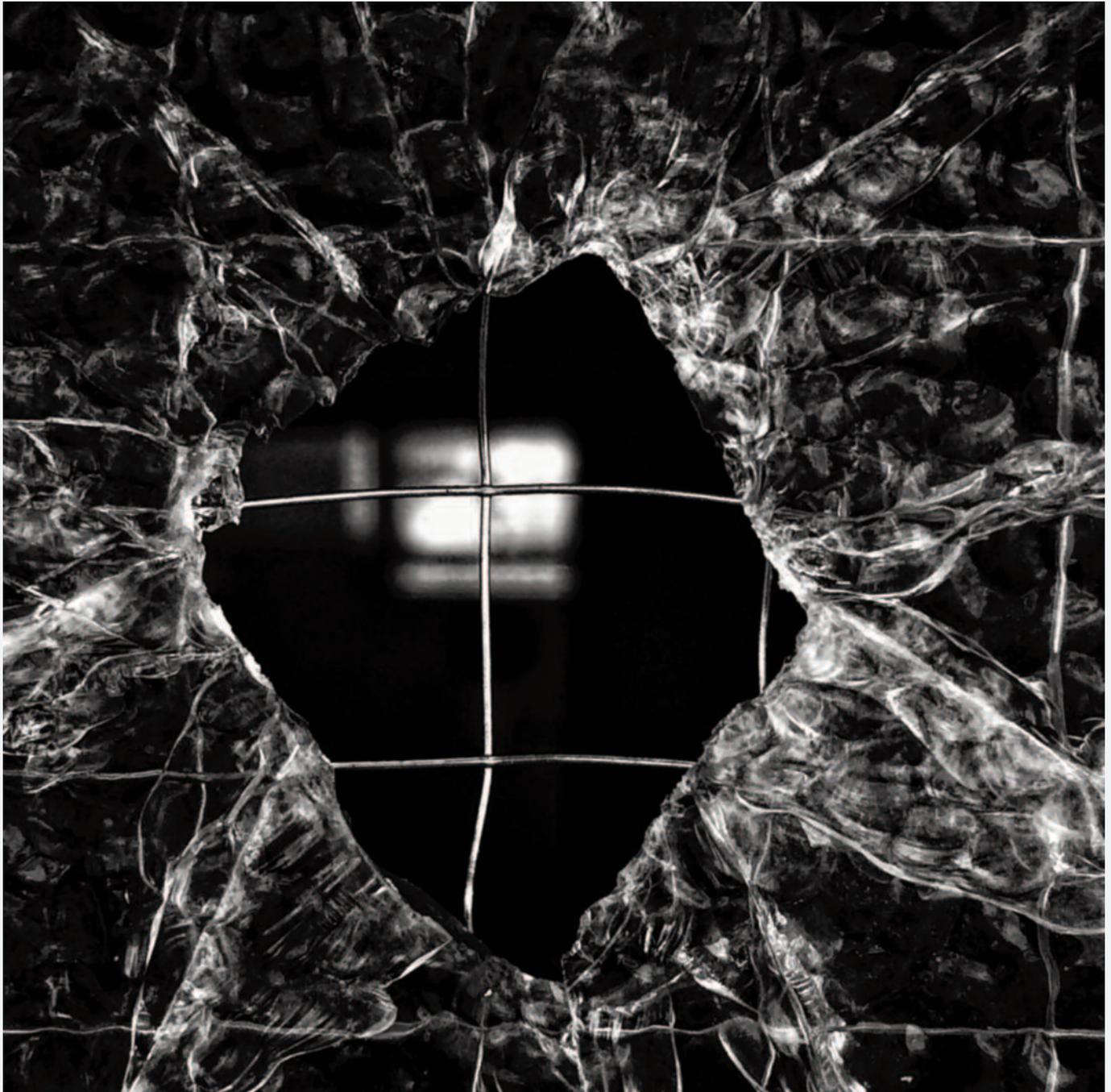


NOVA ÁGORA

Revista do Nova *Ágora* - Centro de Formação de Associação de Escolas



© Paulo Abrantes

DOSSIE: Os perfis dos alunos hoje: a escola, a família e o contexto social
Inclui a divulgação do PLANO DE FORMAÇÃO 2016-2017

Índice

EDITORIAL

DOSSIÊ: OS PERFIS DOS ALUNOS HOJE A ESCOLA, A FAMÍLIA E O CONTEXTO SOCIAL

Eppur si muove

O conflito na Educação é bom!

A democratização escolar e os desafios para a educação:
como lidar com a diversidade dos alunos?

