de unidades especializadas em perturbações do espectro do autismo ronda as 100. :: EB

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA UNIÃO EUROPEIA



A Comissão Europeia está a trabalhar estreitamente com os Estados-Membros na questão da formação dos professores na União Europeia, no âmbito de um processo global de cooperação política em matéria de ensino e formação, que encoraja e apoia as reformas nacionais. Esta cooperação responde assim a um pedido expresso num relatório de 2004 sobre os progressos da estratégia de Lisboa no sentido de desenvolver um conjunto de

princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores e formadores.

A Comissão propõe aos Estados-Membros algumas orientações genéricas para o desenvolvimento das políticas e práticas, nomeadamente: garantir que todos os professores tenham acesso aos conhecimentos, atitudes e competências pedagógicas necessários para executarem eficazmente as suas funções; assegurar que o ensino e formação de professores, bem como o seu desenvolvimento profissional ulterior, são coordenados, coerentes e beneficiam de recursos adequados; promover uma cultura de reflexão e de investigação entre os professores; promover o estatuto e o reconhecimento da profissão docente e apoiar a profissionalização do ensino. ::

RS

ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI

A Comissão Europeia está a levar a cabo uma consulta pública dirigida particularmente às instituições educativas dos Estados-Membros e a todos os cidadãos interessados no desenvolvimento dos sistemas educativos europeus. Está disponível para consulta, no sítio da Comissão Europeia (http://ec.europa.eu/education/school21/index_en.html), o documento "Escolas para o Século XXI", no qual constam as oito questões em debate. :: TF

CRIAÇÃO DE REDES DE TRABALHO COM ESCOLAS EUROPEIAS RECORRENDO ÀS TIC



A Acção *eTwinning*, que permite o estreitamento de relações das escolas portuguesas com as congéneres europeias através da Internet, marca o início do ano lectivo com uma campanha de divulgação e o lançamento de prémios.

A finalidade desta acção, uma das iniciativas do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, da União Europeia, é desenvolver a dimensão europeia na educação, no âmbito das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Tem como objectivo principal criar redes de trabalho com escolas europeias, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às TIC.

A decorrer desde o ano lectivo 2004/2005,

conta já com cerca de 27 mil escolas, nomeadamente mais de 700 escolas portuguesas e cerca de 370 parcerias de projectos entre escolas portuguesas e de outras nacionalidades europeias.

A campanha *Regresso à Escola*, que decorre entre 17 de Setembro e 19 de Outubro, pretende dar visibilidade à Acção *eTwinning*, fazendo-a chegar junto do maior número possível de professores e de escolas europeias. Da mesma forma, serão lançados os prémios *eTwinning* 2008, com o período de candidaturas a decorrer de 17 de Setembro a 31 de Outubro de 2007, que visam distinguir projectos realizados no ano lectivo de 2006/2007. ::

EB



ENTRE OS MELHORES DO MUNDO

O livro da nutricionista Paula Veloso, *Dieta Sem Castigo - o melhor para o seu filho*, foi um dos 18 finalistas seleccionados pela Gourmand World Cookbook Awards, sendo considerado um dos melhores livros de cozinha para crianças e famílias, publicados em 2006, em todo o mundo. Esta iniciativa da Gourmand International é encarada como os Óscares ou os Prémios Nobel para livros dedicados à cozinha e aos vinhos.

Além deste livro, estiveram a concurso 17 edições de países como os Estados Unidos da América, Inglaterra, Finlândia, França, Índia, entre outros. O prémio foi atribuído a *Aprende a Cocinar en Familia - 50 Recetas de la Dieta Mediterránea*, editado pela Fundación de la Dieta Mediterránea - Argis Congress, de Espanha.

A obra de Paula Veloso, editada pela Porto Editora, em Abril de 2006, tem como tema a (boa) alimentação para os mais novos, preocupação crescente de pais, educadores e médicos perante os níveis assustadores de obesidade infantil que se têm registado. Está organizado de modo a facilitar a adopção de novas práticas culinárias, apresentando uma selecção de menus diversificados a que se acrescentam sugestões e "dicas" que permitirão realizar uma infinidade de pequenos-almoços, *snacks* ou sanduíches diferentes ou seja, receitas deliciosas, práticas e rápidas. ::

TF

Diário de Graça Roque Tomé

Quando se mudou de armas e bagagens de Lisboa para os Açores, Graça Tomé não imaginava que iria sentir-se tão recompensada com o empenho dos alunos. De um feliz encontro entre a Escola Básica Integrada Canto da Maia e o Museu Carlos Machado, em Ponta Delgada, nasceu o projecto "A exposição: estrangeiros nas colecções privadas, de Bonnard, ao século XXI – vista pelos mais novos". Basta abrir a porta da sala de aula para se ver que se "respira" arte, liberdade... Os alunos, dispostos em grupo, trabalham com empenho e criatividade, explorando diversos materiais.

Fotografias de Henrique Bento

22 de Setembro de 2006

APRENDER COM ARTE

É o momento de abordar a obra de arte, de acordo com o programa de Educação Visual e Tecnológica. Quando o Museu Carlos Machado inaugurou a exposição "Estrangeiros nas colecções privadas, de Bonnard ao século XXI", surgiu uma excelente oportunidade de sensibilizar os alunos para o contacto directo com as várias formas de expressão artística. De salientar o facto de o serviço educativo do Museu proporcionar uma visita orientada à exposição, seguida de uma oficina de expressão plástica. Trata-se de uma iniciativa positiva, pois a criação de novos públicos começa pelos mais novos. Foi neste contexto que as turmas 8 e 14 do 6.º ano da Escola Básica Integrada Canto da Maia realizaram esta visita de estudo, em Setembro de 2006.



2 de Outubro de 2006

MÃOS À OBRA

Todos nós gostámos do trabalho no Museu, mas os alunos querem mais. Ficaram de tal modo motivados que, após a oficina de Expressão Plástica, propõem-se continuar a trabalhar na sala de aula. Nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, estudam as obras, uma a uma,

os artistas, as técnicas, as temáticas, os enquadramentos... e passam à desconstrução de cada uma das obras para as recriarem segundo o seu olhar. Exploram diversos materiais e técnicas: das aguarelas à pintura a óleo ou em acrílico, à escultura, ao mosaico bizantino. Fazem instalações e envolvem-se de tal modo que, ao entrar na sala de aula, se pode ver a movimentação e a energia criativa.

7 de Novembro de 2006

LIGAR A ESCOLA AO MUSEU

O empenho dos alunos alastra a toda escola. De tal modo, que são convidados para uma parceria com o Núcleo de Educação Especial da Escola "Transição para a Vida Activa". Deslocam-se em grupos à sala do Núcleo de Educação Especial e começam a trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais. Elaboram um projecto de remodelação da sala a partir das técnicas presentes na exposição. Criam, em conjunto, desde biombos pintados a candeeiros, telas, mesas-de-cabeceira e por aí fora.. A sala fica outra e a experiência é compensadora para ambas as partes. Constituem-se, assim, como elo de ligação entre o Museu e a escola.



25 de Novembro de 2006

CONVITE DO MUSEU

Um dia marcante. Surge o convite por parte do Museu Carlos Machado (Núcleo de Arte Sacra) para fazermos, nas suas instalações, uma exposição dos trabalhos que os alunos estavam a desenvolver na sala de aula com inspiração na exposição visionada anteriormente. Ficámos radiantes, claro!

Mal sabia eu, quando vim para os Açores, para trabalhar na Direcção Regional de Cultura, que iria tornar a desenvolver, como professora, actividades neste âmbito e, desta vez, com os meus próprios alunos.

30 de Novembro de 2006

ORGANIZAR A EXPOSIÇÃO

Como resposta ao convite do Museu, iniciamos outra fase de trabalho. Na Área de Projecto, preparamos toda a exposição, desdobráveis, convites, listagem das obras, numeração, preçário, embalagem das obras, transporte e montagem da exposição. Pude, assim, aproveitar a minha



experiência nesta área, que foi adquirida nos tempos em que dinamizei uma galeria de arte e, ainda, nas inúmeras exposições que organizei na Direcção Regional de Cultura dos Açores.

7 de Dezembro de 2006

A GRANDE DECISÃO

Como os alunos tinham por objectivo realizar uma viagem no final do ano/ciclo à Ilha da Madeira/Porto Santo, decidiram colocar os seus trabalhos à venda para angariação de fundos. À semelhança do que o serviço educativo do Museu nos tinha proporcionado, também os alunos tinham a ideia de fazer uma visita orientada com o intuito de explicar o percurso de cada um dos trabalhos expostos. Tudo isto foi preparado na sala de aula, muito debatido, ensaiado ao pormenor, de modo a aprenderem a melhor forma de comunicarem aos outros. Ou seja, vestiram a pele de verdadeiros agentes culturais.

13 de Dezembro de 2006

PASSAGEM AO ACTO

É altura de as obras ganharem outra dimensão: saírem da escola e entrarem no Museu. Tratou-se então do seu transporte e fez-se a montagem da exposição. Toda a atenção é dada à distribuição dos trabalhos, tendo em conta a iluminação do espaço. Coloca-se a numeração e faz-se a legendagem das obras. É um verdadeiro trabalho de equipa, com distribuição de tarefas de acordo com aquilo em que cada um se sente mais à vontade. Está tudo a postos para fazer o ensaio geral da visita orientada.

15 de Dezembro de 2006

O DIA D

Pelas 18h00, inaugura-se a exposição na Sala dos Panos da Biblioteca Pública, Núcleo de Arte Sacra do Museu Carlos Machado. Estamos todos nervosos, mas felizes. A inauguração foi um sucesso pois, apesar dos nervos, os alunos – tal como verdadeiros profissionais, quando a memória lhes falha e parte do texto preparado para a visita orientada se lhes varre – improvisam da melhor forma, não deixando transparecer os bloqueios que até os mais experientes podem experimentar.

Um folheto para divulgar uma iniciativa

Objectivo

Divulgar eventos realizados pelos alunos, na escola, a toda a comunidade escolar.

Material necessário

O material necessário dependerá dos equipamentos disponíveis e do processo de produção do folheto.

Um folheto pode ser:

- desenhado manualmente, digitalizado e melhorado no computador, antes de ser impresso;
- realizado só em suporte digital e impresso;
- construído manualmente e fotocopiado, caso não se tenha acesso ao computador.

Preparação do Folheto

Uma imagem vale por mil palavras. Por isso, temos de preparar imagens apelativas e textos claros, simples e precisos. A criatividade e a originalidade do folheto enriquecem-no. Há que fazer um estudo da forma e tamanho da letra a utilizar, da cor, harmonia e contraste, escolhendo o que melhor se adequa ao que se pretende divulgar. Não se pode descurar a inserção dos logotipos das entidades envolvidas e dos eventuais patrocinadores.

Desenvolvimento da Actividade

Numa primeira aula, divide a turma em grupos com dois ou três alunos por grupo. Disponibilize toda a informação necessária, bem como imagens adequadas ao evento. De seguida, cada grupo faz o seu projecto de folheto.

Na segunda aula, os alunos apresentam todos os trabalhos realizados. Destes seleccionarão qual ou quais os projectos que se adequam melhor ao solicitado.

Na terceira aula, os alunos trabalham em suporte digital o projecto ou projectos escolhidos, podendo fazer pequenas alterações ou reajustes. Depois de concluídos os trabalhos, fazem uma nova selecção, escolhendo o que melhor se adequa ao pretendido e, por fim, imprimem.

Nota: Tenha em conta o número de exemplares para uma boa divulgação e os locais onde devem ser colocados.

Tal como era objectivo dos alunos, grande parte das obras foi vendida. No entanto, para todos, a maior emoção foi a presença dos pais, irmãos, avós e amigos que encheram a sala de ternura e elogios. A rádio e a televisão não ficaram indiferentes e gravaram a visita orientada. Os alunos estavam longe de pensar viver tão cedo uma experiência com tamanha intensidade! Sentiram-se uns "verdadeiros artistas". E eu, como me senti? Senti que valia a pena todo aquele trabalho para chegar a um momento tão gratificante e que ultrapassou, de longe, as minhas expectativas quando propus aos alunos abraçar este projecto.

2 de Fevereiro de 2007

LEILÃO DAS OBRAS

Muitas obras foram vendidas durante a exposição, mas, mesmo assim, ainda havia algumas disponíveis. Como ainda não se tinha conseguido angariar os fundos necessários para a visita de estudo às ilhas da Madeira e Porto Santo, surgiu a ideia de leiloar as restantes obras no jantar de "Família e Amigos", realizado na escola. Na sequência deste jantar, outras iniciativas se seguirão, de modo a poderem concretizar a tão desejada viagem de final de ano/ciclo já programada.

A viagem será depois, a experiência ficará para sempre. ::



EFICIÊNCIA E EQUIDADE NOS SISTEMAS EUROPEUS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Texto de Teresa Gaspar
[Conselho Nacional de Educação]
Ilustração de André Letria



Segundo a Comissão Europeia, os objectivos da eficiência e da equidade reforçam-se reciprocamente a nível educativo, numa perspectiva de longo prazo.

Se é verdade que em toda a Europa há uma atenção crescente à eficiência dos sectores da educação e formação, quer por necessidade de restringir a despesa pública, quer porque se crê serem estes os sectores essenciais para fazer face aos desafios da globalização, da evolução demográfica e da inovação tecnológica, também se constata que as preocupações com a equidade marcam as agendas políticas da educação na maioria dos países, como condição essencial ao desenvolvimento da coesão social.

Uma das conclusões do Conselho Europeu da Primavera de 2006 foi, precisamente a de, que os sistemas europeus de educação e formação devem enfrentar um duplo desafio: por um lado, são indispensáveis ao desenvolvimento de longo prazo do potencial da União Europeia (UE) em matéria de competitividade e, por outro lado, são essenciais à coesão social. A Comissão Europeia apresentou uma comunicação ao Conselho e ao Parlamento Europeu, onde procura precisar as implicações que a adopção conjunta dos dois princípios – eficiência e equidade – deverá ter na reforma dos sistemas de educação e formação europeus.



Baseando-se em dados da investigação educacional, esta comunicação afirma a ideia de que os objectivos da eficiência e da equidade se reforçam reciprocamente numa perspectiva de longo prazo. O exemplo mais evidente parece ser o do investimento na educação pré-escolar, onde a taxa de retorno, particularmente junto de grupos mais desfavorecidos, apresenta melhores resultados. Experiências realizadas nos EUA e na Europa mostram que os programas de intervenção educativa precoce, dirigidos a crianças de meios desfavorecidos, têm efeitos positivos persistentes ao longo do percurso escolar e na vida adulta, que se traduzem em melhoria dos resultados escolares, menor número de repetições de ano, menor abandono escolar, melhor taxa de empregabilidade e de nível salarial, prevenção da criminalidade e relações familiares mais equilibradas. Mas para que os efeitos sejam duráveis há necessidade de compensar a desigualdade social de partida com medidas de apoio ao longo de todo o ciclo educativo, designadamente no apoio à aprendizagem de línguas estrangeiras e no processo de adaptação social dos jovens.

PRINCÍPIO DA EQUIDADE

É nesta perspectiva que a Comissão defende o princípio da equidade: um sistema educativo será equitativo se os resultados obtidos pelos alunos forem independentes do meio sócio-económico e de outros factores de desvantagem educativa e sempre que adaptar os recursos às circunstâncias concretas e particulares de aprendizagem de cada indivíduo. A equidade em educação conjuga, assim, duas dimensões: a igualdade de oportunidades, que implica garantir que nenhum tipo de discriminação seja um obstáculo à realização do potencial de aprendizagem de cada um; e a inclusão, que obriga a que a escola encontre os modos de assegurar a aprendizagem de cada um, tendo por referência um nível mínimo de educação geral para todos.

Para além de um forte investimento na educação pré-escolar, assegurar a eficiência e a equidade através das políticas de educação e formação passará por melhorar a qualidade da formação de base para todos, evitando a selecção precoce dos alunos segundo as suas aptidões para vias diferenciadas e por reconhecer e validar as aprendizagens realizadas na vida adulta em diferentes contextos de trabalho. De facto, os estudos realizados em países onde os sistemas educativos se organizam em vias diferenciadas precoces mostram a existência de efeitos particularmente negativos sobre os níveis de instrução das crianças mais desfavorecidas e não parecem aumentar a eficiência dos sistemas a longo prazo. Ao contrário, os factores que se revelam mais importantes para a eficiência e equidade

dos sistemas parecem ser a qualidade, a experiência e a motivação dos professores, bem como os métodos pedagógicos que aplicam, para que todos dominem as competências essenciais de uma educação geral comum.

O PROGRAMA DA COMISSÃO EUROPEIA

Na comunicação apresentada ao Conselho, a Comissão anuncia as prioridades que irão integrar o novo programa de educação e formação ao longo da vida, o qual irá funcionar em sinergia com os dispositivos dos fundos estruturais que sustentarão as reformas dos sistemas e dos projectos destinados a alargar a oferta de ensino e formação. Para a UE, no quadro da Estratégia de Lisboa e do Programa "Educação e Formação 2010", ajudar os Estados membros nas suas políticas de educação e formação, facilitando a troca de informações, de dados e de boas práticas através da aprendizagem mútua e da avaliação entre pares, a Comissão propõe que o tema da eficiência e equidade seja considerado prioritário em todos estes trabalhos.

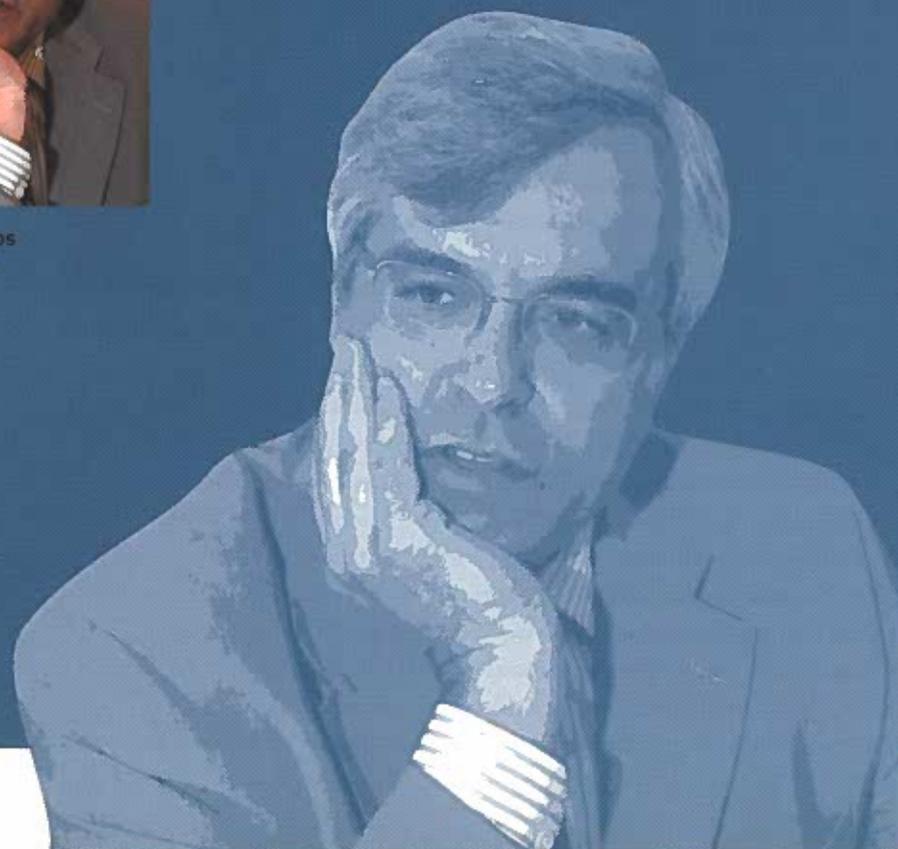
Para tal, a Comissão propõe que a UE venha a dar apoio a acções que visem o desenvolvimento da eficiência e da equidade em quatro linhas principais de trabalho: promover uma cultura de avaliação e de intercâmbio de boas práticas no domínio da educação pré-escolar; avançar com os trabalhos na área da educação de adultos; promover a criação de um Quadro Europeu de Qualificações; e montar um dispositivo de estatísticas e indicadores europeus que permitam observar a evolução dos sistemas de educação e formação em matéria de eficiência e equidade. Estas linhas de trabalho serão apoiadas por estudos de investigação, a financiar pelo Programa de I&D da União Europeia. Também a OCDE, no âmbito das revisões temáticas em educação, tem em curso um estudo sobre a Equidade em Educação, que conta com a participação de 10 países. Cada país participante elaborou um relatório de análise das questões da equidade, designadamente ao nível da escolaridade obrigatória e da variabilidade de resultados de aprendizagem entre alunos e escolas, do abandono escolar precoce, das diferentes vias educativas e de como elas podem ter impacto na equidade e na integração de imigrantes e de minorias no sistema educativo. O relatório comparativo foi publicado em 2007 com o título "Para Acabar com o Insucesso Escolar: Dez Medidas para uma Educação Equitativa". (ver em www.oecd.org)

¹ The Equity in Education Thematic Review conta com a participação dos seguintes países: Bélgica, Finlândia, França, Hungria, Noruega, Federação Russa, Eslovénia, Espanha, Suécia e Suíça. www.oecd.org Home: Social Cohesion and Education – Equity in Education Thematic Reviews.

Carlos Reis *Num tempo que considera difícil para o ensino do Português, Carlos Reis, reitor da Universidade Aberta e comissário da Conferência Internacional para o Ensino do Português, fala nos novos desafios que se colocam aos professores desta disciplina, considerando possível fazer emergir da dificuldade uma motivação acrescida.*



Entrevista de Elsa de Barros
Fotografias de Carlos Silva



Novos desafios

que se colocam ao ensino do Português

Estes são tempos difíceis para o ensino do Português – foi uma das frases que proferiu na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, que comissariou. Porquê? Por várias razões, das quais posso destacar duas. Uma, porque a língua portuguesa está a passar por um processo de transformação muito rápido e brusco que tem a ver com o facto de se falar e, sobretudo, escrever português com ferramentas bem diferentes daquelas que eram as da minha geração. Instrumentos como o correio electrónico e as mensagens *sms* contribuem para uma configuração da língua muito mais expedita e simplificada, criando um registo extremamente heterodoxo. Outra razão tem a ver com a questão do ensino, tanto do ensino do Português como do ensino em geral. Nos últimos 20 ou 30 anos, em termos gerais, desvalorizaram-se certas atitudes e procedimentos, como a memória ou o respeito pela norma. No caso específico do ensino do Português, a relação com autores literários fundamentais ou a ideia de que a língua tem vários registos – sendo necessário saber quando se deve utilizar cada um deles – foram, de alguma forma, perdidas, o que, a meu ver, perturba consideravelmente o ensino da língua.

Disse que os tempos, apesar de difíceis para o ensino do Português, não eram impossíveis, podendo retirar-se dessa dificuldade uma motivação acrescida.

Uma língua é um organismo vivo que está sempre em mudança e está sempre a responder a novos desafios. O que não podemos é ser acríticos em relação a estes desafios – devemos reagir de uma forma valorativa e tentar corrigir aquilo que não nos parece estar bem. Por exemplo, se, por um lado, tenho algumas reservas quanto à forma como hoje em dia a língua é usada no correio electrónico, por outro lado, reconheço que esta forma de comunicação tem aspectos muito positivos, na medida em que fez retomar a necessidade

da escrita, nomeadamente de uma escrita próxima do que era a escrita epistolar há 50 ou 60 anos. Agora, sendo inquestionavelmente positivo, temos de olhar esse cenário de uma forma ao mesmo tempo exigente e crítica para não deixar que se subverta completamente um património comum que deve obedecer a regras comuns.

Considera preocupante a forma como os jovens actualmente escrevem, falam e lêem?

Considero mais preocupante a última questão e menos preocupante a primeira. A forma como os jovens ou as pessoas escrevem corresponde a uma forma de estar na vida que é difícil de contrariar, embora seja necessário alertar para determinados aspectos que às vezes observamos nas mensagens trocadas por jovens em ambientes de *msn* ou *sms*. Parece uma espécie de língua de grupo e, a prazo, isso pode contribuir para a fragmentação da língua. Julgo que é preciso consciencializar os jovens para que, apesar de se demorar menos tempo a escrever “k” em vez de “que”, pode ser importante escrever “que”.

Pelo menos em determinados contextos...

E esta é a menor das abreviaturas, porque há algumas que apenas são acessíveis aos jovens que estão dentro desses grupos. Agora, a questão da leitura é mais preocupante, embora deva ser, de alguma maneira, desdramatizada e enquadrada do ponto de vista histórico. Desde há dois, três ou quatro séculos – não muito mais do que isso – entendemos que a leitura de um livro é um processo fundamental para adquirir saber. Mas nem sempre foi assim e está a deixar de o ser, porque há muitos outros veículos por onde se adquire informação e cultura, a começar pela Internet. Acontece que esses veículos também têm os seus próprios requisitos de leitura, as suas próprias normas de



literacia. Ainda há dias ouvi uma referência a um conceito ainda relativamente novo que é o de literacia informacional, entendido enquanto aquilo que hoje é preciso sabermos para termos acesso à informação, para a seleccionarmos e organizarmos. Temos de entender como podemos confiar na informação que nos é disponibilizada, por exemplo quando vamos ao *google* e encontramos milhares de *sites*.

Qual será o papel da escola no sentido de preparar os alunos para lidarem com esta situação?

Na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, vários intervenientes referiram-se à necessidade de a escola pensar nestas outras literacias, na maneira de ler a televisão, de ler a Internet, de escolher a informação, de perceber a mensagem, entendendo o que nos diz e sabendo neutralizar certos artificios ou lacunas. Para dar um exemplo muito concreto, passam com frequência nos noticiários de televisão filmes de arquivo sobre inundações, incêndios ou guerras que não são identificados como filmes de arquivo, pelo que um leitor "desprevenido" pode eventualmente pensar que aquilo que está a ver se está a passar naquele momento. Por esse motivo, a escola deve preocupar-se com essa nova literacia, que é muito importante, até mesmo porque o domínio dessa literacia está relacionado com o domínio da informação de que se dispõe.

E qual o papel da escola quanto à leitura e à escrita no sentido mais clássico?

Há talvez dois aspectos em que a escola deveria retomar práticas outrora bem sucedidas. Uma é a disciplina. Ler implica disciplina de corpo e de espírito, pressupõe estar sentado e em silêncio, estar relativamente isolado e ter paciência para ler um texto. Não sei se isso se aprende mas,

pelo menos, disciplina-se. Outra é a memória, não apenas a memória como instrumento de referência cultural, mas também a memória de curto alcance, que implica ser capaz de, no capítulo II de um romance, nos lembrarmos do que lemos no capítulo I. Ainda há dias, o professor Castro Caldas, numa intervenção pública, sublinhava a importância de se retomar o treino da memória. Essa foi precisamente uma das falhas da educação, nas últimas duas a três décadas: a desqualificação do papel da memória. E, no entanto, não é necessário ser neurologista ou especialista em ciências para perceber que a memória, embora não seja o único instrumento de acesso ao conhecimento, é fundamental.

Mas, além desta questão da aprendizagem propriamente dita, há a questão do gosto pela leitura. Se a aprendizagem não for acompanhada pelo gosto, o aluno aprende a ler mas não lê, ou seja, não se torna verdadeiramente um leitor. Como noutras coisas na vida, muitas vezes é necessária alguma insistência para passar a gostar de ler. Tem de se aceitar a ideia de que se não gosto de um determinado texto, pode ser mais problema meu do que do texto, podendo eu estar a passar ao lado de uma grande oportunidade de enriquecimento cultural. Na universidade, colocava a seguinte questão aos meus alunos de Literatura Portuguesa: se não gostavam de um texto, será que o texto gostava deles? Porque é uma relação interactiva e é preciso conquistar o texto, gostar dele, para que ele também goste de mim.

Mas outra questão também muito importante nesta criação do gosto pela leitura é o facto de o próprio professor gostar de ler. Na verdade, ninguém pode transmitir um gosto que não tem.

Já estão no sistema de ensino professores que pertencem à



cultura em que ler era uma obrigação e muitos deles, provavelmente, reproduzem essa atitude e essa representação junto dos seus alunos.

O professor de português, sendo uma pessoa de cultura, é também alguém que lê textos com princípio, meio e fim. Nós hoje lidamos com uma cultura que não se pauta apenas pela informação aleatória, mas também pela informação fragmentária que nos chega, de todos os lados, aos fragmentos. Porventura, este fenómeno transpôs-se para o interior da cena da leitura, o que significa que, hoje em dia, muitas pessoas pensam que, para falar de um livro, basta ler algumas páginas. Esta atitude corresponde a uma cultura do conhecimento precário, provisório, fragmentado, muitas vezes difundida nos meios de comunicação por figuras de referência.

Os manuais escolares só dão a ler fragmentos, substituindo, muitas vezes, a obra completa. Exactamente. A utilização da antologia, que é importante em matéria de arrumação, não deve ser o único recurso porque, embora selectiva, é fragmentada por natureza. Também é fundamental saber estimular um aluno a ter paciência e disciplina para ler um livro de 500 páginas.

Qual é o papel a desempenhar pelo professor de português quanto ao incentivo pela leitura da obra completa?

É, acima de tudo, um papel de exemplo. Acredito e tenho o maior respeito pelas ciências da educação, pelas pedagogias e pelas didácticas específicas, mas tenho ainda mais respeito pelo professor que dá ao aluno um exemplo de amor por aquilo que ensina e de competência naquilo que ensina. Isto é, o professor de Matemática deve aparecer ao aluno como alguém que sabe e gosta de Matemática, o professor de Física

Acho que todos os professores devem ter a responsabilidade de serem, directa ou indirectamente, professores de Português.

como alguém que sabe e gosta de Física, e o professor de Português como alguém que sabe e gosta da sua língua, nomeadamente de ler. Se não houver esse exemplo, não se gera aquilo que julgo ser o grande princípio de estímulo à aprendizagem: a identificação empática com quem ensina.

Na sua opinião, o ensino do português deve ser extensivo a todos os professores, embora com graus de responsabilidade diferentes?

Acho que todos os professores devem ter a responsabilidade de serem, directa ou indirectamente, professores de Português. Isto é, os professores de Física, de Ciências da Natureza, de Matemática ou de Filosofia também são, à sua maneira, professores de Português. Até porque uma parte relativamente importante das dificuldades dos nossos alunos na disciplina de Matemática está relacionada com o Português, com o facto de perceberem ou não aquilo que lhes é explicado e pedido. Nesta perspectiva, o Português, enquanto língua de conhecimento, não é apenas uma língua que se ensina, mas também que faculta o ensino de muitos outros saberes.

Considera que o ensino do Português envolve uma quantidade de actores, cenários, episódios e discursos, ultrapassando os muros da escola para entrar em casa, no café, na televisão, nos sms ou nos e-mails?

No fundo, tudo aquilo que é prática corrente, quotidiana e trivial da língua. A grande riqueza de uma língua é o facto de as pessoas a falarem, o que não implica, de forma alguma, desleixo. É preciso estar vigilante, sobretudo quando a língua, por vezes, não é falada correctamente na comunicação social. Há pouco tempo, ouvi uma jornalista dizer que o petróleo estava a negociar a 70 dólares. Claro que percebemos que o que ela estava a querer dizer era que o petróleo estava a ser negociado a 70 dólares, mas, na verdade, não foi isso que foi dito.

Qual a importância do contacto precoce com os livros? É fundamental ensinar à criança, quando esta tem três, quatro ou cinco anos, que aquele objecto com uma capa, umas folhas e uns caracteres escritos é um amigo dela que tem de ser respeitado. É para ser lido, folheado e usado, mas não para ser destruído.

Pensa que o Plano Nacional de Leitura pode contribuir para aumentar a literacia das crianças e dos jovens? Penso que, se não se fizer nada, a situação só tende a piorar. Pelo contrário, tudo o que se fizer, particularmente o Plano Nacional de Leitura como está a ser feito e com quem está a ser feito, só pode ser um argumento positivo e favorável no sentido de alterar a situação. Como faço parte da comissão de honra do Plano Nacional de Leitura, já tive acesso a relatórios que comprovam a importância de actividades como a animação de bibliotecas escolares ou a criação de comunidades de leitura.

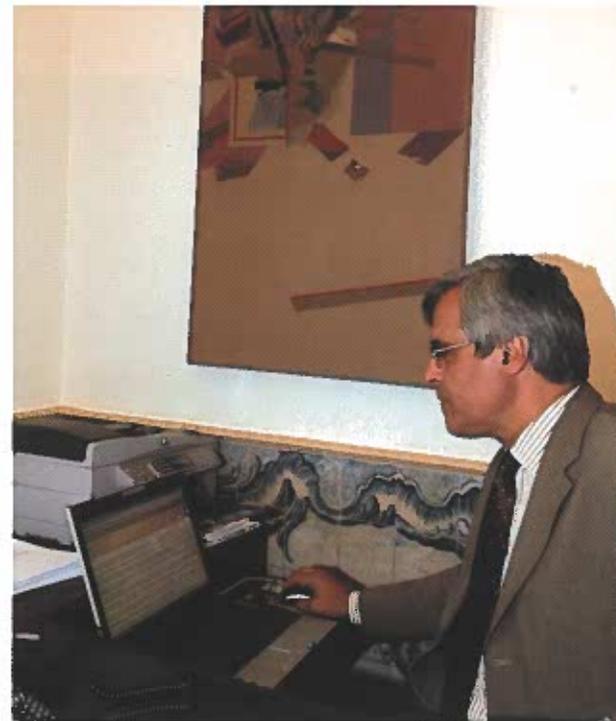
Os clubes de leitura existentes em diversas escolas também podem desempenhar um papel importante na criação de hábitos de leitura?

Sem dúvida. Os clubes de leitura, no fundo, são comunidades em que se comentam textos, em que se fala de autores, em que se trocam experiências, em que se percebe que a leitura, para além de ser uma actividade isolada e individual, também

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS

Grande objectivo: O grande objectivo da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português consistiu em levar a pensar que o ensino do Português precisa de recuperar alguns valores elementares e óbvios:

1. O professor de Português tem de ser um leitor competente, uma pessoa com uma cultura considerável, nomeadamente literária;
2. O ensino da língua passa por dispositivos normativos que incluem ou reincluem a gramática;
3. O ensino da língua confronta-se hoje com outros tipos de linguagem que, por um lado, são competidores fortes, como a televisão ou a Internet, mas, por outro lado, podem funcionar como auxiliares para a aprendizagem.



pode ser uma actividade partilhada. O empréstimo de livros é um acto importante, funciona como uma forma de partilhar com os outros uma riqueza ou um bem que se tem.

Além de que nos clubes de leitura provavelmente é mais fácil investir na vertente da leitura como um acto gratuito sem perguntas de interpretação ou gramática... Também é muito importante ler sem ter a obrigação de resumir ou de fazer exercícios acerca do que se leu. Ler por ler. Ler gratuitamente.

Nos clubes de leitura, os alunos poderão ter um papel mais activo na escolha dos livros que querem ler, dentro de determinados parâmetros?

Normalmente não sou muito crítico relativamente a autores e a textos de grande popularidade, embora não os leia e ache que são deprimentes em muitos aspectos. Os autores que vendem uma literatura a que chamo descartável prestam um mau serviço à literatura, mas podem, talvez, prestar um razoável serviço à leitura.

Acha que os alunos só devem ler textos literários ou, pelo contrário, devem trabalhar diversos tipos de textos? Os alunos podem ler diversos tipos de textos, mas não devem pensar que todos os textos são iguais ou valem o mesmo. É preciso ter a coragem de dizer que um soneto de Camões

não é um texto publicitário – ponto final parágrafo. Ambos desempenham funções próprias, mas nós hoje ainda temos respeito e admiração pelos sonetos de Camões e não nos lembramos, a não ser em casos absolutamente extraordinários, criados por grandes escritores, de textos publicitários. Tudo isto para dizer que se todos os textos facultam acesso a experiências de língua sem dúvida importantes e legítimas, não são iguais do ponto de vista valorativo.

Quanto aos programas, põe em causa a possibilidade de ensinar tanto em tão pouco tempo, considerando prevalecer o princípio da cabeça bem cheia em detrimento da cabeça bem feita?

Sim, embora ache que é preciso dar informação, também é necessário que o aluno retenha a informação, reflecta e trabalhe sobre essa informação. É importante saber raciocinar, pensar, valorar.

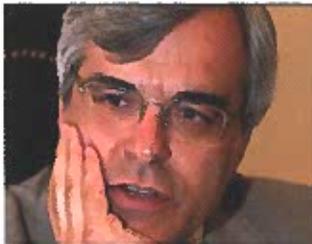
Que desafios se colocam aos professores de português num contexto multilingue?

Colocam-se desafios muito complicados: o desafio de lidar com estudantes que não têm o português como língua materna, sobretudo no caso dos alunos que vêm de famílias linguísticas muito diferentes do português. Uma coisa é estar numa aula um adolescente que tem como língua materna o espanhol, outra é estar um russo que utiliza um alfabeto

diferente. Mas – agora de uma forma um bocadinho provocatória – não vou ao ponto de defender o que os franceses hoje em dia estão a fazer que é praticamente exigirem aos imigrantes que dominem a língua francesa, mas posso compreender, porque não se pode ter numa sala de aula com 30 alunos um professor para os alunos portugueses, outro para os alunos de origem ucraniana, outro para os alunos de origem caboverdiana, outro para os alunos de origem espanhola e por aí fora.

Como pode o professor dar resposta a estes desafios, de modo a que todos os seus alunos progredam no domínio do Português, sabendo que estes provêm de realidades diferentes, seja a nível linguístico, seja a nível socioeconómico?

Isso é um preço que pagamos – e um preço que pagamos de boa vontade e com gosto – pela democratização do ensino. É preciso ter em conta que Portugal fez ou tentou fazer em 30 anos aquilo que outros países fizeram em 100. Muitas etapas tiveram de ser queimadas e o atraso não se recupera facilmente. Quando se quer recuperar rapidamente, há coisas que ficam para trás. Mas esse é o preço a pagar. ::



PAIXÃO PELA LEITURA E A ESCRITA

Não seria capaz de viver sem ler. Aprendeu a gostar de ler com *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, uma narrativa do século XVIII que o fascinou pela aventura com tudo o que esta implica de auto-realização, auto-conhecimento e auto-superação.

Gosta muito de escrever, mas tem resistido à tentação de escrever no sentido literário do termo, por reconhecer que é uma tarefa “muito complicada”.

“Desemburrou” na leitura com a ajuda da *Cartilha*, de João de Deus. Primeiro, estava

um pouco perplexo com a aparente falta de ligação entre as imagens e as letras: oriundo dos Açores, onde rato se diz “murganho”, sentiu inicialmente dificuldade em perceber o que o desenho do “murganho” tinha a ver com a palavra rato mas, algumas letras, sílabas e palavras depois, lá “desemburrou” na leitura, tornando-se um leitor competente e entusiasta.

A descoberta de Eça de Queiroz. Entre os 16 e os 18 anos, ficou fascinado com a descoberta de Eça de Queiroz, pelo seu estilo, graça, agilidade, leveza estilística e actualidade.

A opção pelas Letras. O gosto pela leitura e a escrita levou-o a licenciar-se na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em

1968, da qual é professor catedrático, responsável pelas cadeiras de Literatura Portuguesa, Literatura Espanhola e Teoria da Literatura. Doutorou-se em 1983 e, actualmente, é reitor da Universidade Aberta. **Que futuro para as licenciaturas em Letras?** Foi director da Biblioteca Nacional, entre 1998 e 2002, e quando voltou a leccionar na Universidade de Coimbra, sentiu uma grande diferença não só no número de alunos, significativamente menor, mas também no nível de conhecimentos demonstrado. Admite que o motivo radica na falta de saídas profissionais destes cursos, mas alerta para a importância de, numa sociedade, haver grandes físicos, grandes matemáticos, grandes economistas... mas também grandes personalidades licenciadas em Letras.

Trabalho colaborativo de professores

Conhecidas as vantagens do trabalho colaborativo de professores, por que continua a ser tão difícil introduzir nas escolas práticas assentes nesta metodologia? Como

forma de resposta a esta questão, Inácia Santana, professora do 1.º ciclo, relata como instituiu, com os seus pares, grupos de trabalho cooperativo. No Agrupamento de Escolas de Vialonga, a constituição de equipas pedagógicas é uma realidade, considerada essencial para promover a articulação entre os ciclos de escolaridade. Na Escola EB 2,3 de

Ribamar, a criação de comunidades de prática conduziu à criação de um *blog* e de uma página na Internet. Tirando partido das novas tecnologias da informação e da comunicação, o projecto Comunidade Virtual de Educação Musical permite que os professores desta disciplina interajam com os seus colegas, descobrindo as vantagens da *entrajuda*. Por sua vez, nos Centros Novas Oportunidades, o trabalho desenvolvido entre os elementos da equipa é essencial para delinear estratégias facilitadoras do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de cada adulto.



- 24 29 Questões e razões
Colaborar é preciso – Questões de qualidade
e eficácia no trabalho dos professores
Maria do Céu Roldão



- 30 33 No terreno
Cooperação entre professores
Inácia Santana



- 34 37 Feito e dito
A cooperação é possível
Teresa Fonseca



- 38 39 Recursos

- 40 41 Opinião
Comunidade de prática:
Que sentido no contexto educativo?
Madalena Pinto dos Santos



- 42 45 Em comunidade virtual
Quebrar o isolamento,
construindo uma comunidade virtual
Octávio Inácio



- 46 49 Repórter no Centro Novas Oportunidades
O dia do Júri
Dora Santos



● Questões e razões



COLABORAR É PRECISO

QUESTÕES DE QUALIDADE E EFICÁCIA NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Texto de Maria do Céu Roldão
Ilustração de André Letria

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?

O trabalho colaborativo está na ordem do dia. No plano discursivo, parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que se refere à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes.

Todavia, não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo. Na investigação sobre a aprendizagem relatam-se algumas práticas que se enquadram nessa modalidade, geralmente apresentando bons resultados de aprendizagem, mas também sempre referidas como excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores, como documentam várias revisões de investigação recentes¹.

Na investigação sobre trabalho docente, de que aqui nos ocuparemos, a sua importância é sublinhada por numerosos autores, que simultaneamente identificam a característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas. Maurice Tardif sublinha a este propósito que "embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente." (2005: 187).

Importa discutir um pouco alguns aspectos que estão por trás desta situação algo paradoxal – o louvor permanente da colaboração *versus* a prática persistente do modo individual de trabalho.

A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de factores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz, na terminologia de Andy Hargreaves².

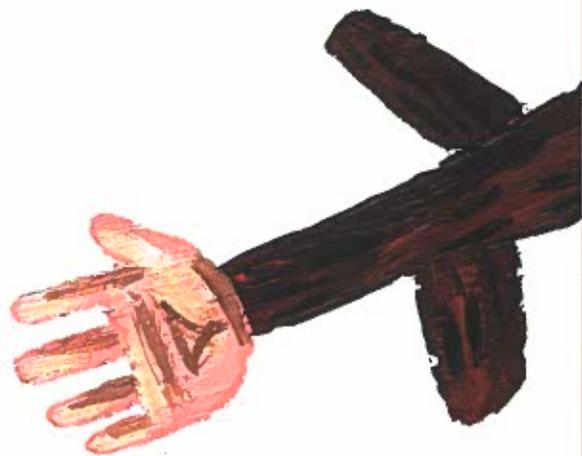
Importa assim discutir um pouco alguns aspectos que estão por trás desta situação algo paradoxal – o louvor permanente da colaboração *versus* a prática persistente do modo individual de trabalho – nomeadamente no sentido de compreender se a introdução de lógicas colaborativas traz, ou não, mais-valias à qualidade do ensino, contribuindo para uma melhor consecução das aprendizagens. Problematizar esta situação pode, julgamos, ser feito a partir de algumas questões prévias:

- Em que se fundamenta a alegada bondade do trabalho colaborativo? Em que domínios teóricos se sustenta a sua eficácia, se existe?