Aprender no século XXI - Desafios

Por uma escola com futuro ... para além do digital

O futuro chegou cedo demais.
Para uma análise do discurso sobre a mudança radical da escola

Memória Humana versus Memória RAM:
Considerações sobre o locus e a tecnologia das aprendizagens escolares

Escola de ontem, alunos de amanhã – Web 1.0 VERSUS Web 2.0 e Web 3.0

Esta escola não é para offliners!

Que “perfil” para a escola actual?

Educação para?... A religação urgente e inadiável - retomar a realidade

Artes performativas na escola: o seu lugar estratégico
na educação e na saúde. O exemplo da dança.

PROJETOS

Estudo autónomo programado em sala de aula:
o caso do projeto Ciberescola.com

Programa Erasmus + Kal. Multiverso de Realidades:
gerir a mudança numa perspetiva sistémica

Para novas realidades novas respostas

A Inclusão como o desenrolar de um novo

UMA OUTRA ESCOLA

Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial,
um assunto esgotado!

Iremos a tempo de salvar a planta?

Contributo para conhecer o Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe

FORMAÇÃO CONTÍNUA

História da Química em torno de Vicente Seabra

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Classificação de trabalhos escritos em português:
operacionalização no ensino básico e no ensino secundário

Não docentes: o desafio de um quase nada formativo.
O caso dos assistentes técnicos

Plano de Formação 2016-2017

Nota sobre o fotógrafo Paulo Abrantes

M. Fernanda Campos 3-4

Maria de Jesus Laranjeira Ralha 6-7

Fernando Santos 8

Maria Luísa Quaresma 9-12

Sónia Rodrigues e Teresa Pessoa 13-17

António Dias de Figueiredo 19-21

Maria Helena Damião 23-27

Célia R. G. Oliveira 29-32

Madalena Relvão 33-34

Anabela Rodrigues de Lemos 35-39

Isaltina Martins 41-43

Hélder Bruno Martins 45-49

Jacques Houart 51-55

Ana Sousa Martins 57-60

Isabel Borges, Isabel Lourenço & Luísa Fernandes 61-62

Ana Paula Henriques 63-66

João Canossa Dias, Magda Soares, Marta Melo e Tiago Rodrigues 67-70

José Correia Lopes 72-74

Isabel Monteiro 75-76

J. Vieira Lourenço 77-81

Sérgio Rodrigues e Jorge Marques 83-84

Graça Trindade e Sandra Galante 85

Andreína Moreira, Margarida Carrington e Luísa Pereirinha 86

José Alfaiate 87-89

João Paulo Janicas 90-91

92

Editorial

A ESCOLA ENTRE O LADINO E O POKÉMON ou a difícil tarefa de ensinar a viver

A escola vive tempos de incerteza, comprometida com a salvaguarda do nosso património comum, histórico e cultural, que nos caracteriza enquanto humanidade, e com a necessidade de abrir vias positivas de progresso pessoal e social para as crianças e os jovens que a frequentam. O esbatimento progressivo das funções do Estado, nas últimas décadas, por pressão do mercantilismo e do capital financeiro, sentiu-se, com especial acuidade, na educação e nas suas instituições educativas, particularmente nas públicas.

A desqualificação da profissão docente e da sua representação simbólica, o desinvestimento na formação de professores como um imperativo estratégico e a limitação dos recursos materiais só não resultaram num prejuízo esmagador para o futuro de gerações de estudantes, graças ao espírito de missão dos seus melhores profissionais. Quase naufragos em mares de burocracia, continuam a "levar a carta a Garcia", com denodada, feliz e futurante teimosia.

A escola continua atenta à mensagem simbólica do «Ladino», o pequeno pardal de um conto homónimo de Miguel Torga, paradigma de uma pedagogia de vida pautada pelos mecanismos reguladores de saberes e de aprendizagens, porventura encarados por muitos como obsoletos; é pressionada, por outro lado, pela vertigem de um novo modelo de comportamento balizado pelo imediatismo, pela velocidade; procura permanecer viva num tempo que se anula a cada instante e num presentismo que se esgota mal emerge, na busca labiríntica de um surreal que se vai desconstruindo ao sabor de mecanismos e de regras que nos escapam, protagonizado pela mais recente descoberta das novas tecnologias: o Pokémon.

Procura vias de sobrevivência intelectual para os jovens, em geral, mas particularmente, para os que ainda veem na escola e no ensino formal uma porta de acesso a condições de vida mais digna e a patamares de êxito pessoal e profissional. Preserva a memória viva do pequeno Ladino, dividido entre a segurança do adquirido e a ousadia de abrir as asas, rumo à conquista da emancipação.