- Em que consiste e como se caracteriza o trabalho colaborativo, no contexto social e no contexto particular do exercício da docência, dirigida à promoção de aprendizagens curriculares?
- Que vantagens, no plano do trabalho docente, resultam ou não desta forma de organizar o trabalho? Quais as suas valências na melhoria da eficácia do ensino?
- Como se explica a sistemática resistência a maior recurso a este tipo de prática?
- Quais os pressupostos do trabalho da escola que contradizem a ideia de colaboração?

→ Fundamentos do trabalho colaborativo

A valorização do trabalho colaborativo no discurso pedagógico em geral associa-se muitas vezes à sua valia relacional e ética. Lê-se frequentemente o valor do trabalho colaborativo de forma ideologizada, considerando-o sobretudo como uma forma "melhor" no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no





plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor.

Naturalmente também essas dimensões são relevantes – mas não só.

Considerando que o exercício de uma acção profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação, concebida a formação como aprendizagem profissional, não é irrelevante recordar em que aspectos a aprendizagem cooperativa – forma mais específica do trabalho colaborativo, e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo quando nos referimos a aprendizagem de alunos³ – se constitui numa mais valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos.

Por um lado, o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para

ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias

As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.

da motivação).

Uma outra área teórica que contribui para esclarecer a valia do trabalho colaborativo provém das teorias das organizações que, debruçando-se sobre os processos interactivos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de factores como a liderança e, não por acaso, a competência

colaborativa dos actores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

Num outro campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões⁴, encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (distinguindo-o do desempenho do técnico ou do funcionário) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização coordenada das tarefas profissionais⁵.

Lee e Judith Shulman (2004) desenvolveram na Califórnia um interessante projecto de investigação sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares (Project “Fostering a community of teachers as learners”), centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes” em que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados⁶.

→ Que é o trabalho colaborativo?

O trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico.

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) activar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a actividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção com todos os outros.

No que se refere à actividade docente, outros factores acrescem à mais valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas:

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.

- os professores trabalham sempre integrados num (ou vários) conjunto de colegas que trabalha com o mesmo grupo, restrito ou alargado, de sujeitos aprendentes – a sala, a turma, o ciclo, a escola;
- o processo de aprendizagem desses alunos, a que cada um de nós gosta de chamar “os seus” (reflexo discursivo de uma concepção individualizada, ainda que afectuosa, da acção de ensinar), não é uma soma de parcelas, mas um todo para o qual a acção dos vários docentes tem de convergir;
- a lógica curricular é tradicionalmente segmentar, mas os vários saberes são de facto instrumentos intelectuais de análise que visam um produto comum – a aprendizagem e o conhecimento que ela viabiliza, e promovem um conjunto de processos de apropriação dos modos de conhecer – que desejavelmente habilitam o aprendente para novas e mais autónomas aprendizagens.

Neste contexto do ensinar e do aprender, lidos como percursos intencionais orientados para levar alguém a apropriar-se do saber e competências tidas como necessárias e expressas num dado currículo, é no mínimo surpreendente que a escola tenha instalado e mantido,





**Trabalhar colaborativamente
permite pois ensinar mais e melhor.
Não significa contudo que se trabalhe
sempre colectivamente.**

ao longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente pouco eficaz, que vai ao arrepio da unidade articulada que é a aprendizagem dos destinatários, supondo como boa a prática de segmentar o ensino, distribuindo-o em parcelas, cujos responsáveis são tratados como independentes, escassamente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, para as melhorar, com base em saber colectivamente construído.

Por outro lado, a prática de ensinar, entendido como fazer aprender⁷, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade do processo que se quer activar no aluno, multiplicado pelos inúmeros alunos e suas diferenças. Tal complexidade, cada dia mais evidente à medida que a escolarização se amplia e se generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacio-

nal, ético, e sócio-institucional da actividade de ensinar e de aprender.

→ Quais as vantagens do trabalho colaborativo para ensinar e aprender melhor?

Trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor. Não significa contudo que se trabalhe sempre colectivamente. Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento, como aliás acontece no trabalho dos cientistas e investigadores: integrados em equipas de trabalho, estudando muitas vezes individualmente, mas debatendo e elaborando questões, processos e conclusões

na interacção com os saberes, as especialidades e os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber.

John Dewey escrevendo ainda no final do século XIX – como bem recorda Varela de Freitas⁸ – já chamava a atenção para o facto de a colaboração ser inerente à prossecução de fins comuns e prática generalizada na vida social, constituindo a escola estranha excepção a esta prática: “As necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva.” (2002: 24-26, 1.^a ed. 1899).

→ As dificuldades – uma ruptura cultural?

De onde vem então a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? Não certamente da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência à mudança – verbalizações que são algo vazias, frequentemente injustas e sobretudo ocultadoras de realidades mais complexas que se enraizaram historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e professores. Destacamos desses caracterizadores da cultura viven-



cial da escola o individualismo atribuído à actividade docente e a lógica normativa dominante no nível *macro* da administração tanto quanto no nível *meso* do sistema de governo das escolas.

Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. Argumentar-se-á que se trata de uma ruptura. Certamente que o é, e seguramente complicada; mas uma ruptura geradora, e sobretudo necessária, que poderá iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua acção.

O outro ingrediente que contradiz o trabalho colaborativo reside na normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia. Para que sejam estes – qualidade e eficácia – os motores, importa que os actores decidam em conjunto, ainda que no quadro de um currículo nacional prescrito e comum, os modos e formas de com

ele trabalharem, de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada situação concreta, regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões. Tratar-se-ia assim não apenas de “cumprir os programas” sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumento – o que requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.

E essas são acções, posturas e decisões propriamente profissionais, que só fazem sentido no interior de um corpo que se assume como um colectivo com saber e trabalho comum e próprio, e que trabalha e actua privilegiando lógicas de equipa – a todos os níveis da actividade de ensinar que se constitui afinal como o mandato social da escola e como o factor distintivo da profissionalidade docente. ::

¹ Ver Roldão, M.C. et al. “Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)”, na Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Investigar em Educação*, n.º 5 (em preparação).

² Ver Hargreaves, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Lisboa: McGraw Hill; e também Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2005), *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Editora Vozes.

³ Sobre estas distinções conceptuais, bem como para algumas referências teóricas que se convocam relativamente a trabalho colaborativo de alunos, recomenda-se a leitura de Freitas, Luísa Varela de e Freitas, Cândido Varela de (2003), “Aprendizagem Cooperativa”, (Guias Práticos), Porto: ASA.

⁴ Ver, sobre profissionalidade docente: Darling-Hammond, Linda. “Futures of teaching in American Education”, *Journal of Educational Change*, vol. 1, n.º 4, Dezembro, pp 353-373, 2000. Giméno Sacristán, José (1995), “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, pp. 63-92, 1995. Nóvoa, António, “O passado e o presente dos professores”, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, pp. 13-34, 1995. Roldão, Maria do Céu (2007), “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abril, Vol. 12, n.º 34, 94-103.

⁵ Veja-se, como ilustrativo, o valor atribuído à prática colaborativa no interior da actividade médica - coexistindo com o campo das actividades individualmente realizadas.

⁶ Shulman, Lee e Shulman, Judith (2004), “How and what teachers learn: a shifting perspective”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, n.º 2, March-April, 257-271.

⁷ Ver Roldão, Maria do Céu (2004), “Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino”, *Revista Discursos*, Dezembro, pp 95-120. Lisboa, Universidade Aberta.

⁸ Dewey, 1899, 2002, cit. por Luísa Varela de e Freitas, Cândido Varela de (2003), *Aprendizagem Cooperativa*, (Guias Práticos), Porto: ASA.

● No terreno

COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Da autoformação cooperada no âmbito de uma associação pedagógica ao trabalho colaborativo desenvolvido na escola, Inácia Santana, professora do 1.º ciclo, relata como é que, ao longo da sua carreira, procurou investir no seu desenvolvimento profissional.

Texto de **Inácia Santana**
(Escola EB1 Frei Luís de Sousa)
Fotografias de **Carlos Silva**

A gestão da complexidade inerente à “profissão impossível” de professor obriga a uma permanente problematização da prática, ao questionamento de estratégias e da forma como lidamos com as ocorrências que se sucedem. A profissão é plena de angústias e de dilemas e só a reflexão compartilhada e distanciada da acção nos salvaguarda de uma relação doentia no seu interior. Por isso, uma das competências exigidas ao professor é a de reflectir criticamente a sua acção com outros actores do processo de aprendizagem-ensino.

A instituição de um sistema de gestão cooperada do currículo com os alunos salvaguarda-nos (a eles e a nós) da solidão e do deserto em que a escola se pode transformar, porque procuramos, permanentemente e em cooperação, construir sentidos para o trabalho escolar. No entanto, nada está definitivamente adquirido e tudo se constrói na dinâmica do grupo. As nossas preocupações são partilhadas com as crianças, envolvendo-as na resolução dos problemas emergentes.

Mas a interacção com outros pares também é vital para a aprendizagem da profissão. Posso testemunhá-lo pelo meu percurso profissional. Primeiro, apenas fora da escola, no contexto do Movimento da Escola Moderna, quando o diálogo com os colegas se revelava impossível e o isolamento insustentável. Mais tarde, com a conquista de maior segurança, foi possível ir construindo pontes de entendimento com alguns professores e integrar-me em grupos de trabalho cooperativo também na escola.

A cooperação no Movimento da Escola Moderna

No Movimento da Escola Moderna, encontrei os interlocutores de que sempre precisei. As experiências apresentadas em congresso, no final de cada ano lectivo, fascinaram-me desde o primeiro momento. Mas essa prática que queria para mim tornar-se inacessível se não trabalhasse continuamente, ao longo dos anos, em grupos de trabalho cooperativo, auto-organizados segundo as necessidades dos participantes, onde normalmente havia pessoas com mais experiência profissional.

Aí podíamos partilhar as angústias, equacionar os dilemas e trocar experiências no mesmo domínio. A verbalização, só por si, era já um avanço na resolução, mas depois havia a outra forma de ver a situação, que ajudava a descentrar e a ver com maior objectividade, facilitado pelo clima de grande abertura, aceitação e afecto. Sempre que precisávamos, recorriamos a especialistas em diversas matérias, bem como a textos teóricos que nos ajudavam a avançar. Como resultado destes percursos anuais emergiam, de cada grupo, desafios para partilhar com os outros durante os congressos. Tornámo-nos assim, desde o início, protagonistas da nossa formação, alternando os papéis de formadores e de formandos, de comunicadores e de participantes. Afinal, também conseguimos ser professores de outra maneira.

A interajuda profissional destes grupos auto-organizados no contexto de uma associação de professores, cuja matriz de formação assenta na autoformação cooperada, traduzida no encorajamento mútuo e na lucidez construída através de diversos



olhares com os mesmos princípios educativos, foi sendo incorporada e, através deste dizer permanente da profissão, fui-me apropriando, em interacção, dos saberes pedagógicos.

Ainda hoje, esses Grupos de Trabalho Cooperativo constituem a base da formação no interior do Movimento da Escola Moderna e, passados vinte e oito anos de profissão, continuam a ser essenciais para o meu desenvolvimento profissional.

A cooperação na escola

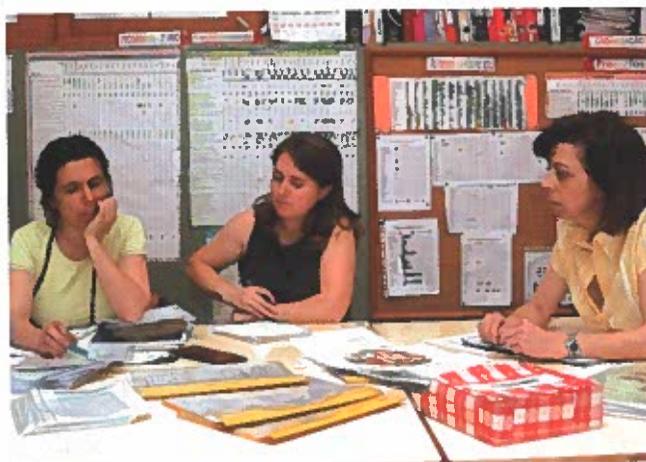
Porque vivi esta matriz de organização formadora desde o início da profissão, sempre aspirei a ter na escola uma dinâmica de cooperação. Sabemos, pelos estudos realizados a partir dos anos 50, que a cooperação, ao contrário da competição, propicia um clima de maior bem-estar, fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores!

Efectivamente "a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou aos pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria

frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola?"

Se isto é verdade para os alunos, também o é para os professores que, por maioria de razão, devem vivenciar estes percursos entre si para mais facilmente o viverem no trabalho com os alunos. No início do ano lectivo anterior, o reencontro de professoras que já tinham trabalhado em conjunto permitiu formar um grupo de trabalho na escola: Albertina Pena, Ermelinda Rosa e eu própria. Para além de leccionarmos o mesmo ano de escolaridade (o 2.º ano), tínhamos como finalidade comum a efectiva participação das crianças no currículo, conducente à realização de aprendizagens significativas e que promovesse o sucesso efectivo de todos os alunos. Decidimos, então, constituir um grupo de trabalho e reunir semanalmente.

O ritmo alucinante que actualmente se vive nas escolas do 1.º ciclo e a falta de espaços disponíveis dificultam estes encontros. Por isso, este ano as reuniões têm sido mais descontínuas e o tempo de trabalho menor. Mas não desistimos e, por vezes, são as horas de almoço as que nos restam para nos encontrarmos.



Uma planificação participada pelos professores e alunos

O que vem acontecendo nas escolas é a constituição de grupos de trabalho por anos de escolaridade, normalmente impostos, que privilegiam a “planificação” em conjunto, ou seja, a determinação, para todas as turmas, dos mesmos conteúdos do programa para cada dia e semana. Perpetua-se, assim, a cultura de massificação, uniformizando percursos, reduzindo as margens de iniciativa dos professores e inviabilizando a participação dos alunos nessas tomadas de decisão curricular. O nosso grupo também planifica, mas delineando “orientações ou linhas gerais de actuação”, deixando a cada um dos professores e aos seus alunos “um papel mais activo e uma maior liberdade na definição dos percursos de ensino-aprendizagem”.³ Trata-se de um modelo aberto de planificação. Colocamo-nos problemas reais, para ajudar a resolver, trazemos situações vividas que foram gratificantes e apetece partilhar, ou outras que o não foram e que urge recuperar.

Começámos por pensar em conjunto a organização das salas de aula, em função dos Projectos Curriculares de Turma. Analisámos o programa, definimos metas, delineámos estratégias, reunimos os materiais de cada uma, partilhámo-los, dividimos tarefas para a construção de outros que, posteriormente, reproduzimos para as três e, interagindo nos espaços, os cenários foram sendo montados.

Num segundo momento, elaborámos os documentos orientadores da acção pedagógica. Para isso, analisámos vários Planos Curriculares de Turma, definimos os itens que neles deveriam constar, os conteúdos de cada um e chegámos a uma plataforma comum:

O nosso grupo também planifica, mas delineando “orientações ou linhas gerais de actuação”, deixando a cada um dos professores e aos seus alunos “um papel mais activo e uma maior liberdade na definição dos percursos de ensino-aprendizagem”.

Introdução

1. Princípios orientadores da acção pedagógica
2. Caracterização da turma (ao nível das aprendizagens)
3. Desenvolvimento da acção educativa
 - 3.1. Organização do espaço e dos materiais
 - 3.2. Organização do tempo e dos conteúdos das aprendizagens
 - 3.3. Estratégias de diferenciação pedagógica
4. Aprendizagens essenciais para todos os alunos
5. Modalidades de avaliação
6. Interação com as famílias e comunidade

Este trabalho foi partilhado com os restantes colegas da escola, tendo sido adoptado por alguns. À medida que íamos dando corpo ao documento, íamo-lo pondo em comum. O mesmo aconteceu este ano lectivo, utilizando a mesma matriz. Periodicamente, voltamos a ele para fazer o ponto da situação.

O estudo do meio local – uma abordagem integrada o currículo

No início deste ano, para além dos projectos desenvolvidos por grupos de alunos, delineámos uma estratégia integrada de Estudo do Meio com base em visitas guiadas aos locais mais significativos da freguesia. Uma vez negociado com os alunos e inscrito no Projecto Curricular de Escola, apresentámos o projecto à Junta de Freguesia de S. Domingos de Benfica, que se propôs ceder o autocarro e disponibilizar uma pessoa para nos ajudar a organizar as visitas e para nos acompanhar em algumas. Ficou então estabelecido um plano para as três turmas, devidamente calendarizado:

- Visita de estudo ao Bairro das Furnas
- Junta de Freguesia – entrevista com a Dra. Vera e recolha de informações
- Museu da Música
- Palácio dos Marquês de Fronteira e Igreja de Nossa Senhora do Rosário
- Palácio de Beau Séjour
- Parque Ecológico de Monsanto
- Um percurso por Lisboa

Este plano tem ocupado muitas das nossas conversas: como potenciar as experiências realizadas, que aprendizagens curriculares estão em jogo? A partir daí, cada turma realiza o seu trabalho que, seguidamente, apresenta.

O trabalho na Matemática, a experimentação em Ciências, o desenvolvimento da escrita, o incentivo à leitura, o funcionamento dos projectos dos grupos, a resolução de conflitos intra e inter-turmas, as expressões ao serviço da construção de produtos culturais, a avaliação, os percursos dos meninos com mais dificuldades, de modo a aferir processos e a procurar formas de os ajudar a avançar, a relação com as famílias, têm atravessado estes espaços de discussão. E o tempo é sempre muito curto para tudo o que se define como agenda de cada encontro. Como integramos outros grupos fora da escola, muitas vezes trazemos deles reflexões, materiais ou textos para nos fazer avançar.

Intervenção na escola

Ao longo destes dois anos tivemos estagiárias da Escola Superior de Educação de Lisboa que, desde logo, integraram o grupo. A reflexão tornou-se ainda mais rica, sobretudo a partir da sua intervenção directa nas turmas. As suas inquietações, vividas de uma forma muito intensa, obrigaram-nos a desconstruir a profissão, a dizer o que normalmente já não dizemos, porque nos parece adquirido e, no entanto, subsiste muitas vezes, embora com um menor nível de ansiedade. Partilhávamos, desta forma, o trabalho de supervisão das estagiárias, com tudo o que essa função implica.

Os problemas debatidos não se circunscrevem às salas de aula e tocam as dinâmicas da escola, que também importa reflectir. Aí equacionam-se formas de resolução, que se traduzem em propostas a apresentar no Conselho de Docentes ou elaboram-se documentos, quando se trata de tomar posições institucionais. Neste domínio, o grupo tem desempenhado um importante papel, por construir propostas alternativas mais estruturadas.

Apesar da informalidade que o caracteriza, este grupo tem sido um espaço de autoformação cooperada centrado na escola, fundamental para a regulação dos percursos. Dignificar a profissão e revalorizar a formação como factor de inovação é “reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros ‘implantadores’ ou obstáculos para a mudança”.⁴ Perrenoud⁵ refere mesmo que “não se pode esperar melhorar a qualidade do ensino, se não apostarmos numa prática reflexiva e numa maior profissionalização do ofício de professor. A sua complexidade vota ao fracasso toda a pilotagem autoritária.” Para tal, temos de nos organizar e protagonizar a nossa formação na escola no seio de associações científico-pedagógicas e, assim, construir a profissão. ::

→ **Impõe-se a regulação contínua do percurso que vamos fazendo com os alunos na gestão compartilhada do currículo.**

→ **Numa profissão complexa, como a de professor, há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas.**

→ **Fragilizamo-nos quando nos isolamos. Podemos ganhar tempo para os nossos afazeres pessoais mas perdemos em reflexão e empobrecemo-nos profissionalmente.**

¹ Arends, R. (1995), *Aprender a ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.

² Niza, S. (1998), “A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, *Inovação*, 11, n.º1, 77-98.

³ Pires, Júlio (2003), *Concepções e modelos de planificação pedagógica*, Escola Moderna n.º 17, 5.ª série, 5 a 22.

⁴ Garcia, Marcelo C. (1995), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

⁵ Perrenoud, Philippe (2002), *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: ASA.

● Feito e dito



A COOPERAÇÃO É POSSÍVEL

Armandina Soares conseguiu criar uma equipa de professores capaz de tornar o Agrupamento de Vialonga, situado num meio socioeconómico pouco favorável, um local de boas práticas. O trabalho cooperativo dos professores tem sido um dos segredos para que aquilo que, à partida, parecia impossível fosse uma realidade.

Entrevista de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Carlos Silva**

O Agrupamento de Vialonga é um exemplo de boa prática de trabalho cooperativo de professores. Como se organizaram de modo a facilitar esse trabalho?

Temos alguns constrangimentos sérios. Em primeiro lugar, penso que o trabalho cooperativo dos professores tem de incidir na articulação entre ciclos, dando resposta à necessidade de os professores discutirem conjuntamente, percebendo o que é que cada um deve fazer no nível da escolaridade que lecciona. Esta articulação é fundamental para se garantir que não haja sobressaltos desnecessários nas transições de ciclo. Isto é complicado uma vez que os horários neste agrupamento são quase todos em regime de desdobramento. Deixámos as quartas-feiras livres para reuniões mas, mesmo assim, o tempo é escasso. De qual-

quer maneira, esta articulação vertical está a ser realizada, nomeadamente com os professores do 1.º ciclo. Também o trabalho cooperativo, em termos de conselho de turma, ganhou consistência com a experiência dos currículos alternativos. Os professores tinham horas marcadas no seu horário para reunião e isto permite, de facto, que estas equipas pedagógicas reúnam semanalmente, havendo um trabalho claramente interdisciplinar, que conduz a uma clarificação conjunta das situações e à alteração das planificações sempre que se verifique que não são adequadas aos alunos. Penso que há resultados bem visíveis de um trabalho cooperativo consistente.

Acha que facilitava que cada equipa pedagógica tivesse semanalmente possibilidade de reunir para trabalho conjunto?

Claro que isso seria o ideal! Não temos dúvida nenhuma acerca disso. Como já temos tido algumas experiências nesse sentido, começa a existir a sensibilidade de que era necessário que os conselhos de turma reunissem regularmente, porque o que acontece normalmente não é suficiente. Por exemplo, no primeiro período faz-se uma reunião no início do ano lectivo para que o conselho de turma defina o trabalho que vai desenvolver com aquela turma, depois, há uma reunião intercalar e, no final do período, a reunião das avaliações. Assim, os professores ficam por conversas de corredor na tentativa de fazer acertos ao trabalho que estão a realizar.

Nós estamos agora a finalizar uma experiência numa turma do 9.º ano, que decorreu ao longo dos 7.º, 8.º e 9.º anos, cujo conselho de turma foi constituído por iniciativa de alguns professores que se

organizaram e propuseram fazer parte da equipa pedagógica daquela turma. Tem sido uma experiência interessante, não com resultados a 100 por cento, mas bastante bons e que, em termos do acompanhamento dos alunos, deu os seus frutos. Estes alunos acabaram por integrar um projecto europeu, com uma ida a Glasgow, participaram no projecto de *cine die* – um projecto de produção de cinema – que fazia parte do projecto europeu e alguns alunos fizeram parte do grupo de teatro. Quanto às aprendizagens curriculares, estes alunos provavelmente não farão muita diferença dos outros. Contudo, em termos de intervenção na escola, do entendimento do que é a escola e o seu funcionamento, e ainda da sua própria responsabilização em todo este processo, penso que há grandes diferenças. Esta turma começou exactamente com este projecto por iniciativa de uma equipa pedagógica, proposta ao conselho executivo que previa um trabalho para desenvolvimento de competências dos alunos com a realização de uma reunião semanal da equipa.

Este tipo de organização é importante para o desenvolvimento de competências?

Esta equipa pedagógica mostrou vontade de fazer uma experiência de trabalho para desenvolvimento de competências. Esta é uma questão que se continua a debater nas escolas: fala-se muito de competências, mas a escola vive centrada nos currículos e, muitas vezes, o discurso oficial não clarifica em que é que se deve trabalhar a sério: se a prioridade incide sobre as competências – que naturalmente terão que estar associadas aos currículos – ou, pelo contrário, sobre os currículos. Eu penso que esta continua a

ser uma questão que tem de ser clarificada até para que isso permita que o trabalho tenha alguma segurança

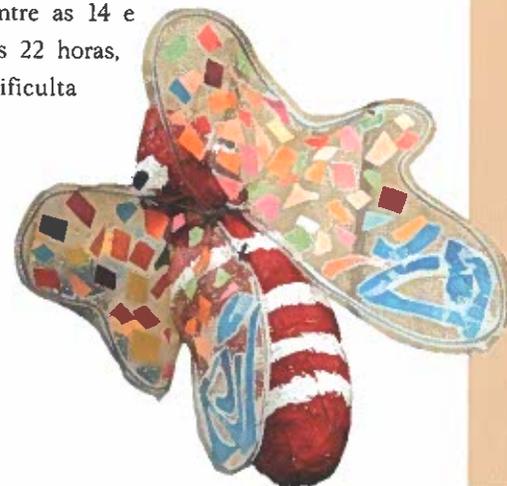
A leccionação das áreas curriculares não disciplinares pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho cooperativo?

Tivemos ainda a experiência com o projecto que é dirigido pela professora Ana Maria Bettencourt, que envolveu quatro turmas, duas do 5.º e duas do 7.º, e consistiu na construção de um projecto em torno das áreas curriculares não disciplinares. Os professores destas equipas foram convidados para integrar este trabalho e reuniram semanalmente, alternando a formação quinzenal com as reuniões de conselho de turma. É evidente que isto tem dado resultados muito interessantes em termos de trabalho.

Seria muito bom se nós pudéssemos ter estas reuniões com regularidade, o que implica outra forma de organização da escola.

Mas, na sua opinião, para fomentar o trabalho cooperativo era preciso uma outra organização na escola, quer de horários quer de turmas?

De facto, era. O constrangimento ao nível da diferença que existe entre o horário lectivo dos professores, que se situa entre as 14 e as 22 horas, dificulta





a constituição de equipas pedagógicas que permitam que um conjunto de professores leccione as mesmas turmas, contribuindo para uma rentabilização do pouco tempo para reuniões. Acontece, contudo, que temos professores que têm duas ou três turmas enquanto outros têm seis.

Depende das disciplinas...

Pois, depende das disciplinas, da carga horária das disciplinas e da carga horária do professor. Esta é uma proposta que está neste momento em discussão. Uma experiência piloto a realizar seria tentarmos encontrar formas de, na escola, todos os docentes terem o mesmo número de turmas distribuídas, canalizando os professores que têm horários lectivos mais sobrecarregados e uma carga horária mais pequena nas suas disciplinas, para as actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente os de Educação Física e de Educação Musical. Isto iria permitir que os professores pudessem reunir e discutir um conjunto de questões à volta das suas turmas todas as quartas-feiras, por exemplo, o que levaria, em termos de eficácia de trabalho, a resultados completamente distintos.

Mas o que é que os professores, quer na articulação vertical, quer nesse projecto, constroem em conjunto?

Depende. Na articulação vertical, os professores têm de construir em conjunto o saber sobre os conhecimentos dos alunos necessários às transições de ciclo. Elaboram projectos conjuntos que articulam os vários saberes, de modo a responder às necessidades do aluno mais do que da disciplina. Nos conselhos de turma, constroem o projecto de trabalho para a turma, instrumentos de avaliação, definem estratégias de intervenção e algum trabalho mais diferenciado.

Na sua opinião, o trabalho cooperativo parece fundamental para a evolução profissional dos professores.

Claro! De facto, securiza os professores, dá-lhes formas de resolverem uma série de questões e – o que me parece mais interessante – é ser sentido como um factor determinante no interior da própria escola. Os professores referem que nos percursos curriculares alternativos se consegue fazer determinado tipo de trabalho porque há reuniões frequentes em que se discute o trabalho que se vai fazer com os alunos.

Então acha que os professores sentem que o seu trabalho cooperativo melhora as aprendizagens?

Sim, acho que a maioria dos professores considera que seria vantajoso terem oportunidade de reunir mais vezes para trabalhar sobre a sua própria turma e também considero que, por vezes, é pouco aliciante para os professores que reúnem muito menos vezes verificarem que aqueles que reúnem semanalmente conseguem rentabilizar a reunião semanal,

servindo esta de patamar para a construção do trabalho que estão a fazer com os alunos.

Pode dar algum exemplo concreto de uma competência transversal desenvolvida através do trabalho cooperativo dos professores?

Nós vamos agora iniciar um trabalho de três semanas para os alunos que estão com défices de aprendizagem. Os alunos vão ficar na escola todas as manhãs, após o encerramento das actividades lectivas. Estão a ser construídos projectos por equipas pedagógicas de quatro a cinco professores que vão trabalhar com grupos de seis ou sete alunos com problemas de aprendizagem que precisam de ser resolvidos. Nestas três semanas em que os professores ainda estão ao serviço, vamos tentar contribuir para a recuperação desses alunos. Claro que não é possível pensar que, em três semanas, os alunos vão aprender conteúdos programáticos que não aprenderam ao longo de um, dois ou três anos – daí que o trabalho seja centrado nas competências. Esses alunos vão trabalhar competências interdisciplinarmente. Surgiram algumas propostas interessantes. Por exemplo, a Matemática apresentou um projecto para o 3.º ciclo que, com base na organização de uma festa, chama ao terreno uma série de competências e de saberes.

Por quem foram construídos os projectos?

Pelos professores de todas as disciplinas envolvidas nas equipas pedagógicas. Os grupos disciplinares trabalharam em primeiro lugar para definirem que tipo de trabalho é que poderia ser feito em termos de pesquisa, de construção de documentos, de recolha de informação.

Posteriormente, na equipa pedagógica dependeu muito do dinamismo com que foram apresentados os projectos das diferentes disciplinas. Houve situações em que o projecto da Matemática foi o escolhido e outras em que, por exemplo, a disciplina de Ciências da Natureza apresentou um projecto muito interessante, conseguindo ser a aglutinadora e ter a liderança. Portanto, há projectos diferenciados. Penso que esta experiência pode constituir um ponto de partida para a preparação do trabalho no próximo ano lectivo, já em equipas pedagógicas.

Do que foi dito, pensa que os professores, de uma qualquer escola, para trabalharem de forma cooperativa deparam com muitas dificuldades?

A primeira dificuldade é a disponibilidade dos professores. Estes precisam de algum modelo para verificarem que resulta, que é eficaz e que funciona. Não existe essa cultura de escola porque o trabalho do professor é um trabalho fechado na sua sala de aula a decidir sozinho aquilo que quer fazer, para depois chegar ao conselho de turma e dizer quais são as avaliações que tem para cada um dos alunos. O entendimento de que o conselho de turma deve funcionar como um corpo coeso que vai tomar decisões em relação ao conjunto dos alunos é difícil de conseguir. Na maior parte das vezes, a prática é cada um sabe de si e dos seus alunos. Como nós já temos uma experiência grande de percursos curriculares diferenciados, há muitos professores que estão noutros conselhos de turma e que têm a dimensão de como é diferente trabalhar quando se pode reunir semanalmente para decidir, para acompanhar, para

PERFIL Armandina Soares



Quando olhamos para Armandina Soares, vemos uma mulher pequenina e magra, o que nos dá ideia de estarmos perante uma pessoa frágil. No entanto, quando fixamos o seu olhar, vemos uma mulher determinada, cheia de força, que move montanhas para conseguir aquilo em que acredita.

Viveu e trabalhou em África – Angola e Moçambique – antes e depois da descolonização. Envolveu-se politicamente, tendo sido militante do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), com cartão e tudo. Teve oportunidade de trabalhar com gente de variadas nacionalidades, incluindo russos e chineses! Com a mesma força com que desenvolveu funções

tão diversas como bibliotecária, professora, directora de escola, autora de programas, etc... em Moçambique e Angola, tomou a decisão em 1981 de voltar a Portugal. Sem emprego, reorganizou a sua vida e decidiu pedir a equivalência e terminar a licenciatura em História.

Começou a dar aulas em Portugal, tendo-se envolvido em diversos projectos de inovação nas escolas por onde passou.

Está em Vialonga há 13 anos, nove dos quais no conselho executivo. A experiência africana foi certamente fundamental para o seu desempenho em Vialonga. Aprendeu a negociar, a construir equilíbrios e a liderar projectos, o que tem sido essencial para conseguir levar a água ao seu moinho.

O seu trabalho ao longo dos anos tem merecido reconhecimento público, tendo sido condecorada, em 2004, com a Ordem de Instrução Pública, pelo Presidente da República Jorge Sampaio.

mudar. Isto, de certa maneira, infiltra-se nos outros conselhos de turma.

A inovação parte dessas experiências...

Digamos que foi internamente, com base na experiência de vários professores, que esta ideia se foi difundindo na escola, levando a pensar se seria vantajoso os professores poderem reunir regularmente e existirem equipas pedagógicas que permitissem que este trabalho se processasse.

Uma primeira dificuldade é a longa tradição do trabalho individual do professor. Mas há outras...

Os professores estão habituados a fazer os seus trabalhos, a preparar os seus materiais para a sua turma. Acho que era preciso mostrar que esta forma de funcionamento diferente resulta melhor.

Temos ainda os constrangimentos da distribuição do serviço lectivo, da construção dos horários, da Inspeção-Geral da Educação que não nos deixa ter insuficiências lectivas. Temos de distribuir os horários à exaustão e isso implica que, de facto, nós não consigamos facilmente construir este modelo de funcionamento e de organização da escola. ::

Recursos



moodle

PLATAFORMAS COLABORATIVAS

“O desenvolvimento de plataformas de colaboração permite uma capacidade de acção inimaginável até hoje. Possibilita que milhares de pessoas interactuem com milhares de outras, de forma coordenada, porém autónoma, sem referência a uma estrutura hierarquizada e sem outras regras senão as inventadas por elas próprias. Este cenário traz novos desafios entre os quais o aumento da capacidade de auto-organização do sistema educacional.” Juan Rada¹

Texto Teresa Silva
(Centro de Competências da Faculdade de Ciências de Lisboa)

A aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos cenários educativos, veio afectar tanto o conteúdo dos conhecimentos como a sua transmissão, permitindo a difusão da informação e o estabelecimento de interações diversificadas entre os vários participantes.

A par das múltiplas possibilidades pedagógicas decorrentes da exploração de diferentes serviços e ferramentas informáticas disponíveis no mercado (correio electrónico, fóruns *blogs*, *wikis*, *podcasts*), muitos deles de acesso livre e gratuito, que fomentam formas de trabalho e de relacionamento que não existiam antes, as plataformas colaborativas vieram também trazer novos desafios à escola.

Além de fornecerem uma infra-estrutura que pode facilitar a comunicação e colaboração entre professores (ajudando a ultrapassar o habitual isolamento da sua prática profissional), permitindo-lhes partilhar recursos e materiais pedagógicos e envolverem-se em grupos virtuais de trabalho, vieram também acrescentar uma nova dimensão à sala de aula, possibilitando, através da conectividade, criar novas formas de aprendizagem, facilitando o seu prolongamento no espaço e no tempo.

Apesar de se considerar que a exploração de todas estas

possibilidades ainda se encontra num estado embrionário, Juan Rada defende que a “construção de comunidades – além das fronteiras físicas dos estabelecimentos – incorpora uma dimensão pedagógica nova, capaz de gerar dinâmicas importantes de socialização e aprendizagem” (2004, p. 114).

O mesmo autor refere que as plataformas de colaboração educativa agregam “dimensões importantes, como a gestão colaborativa de projectos com aplicações e funcionalidades específicas (por exemplo, para a planificação ou pesquisa). Nesse caso, muitos estudantes e professores podem trabalhar em rede, conjuntamente, sobre o mesmo tema” (2004, p.115).

→ O que é o Moodle?

O Moodle, designação de uma dessas plataformas, é o acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. O seu autor, Martin Dougiamas, em 1999, tendo como base uma perspectiva socioconstrutivista, pretendeu criar um ambiente virtual de aprendizagem facilitador da construção de espaços de trabalho, de comunicação e de colaboração.

Trata-se de um projecto baseado em *software* livre, de distribuição gratuita através da Internet e de tipo fonte aberta (*open source*),

encontrando-se em permanente evolução, na medida em que o programa vai sendo desenvolvido e aperfeiçoado com a colaboração da comunidade de utilizadores. Com o objectivo de corrigir os erros que vão sendo detectados e de introduzir novas funcionalidades, programadores em todo o mundo continuam a trabalhar para o aperfeiçoamento deste produto.

A sua utilização fácil, intuitiva e flexível permite a adaptação a uma enorme variedade de contextos educativos.

Esta plataforma tem já um enorme impacto a nível mundial. É utilizada em mais de 175 países e está traduzida em cerca de 70 línguas. Podendo ser utilizada por comunidades que mantêm ou não contacto presencial entre os seus membros, a participação pode revestir-se de contornos muito ricos e significativos. Mesmo as comunidades cujos membros sustentam práticas de trabalho colaborativo presencial, utilizam as tecnologias para partilhar documentos, manter contacto entre as reuniões ou enviar informações uns aos outros.

Actualmente, existem projectos que agregam a sua comunidade de participantes em torno da utilização do Moodle. Um exemplo interessante é o Projecto latitude60! (<http://projectos.ese.ips.pt/moodle/course/view.php?id=66>) em que a plataforma é usada para estabelecer a rede de trabalho e colaboração entre os participantes de todo o país.

→ Plataforma Moodle de um Centro de Competência

Há cerca de um ano e meio, o Centro de Competência Computadores, Redes e Internet na Escola, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (<http://ccrie.fc.ul.pt/>) embarcou na aventura de se iniciar na utilização da plataforma Moodle (<http://noniob.fc.ul.pt/plataforma/>) como uma infra-estrutura de suporte ao apoio e acompanhamento de projectos das escolas e à formação de professores na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Esta plataforma foi concebida, desde o início, como um espaço aberto e acessível a todos. O acesso à plataforma faz-se, normalmente, através de uma inscrição que permite ao utilizador criar uma identidade através da qual passará a ser identificado e reconhecido pelos outros membros. Foi opção deste

Centro permitir o acesso a visitantes, praticamente em todas as áreas de trabalho, ou seja, qualquer pessoa que entre no endereço da plataforma e seleccione uma disciplina pode aceder às actividades e recursos aí disponibilizados.

A estrutura e organização da plataforma foram sendo imaginadas e adaptadas de acordo com as necessidades emergentes e com as novas propostas de trabalho e desafios que iam sendo lançadas por escolas e projectos. A dinamização de actividades e os recursos disponibilizados em cada área de trabalho (disciplina) tiveram como finalidade, desde os primeiros momentos, fomentar a comunicação, a partilha, a reflexão e a colaboração entre os participantes.

Apesar de a aprendizagem técnica do Moodle ser fácil e intuitiva, o grande desafio que se coloca aos professores que a utilizam tem a ver com aspectos pedagógicos e com opções metodológicas que se revelam necessárias fazer na criação, estruturação e dinamização das actividades e recursos que constituem cada área de trabalho (disciplina).

Como refere Rada, as transformações não têm somente a ver com o desenvolvimento da tecnologia: elas dependem também – e mais profundamente ainda – do desenvolvimento das mentalidades e da forma como se organizam os poderes (2004, p. 116).

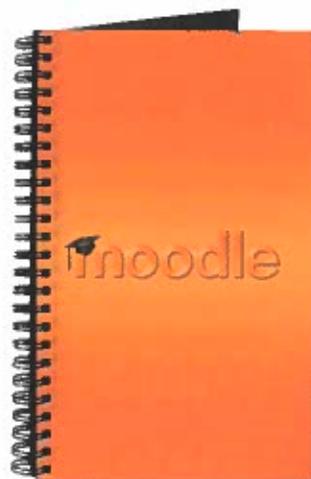
Para entender verdadeiramente as enormes potencialidades desta ferramenta, tanto no âmbito da formação de professores, como a nível do trabalho com os alunos, há apenas uma forma: aceitar o desafio de viver nela. Alguns professores já começaram a fazê-lo. ::

→ Para obter mais informações sobre o Moodle, pode entrar na disciplina "Usar o Moodle na escola" da Plataforma do CC CRIE da FCUL (<http://noniob.fc.ul.pt/plataforma/course/view.php?id=45>). Nesta disciplina estão disponíveis vários recursos para apoio à autoformação dos professores e foram criados fóruns para troca de ideias e materiais.

A Comunidade Moodle em Português:

<http://moodle.org/course/view.php?id=24> fornece igualmente um vasto conjunto de informações e recursos e permite o contacto com entusiastas da utilização desta ferramenta de trabalho.

O enriquecimento destes espaços faz-se com o contributo de todos.



¹ Rada, Juan (2004) "Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação" in Tadesco J. C. (Org.), *Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas?* (pp. 109-119). Brasil, Cortez Editora

● Opinião



Texto de Madalena Pinto dos Santos
(Centro de Investigação em Educação da
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa)
Fotografia cedida pela Escola EB 2,3 de Ribamar

COMUNIDADE DE PRÁTICA: QUE SENTIDO NO CONTEXTO EDUCATIVO?

Na EB 2,3 de Ribamar, as actividades da Área de Projecto dos alunos do 3.º ciclo têm o formato de clubes temáticos orientados por dois professores. Os alunos inscrevem-se no clube que preferem e, durante um ano lectivo, desenvolvem projectos no âmbito da respectiva temática.

Um desses clubes é o da História Local que procura estudar e divulgar a História e o Património do concelho da Lourinhã. Os 14 alunos, de diferentes anos e turmas, visitam locais, recolhem dados (entrevistando, fotografando) e, posteriormente, investigam (na Internet e em livros) para complementar as informações recolhidas.

Passam então à fase de elaborar um pequeno relato do “conhecimento” sobre

Actualmente é frequente ouvirmos falar em “Comunidade de prática”, mas o que significa esta expressão? Vou recorrer a uma história para realçar alguns aspectos deste conceito que considero relevantes para ajudar a pensar no âmbito da educação, usando-o na forma que ele me parece mais produtivo, como um “recurso para pensar com”.

cada elemento do património estudado. Há um ano e meio, criaram um *blog* <http://historialourinha.blogspot.com/> onde começaram a publicar os relatos como *posts*. Este novo recurso veio ampliar a visibilidade do Clube e permitiu perceber a relevância de outras pessoas na vi-

da do Clube. É o caso, por exemplo, da funcionária da escola que os acompanha nas saídas e que, para lá do papel de motorista da carrinha em que se deslocavam, também interveio no *blog*.

Outros professores do agrupamento e pessoas externas à escola (pais, pessoas

da comunidade e não só) deixam comentários no *blog* expressando apreço pelo trabalho desenvolvido.

A meio do ano lectivo, pensaram em organizar o material produzido de uma forma que fosse útil como recurso de estudo para outros alunos do agrupamento e surgiu a ideia de construir um *site* <http://itinerariosribamar.googlepages.com/> onde este e outros Clubes da escola vão publicar os seus saberes. Este ano lectivo, o Clube da História Local tem contribuído regularmente com artigos dos alunos para o jornal regional Alvorada, da Lourinhã, que tem uma expressão significativa no concelho.

TRABALHAR EM TORNO DE UM INTERESSE COMUM

Segundo Etienne Wenger (2001), uma comunidade de prática "é um grupo de pessoas que partilha um interesse, digamos um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se junta para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico. Uma comunidade de prática é diferente de uma equipa porque é definida por um tópico de interesse, não por uma tarefa que tem de realizar. É também diferente de uma rede informal porque tem um tópico, tem uma identidade".