Mas os fantasmas que procuram cercar e acomodar aos interesses do mercado a função da escola e da educação pesam sobre elas de forma preocupante.

1. Debate-se com o fantasma de um pensamento predominantemente virado para o individualismo exacerbado, em prejuízo da prática de uma pedagogia coerente, dialógica e cooperativa. A condição basilar de desenvolvimento de um ato pedagógico reside no facto de haver condições, em contexto de espaço escolar, de exposição, de questionamento, de reflexão e de experimentação.

O acesso ao conhecimento é superficial, momentâneo e desconexo, de consulta a informações, quantas vezes incorretas e descontextualizadas, cujo resultado rondará no mimetismo, ou no plágio. O estudante tem quase sempre um papel de mero recetáculo, tipo consumidor; e, neste caso, a função mediadora e orientadora do professor é residual, ou mesmo descartável, e a ausência do grupo-turma não causa, aparentemente, o menor dano.

Visa-se o êxito estreito, pela absorção de um conjunto de matérias, cuja eficácia, em termos de aquisição de competências, é tão exígua que dificilmente pode promover a necessária reorientação, no domínio profissional. Raramente fornece elementos essenciais propiciadores da autoaprendizagem e do sentido crítico, o pensamento problematizante não é treinado, o necessário lastro cultural é inexistente.

O sentimento de pertença a uma comunidade de iguais perde qualquer significado, os laços afetivos são efémeros, egoístas, descartáveis, como se se visasse uma sociedade reduzida à soma dos individualismos, onde o sentido identitário e coletivo se esboroassem por entre as malhas de uma rede de estímulos predadores do «bem comum», cujo sentido oscila segundo as circunstâncias e as motivações.

No fundo, o que está verdadeiramente em questão é a conceção neo liberal do mundo, no seu mais desgarrado intuito de manipular o sujeito, de forma a poder mais facilmente ser controlado, muito embora, na aparente superficialidade do quotidiano, ninguém seja impedido de preferir o supermercado A ao supermercado B, a marca de roupa Y, ou os tênis X. O que verdadeiramente importa é iludir o vazio da "realidade consumidor", seja ele da gama denominada produtos educativos, formativos ou culturais. O que verdadeiramente importa é **não pensar**.

Os projetos escolares de natureza globalizante e performativa, propulsores da aquisição interdisciplinar dos saberes e de percursos escolares eficientes e substantivos, caldeados por vivências sociais e culturais multifacetadas, chocam, amiúde, com um real impositivo, redutor e unívoco que exalta os mimetismos acríticos.

2. O poder avassalador e totalitário dos meios informáticos e da cultura do numérico parece coartar todas as práticas pedagógicas mediatizadas pela função do professor, a que vem juntar-se, com carácter de inelutabilidade, a desinstitucionalização da escola, substituindo a sua raiz democratizante e participada, por um conjunto de preceitos de índole tecnocrático-empresarial que desemboca em *rankings* destituídos de qualquer sentido de singularidade contextual. Os mega agrupamentos de escolas constituem um dos exemplos mais gritantes de descaracterização da escola, enquanto território educativo, sujeito a um conjunto de regras conflituamente aceites pelos vários setores que o constituem, com os seus direitos e deveres, mas constituindo uma comunidade de sentido institucional e socialmente reconhecido.

Alardeiam-se aos quatro ventos valores universalistas e genéricos fundadores da condição humana, no entanto, fornece-se um conjunto de saberes oferecido pelo empresariado da formação, em nome da empregabilidade que se ergue como um totem do sucesso, dilacerando, pouco a pouco, o tecido social urdido em práticas de convivialidade, de partilha e de contraditório.

Acena-se com a municipalização da educação, em nome da ineficácia e do caráter centralizador e pesado do Estado, desresponsabilizando-o de uma das suas funções constitucionalmente reconhecidas; para iludir os incautos, pinta-se um cenário paradisíaco recheado de conceitos, tão ociosos quanto renunciadores de discutíveis efeitos benéficos, mas gerador, seguramente, de desigualdades e de retrocessos nas condições materiais e simbólicas oferecidas aos alunos. Não vivemos num país harmoniosamente equilibrado, do ponto de vista dos recursos e das condições de vida das populações; é impensável que dois jovens, um vivendo numa pequena vila de Trás-os-Montes e outro em Lisboa ou em Aveiro, vão poder dispor das mesmas oportunidades educativas e culturais, pese embora o esforço de autarquias e associações de natureza pública.