E o que é que a história atrás descrita tem a ver com a noção de comunidade de prática? A partir dela, vou realçar aspectos deste conceito que considero relevantes para que os alunos aprendam e se desenvolvam enquanto pessoas capazes de actuar com autonomia e responsabilidade.

Estamos perante um grupo de pessoas (alunos e professores) que se juntam em torno de algo que os entusiasma e sobre o qual desejam saber mais. Esse interesse comum é o domínio que os leva a desenvolver uma prática que acaba por os unificar como grupo. É em torno desse domínio que se desenvolvem actividades e emergem questões, se instalam rotinas de trabalho, se desencadeiam novas iniciativas e mobilizam esforços.

Em suma, é nesse trabalho conjunto, realizado com regularidade, que desenvolvem uma prática que lhes vai permitir construir, ao longo do tempo, uma história partilhada em que se transformam e aprendem, desenvolvendo novos saberes que passam a fazer parte do seu reportório. Constituem-se, assim, como um grupo que é reconhecido com uma identidade.

Uma característica relevante desse grupo é a diversidade de saberes e modos de participação. Esta é valorizada por todos como uma mais valia e não um obstáculo para o desenvolvimento e a aprendizagem que ocorre na participação dos vários agentes na prática. Os alunos são participantes activos e não meros espectadores, as suas acções e contributos são relevantes. A diversidade enriquece pois amplia a capacidade de concretização do que se propõem e a possibilidade de transformação, ou seja, de aprendizagem.

AGENTES DO CONHECIMENTO

Finalmente, uma outra ideia-chave fundamental, em particular no campo educativo, é a questão da responsabilidade que decorre da visibilidade que se

assume para o exterior. Enquanto o trabalho se passava entre professores e alunos, as actividades do Clube mantinham uma natureza quase escolar. Actuar no *blog* introduziu elementos novos no processo, o trabalho passou a ser público, apreciado por uma audiência fora do controlo escolar passível de ser vivido no tempo não escolar. O que até aí era um trabalho académico passou a ser intervenção na e para a comunidade. Os alunos já não eram meras crianças posicionadas pelo que 'não sabem' e que, por isso, precisam de ir à escola. Eles passaram a ser agentes, produtores de conhecimento para ser posto ao serviço de outros e não só consumidores e reprodutores. Assumiram uma responsabilidade acrescida, mas a que estava associada uma maior autonomia na acção e o reconhecimento da pertença a um colectivo com estatuto positivo.

Algumas questões para pensar: Que espaços de responsabilidade e iniciativa proporcionamos aos alunos na sua vida escolar? Que exercício de pertenças e identidades significativas lhes possibilitamos? Que capacidades de produção lhes reconhecemos e os ajudamos a explorar? ::

Wenger, E. (Junho 2001) entrevista e http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_1.html (consultado a 21/06/07)

Para saber mais, visite o *site* de Etienne Wenger:

<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

● Em comunidade virtual

QUEBRAR O ISOLAMENTO, CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE VIRTUAL



Texto de **Octávio Inácio**
Professor de Educação Musical – Escola EB 2,3 de Alapraia
Fotografias cedidas pela Comunidade Virtual de Educação Musical

O projecto Comunidade Virtual de Educação Musical permite que professores, investigadores e alunos dos cursos de formação de professores de Educação Musical interajam com os seus pares, (re)descobrendo as vantagens e os prazeres da entreaajuda, ou seja, construindo uma comunidade.

Quando iniciou o mestrado em Informática Educacional da Universidade Católica, Carlos Batalha não tinha dúvidas quanto aos valores que considerava fundamentais: a partilha, a entreaajuda, a atitude de descoberta permanente. Na verdade, há muito que sentia saudades da troca de ideias e reflexão dos tempos de estudante.

"Quando saímos do curso e iniciamos a vida profissional, a prática pedagógica pode ser muito solitária.", desabafa. "As escolas tornam-se por vezes 'ilhas' onde não existe um orientador ou aquele velho companheiro de curso para trocar experiências, recursos ou esclarecer uma dúvida. É certo que cada professor constrói uma forma pessoal de conceber e concre-

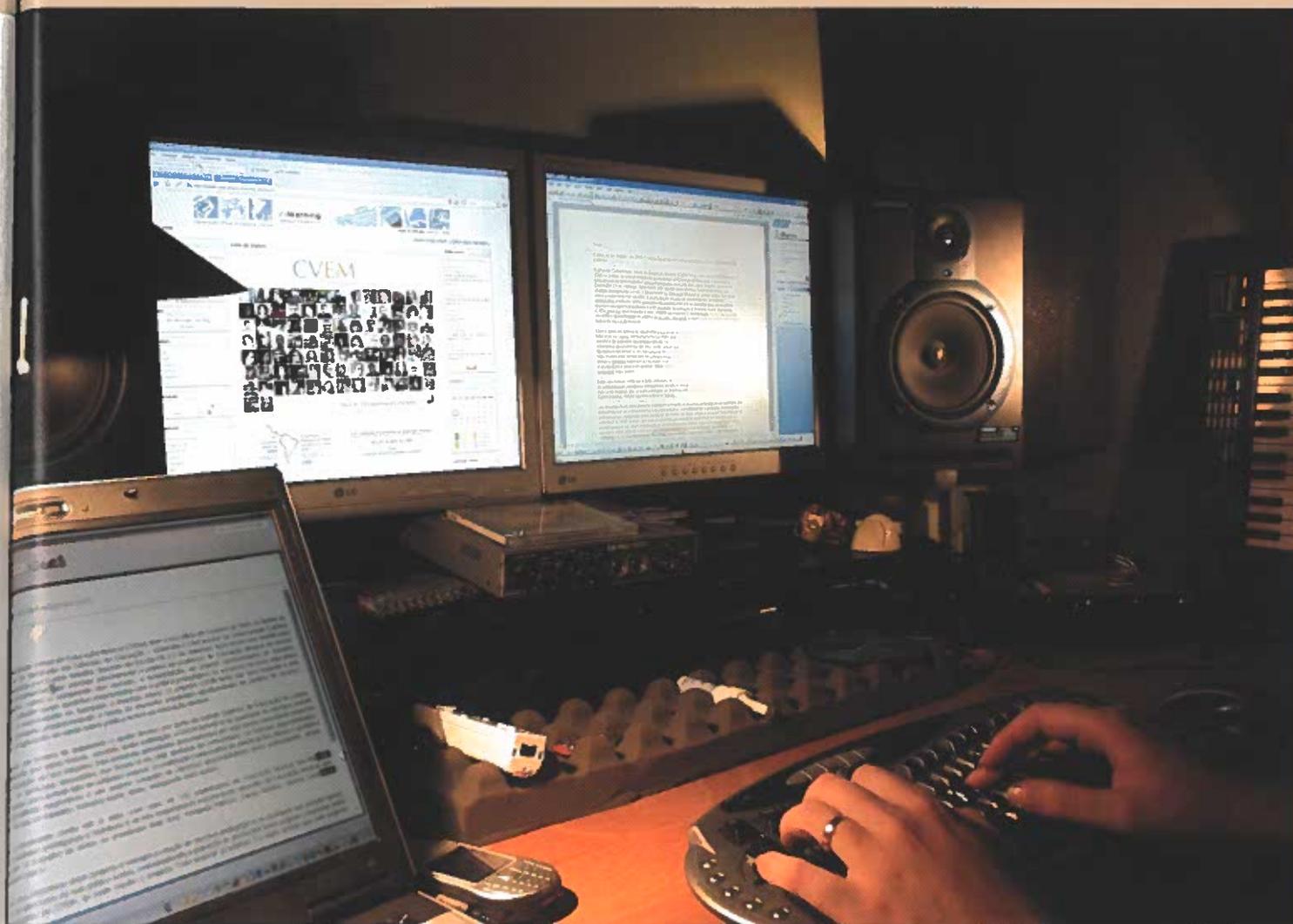
tizar o ensino da música nas escolas, mas penso que essa construção não deve ser feita no vazio social."

Havia pois que dar resposta a um conjunto de problemas sentidos na prática:

- isolamento do professor na escola;
- acomodação (em virtude desse isolamento?);
- falta de formação contínua;
- inexistência de uma cultura de trabalho colaborativo;
- escassez de recursos educativos de qualidade;
- desvalorização da Educação Musical em relação às outras disciplinas;
- falta de investigação científica em português.

O projecto Comunidade Virtual de Educação Musical (CVEM) tenta dar uma resposta a estes problemas, proporcionando a todos os docentes envolvidos:

- oportunidades de partilha;
- discussão e negociação de ideias sobre prática lectiva da Educação Musical;
- oferta e divulgação de formação especializada em regime presencial e/ou e-learning;
- oportunidade de participação em actividades colaborativas (e-tivities);
- construção conjunta e divulgação/partilha de novos recursos pedagógicos;
- desenvolvimento de uma cultura de valorização do papel do professor de Educação Musical no contexto escolar;



→ estímulo ao desenvolvimento de práticas de investigação.

Abel Arez recorda como conheceu a CVEM:

“Já tinha ouvido falar do trabalho do Carlos, mas tinha a ideia de que tudo se passava mais no plano da análise de planificações e estratégias, num plano mais teórico, e a mim interessava-me pouco esta discussão; estava mais virado para uma discussão de princípios pedagógicos ou para a partilha de práticas e recursos. Uma conversa com o Prof. Mário Relvas (da Escola Superior de Educação de Lisboa), no final de um curso da Associação Portuguesa de Educação Musical,

voltou a despertar a minha curiosidade, e foi com alguma surpresa que descobri uma comunidade que se estava a tornar muito mais dinâmica e que concretizava muitos dos valores em que acredito e que pensava serem fundamentais: a partilha, a entreaajuda, a atitude de descoberta permanente. Não o sabia na altura, mas tanto eu como o Carlos sentíamos as mesmas dificuldades e necessidades e foi por isso que não resisti ao convite para me tornar moderador da CVEM: estava demasiado identificado com o trabalho para me pôr de fora.”

É do entusiasmo de quem se vai juntando que a CVEM vive, à medida que professores, investigadores e alunos dos

curso de formação de professores de Educação Musical vão interagindo com os seus pares, (re)descobrendo as vantagens e os prazeres da entreaajuda, construindo uma comunidade.

Uma dessas professoras é Filipa Taborada: “A comunidade tem sido uma experiência excelente e enriquecedora, que serve também para uma actualização de saberes. Existe entreaajuda e partilha entre os membros e é possível encontrar novas ideias e conhecimentos. Além disso, aproxima os professores de Educação Musical enquanto classe.”

Alexandra Carvalho ainda não acabou a sua formação como professora mas já é uma participante activa da CVEM e



PROJECTO TEIA MUSICAL

O projecto Teia Musical é uma iniciativa da CVEM que pretende, com a contribuição dos alunos, construir um recurso pedagógico de apoio aos docentes de Educação Musical do ensino básico.

A realização deste projecto artístico irá proporcionar aos alunos do agrupamento de Escolas de Vialonga uma oportunidade única de interpretar e gravar obras originais de compositores portugueses, em estúdio, com o apoio de músicos e técnicos profissionais. A intenção é criar como que uma "teia", dando uma oportunidade de o aluno contribuir com a sua voz e perícia instrumental para um recurso que será útil para os professores leccionarem Educação Musical a outros alunos nas escolas.

acredita que este projecto permite uma aprendizagem contínua e é um complemento da formação. Acedemos a temas vastos e interessantes que ainda estão a dar os primeiros passos em Portugal."

Carlos Batalha explica que "há de tudo um pouco, existem vários perfis de utilizadores e todos encontram o que procuram. Desde o académico que quer partilhar informações e discutir as grandes questões científico-pedagógicas, até ao professor à procura de recursos, de uma orientação para a festa de escola, passando por aqueles que criam recursos sozinhos ou com as suas turmas e depois os partilham para todos; tão depressa temos a Viviane Beineke, uma investigadora de renome internacional e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, a partilhar em primeira mão trabalhos por publicar, como o profes-

or que pede ajuda para o seu problema de alergia ao pó do giz."

"A comunidade científica brasileira tem vindo a ter uma representação cada vez mais marcante na CVEM", acrescenta Carlos Batalha. "Esta participação tem sido fundamental e muito enriquecedora para o projecto, uma vez que traz a visão de uma outra prática numa outra realidade."

O Brasil representa já 30 por cento dos membros da comunidade, sendo que a grande maioria destes membros são professores universitários e investigadores. Os moderadores confessam-se espantados com o crescimento que a comunidade tem tido: "Passámos, desde há um ano, de cerca de 100 para 500 membros, o que representa um crescimento de 500 por cento."

"Também aqui a língua é a nossa pátria", refere Abel Arez. "É ela que delimita o nosso território. O surgimento deste grupo de professores brasileiros

e, agora mais recentemente, de Angola demonstra a vocação internacional e multicultural da comunidade. Percebemos que o movimento natural é esta expansão para todo o território da língua portuguesa. Por isso, estamos a desenvolver contactos com todos estes países. A diversidade só nos pode enriquecer cada vez mais."

Tanta diversidade implica planeamento e supervisão cuidados. As actividades da CVEM são organizadas trimestralmente e dividem-se, fundamentalmente, em quatro categorias em função dos seus objectivos:

1. Actividades de promoção da socialização e sentido de pertença (participação em fóruns, chats, jantares de convívio, etc.);
2. Actividades de troca de informação (construção conjunta de portefólios de recursos, divulgação de notícias e de eventos);



3. Actividades de construção do conhecimento (discussão em torno de diferentes temáticas nos fóruns e chats da comunidade, acesso a publicações científicas estrangeiras e a artigos de investigação);
4. Actividades de desenvolvimento profissional (organização de formação, reflexão sobre as práticas).

Mas nem só de professores de Educação Musical vive a CVEM. Timidamente, outros profissionais começaram a manifestar interesse pelo projecto, principalmente educadores de infância e professores do 1.º ciclo à procura de pistas para utilizar a Música no seu trabalho. Os moderadores confessam-se entusiasmados com esta nova realidade: "Isto representa um pouco aquilo que defendemos desde o início: que a partilha e entreajuda possam contribuir para melhorar o ensino da Música nas nossas salas de aula. Não queremos fazer um reino dos professores de Música, mas um espaço onde todos os interessados possam enriquecer-se profissionalmente."

A Escola Superior de Educação de Lisboa tem desempenhado um papel fulcral no desenvolvimento do projecto, fornecendo a base logística e tecnológica necessária para o funcionamento da CVEM.

Nem só de professores de Educação Musical vive a CVEM. Educadores de infância e professores do 1.º ciclo interessam-se pelo projecto à procura de pistas para utilizar a Música no seu trabalho.

Desde o primeiro momento que a instituição, através do trabalho incansável do professor de Música e actualmente coordenador do Centro de Informática, Mário Relvas, tem acolhido e apoiado esta iniciativa. Este acredita que a colaboração é benéfica para as duas partes: "Para a Escola Superior de Educação de Lisboa, este é um canal privilegiado de manutenção das relações com os ex-alunos e, para os nossos alunos, uma janela para o mundo que os espera."

Para além desta parceria, a CVEM tem vindo a estabelecer contactos com diferentes organismos, públicos e privados, em particular com a FOCO MUSICAL e a Associação Portuguesa de Educação Musical, que oferecem descontos em materiais e actividades.

Desde a sua génese, a CVEM tem procurado transpor as barreiras do mundo virtual de forma a interpelar a comunidade educativa. Carlos Batalha refere que o projecto "Teia Musical" e a acção de formação no âmbito do projecto "Crescer com a Música" foram duas iniciativas neste sentido. Esta última surgiu de uma conversa numa das sessões de chat da CVEM com os responsáveis pelo projecto. Com a generosidade destes membros da comunidade foi possível organizar uma formação presencial gratuita no Conservatório Regional de Castelo Branco.

"Num futuro próximo, o nosso objectivo é consolidar o que temos feito até aqui e continuar a crescer. Sabemos que não será fácil repetir as taxas de crescimento deste ano, mas essa não é a nossa principal preocupação. A CVEM continuará a crescer porque é útil aos professores. Importa agora ter uma estrutura logística e organizativa correspondente à dimensão que atingimos. Para isso, já sentimos necessidade de apoio financeiro. O modelo de voluntariado está no limite da capacidade de resposta e não será possível manter esta dinâmica à medida que continuarmos a crescer", admite Abel Arez. ::

INSCRIÇÃO NA CVEM

Para se inscrever na CVEM deve manifestar a sua vontade de colaborar com o projecto na *guestbook* da comunidade em:

<http://users.smartgb.com/g/g.php?a=s&i=g13-01214-58>

ou enviando um email para:

cvemusical@gmail.com

Para mais informações, consultar a página de divulgação da CVEM em:

<http://cvaem.atspace.com/anuncio/index.htm>

● Repórter no Centro Novas Oportunidades



O DIA DO JÚRI

Texto de Dora Santos
Fotografias de Carlos Silva

No decorrer da sessão de júri de validação, os adultos fazem uma retrospectiva do seu processo. Por detrás das intervenções de cada adulto, desvenda-se o trabalho de cooperação dos membros da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades.



Dia 26 de Junho de 2007. Esta é uma data que será retida na memória de um grupo de dez adultos. Perante um júri de validação, composto por um avaliador externo, pela profissional de reconhecimento e validação de competências (RVC) e pelos dois formadores que os acompanharam ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), fazem agora uma retrospectiva do que foi o seu trajecto desde o primeiro dia em que decidiram entrar no Centro Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. A sessão de júri é o culminar de todo um trabalho que, desde então, empreenderam com a ajuda de Susana Petrizzi, a profissional de RVC, Lúcia Carvalho, a formadora de Linguagem e Comunicação e de Cidadania e Empregabilidade, e João Góis, o formador de Matemática para a Vida e de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Contrariamente às sessões de trabalho que precederam este dia, esta reunião tem um carácter mais formal e oficial. É o dia em que obterão a certificação equivalente ao 9.º ano de escolaridade. Não se trata de um momento de avaliação, conforme frisa Fernando Cruz, o avaliador externo, mas sim de apresentação e apreciação do trabalho de cada adulto. Um trabalho que, tendo sido individual e muito pessoal, baseado na experiência de vida de cada um, implicou um constante esforço de cooperação, entajuda e partilha por parte da equipa técnico-pedagógica do Centro e ainda do avaliador externo convidado para legitimar o momento da certificação.



→ As motivações e as aspirações

No júri, todos conhecem a fundo o trabalho que cada adulto fez, não obstante caberá ao adulto expô-lo, referindo a razão pela qual procurou o Centro Novas Oportunidades, o que mais apreciou ao longo do processo, quais foram as suas maiores dificuldades e quais as expectativas face ao futuro.

Reina algum nervosismo. Para estes adultos, obter o 9.º ano de escolaridade, nesta fase da sua vida e através de um processo que reconhece o que a experiência lhes ensinou, tem um grande significado. É uma questão de justiça social, pois quando jovens não tiveram possibilidade de estudar. É a redescoberta das suas capacidades e o reforço da sua auto-estima. É, ainda, alcançar algo que lhes estava vedado, como por exemplo uma formação para a qual era exigido o 9.º ano, um emprego ou uma vida melhor.

A primeira adulta a tomar a palavra estava no desemprego quando iniciou o processo. Descobriu o Centro Novas Oportunidades através do centro de emprego.

Não sabia o que a esperava nem quem iria encontrar. Hoje, reconhece que "foi das melhores coisas" que lhe podiam ter acontecido. Sente-se particularmente grata à equipa que a acompanhou e que sempre acreditou nas suas capacidades e competências, dando-lhe força para continuar em frente.

A terceira adulta veio igualmente do desemprego, apesar de ser detentora de uma vasta experiência profissional. Para si, o início do processo foi assustador mas também surpreendente: "Não me ensinaram quase nada, mas orientaram-me... era tudo novo, ter de escrever sobre mim, por exemplo, mas gostei bastante".

O primeiro homem do grupo a falar é já reformado, portanto a motivação para obter o 9.º ano não se prende com questões profissionais, mas antes com a sua valorização pessoal. Um sentimento que parece ser comum a todo o grupo e que resulta não só da metodologia aplicada no processo de reconhecimento de competências, mas também daquela que é a atitude da equipa técnico-pedagógica do

Centro, em particular da profissional de RVC: "O meu papel aqui é o de realçar o que de bom têm as vossas vidas", refere Susana Petrizzi, acrescentando que a Lúcia Carvalho e a João Góis cabe destacar algumas das actividades realizadas pelos adultos, tendo por base a análise dos seus *dossiers* pessoais, as sessões de trabalho presenciais e o conhecimento que têm de cada adulto.

Nesta sessão não se faz apenas a retrospectiva de cada adulto. Por detrás dos relatos, desvenda-se todo o trabalho daqueles que os acompanharam e que trabalharam para que este dia pudesse acontecer.

→ Um trabalho bastante gratificante

Para a equipa de profissionais, o seu trabalho é bastante gratificante pois todos sentem que "o adulto muda depois do processo". "Temos oportunidade de marcar, pela positiva, a vida desse adulto", refere João Góis, falando no plural, porque todo o trabalho acaba por ser feito de

forma partilhada com os restantes elementos da equipa.

Em média, um mês depois de se ter inscrito, o adulto é contactado para comparecer no centro. São constituídos grupos de 10 a 20 pessoas que reúnem pela primeira vez com a profissional de RVC. Nessa reunião, é-lhes explicado o que é o processo de RVCC e como funciona. É também nesta reunião que cada adulto escolhe um horário para poder vir ao centro, de acordo com a sua disponibilidade.

A reunião que se segue é já individual e consiste numa entrevista para análise de perfil. É perguntado ao adul-

to por que se inscreveu, como teve conhecimento do centro, por que motivo quer obter uma certificação escolar, até que altura estudou, por que abandonou a escola, qual foi o seu percurso profissional, que funções exerce em termos profissionais, que outras actividades desempenha na esfera social, quais os seus hobbies, que acções de formação frequentou, etc. Inicia-se, nesta fase, o posicionamento do adulto no processo. Se não tiver o perfil adequado terá de ser encaminhado para um outro percurso educativo ou formativo mais ajustado à sua situação.

A SESSÃO DE LEITURA

No Centro Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa, a fase de reconhecimento do processo de RVCC integra uma sessão muito particular: a sessão de leitura. Consiste numa apresentação, resumo e debate em torno de um livro que cada adulto teve de ler.

Quando o adulto se inscreve no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a obtenção de uma certificação de nível básico (9.º ano), é-lhe recomendado que leia um livro.

De início, conforme atesta Ana Catarina Marques, a coordenadora do Centro, a leitura do livro e o domínio de competências na área da informática são duas áreas de resistência. Muitos dos adultos que ali chegaram nunca leram um livro ou pensaram fazê-lo. O livro é escolhido pelo adulto e essa escolha é comunicada à profissional de RVC que decide se o livro seleccionado se ajusta ao pretendido.

A leitura do livro é uma tarefa que os adultos fazem em casa, sendo depois partilhada. No dia em que decorre a sessão de leitura, todos os adultos do grupo trazem o seu livro que terão de apresentar, resumir e lançar para discussão.

A forma como o adulto expõe as suas ideias, a capacidade que terá para efectuar o resumo e comunicá-lo ao grupo, a forma como se relaciona com os colegas, tudo isto permitirá à formadora de Linguagem e Comunicação (que é também formadora de Cidadania e Empregabilidade) aferir que competências detém o adulto ao nível da oralidade e do relacionamento interpessoal e de grupo. Mais tarde, este adulto é ainda convidado a efectuar uma apreciação crítica do seu desempenho nesta sessão, o que dará matéria para a mesma profissional se inteirar das competências desse adulto ao nível da escrita.

Tudo isto se passa numa sessão que é essencialmente de partilha entre todos, razão pela qual acaba por ser referida pelos adultos como uma das mais interessantes deste processo.

Se possuir esse perfil, é situado no que é o processo, pois "o adulto não é uma peça manipulada pelo processo, é uma peça fundamental e, como tal, terá de saber desenvolver também a sua autonomia", refere Ana Catarina Marques, exemplificando: se dá muitos erros ortográficos, deverá fazer exercícios que lhe permitam melhorar; se tem dificuldades em estruturar frases, poderá elaborar um resumo diário do seu dia-a-dia. Isto significa que "são dados instrumentos, mas o adulto terá de os agarrar", por isso, todo o trabalho é feito, tendo por base uma negociação entre o profissional de RVC e o adulto. Após esta entrevista, é celebrado um contrato.

→ Reunião semanal de equipa

Apesar desta entrevista ter decorrido apenas entre o adulto e a profissional de RVC, na sessão semanal da equipa, todos (coordenador, profissional de RVC e formadores) ficam a par do que se passou e trocam impressões. Assim, a profissional de RVC pode iniciar um trabalho de alguma orientação com o adulto. Se, porventura, o profissional sente que o adulto tem dificuldades em TIC pode aconselhar, por sugestão do formador desta área, a procurar alguma ajuda com um familiar, a consultar um manual, ou pode incitá-lo a usar mais a Internet, incentivando-o, por exemplo, a responder a e-mails.

Depois desta entrevista, o adulto efectuará sessões de balanço de competências (regra geral, entre seis a oito sessões). É nestas sessões que a profissional de RVC trabalha com os adultos na construção do seu portefólio pessoal de competências, com o auxílio de alguns instrumentos de mediação. A partir da terceira sessão, os adultos começam a trabalhar as competências integradas nas quatro

áreas do referencial de competências-chave: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias da Informação e Comunicação.

O desenvolvimento que o adulto vai tendo ao longo das sessões, as dificuldades que manifesta, as facilidades que evidencia, tudo isto é objecto de análise e discussão por parte dos membros da equipa técnico-pedagógica nas reuniões semanais. Destas reuniões resultam, muitas vezes, estratégias que podem ser facilitadoras do processo para cada adulto. Outras vezes são apontadas, desde logo, possíveis necessidades de formação complementar.

→ As últimas sessões

Terminadas estas sessões, é altura da profissional de RVC reunir individualmente com cada adulto. Nesta fase, os adultos têm de ter finalizado todas as narrativas que se comprometeram realizar. A profissional vai analisar o dossier constituído pelo adulto face às competências definidas por um referencial de competências-chave (documento oficial editado pelo Ministério da Educação).

A análise dos dossiers é prosseguida pelos formadores. Por fim, a equipa decide se o adulto deverá ser encaminhado para formação complementar ou se detém todas as competências necessárias à certificação. Se o dossier não apresentar evidências consistentes de determinadas competências, é sugerido ao adulto a realização de novas actividades.

A sessão seguinte é designada por "Demonstração" e consiste numa sessão em que os adultos apresentam o dossier aos formadores e evidenciam as competências que registaram no dossier, a pedido destes.



O trabalho de equipa, que até aqui tinha ficado circunscrito ao coordenador do centro, ao profissional de RVC e aos formadores, é agora alargado ao avaliador externo.

Não havendo dúvidas relativamente às competências evidenciadas pelo adulto, é marcada a sessão de júri de validação. A equipa do Centro convida então um avaliador externo – uma pessoa do exterior reconhecida pelo Ministério da Educação – para se inteirar do trabalho destes adultos.

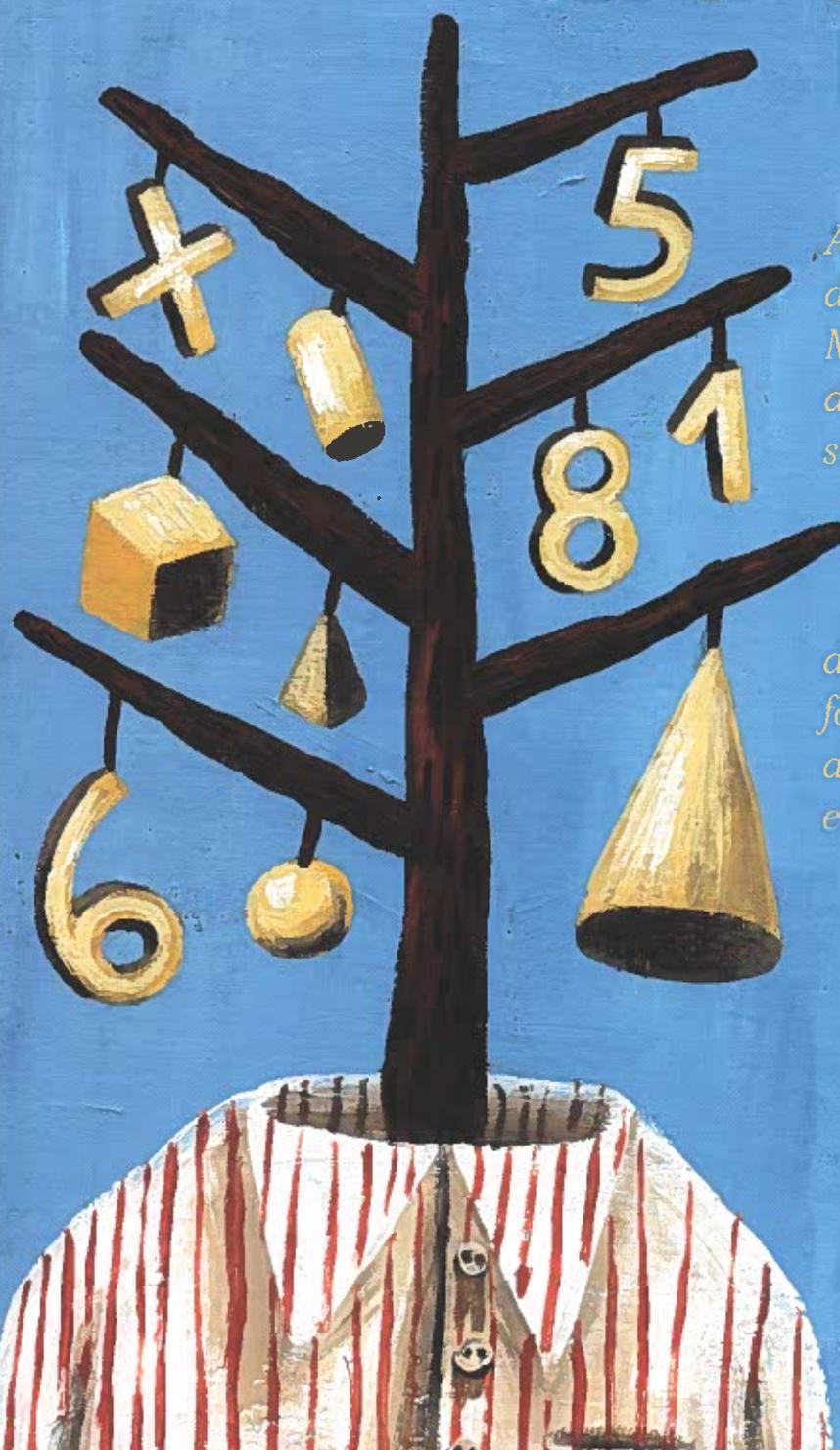
O trabalho de equipa, que até aqui tinha ficado circunscrito ao coordenador do centro, ao profissional de RVC e aos formadores, é agora alargado ao avaliador externo. Este vai ter acesso aos dossiers dos adultos e vai poder falar com toda a equipa, ficando a conhecer o trajecto efectuado por cada adulto, o tema que cada um quis aprofundar, as suas motivações, as suas maiores dificuldades e os seus pontos fortes.

A última sessão é precisamente a sessão de júri, uma sessão aberta ao público. Segundo Ana Catarina Marques, esta sessão "é um momento de valorização do

processo de cada adulto com críticas positivas". Apesar deste momento não ser de avaliação e de os adultos estarem conscientes disso, a verdade é que o nervosismo é grande, bem como a ansiedade. Ana Catarina Marques recorda que, "muitos não dormem na noite anterior, vão ao cabeleireiro, chegam cedíssimo, ou trazem familiares para assistirem à sessão". Por vezes, a emoção fala mais forte e há mesmo quem não contenha as lágrimas. Este é um dia em que relembram o passado e definem um novo futuro para o qual partem com mais confiança.

Para a equipa técnico-pedagógica este é também um dia a assinalar. É o culminar de um trabalho de muitas e muitas horas que se faz com gosto e dedicação. Conforme atesta Susana Petrizzi, para além de tudo, aprendem muito com cada vida que lhes passa pelas mãos e há laços afectivos que se criam. ::

A formação contínua em Matemática de professores do 1.º ciclo do ensino básico



A organização do Plano de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º ciclo, contemplando sessões colectivas de trabalho conjunto do formador com os formandos e sessões de acompanhamento na sala de aula, é considerado por todos, formadores e formandos, um aspecto positivo da formação e uma aposta a continuar.

Na sequência da apresentação pública dos resultados do PISA 2003, em Abril de 2005, o Ministério da Educação (ME), entre outras medidas, anunciou a criação de um Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico em Matemática.

Este programa, que resulta de uma parceria entre o ME e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, envolve todas as instituições de ensino superior público que fazem formação inicial de professores para aquele nível de ensino, isto é, 14 escolas superiores de educação e quatro universidades, que celebraram um protocolo com aqueles ministérios.

O principal objectivo do Programa de Formação Contínua em Matemática é a melhoria das aprendizagens em Matemática dos alunos do 1.º ciclo. Pelo mesmo despacho, foi nomeada uma Comissão de Acompanhamento do Programa, que coordena, composta por seis professores, quatro pertencentes a instituições de ensino superior envolvidas na formação, uma professora indicada pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e uma representante da Associação de Professores de Matemática.

Neste artigo, faz-se uma pequena apresentação do Plano de Formação Contínua em Matemática e uma reflexão sobre a sua concretização no terreno, até ao momento.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Uma atenção especial às práticas lectivas em Matemática, no caso dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, é um dos aspectos essenciais do plano de formação que tem vindo a ser implementado nos dois últimos anos lectivos (2005/06 e 2006/07). Trata-se de um modelo de formação inovador, prolongado no tempo e com acompanhamento/supervisão ao nível da sala de aula, centrado no desenvolvimento de experiências de aprendizagem que impliquem o aprofundamento do conhecimento matemático, didáctico e curricular do professor. Através do envolvimento do professor na análise das suas práticas reais, a intenção é desenvolver uma atitude profissional de questionamento e procura com vista à melhoria das aprendizagens matemáticas dos alunos.



Os objectivos, princípios e linhas orientadoras do programa foram definidos pela comissão de acompanhamento que é também responsável por fazer a monitorização da sua concretização no terreno. Cada instituição de ensino superior organizou uma equipa de formação que definiu o seu programa, a partir do programa nacional e das dificuldades/necessidades dos professores aderentes.

O Programa de Formação Contínua em Matemática tem duas componentes: uma de trabalho conjunto de cada grupo de formandos (8 a 12 professores) com o formador, para planificação, reflexão e aprofundamento dos conhecimentos matemáticos, didácticos e curriculares envolvidos (sessões de trabalho quinzenais ao longo do ano lectivo); e outra de acompanhamento/supervisão, ao nível da sala de aula, das planificações trabalhadas nas sessões conjuntas, com a conseqüente reflexão, confrontando as expectativas à partida com a realidade verificada e com as aprendizagens realizadas pelos alunos.

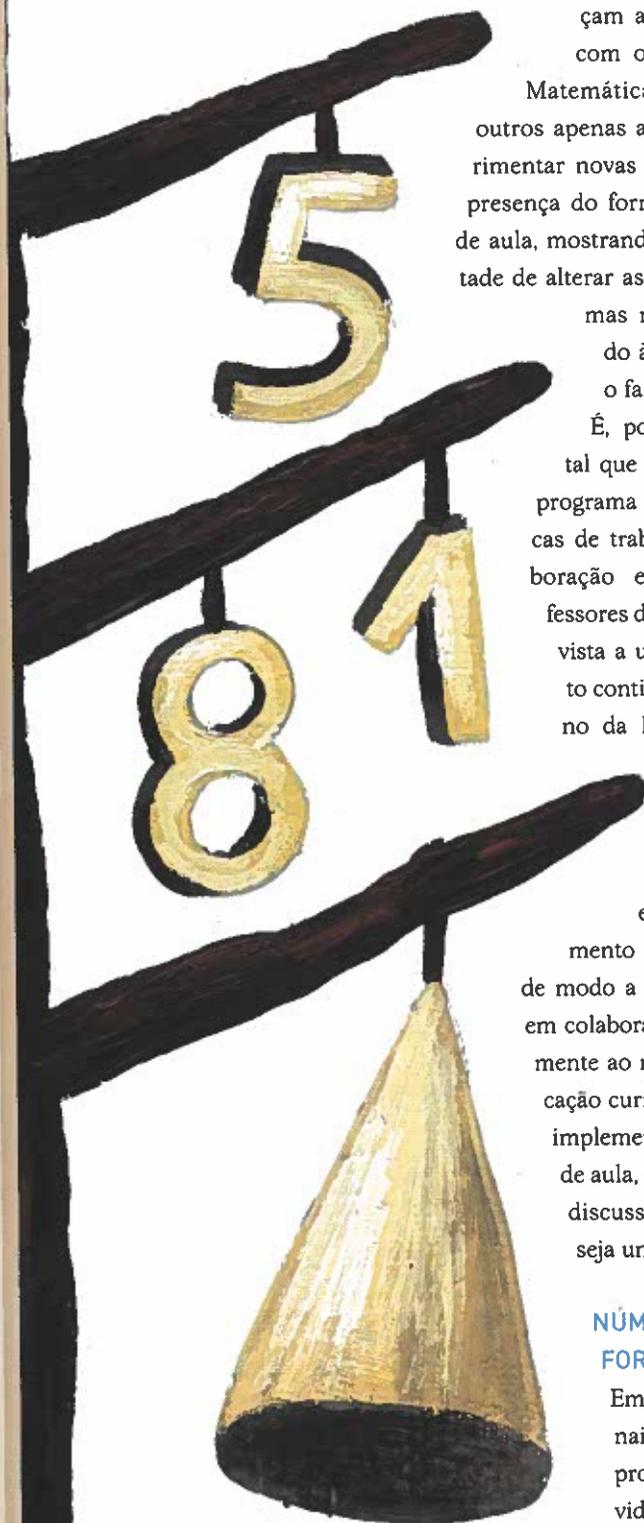
Para poderem obter o diploma de frequência e aproveitamento, os formandos têm de ter, para além da frequência das sessões de formação em grupo, de acordo com a legislação em vigor, o número de supervisões definidas no programa e entregar no final do ano lectivo um portefólio reflexivo, desenvolvido ao longo da formação.

Os professores, de um modo global, têm vindo a envolver-se de uma forma muito positiva em todo o processo, embora considerem o Programa de Formação Contínua em Matemática muito exigente e ao arrepio do que tem sido a prática da formação contínua no nosso país – acções de formação de 25 horas, circunscritas no tempo sem a componente de supervisão e a obrigatoriedade da elaboração do portefólio.

Pode afirmar-se que a colaboração entre formadores e professores é já uma realidade em muitas das escolas do 1.º ciclo, onde passou a ser encarada com relativa normalidade a entrada do formador nas salas de aula e o trabalho conjunto que é desenvolvido.

Alguns professores, à medida que vão aprofundando os seus conhecimentos matemáticos, didácticos e curriculares, come-

Os objectivos, princípios e linhas orientadoras do programa foram definidos pela comissão de acompanhamento que é também responsável por fazer a monitorização da sua concretização no terreno. Cada instituição de ensino superior organizou uma equipa de formação que definiu o seu programa, a partir do programa nacional e das dificuldades/necessidades dos professores aderentes.



çam a lidar melhor com o currículo de Matemática, enquanto outros apenas arriscam experimentar novas tarefas com a presença do formador na sala de aula, mostrando, assim, vontade de alterar as suas práticas,

mas não se sentindo à vontade para o fazer sem apoio.

É, pois, fundamental que o objectivo do programa criar dinâmicas de trabalho em colaboração entre os professores de 1.º ciclo, com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática ao

nível do grupo de professores de cada

escola/agrupamento seja cumprido, de modo a que o trabalho em colaboração, nomeadamente ao nível da planificação curricular e da sua implementação na sala de aula, com espaços de discussão e reflexão, seja uma realidade.

NÚMEROS DA FORMAÇÃO

Em termos nacionais, o número de professores envolvidos no Programa

de Formação Contínua em Matemática espelha, de algum modo, a distribuição dos docentes, embora o grau de adesão não tenha sido uniforme, havendo distritos com mais dificuldades, às quais não são alheias a dispersão da rede de escolas do 1.º ciclo, a organização dos horários dos docentes, a forma como foi acolhido o programa pelos responsáveis locais, o trabalho que a instituição de formação já vinha desenvolvendo com as escolas e os professores do 1.º ciclo e, ainda, outros factores que não é possível identificar.

No segundo ano de formação, o programa foi alargado aos professores dos quatro anos de escolaridade. Mais uma vez, a distribuição dos professores em termos nacionais reflectiu-se no número de formandos que aderiram, conjuntamente com a capacidade de resposta de algumas equipas de formação.

Assim, a título de exemplo, o número de formandos envolvidos aumentou em Lisboa, mas diminuiu no Porto devido a uma menor capacidade de resposta desta instituição de ensino superior neste ano lectivo. Noutros distritos, e sobretudo naqueles com um menor número de potenciais formandos, a adesão diminuiu um pouco, podendo ter contribuído para isso o surgimento do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências e a alteração da rede das escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Também o modo como nos agrupamentos foi ou não considerado o espaço para a formação no horário não lectivo dos professores condicionou a adesão dos professores à formação.

No primeiro ano da formação, estiveram envolvidos cerca de 5500 professores do 1.º ciclo de todo o país, estando a sua maioria a leccionar os 3.º e 4.º anos de escolaridade, organizados em 576 turmas (grupos de 8 a 12 formandos), com um total de horas de formação superior a 57 500, tendo obtido o diploma de frequência e aproveitamento 5229. Foram responsáveis pela formação cerca de 140 formadores, entre docentes das instituições de ensino superior e professores destacados ou requisitados pelo Ministério da Educação e colocados nessas instituições.

Conscientes de que um ano de formação nesta área não é suficiente para alterar práticas muito arraigadas, foi considerada a possibilidade de os professores que o desejassem poderem inscrever-se para um segundo ano de formação.

O programa de formação para este segundo ano foi concebi-

do na perspectiva de, em simultâneo, aprofundar os conhecimentos dos formandos e desenvolver a sua autonomia nesta área, criando sessões de trabalho autónomo do grupo de formandos e aumentando o número de sessões de acompanhamento na sala de aula. Apesar da organização destes grupos do segundo ano ter enfrentado grandes dificuldades, dada a dispersão de potenciais interessados em algumas zonas do país, cerca de 20 por cento dos formandos que tinham realizado a formação em 2005/06 estão este ano lectivo envolvidos no segundo ano de formação.

O número de formandos que frequentam pela primeira vez a formação em 2006/07 é de cerca de 3000 professores.

O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA NO TERRENO

A análise que a seguir se apresenta provém de diversas fontes, nomeadamente dos relatórios periódicos apresentados por todas as instituições do ensino superior, das visitas de acompanhamento realizadas pela comissão de acompanhamento às diferentes equipas de formação, da participação em diferentes sessões de formação e das muitas reuniões com os coordenadores institucionais e contactos com os professores formandos.