3. O último fantasma que assombra a escola e a educação, e que está intimamente conectado com o modelo neoliberal, é o «empreendedorismo». No virar do século, o ícone do “micro-pequeno empresário” invadiu todo o discurso mediático-institucional. Não há escola, instituição, empresa, congresso, curso de formação que não apresente o empreendedorismo como o redentor do desemprego, do emprego mal remunerado, do desenvolvimento do país e da independência relativamente ao patronato. Defende-se que as escolas se apliquem para transformar cada aluno num empreendedor, de sucesso, de preferência.

As atividades desenvolvidas em muitas escolas, há dezenas de anos, visavam, e visam, a promoção da criatividade, da iniciativa, mas também da cooperação e da corresponsabilização, indispensáveis à integração da pessoa humana na sociedade e no exercício da cidadania, cientes de que ela pertence a uma comunidade de outros seres humanos, face aos quais tem direitos e deveres. O empreendedorismo esconde, na realidade, a razão de ser de um modelo de desenvolvimento gerador das anomalias – o desemprego, a precariedade laboral, as políticas austeritárias – de que é o verdadeiro autor, imputando ao desempregado a responsabilidade pela situação em que se encontra. Deste modo, os poderes fácticos, de forma subliminar, dissimulam a voragem com que se apropriam do «bem comum».

A aceitação acrítica desta ideologia, pelos poderes públicos, nomeadamente, pelos responsáveis pelos programas escolares e pelos projetos de escola poderão, inadvertidamente, contribuir para a criação de gerações de frustrados profissionais, de seres humanos culpabilizados por eventuais fracassos e desprotegidos percursos de vida.

É notório o grau de desconforto e de resistência de muitos atores envolvidos no processo educativo, perante a ameaça de uma realidade em que a escola pode perder o pé, dilacerada por interesses conjunturais, alheios à exigência de ensinar a pensar. Como se o terreno escolar pudesse tornar-se movediço e poroso, sem âncoras à vista, sem estratégias de sobrevivência, nem finalidades coerentes com os propósitos que pragmaticamente lhe incumbem. A exemplo, aliás, do manto das incertezas, quanto ao futuro de um mundo em convulsão permanente, em que as fraturas sociais e civilizacionais se aprofundam, não obstante os avanços científicos e tecnológicos alcançados.

4. Não é certo, nem seguro, que a escola possa liderar uma rutura nas forças hegemónicas pelo capitalismo, gerador de desigualdades e de condições de vida desumanas e desumanizantes. Seria estulto ignorar o poder dos interesses que insidiosamente procuram controlar a escola, reduzindo-a a um sucedâneo reprodutor de injustiças sociais. A tão propalada «igualdade de oportunidades» não é mais do que uma frase sem substância, utilizada para apaziguar as más consciências; apenas esconde, ou a ausência de vontade, ou a incapacidade de promover realmente a igualdade. Mas, sem dúvida que a escola é um aliado indispensável na construção do pensamento crítico, de vias de acesso ao conhecimento problematizador e fecundo.

Constituirá um ato de resistência, se a prática pedagógica privilegiar o combate sistemático pelo direito de pensar, e desenvolver o espírito crítico, contornando o consumismo acéfalo de resmas de informação e de conhecimentos desconexos e desestruturados permanentemente despejados pelos meios de comunicação. A consulta seletiva, a mediação reflexiva suscitada pela reabilitação urgente, não só do tempo necessário ao ato de aprender, como do silêncio criador de imaginário, constituem, seguramente, competências maiores indispensáveis à difícil tarefa de aprender a viver.

«Ladino» e Pokémon podem e devem coexistir em contexto escolar. Os meios informáticos, os instrumentos tecnológicos, as pedagogias promotoras de autonomia e de criatividade, as operações de desenvolvimento cognitivo, os livros, o discurso regulador e as plataformas digitais são úteis e emancipatórios, quando encarados como meios e não como fins em si. Em cada momento, a função arbitral do professor agilizará os procedimentos mais apropriados a cada tarefa. A resistência ponderada ao uso avulso e inconsequente de cada um dos instrumentos e ferramentas de que dispõe exige dele uma grande capacidade de liderança e de persuasão.



© Paulo Abrantes

DOSSIE: Os perfis dos alunos hoje: a escola, a família e o contexto social

*Eppur si muove*¹

► Maria de Jesus Laranjeira Ralha (*)

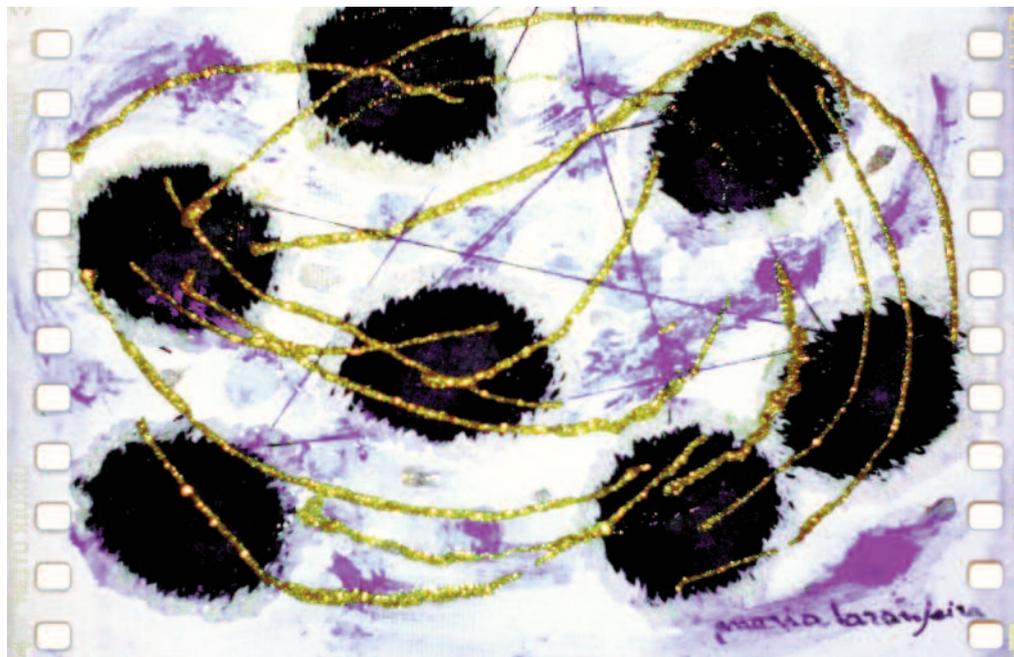
Um Móbile é uma escultura móvel, contemporânea, possuindo elementos suspensos que se movimentam com a passagem do ar. Este tipo de escultura ganha expressão e significado através do movimento.

Os móveis são, geralmente, compostos de frágeis elementos, ligados por um sistema de hastes finas; esses elementos balançam e giram, descrevendo uma grande variedade de movimentos.

Os elementos são feitos de vários materiais e texturas, pintados com cores puras e intensas, transmitindo um forte sentido dinâmico, assumindo as formas mais imprevisíveis, em velocidades várias e direcções diferentes.

O móbile foi inicialmente sugerido por Marcel Duchamp, para uma exibição de 1932, em Paris, sobre certas obras de Alexander Calder, que se converteu no maior expoente da escultura móvel.

Aparentemente, este preâmbulo mais parecerá uma reflexão sobre arte, do que sobre pedagogia. No entanto, quando recebi o convite, em tom de desafio, para reflectir sobre o tema: "Os perfis dos alunos, hoje: a escola, a família e o contexto social", imediatamente me ocorreram duas realidades - o heliocentrismo e os móveis - e pensei que, se nada é estanque, se tudo gira, se tudo se move, então, tudo é equilíbrio relativamente instável e, as mais das vezes, frágil... Assim sendo, como prender num texto, neste escrito, uma realidade tão polimórfica, tão policromática e tão mutável como os perfis dos alunos?



Título: A Escola move-se em Equilíbrio Instável
 Autor: Maria Laranjeira
 Técnica: T. Mista
 Material: Malha de tricô, linhas de coser e tintas várias



Ao pensar em Alexander Calder e nas suas esculturas que se movem com a passagem do ar, vislumbrei milhares de seres humanos - os alunos - não votados ao movimento aleatório das correntes de ar, mas, isso sim, directamente articulados com as suas famílias, também elas elementos desta escultura gigantesca, os seus professores, os funcionários e os órgãos de gestão escolar, onde os municípios não são alheios, bem como as direcções regionais e o poder central.

Socorro, que não há hastes que suportem tantos elementos, frequentemente emaranhados, eventualmente em colisão, com gritos ou em silêncios densos, por vezes em monólogos que se queriam diálogos!...

Como este "móbilis" só ganha expressão e significado através do movimento, pensemos na diversidade social, cultural, económica e étnica, não fora desta realidade, mas como a massa que enforma os elementos desta 'escultura', com urgência de comunicação interna.

Que existe esta diversidade, bem o sabemos. E surge, neste contexto vastíssimo e multiforme, a palavra Escola, onde alguma padronização e uma filosofia norteadora são necessárias. Mas quais? Com tantas equações diferentes, nos seus números, mas de pessoas se tratando, há que pensar muito para além das pautas ou das avaliações quantitativas.

Como habitar num universo tão plural, tão cheio do movimento destes intrincados elementos?