I Relativamente ao primeiro ano de formação existe a preocupação e a acção das equipas de formação em promover o aprofundamento do conhecimento didáctico e, na maioria dos casos, também do conhecimento matemático. As referências ao aprofundamento do conhecimento curricular não são tão claras. De uma maneira geral,

- os temas matemáticos aparecem explicitados ao nível dos conteúdos do programa do 1.º ciclo;
- a lista de temas matemáticos trabalhados em sessões conjuntas foi, na maioria das instituições de ensino superior, muito extensa, denotando maior preocupação em percorrer exaustivamente a selecção de temas do Programa de Formação Contínua em Matemática do que em identificar temas prioritários para os for-

mandos em presença;

- a maior ênfase na formação foi dada ao reconhecimento da necessidade de alteração de práticas e de adopção de novas metodologias, em especial à utilização e manipulação de materiais, não sendo claro se a incidência no tratamento destes assuntos foi mais do ponto de vista da



O programa de formação para este segundo ano foi concebido na perspectiva de aprofundar os conhecimentos dos formandos e desenvolver a sua autonomia nesta área, criando sessões de trabalho autónomo do grupo de formandos e aumentando o número de sessões de acompanhamento na sala de aula.

Matemática ou da Didáctica da Matemática e, neste caso, se mais ao nível da comunicação matemática, o que não permite concluir claramente do nível de aprofundamento do conhecimento matemático, mas indicia que o desenvolvimento e o aprofundamento do conhecimento matemático, e também dos conhecimentos didáctico e curricular, terão ficado aquém do desejável e necessário, sublinhando-se a importância de continuar o programa de formação.

II Em todos os casos, os temas abordados foram seleccionados entre os temas propostos no Plano de Formação Contínua em Matemática, tendo as equipas de formação em consideração os programas e as orientações curriculares e, em um ou outro caso, também as orientações internacionais para o ensino da Matemática nos primeiros anos. Existem ainda preocupações de levantamento e/ou ajustamento às necessidades e dificuldades dos professores bem como de adequação às necessidades reais para o ensino da Matemática no 1.º ciclo. Nota-se alguma preocupação de ajustar o programa às necessidades e dificuldades dos formandos, embora em alguns casos, os temas tratados pareçam resultar essencialmente das ideias da equipa de formação sobre aquilo que pressentem ser útil para os professores.

III Existem referências positivas bastante entusiastas às aprendizagens matemáticas dos alunos, embora nem

5

sempre explícitas, sendo frequente a confusão entre o contributo da formação para a aprendizagem e melhoria dos resultados dos alunos e o contributo da formação para o aumento das expectativas dos formandos relativamente às capacidades matemáticas dos alunos. Entendido de uma forma ou de outra, é reconhecido o reflexo importante da formação nos alunos dos professores formandos, os quais, de um modo geral, se surpreenderam pelo envolvimento e entusiasmo manifestado pelos seus alunos relativamente às actividades propostas nas aulas observadas, bem como pelas capacidades matemáticas que estes revelam perante situações de aprendizagem que implicam o raciocínio matemático ou a resolução de problemas.

IV A planificação de tarefas pelos membros do grupo de formação (formandos e formador) resume-se, em muitos casos, a uma adaptação pelos formandos de tarefas preparadas pelo formador e nem sempre lhe tem sido dado destaque especial nas sessões de formação em grupo, parecendo ser esta a componente que fica mais prejudicada pela falta de tempo sentida para realizar todas as actividades da formação. Apesar disso, a planificação realizada reflecte-se: na organização da prática de formação com articulação de sessões conjuntas e sessões de acompanhamento; no aumento de receptividade à mudança de práticas e à partilha/reflexão; na tentativa de alguns formandos iniciarem caminho de forma autónoma; na compreensão da necessidade de se reverem estratégias; e no sucesso da implementação das tarefas junto dos alunos dos formandos.

V A partilha e a discussão entre colegas e formadores têm sido bastante valorizadas, embora por vezes se reconheça que não são conseguidas de forma completa ou suficiente. Mesmo assim, em alguns casos, a formação gerou partilha sobre práticas lectivas não observadas, conduziu a

partilha nas escolas dos formandos e a trabalho em colaboração por parte dos formandos de uma mesma escola. Além disso, em muitos casos teve o mérito de colocar muitos professores a pensar e questionar as próprias práticas em função das reacções e aprendizagens dos alunos, a equacionar diferentes formas de ensinar e a encarar a necessidade de uma preparação cuidada do ensino da Matemática.

VI O reconhecimento da importância do acompanhamento em sala de aula em todo o processo de formação é explicitado através de referências positivas dos formadores ou dos formandos, os quais sublinham a sua importância na reflexão realizada sobre a prática lectiva. O acompanhamento em sala de aula, por ter conduzido

a uma maior identificação das lacunas e dificuldades dos professores formandos, a uma maior receptividade por parte dos professores formandos na aceitação de resoluções e processos diferentes apresentados pelos seus alunos, à descoberta ou desenvolvimento da comunicação em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da Matemática, a alguma mudança nas práticas de ensino dos professores formandos que se espera te-

nhá efeitos para além das aulas observadas. Deste modo, o acompanhamento ao nível da sala de aula, embora sempre com alguns receios no início, é reconhecido pelos professores formandos como uma mais valia da formação e aquilo que verdadeiramente a distingue. É aqui que se têm levantado muitas das questões relativas ao conhecimento matemático, curricular e didáctico.

A apreciação que é possível fazer até ao momento do segundo ano de formação indica-nos que a formação em cada instituição do ensino superior beneficiou da experiência do ano anterior, nomeadamente a necessidade de aprofundamento do conhecimento matemático necessário a um professor do 1.º ciclo; as sessões de acompanhamento na sala de aula são

A formação teve o mérito de colocar muitos professores a pensar e questionar as próprias práticas em função das reacções e aprendizagens dos alunos.

cada vez mais momentos chave da formação dos professores. Estes sentem como uma mais valia a presença do formador porque, para além de lhes dar uma maior segurança na aplicação de novas tarefas, proporciona a possibilidade de reflexão conjunta para que possam melhorar as suas práticas. Os grupos de professores que estão a realizar a formação pela segunda vez são, de um modo geral, mais críticos nas suas reflexões, apresentam-se mais seguros nas intervenções e expõem as suas práticas de forma mais aberta e com menos receios. Vêm as sessões de formação em grupo como um espaço para a divulgação, discussão e reflexão das práticas lectivas, ao contrário dos que a frequentam pela primeira vez, que ainda as vêem muito como uma forma de receber informação. Estas sessões têm sido verdadeiros momentos de partilha e de trabalho colaborativo entre os professores. Nota-se que estão mais reflexivos e críticos, que questionam mais as suas práticas e que revelam uma atitude mais favorável à mudança. O seu conhecimento matemático, curricular e didáctico mostra sinais de avanço, embora seja no primeiro que subsistem os maiores problemas. A forma como analisam as produções matemáticas dos seus alunos são disto exemplo. Em termos de balanço, pode dizer-se, com alguma segurança, que se nota um progresso significativo na capacidade de análise e reflexão crítica sobre as aulas acompanhadas, traduzindo-se tal desenvolvimento em reflexões mais pormenorizadas, na valorização de indícios e pormenores, bem como na recolha e apresentação de documentos produzidos pelos alunos para sustentar as opiniões de cada um. Verifica-se, também, alguma evolução em termos de autonomia e capacidade de iniciativa, sendo de salientar ainda o crescente à-vontade na partilha de experiências e o ambiente cada vez mais favorável à colaboração.

A CONCLUIR

A organização do Plano de Formação Contínua em Matemática, contemplando sessões colectivas de trabalho conjunto do formador com os formandos e sessões de acompanhamento na sala de aula, num reconhecimento das práticas lectivas dos professores como ponto de partida da formação é considerado por todos, formadores e formandos, um aspecto positivo da formação e uma aposta a continuar. De realçar a periodicidade

das sessões de formação em grupo e a estruturação destas sessões de forma a contemplar a reflexão das actividades desenvolvidas na prática lectiva, o desenvolvimento de propostas curriculares a implementar na aula e o aprofundamento do conhecimento matemático necessário para a sua concretização e a importância das sessões de acompanhamento na sala de aula. Neste processo destaca-se um ganho da autoconfiança dos formandos à medida que se trabalha o aprofundamento do conhecimento matemático e curricular.

O segundo ano do Plano de Formação Contínua em Matemática está na sua recta final e, embora o número de professores que estiveram ou estão envolvidos até agora seja significativo, corresponde apenas a uma minoria dos professores responsáveis pelo ensino da Matemática no 1.º ciclo do ensino básico – daí a necessidade de dar continuidade ao plano de formação, como já foi determinado pelo ME. ::

¹ O Programa definido pela Comissão de Acompanhamento está em <http://www.cb1mat.min-edu.pt>.





A Aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto

Inácia Santana
Porto Editora
14,00 €

A pesar da rasura sistemática que continua a fazer-se sobre a importância central da aprendizagem da escrita na escola, começam a ser publicados alguns estudos portugueses sobre o ensino da escrita. É uma tentativa de recuperar o fluxo de investigação iniciado nos anos 80 e que tem em Portugal alguns raros lugares de referência de que é justo distinguir a unidade de investigação que trabalha, com relevância internacional, a psicologia da escrita, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, dirigida por Margarida Alves Martins. Foi, no contexto científico do mestrado de Psicologia da Educação, associado a esse labor de investigação, que Inácia Santana realizou o estudo editado pela Porto Editora. Trata-se de um texto para cumprir fins académicos, mas que mantém uma fluidez discursiva capaz de cativar os professores a que agora se destina. Procura-se compreender com este trabalho, como digo no prefácio que me coube redigir, “como é que a escrita na escola e, particularmente, os processos de revisão, realizados em interação e de forma sistemática, podem contribuir para a aprendizagem e evolução dos próprios processos da escrita, através da progressiva reflexão sobre os textos e as várias dimensões gramaticais que os estruturam”. Como é da aprendizagem da escrita e das formas de melhor desenvolver os seus processos de produção que o estudo trata, a autora procede a uma revisão teórica sobre a construção social das aprendizagens, os modelos de abordagem cognitiva da composição escrita e a aprendizagem dos processos de escrita na escola. Debruça-se de modo especial sobre os processos de escrita reflexiva

relacionados com a função epistémica da linguagem, particularmente na produção da escrita.

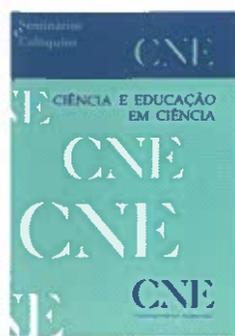
É em função desta abordagem teórica que Inácia Santana procura compreender como é que a escrita na escola, e particularmente os processos de revisão, realizados em interação e de forma sistemática, poderão contribuir para a aprendizagem e evolução dos próprios processos de escrita, através de uma progressiva reflexão sobre os textos.

Foram, por isso, analisados os tipos de operações utilizados por alunos do 3.º ano de escolaridade nas atividades de revisão de textos por si produzidos ao longo do ano escolar, bem como a evolução dos níveis textuais e linguísticos desses textos e o nível de consciência da tarefa de revisão mobilizada. Compararam-se os resultados dos alunos que fizeram revisão individualmente com os que trabalharam a pares. Os resultados revelaram que a instituição de rotinas e a revisão de textos dos próprios alunos, em díades heterogêneas, integrados em sistemas pedagógicos colaborativos, propicia níveis superiores de reflexão sobre a escrita.

Trata-se, portanto, de um trabalho de investigação no âmbito do retorno de uma notável profissional à universidade, para aí realizar uma pausa de aprofundamento da sua profissionalidade, produzindo conhecimento pertinente que neste livro partilha com outros profissionais, envolvidos na educação escolar, especialmente os que se interessam pela aprendizagem e produção da escrita que todos desconhecemos tanto. ::

Sérgio Niza
Movimento da Escola Moderna

Livros



Ciência e Educação em Ciência

Conselho Nacional de Educação

15,00 €

O livro *Ciência e Educação em Ciência*, recentemente publicado pelo Conselho Nacional de Educação, é uma referência a ter em conta em processos de redefinição do pensamento e acção sobre o papel da ciência na educação dos jovens portugueses e a função que cabe à escola desempenhar. Dá-nos uma visão multifacetada desta problemática, construída sobre uma enorme diversidade de dimensões que vão desde as questões epistemológicas às políticas e às de operacionalização, passando pela análise da situação actual, segundo diferentes olhares que identificam factores críticos e compatíveis caminhos de futuro. Esta obra interessa a decisores políticos pela diversidade de perspectivas e pelos resultados de investigação de que dá conta, sempre identificando problemas persistentes e soluções possíveis. Interessa também a investigadores e formadores de professores pelos olhares que regista sobre a pertinência e acuidade da sua intervenção neste campo: o papel das agências de produção e socialização de ciência e a formação de professores são sucessivamente identificados como factores críticos de sucesso. E não é menos relevante para professores, não só pelo retrato que reflecte da sua actuação e pelas perspectivas de mudança ao seu alcance, como pelos exemplos que descreve que, pela singeleza dos meios e a rotina dos objectos, contribuem para desocultar o mito da inatingibilidade das práticas experimentais, gerador de insegurança e inibidor da aventura. Ficamos a saber como se tira partido das interrogações das crianças para aprenderem o que é e como funciona a força de gravidade: Porque é que a Lua não cai? Ou como a construção de uma bússola ou de um relógio de sol ajudam à aquisição de noções como propriedades magnéticas, forças, pontos cardeais, horas, ângulos, latitude ou longitude. ::

Filomena Matos
Conselho Nacional de Educação

DVD



Era uma vez um rapaz

Paul e Chris Weitz

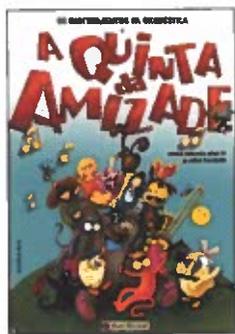
Universal

13,90 €

Era Uma Vez Um Rapaz pode não ser uma boa tradução do título original deste filme, baseado na obra homónima de Nick Hornby, "About A Boy". No entanto, não deixa de ser um título demonstrativo do que a história levada ao ecrã por Paul e Chris Weitz nos conta: era uma vez um rapaz... que queria mais para a sua vida do que a depressão adulta da mãe e, por isso, se vê "obrigado" a saltar uns degraus na escalada normal da adolescência e aplicar-se na construção de uma família melhor. Qualquer que seja a língua, o título acaba por ser enganador pois esta não é a história de apenas um rapaz mas de dois: um que cresce depressa demais e outro que se recusa a crescer. Will tem 38 anos e, graças a uma boa conta bancária, dá-se ao luxo de passar os dias a ver televisão, a comprar os mais recentes "gadgets" electrónicos, discos e DVDs, a arranjar o cabelo demoradamente nos melhores profissionais e a jogar bilhar. Relacionamentos sérios e duradouros nem vê-los. "Cada homem é uma ilha" é no que Will acredita e dificilmente alguém o poderá fazer mudar de ideias, até Marcus irromper na sua vida e alterar a sua perspectiva. Aos 12 anos, Marcus é um rapaz mais atento do que o normal (e, claro, marginalizado pelos seus colegas de escola) e decidido a não deixar a mãe afogar-se numa espiral depressiva. Este é o ponto de partida de uma história simples, que se vai desenrolando num misto de humor e drama, mas sempre numa perspectiva honesta e sincera sobre o desabrochar de sentimentos e de laços de união entre pessoas que buscam pouco mais do que a felicidade. O solidificar dos laços de amizade e de amor entre as personagens é sempre acompanhado pela belíssima banda sonora criada por Badly Drawn Boy. É um filme importante para ver e debater na escola para que os alunos compreendam que, mesmo numa sociedade individualista e egoísta, os valores do amor e da amizade podem sempre falar mais alto. ::

Sérgio Felizardo
Cinema Jovem – Festival IMAGO – Projecto Frame a Frame

CD-Audio



Os instrumentos da Orquestra e a Quinta da Amizade

Fábula Sinfónica op.65 de Jorge Salgueiro

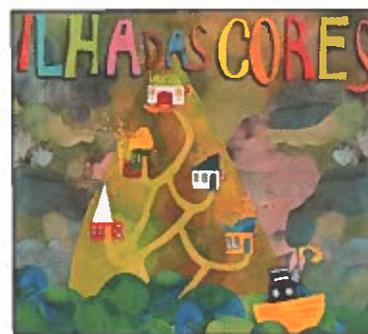
Foco Musical e Fonoteca Municipal de Lisboa (2005)

25,00 €

Os Instrumentos da Orquestra e a Quinta da Amizade constitui uma obra concebida com base nos objectivos gerais de sensibilização à música e na convicção do valor da educação musical na formação do indivíduo. Apresentada em dois CDs áudio e num livro, é dividida em duas secções distintas: um guia de apresentação dos instrumentos de orquestra e uma fábula sinfónica da autoria do compositor português Jorge Salgueiro. A primeira das secções está relacionada com uma pormenorizada apresentação narrada dos instrumentos da orquestra que participam na fábula sinfónica. Esta apresentação começa pela afinação da orquestra, passa pela apresentação das famílias de instrumentos e depois incide nas características de cada instrumento, postura do instrumentista e técnicas utilizadas na interpretação. Alguns conceitos musicais são também referidos e exemplificados auditivamente. Na segunda secção, podemos encontrar a fábula sinfónica *Quinta da Amizade*, composta por nove momentos musicais relacionados com a história que vai ser contada. Esta relação é bem conseguida na simbiose música/imagens: o som das famílias de instrumentos está relacionado com as espécies de animais, as vinhetas do texto com o andamento, o tipo de balões com a intensidade, as onomatopeias com a altura dos sons, a cor com a modalidade maior ou menor da música. No início de cada um dos momentos da fábula é narrada a acção. As imagens que se seguem, de acordo com os códigos apresentados, transmitem o carácter da música. É, assim, fundamental ler a obra acompanhada da audição do CD. Uma palavra ainda para a temática extra-musical da obra que transmite valores como a solidariedade e a tolerância que tanta falta fazem nos dias de hoje. Deixem o elefante entrar na Quinta da Amizade! ::

Carlos Batalha
Escola EB 2,3 de Vialonga

Televisão



Ilha das Cores

RTP

Trata-se de uma série televisiva destinada a crianças de 2 a 5 anos e orientada por objectivos educativos, entre outros de Educação para a Saúde (regras de higiene, exercício físico e nutrição, por exemplo) e Segurança (reconhecimento de perigos domésticos ou de sinais de trânsito...), de Educação Pessoal e Social (designadamente pela transmissão de regras de boa convivência entre crianças e entre crianças e adultos) e de aprendizagens cognitivas como a recitação do alfabeto, o reconhecimento de fonemas e letras e a contagem de objectos.

Esta série consta de 80 programas de 20 minutos cada e é transmitida todos os dias úteis, de manhã, à tarde e ao fim da tarde, na Dois e aos sábados e domingos na RTP 1.

As histórias decorrem numa ilha com cinco casas, cada uma com suas cores e seus habitantes que "encarnam" determinado objectivo educativo. Além das cinco personagens das casas, um sexto – o apresentador da série que as crianças conhecem bem de outros programas como "As pistas da Blue" – vem de fora e atravessa todas as histórias. Cada episódio passa-se numa determinada cor. Por exemplo, à 2.ª feira é o episódio da casa amarela, à 3.ª feira o episódio da casa verde, embora outras personagens que não os destas casas possam também aparecer e cruzar-se com os seus habitantes.

Com autoria de Teresa Paixão e guiões coordenados por Isabel Medina, os episódios, com muita cor, música (de Renato Júnior e Ramon Galarza) e humor, foram realizados por Paulo Resende e produzidos por M.ª João Saint Maurice, com os actores Carmen Santos, Cláudia Negrão, Diogo Mesquita, Duarte Gomes, Francisco Pestana, Mina Andala e Vicente Morais. O genérico, muito bonito e com uma música que ficará certamente no ouvido de todos, foi realizado por Luís da Matta Almeida e a animação é da Mola Filmes com produção Animanostira. ::

ME

Site



Catálogo Nacional de Qualificações

www.catalogo.anq.gov.pt

Se deseja conhecer melhor uma profissão, nomeadamente saber em que área de actividade se situa, quais são os objectivos e as actividades implicadas por essa profissão e ainda que competências são exigidas para o seu desempenho, ou se pretende estruturar uma formação profissionalizante em função da preparação de técnicos com um determinado perfil profissional, deverá consultar o *site* www.catalogo.anq.gov.pt. Concebido como um instrumento dinâmico para a gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, este catálogo assume-se como uma ferramenta reguladora da oferta educativa de dupla certificação e promotora da eficácia do financiamento público. Nesta fase inicial, integra 13 qualificações (conferentes do 9.º ano e do nível dois de qualificação e também do 12.º ano e do nível três de qualificação profissional), repartidas por 40 áreas de educação e formação.

Para cada qualificação, este instrumento apresenta um conjunto de actividades, saberes e saberes-fazer considerados necessários para o exercício das actividades, bem como um referencial para a componente de formação de base (escolar) e para a componente de formação tecnológica (profissional), ambas organizadas numa lógica modular. Esta nova lógica vai permitir que haja unidades de formação capitalizáveis, certificáveis automaticamente e, conseqüentemente, transferíveis entre qualificações.

Em breve, deverá conter também informação associada a novas qualificações de nível três e à qualificação de nível quatro. Este catálogo é o resultado de um trabalho conjunto entre a Agência Nacional para a Qualificação, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, operadores de formação e peritos nestes domínios. ::

Dora Santos
Agência Nacional para a Qualificação

Revista on-line



SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação

Rui Canário e Jorge Ramos do Ó

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UL

Celebremos o primeiro aniversário da *Sísifo*, revista *on-line* de Ciências da Educação. Com direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó, esta "jovem" revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa visa "conferir maior visibilidade à produção científica" nesta área e "permitir um diálogo entre investigadores, internos e externos à Unidade de Investigação e Desenvolvimento" da Faculdade. Tratando-se de uma edição bilingue (em inglês e português), constitui também uma estratégia de internacionalização da investigação que vai sendo feita nas Ciências da Educação, em particular por aquela Unidade.

O primeiro número publicado (correspondente ao período de Setembro a Dezembro 2006) organizou-se em torno do tema "História da Educação e Educação Comparada"; o segundo, de Janeiro a Abril 2007, apresentava um *dossier* de grande actualidade sobre "Formação de Adultos: políticas e práticas" com a ambição "de dar um contributo para uma análise crítica das actuais políticas e práticas de formação".