Inclusão? Cidadania? Direitos e deveres? Violência? Dependências? Maus tratos? Fome? Insucesso e abandono escolares? Há carências básicas, de toda a ordem, que fragilizam muitas das tais finas hastes, onde os elementos se movimentam, não querendo ser marionetas de qualquer poder despótico.

Que dia a dia se vive, na Escola, com um horário lectivo excessivo, para alunos e para professores, com trabalhos de casa irrazoáveis? Uma Escola sem ensino artístico, presente nos currícula, que facultaria um crescimento mais englobante e mais feliz?

Formar pessoas requer, da parte dos seus promotores, dos seus actores, uma visão do mundo mais ecológica, mais direccionada para os valores humanos... Se muitos docentes se frustram com a tempestade que assola o seu dia a dia profissional, também muitos discentes vão penando e crescendo, ou não, com alguns modelos de adultos, nos quais não se revêem, acreditando que a palavra "adulto" talvez queira dizer outra coisa...

Os perfis dos alunos, hoje? Ou... o perfil da escola, hoje? Que mudanças terá esta, na sua essência, de fazer, para se adequar aos desafios que, por todo o lado, surgem, no campo da ética, da segurança pessoal, das tecnologias de ponta, da cultura económica com novas valências, dos desafios ecossistémicos, da inclusão e do não desperdício?

O que precisam os professores de aprender com outros modelos pedagógicos que estruturam a escola de uma forma holística, preparando os seus alunos para a resiliência necessária, num mundo onde se vive de forma cada vez mais difícil?

O que precisam os pais de aprender, preparando os seus filhos para uma mais saudável relação familiar, onde a autoridade terá de ser exercida, embora sem autoritarismo?

O perfil dos alunos, hoje, é frequentemente esculpido num "móbilis" depauperado e assolado pela tempestade...

Tudo o que aqui é referido não branqueia a "má educação", para usar uma expressão clássica, mas em desuso, vinda especialmente da parte de alguns dos nossos discentes. A "boa educação" não deveria ser esquecida por ninguém, mas passar a ser de uso obrigatório, transportada no material escolar que todos levassem para este espaço, com aprendizagens muito mais complexas do que as regras básicas, capazes da mais cordial e salutar conduta.

(*) Professora de Filosofia e Psicologia.
Rescindiou com o Ministério da Educação em Setembro de 2014.
Actualmente dedica-se à Pintura.

O conflito na educação é bom!

► Fernando Santos (*)

O meu primeiro contributo para esta revista vai no sentido de entender o conflito como um elemento preponderante de uma educação que se pretende democrática e abrangente. O conflito representa pessoas diferentes, situações diferentes e organizações diferentes.

Numa perspetiva familiar, o conflito entre gerações é uma realidade que dura há tanto tempo como a própria existência de idades diferentes e de pensamentos diferentes. Neste contexto, podemos dizer que educar é um conflito permanente entre a visão de pais (sendo pessoas diferentes, têm visões diferentes entre eles do que querem da educação) e destes para os filhos (pessoas diferentes que vivem e sentem de forma diferente). O conflito existe e, nas situações em que ele não é visível, por ser ignorado ou escamoteado, atrevemo-nos a dizer que não existe educação.

As famílias são grupos plurais com pessoas diferentes. Esta realidade terá sempre como consequência a luta de poder e afirmação pessoal que gera conflito, que pode ser vivenciado como forma de educação de todos os elementos ou então não existir - decerto alguns elementos terão desistido ou sido forçados a desistir destes processos.

A escola, sendo plural e democrática na sua organização e funcionalidade, torna-se um local permanente de conflito. Ela é constituída por indivíduos diferentes na idade, nas famílias e nos contextos socioculturais, sendo estes fatores gerenciadores de tensões que irão provocar conflito. A escola multicultural é sempre potenciadora de conflito pelas realidades que cada elemento irá trazer para o seu seio e que irá querer pôr em evidência nos contextos mais diversos do espaço escola.

Poderemos considerar três diferentes tipologias de poder existentes nas escolas:

os professores, com o poder coercivo (pode incluir a dimensão física), poder da recompensa, poder normativo (ou legítimo), que pode ser moral ou ideológico, poder de especialista (cognoscitivo académico e cognoscitivo pedagógico) e o poder de referente pessoal);

os alunos, sendo a sua principal fonte de poder o grupo que pode ser mobilizado de diferentes modos como forma de resistência pontual ou sistemática;

os encarregados de educação que, através das estruturas próprias, podem construir um poderoso meio de resistência direta aos professores, e indireta, através das posições dos alunos.

Entendemos que as realidades família e escola, sendo muito diferentes na sua conceção e organização são, do ponto de vista da vivência do conflito, semelhantes por poderem vivê-lo, como forma de negação ou como força para uma educação mais democrática. Acreditamos que podemos ter imensos ganhos na educação quando as relações entre escola e família e família escola forem vistas como diferentes, que se constroem na interação e na potenciação para o enriquecimento mútuo.

Somos diferentes para que possamos aprender todos com todos...e esta interação irá provocar sempre conflito...

(*) Educador Social da Cáritas Diocesana de Coimbra

A democratização escolar e os desafios para a educação: como lidar com a diversidade dos alunos?

► Maria Luísa Quaresma (*)

Um dos grandes desafios da escola atual prende-se com a gestão da heterogeneidade do público escolar que acompanhou a transformação dos sistemas de ensino de elite em sistemas de ensino de massas. Essa diversidade, que poderia “ser lida como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar e não como um obstáculo à realização de atividades de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1999, p.3) constitui de facto uma das dificuldades mais evocadas pelos professores e um dos temas mais problematizados pela literatura. Houssaye (2012), por exemplo, põe a tónica no facto de a questão da gestão da heterogeneidade se levantar não só a nível pedagógico mas também organizacional e institucional. No plano institucional, ela passa pela distribuição dos alunos por escolas diferentes e que envolvem, muitas das vezes, forte hierarquização de valor académico e social, não só entre o sector privado e público, mas também dentro deste último. É assim que, por exemplo, seletivos colégios particulares, com presença assídua nos lugares de topo dos *rankings* nacionais e que acolhem os jovens das elites económicas e culturais do país coexistem, por vezes, no mesmo espaço geográfico, com *escalas ghettos* (Dubet, 2005) do ensino público, que recebem as franjas de maior vulnerabilidade económica e social da população. No sector público, por exemplo, a criação de vias distintas de escolarização veio potenciar também a hierarquização dos estabelecimentos de ensino, ao levar a que umas escolas se “especializem” na oferta de vias tecnológicas, profissionalizantes ou cursos profissionais, por onde se distribuem os jovens das classes populares que se destinam ao mundo do trabalho, e outras escolas se “especializem” na oferta de cursos para

prosseguimento de estudos, por onde se distribuem os alunos das classes médias e médias altas que têm por meta o acesso superior. Em alguns países, como é o caso da França e do Chile, o próprio sector público criou escolas de excelência que não deixam de configurar redutos de segregação – ainda que legitimados por essa “ficção necessária” (Dubet, 2005) que é a meritocracia – e que têm por público alvo os alunos das classes populares com mérito escolar e com elevadas expectativas de mobilidade social ascendente. Tal foi o caso dos “internats d’excellence”, lançados em 2008 pelo governo de Sarkozy. Destinadas, prioritariamente, aos alunos dos bairros problemáticos e das escolas ZEP¹ que se distinguem pelo seu potencial académico, estas escolas, em regime de internato, foram criadas com o objetivo de lhes disponibilizar as condições ideais para eles poderem desenvolver plenamente todo o seu talento e que não encontrariam inseridos no seu contexto familiar e no estabelecimento de ensino que frequentavam (Rayou e Glasman, 2012). Também no Chile existem Liceus Públicos de Excelência – conhecidos por *Liceos Emblemáticos* – que se distinguem das restantes escolas públicas não só pela tradição histórica e pelo reconhecimento social, mas também pelos excelentes resultados académicos que obtêm nos exames nacionais, pelos rigorosos mecanismos de seleção de alunos que adotam e pela quase inexistência da coeducação de género. Relativamente ao papel destas escolas – públicas, mas ao mesmo tempo fortemente seletivas – na educação atual chilena, os resultados de uma investigação em curso² revelam que estes estabelecimentos são considerados pelos seus agentes educativos como verdadeiros baluartes da educação pública e perçecionados

Um dos grandes desafios da escola atual prende-se com a gestão da heterogeneidade do público escolar que acompanhou a transformação dos sistemas de ensino de elite em sistemas de ensino de massas.

¹ZEP: Zonas de Educação Prioritária que beneficiaram de uma política educativa de discriminação positiva e que inspiraram a criação dos TEIP

²Projeto financiado por CONICYT - FONDECYT Iniciación número 11140241, intitulado *La excelencia académica en escuelas públicas de prestigio: percepciones, vivencias y prácticas de los actores escolares*

No âmbito organizacional, um dos dispositivos de gestão da heterogeneidade mais problematizados pela literatura reside na formação das turmas e no modo como os alunos são distribuídos por elas, potenciando fenômenos de segregação intra-escolar entre turmas de bons alunos e turmas de maus alunos.