O título – *Sísifo* – remete para a "busca permanente da verdade através dum conhecimento sempre provisório e conjectural, empiricamente refutável". Se a imagem de *Sísifo*, ainda que apropriada ao insano trabalho do investigador e seu eterno recomeço, possui contudo uma conotação negativa de punição e sofrimento, a sua direcção esclarece que se trata porém de um "Sísifo feliz". Saudamos esta "felicidade" que nos parece confirmada pelo acréscimo de lucidez que a sua leitura proporciona

e pela estética da cativante apresentação, incluindo um logotipo assinado pelo pintor e ilustrador Pedro Proença.

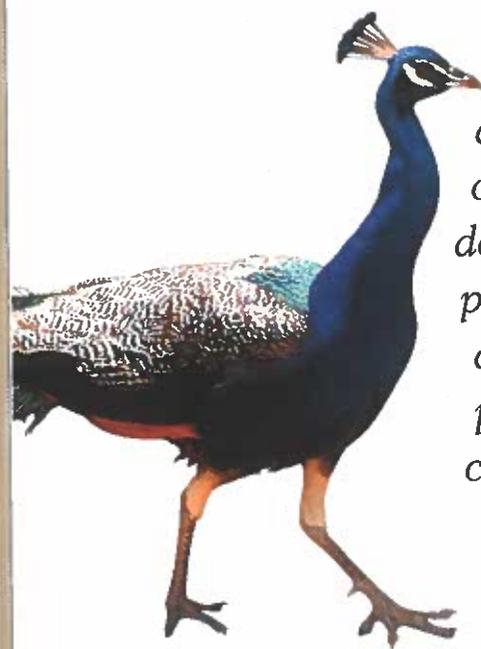
Para ler e imprimir, ver <http://sisifo.fpce.ul.pt> ::

MEBS

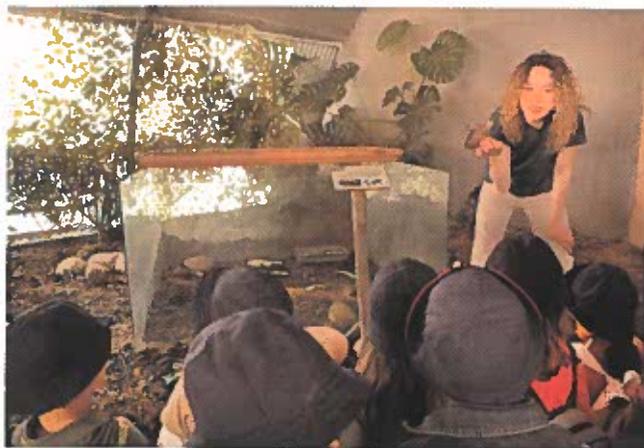


Texto de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Henrique Bento**

Por alamedas ladeadas de hortênsias



A Quinta de S. Inácio é um espaço que vale a pena conhecer. O Park&Zoo, englobado na Quinta, organiza actividades educativas para os alunos de vários níveis etários, especialmente para os mais pequenos. As crianças do Jardim-de-Infância da Biquinha viajaram ao mundo dos insectos, passearam pelo bosque e contactaram com os animais característicos de uma qualquer quinta campestre.



Quando se visita a Quinta de S. Inácio, mais propriamente o Park&Zoo S. Inácio, sente-se um conforto e uma serenidade pouco habituais em espaços semelhantes. Ninguém diria que aquele mar de gente de palmo e meio que se encontra na entrada do parque se distribui de tal modo que, no seu interior, dá a sensação de haver apenas uma dúzia de visitantes. Os caminhos de acesso aos diferentes espaços ajudam muito. São caminhos de grande beleza, com hortênsias a perder de vista e muitas outras flores, cujas cores vivas e cheiro intenso contribuem para um ambiente relaxante.

O Park&Zoo S. Inácio, situado em Avintes, Vila Nova de Gaia, promove diversas actividades educativas que vão desde demonstrações de voo de aves de rapina e observação de répteis até à alimentação de animais, acessíveis a qualquer visitante, incluído ou não em grupos escolares.

A demonstração de voo de aves de rapina é uma oportunidade única de observar bem de perto o comportamento destas aves em acção. A observação de répteis mostra o comportamento e características destes animais e como estes nem sempre são tão perigosos como se julga.

Do programa do Park&Zoo S. Inácio constam visitas guiadas, organizadas especialmente para as escolas, adequadas aos níveis etários dos alunos. Estas visitas podem abranger um ou vários dos seguintes espaços: insectário, quinta, horta pedagógicas e bosque.

Vale a pena visitar a Quinta de S. Inácio!

As escolas interessadas em organizar visitas de estudo a este espaço, devem contactar o Parque para marcação dessas visitas através de: T. 227 878 500, Fax 227 878 517, e-mail: info@quintasi.pt



O Park&Zoo S. Inácio promove diversas actividades educativas que vão desde demonstrações de voo de aves de rapina e observação de répteis até à alimentação de animais.

OBSERVAR ESPÉCIES ANIMAIS E VEGETAIS EM TRÊS ETAPAS

O encontro com as crianças do Jardim-de-Infância da Biquinha foi surpreendente. Estas crianças, com idades entre os três e os seis anos, estão todas sentadas numa zona com bancos de pedra, muito atentas, a ouvirem e a responderem às questões que a animadora, Liliana Pedrosa, lhes coloca. Vai dar-se início à visita de estudo e é, então, preciso motivá-las para esta viagem ao mundo dos insectos, seguida de um passeio pelo bosque e de um contacto com os animais característicos de uma qualquer quinta campestre. Para a motivação, Liliana Pedrosa conta histórias sobre a vida dos insectos e recorre a imagens e àqueles pequenos objectos tão utilizados na época do Carnaval e tão parecidos com os insectos verdadeiros. É mesmo uma animação. As crianças respondem às questões, identificam os insectos que lhes são apresentados e perguntam, perguntam... Querem saber mais. Há verdadeiros especialistas na matéria, grandes conhecedores destes pequenos seres. O que não admira, pois, segundo Cristina Garrido, a educadora responsável pela organização da visita de estudo, houve uma preparação cuidada desta visita, a partir das brochuras que receberam da Quinta de S. Inácio e da pesquisa na Internet de informação sobre os diferentes espaços da quinta. Apesar das idades das crianças, houve um envolvimento de todas.



1. Viagem ao mundo dos insectos

Chega a hora de entrar no ambiente dos insectos. Ao desafio da animadora "Vamos formar!", as crianças respondem, organizando-se aos pares e formando uma fila. Tudo isto é supervisionado pelas educadoras que acompanham a visita e, nos casos de crianças com dificuldades de mobilidade, o seu par é sempre uma educadora. É surpreendente como esta gente de palmo e meio revela um comportamento desejável a um qualquer grupo de adultos numa fila de supermercado ou a entrar para um espectáculo.

Mais interessante ainda: esta forma de se deslocarem foi uma constante de toda a visita.

No interior do insectário, o ambiente é bastante aquecido e surge o primeiro comentário: "Está muito calor!", diz Carlos Filipe.

As crianças vão avançando pelo espaço onde existem várias vitrinas, semelhantes a aquários, com insectos. O Jorge, com um ar de espanto, exclama: "Olha um gafanhoto!".

Entretanto, o Francisco afirma: "Aqui não está insecto nenhum." A monitora diz então: "Está, está. É o insecto-pau." As perguntas e as respostas multiplicam-se. "Que insecto é este?", questiona Paulo Ricardo. Vítor responde: "Parece-me um escorpião, tem o rabo dobrado." Hugo pára e exclama: "Um louva-a-deus pequenino. Olhem! Olhem!".

Todas entusiasmadas, as crianças passam de vitrina em vitrina, sempre atentas às observações de Liliana Pedrosa e informando-se sobre o que comem os diferentes insectos.

A certa altura Inês comenta: "Olha um insecto a comer maçã e outro banana."



Por fim, a monitora tira um insecto-pau, branco e com asas, da sua casinha e põe-no a voar. É a alegria geral, com o insecto a poisar por todo o lado, inclusive nos braços de algumas crianças. E assim, a visita ao insectário acabou!

2. Passeio pelo bosque

As crianças, duas a duas, deslocam-se em fila até ao bosque. Para crianças tão pequenas justifica-se uma motivação para este novo espaço, agora realizada pela monitora Carla Ramos. Um rol de perguntas e de histórias surgem, de imediato, à entrada do bosque: "O que é um bosque?", "Quem habita no bosque?", "Onde moram os animais?", "O que nos dá o bosque?". As crianças, com grande entusiasmo, vão participando, com respostas e comentários. À laia de provocação, a monitora afirma: "O bosque é uma cidade!". Instalou-se um tremendo rebuliço. Assim, Carlos diz: "Mas não tem casas. Então os animais não moram nas árvores?". Carla Ramos responde prontamente: "Essas são as casas dos animais."

Depois desta pequena conversa, as crianças começam a caminhar pelo bosque. Vão observando os arbustos, as árvores, verificando as diferentes dimensões, discutindo sobre para que servem as árvores e as plantas, em geral e comparando as várias espécies que vão encontrando. As crianças, na sua vontade de participar, antecipam-se à monitora, chamando a atenção das outras para algumas árvores, como por exemplo uma cameleira que confundem com uma macieira. Francisco e Ricardo, muito espantados,



A caminhada prossegue até as crianças chegarem a um jardim – um jardim lindíssimo e muito cuidado, como aliás todo o espaço da quinta.

dizem em uníssono: “Olha, esta árvore com maçãs muito pequeninas”. Carla Ramos esclarece: “Não são maçãs, são sementes de camélias.”

A visita continua a caminho do lago. Vão ver as rãs, mas para isso é preciso muito silêncio para não as assustar. Desejosos de as conseguir ver, deslocam-se em completo silêncio. Vão quase a voar! As crianças entusiasmadas aproximam-se da margem do lago, o que provoca um alerta geral nas educadoras. Vêm, então uma rã, muitos peixes e nenúfares.

De seguida, seguem viagem pelos caminhos do bosque observando e comentando tudo o que vêem. Chegam a um largo com árvores enormes: pinheiros, carvalhos, etc. As crianças dedicam, agora, a sua atenção às árvores de grande porte. Observam as suas dimensões: vêem como estas são altas e grossas; dão as mãos, formando uma roda à volta do tronco; comparam o número de meninos necessários para cada árvore e concluem qual é a de maiores dimensões que existe no bosque. Há um eucalipto que desperta grande curiosidade pelo facto de ser muito, muito alto e ter cogumelos agarrados ao tronco. A monitora, para satisfazer essa curiosidade, dá algumas informações sobre essa árvore tão especial: “Este eucalipto tem cerca de 50 metros de altura e 137 anos.”

A caminhada prossegue até chegarem a um jardim – um jardim lindíssimo e muito cuidado, como aliás todo o espaço da quinta. Existe um labirinto de arbustos e flores variadas. As crianças aproveitam e brincam no jardim.

Estão visivelmente satisfeitas e o Hugo, no fim da brincadeira, remata: “É giro andarmos no labirinto”.

3. Viver a quinta pedagógica

Está quase na hora do almoço. As educadoras e as crianças decidem, em conjunto, ir ainda, mesmo assim, visitar a quinta pedagógica. A decisão valeu a pena, pois houve momentos muito divertidos. À entrada da quinta, as crianças sentam-se em bancos de jardim e fazem uma observação geral dos animais. Começam os comentários. Sandra Filipa exclama a certa altura, ao ver uma pomba: “Olha, um rabo com pêlos!”. Logo dois ou três meninos dizem: “Não são pêlos, são penas.” Chega o momento de dar comida aos animais e, então, todas contentes, as crianças dão alface às galinhas, aos perus, aos pintainhos que vêm todos a correr, à cabra anã e aos cabritinhos. Aos porquinhos-da-índia, aos porcos pretos e ao pónei dão cenouras. Quanto aos animais grandes, observam apenas. É a monitora que lhes dá comida, comentando: “Aos animais grandes, dão comida as pessoas grandes.” Vivem-se momentos de grande alegria. As crianças brincam com os animais, riem e falam umas com as outras entusiasmadas. Ouve-se a dado momento: “Olha as patas destas galinhas, parece que têm pantufas!”. Entretanto, um pavão passeia no meio das crianças. Todas elas o querem agarrar.

Cristina Garrido faz, então, um balanço da visita de estudo: “Correu muito bem! Os meninos mostraram-se sempre interessados e participaram em tudo o que lhes foi proposto. É muito compensador!”. Acrescenta ainda: “As monitoras têm uma grande preocupação em adaptarem a linguagem às crianças que acompanham e procuram que todas participem”. ::

Participar na melhoria do ambiente costeiro



A Associação Portuguesa de Educação Ambiental, através de campanhas de sensibilização como o Clean Up the Med, promove a Educação Ambiental no ensino formal e não formal, dando a conhecer experiências nacionais e internacionais de boas práticas na educação em prol do ambiente e da sustentabilidade.

Texto de **Maria João Correia**
Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA)
Fotografia cedida pela ASPEA

O *Clean Up the Med* é uma campanha internacional de sensibilização, alerta e consciencialização da população para a problemática dos resíduos nas zonas costeiras. Coordenado pela Legambiente, uma ONG italiana, reúne voluntários da bacia Mediterrânica, desde 1995, para desenvolver acções de limpeza nas margens dos rios, praias, bairros, ou nas periferias das vilas e cidades. Desde 1998 que a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) participa nesta iniciativa em parceria com autoridades locais, escolas e associações, contribuindo para a melhoria do ambiente costeiro.

As zonas costeiras são sistemas com elevada sensibilidade, dinamismo e importância económica e ecológica. A forte pressão antropogénica nas zonas

costeiras acarreta o risco de destruição dos seus habitats e recursos naturais, pondo em causa a capacidade destas zonas desempenharem muitas das suas essenciais funções. Existem muitos ecossistemas costeiros mundiais que se encontram potencialmente ameaçados por um desenvolvimento não sustentável, particularmente na Europa, onde cerca de 86 por cento das zonas costeiras se encontram em risco alto ou moderado. Considerando que grande parte da população vive em zonas costeiras e que os recursos naturais não são infinitos, torna-se necessário a sua protecção e salvaguarda.

Motivar para a acção

As acções organizadas pela ASPEA para a campanha *Clean Up the Med* pre-

tendem capacitar os intervenientes para a acção, dando-lhes ferramentas para agir em prol de um ambiente costeiro melhor e mais saudável. Durante estas acções, promovem-se dinâmicas de grupo, realizam-se oficinas de reutilização e fazem-se jogos, entre outras actividades, que potenciam a acção de sensibilização principal concretizada através da limpeza dos resíduos da praia. Utilizando alguns destes resíduos, fazem-se brinquedos, produzem-se sonoridades, ou mesmo obras de arte na paisagem, promovendo a reutilização de materiais e o estabelecimento de relações afectivas e duradouras com o ambiente envolvente.

As campanhas de sensibilização ambiental são estratégias de difusão de informação junto da opinião pública e



constituem-se como instrumentos-chave para a aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessárias na resolução de problemas ambientais actuais e locais.

Alterar comportamentos nas zonas costeiras

Este ano, a ASPEA organizou acções em duas zonas da costa ocidental portuguesa, na praia do Terminus (Fonte da Telha) e na praia de S. Jacinto (Aveiro), chamando desta forma a atenção para a necessidade de revermos as nossas atitudes e comportamentos nas praias, em especial durante a época balnear, quando se intensifica a pressão sobre estas zonas. Juntou-se assim às mais de 500 entidades que participaram nesta campanha, em países como a Argélia, Chipre, Croácia, França, Jordânia, Grécia, Israel, Líbano, Malta e Marrocos, onde milhares de voluntários se propuseram limpar mais de 1200 praias e parques em zonas costeiras.

Na Fonte da Telha, a campanha foi o culminar de um ano de trabalho com alunos e professores do 8.º ano, no âmbito de um projecto de Educação Ambiental com o sugestivo nome de *Dunas vivas... SOS!* O projecto iniciou-se em

O papel da ASPEA baseia-se essencialmente na formação de professores e educadores e outros agentes, na facilitação de contactos, na troca de saberes e de (in)formação.

finais de 2006, apoiado pelo Programa Ciência Viva e a Câmara Municipal de Almada, em parceria com escolas do concelho de Almada, com a Paisagem Protegida da Arriba Fóssil da Costa da Caparica e com o Centro de Biologia Animal. Pretendeu-se, por um lado, desenvolver experiências de germinação e transplante de vegetação típica das dunas e restaurar uma área de frente dunar e, por outro, sensibilizar e consciencializar para a importância dos sistemas dunares costeiros, contribuindo para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas referentes ao uso destes sistemas naturais e apoiando o desenvolvimento de redes de cooperação e participação na defesa costeira.

Na praia de S. Jacinto, a acção de limpeza da praia pretendeu também promover o trabalho de parceria entre várias organizações, na qual participaram membros do Grupo de Escuteiros, da Associação Desportiva e Cultural de S. Jacinto, colaboradores e simpatizantes da ASPEA e alguns alunos e professores do Centro Educativo Dr. Alberto Souto. Ao longo da manhã, recolheram-se grandes quantidades de resíduos existentes na praia e, desta forma, foi possível sensibilizar e lembrar a todos que a poluição do mar não é acidental, mas vem de cada um de nós, através dos nossos actos diários na terra e no mar.

O papel da ASPEA na Educação Ambiental

Desde 1990 que a ASPEA promove a Educação Ambiental no ensino formal e não formal, através de campanhas de sensibilização como o Clean Up the Med. O papel da ASPEA baseia-se essencialmente na formação de professores e educadores e outros agentes, na facilitação de contactos, na troca de saberes e de (in)formação, fornecendo e implementando modelos e experiências nacionais e internacionais de boas práticas na educação em prol do ambiente e da sustentabilidade.

A educação ambiental é um processo fundamental nas sociedades contemporâneas e na reconciliação do homem com a natureza. A forma como a sociedade está organizada conduz à alienação dos indivíduos dos processos e fenómenos naturais dos quais dependem, adoptando atitudes e comportamentos que prejudicam a qualidade dos ecossistemas e dos serviços que estes proporcionam. Para contrariar esta tendência, é primordial informar a população humana acerca das problemáticas globais, dando-lhe ferramentas e capacidades para agir em prol da mudança, em direcção a uma maior qualidade de vida e a um ambiente mais saudável. ::

Náufrago

Texto de Dóris Joana Santos (Museu de José Malhoa)
com a colaboração de Arq. Álvaro Siza

Fotografia IMC/Divisão de Documentação Fotográfica



Simões de Almeida Sobrinho (1880-1950), *Náufrago*, 1913; Bronze; Alt 127,8 cm

Uma mulher ampara no seu colo um homem desfalecido. Com um beijo, tenta insuflar-lhe a vida que periga, depois de a força do mar ter destruído a sua embarcação, conforme sugere a inscrição “Náufrago”, título da escultura reproduzida na imagem.

Esta escultura obedece a uma composição triangular que recupera a tradição iconográfica de uma *Pietà*. Os corpos não evocam a heroicidade da escultura clássica, antes assumem realisticamente a dor da separação, própria daqueles que lidam quotidianamente com a veemência da natureza marítima.

Quem foi o autor desta escultura?

Foi o escultor Simões de Almeida (Figueiró dos Vinhos, 1880 – Lisboa, 1950), chamado Sobrinho para se diferenciar do seu tio, também escultor, de quem foi discípulo. A ele se deve o busto oficial da República Portuguesa.

Onde se encontra esta escultura?

Falar de uma escultura é falar do seu material. Um bronze resulta de um processo faseado e complexo, com início em pequenos estudos, seguidos de um modelo à escala real, em barro ou gesso. A partir deste modelo, podem ser fundidas uma ou mais esculturas em bronze, material mais resistente e que pode ser colocado no exterior.

Simões de Almeida Sobrinho expôs este trabalho pela primeira vez, em 1913, no salão anual da Sociedade Nacional de Belas-Artes em Lisboa. Era ainda um gesso.

Em 1944, o artista ofereceu o gesso ao Museu de José Malhoa e foi este que, mais tarde, o mandou fundir em bronze para a sua Exposição de Escultura ao Ar Livre, no Parque D. Carlos I, nas Caldas da Rainha.

Num jardim, as esculturas cumprem as suas funções cívicas e ideológicas, mas podem assumir simplesmente os seus ancestrais propósitos de memória e embelezamento. Aqui, as variações da luz e da vegetação oferecem leituras cambiantes, muitas vezes apelativas ao tacto e ao envolvimento do próprio observador, à medida que se movimenta em seu redor.

Sugestões de actividades:

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

1. Mostre a fotografia da escultura aos alunos e ajude-os a descobrir esta obra com perguntas: Em que tipo de barco ia o jovem quando naufragou? Iria em trabalho? Porque será que ele ainda segura uma corda? Que laços terá com a mulher que o ampara? Será a mãe? A namorada? A mulher? Porquê?
2. Peça aos alunos que relacionem a imagem com o excerto do poema "Ó mar salgado", de Fernando Pessoa.
3. Proponha aos alunos que façam experiências com gesso, utilizando, por exemplo, "moldes" de papel de alumínio realizados a partir de conchas do mar ou "moldes" de barro feitos com metades de laranjas sem a polpa.
4. Sabendo que a escultura *Náufrago* se inscreve num triângulo, peça aos alunos que realizem pinturas e colagens inscritas noutras figuras geométricas ou que substituam as personagens aqui representadas por figuras geométricas.
5. Sugira a cada aluno que escreva um texto inspirado na imagem.

→ Como uma imagem não substitui a escultura, visite com os alunos o Museu de José Malhoa e a sua Exposição de Escultura ao Ar Livre.

Museu de José Malhoa

Parque D. Carlos I – 2500-109 Caldas da Rainha, T. 262 831 984; e-mail: mjm@ipmuseus.pt