A estratégia mais promissora desenvolve-se no quadro de turmas heterogêneas e no plano pedagógico, correspondendo ao “modelo de integração personalizada”

como a única via de acesso de cariz democrático ao sucesso, uma vez que a seleção dos alunos é de natureza académica e não económica ou cultural. As discussões em torno do fim dos mecanismos de seleção nestes estabelecimentos têm semeado alguma discórdia entre diretores, professores e alunos destes liceus, divididos entre os que veem nessa abolição o fim da única alternativa de acesso a uma educação de excelência para quem não tem recursos económicos para aceder aos seletivos colégios privados frequentados pelas elites chilenas e os que consideram essa abolição um avanço no sentido de uma educação equitativa e inclusiva.

No âmbito organizacional, um dos dispositivos de gestão da heterogeneidade mais problematizados pela literatura reside na formação das turmas (Galland, 2009) e no modo como os alunos são distribuídos por elas, potenciando fenômenos de segregação intra-escolar entre turmas de bons alunos e turmas de maus alunos. Ly *et al.* (2014) dão conta de que esta criação de desigualdades de contexto, dentro do mesmo estabelecimento de ensino, não resulta de um mero acaso, na grande maioria dos casos, mas sim de opções deliberadas por parte dos responsáveis dos estabelecimentos, que procuram assim evitar a fuga dos melhores alunos para outras escolas. A pressão a que estão sujeitos para manter ou melhorar os resultados académicos dos seus estabelecimentos de ensino (Cohen-Vogel, 2011) é tanto maior quanto, na atual lógica de *accountability* e de mercadorização da educação (Afonso, 2012), a avaliação e a reputação de uma escola assentam, essencialmente, nos dados quantificáveis obtidos nas provas estandardizadas. Mas as pressões partem também de alguns países, sobretudo das classes médias, que enquanto “consumidores esclarecidos” estão particularmente atentos à qualidade da formação escolar dos filhos num quadro de crescente massificação dos diplomas e de retração do mercado de trabalho que é vivenciado por eles como uma ameaça de desclassificação social (Peugny, 2009). São sobretudo as frações “intelectuais” (Van Zanten,

2009, p.67) da classe média que veem nesta alternativa de fabricação de turmas “homogêneas” a solução para, sem precisarem de violentar os seus ideais de abertura de espírito e de tolerância separando totalmente os seus filhos da diversidade social, lhes assegurarem uma “mistura controlada” (p. 68) que não ponha em causa o êxito da sua trajetória escolar. A inscrição dos filhos em disciplinas com pouco poder de atração junto dos alunos fracos, como é o caso do alemão, do latim ou até da música, abre também a porta à criação de turmas selecionadas.

Um outro dispositivo de que as escolas lançam mão, também a pretexto de “uma melhor adequação entre o ensino fornecido e o perfil dos alunos (interesses, estilos cognitivos, capacidades, etc.)” (Galand, 2009, p.9), é o encaminhamento dos seus alunos – em etapas mais ou menos precoces do percurso escolar – para vias de ensino diferenciadas, que ao mesmo tempo permitem “preservar os alunos mais brilhantes de uma baixa de nível induzida pela presença de alunos menos performantes” (p. 9). Ora, ainda segundo este investigador, a literatura dá hoje conta de que qualquer modelo de separação dos alunos na base das suas diferenças está longe de ser o modo de gestão da diversidade mais eficaz e mais consentâneo com uma visão democrática e pluralista da sociedade, já que produz mais hierarquização escolar e social sem se traduzir em ganhos efetivos de eficácia académica.

A estratégia mais promissora, segundo Dupriez (2010), desenvolve-se justamente no quadro de turmas heterogêneas e no plano pedagógico, correspondendo ao “modelo de integração personalizada”. Adotado nos países nórdicos, onde tanto o “tracking” como a retenção constituem uma exceção, este modelo requer, para ter êxito, rapidez na deteção das dificuldades dos alunos e na precocidade da intervenção, abarcando uma multiplicidade de estratégias, como o recurso a dois professores na sala de aula ou a organização de subgrupos de alunos a quem são distribuídas tarefas. Entre as possíveis vias pedagógicas para “pôr



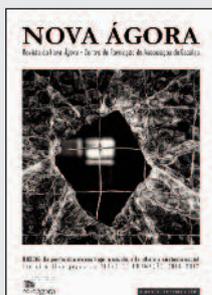
© Paulo Abrantes

a heterogeneidade dos alunos ao serviço das aprendizagens” (Galand, 2009, p. 17) destacaremos duas, referenciadas por este investigador: o “modelo de tutorado” entre colegas e a “aprendizagem cooperativa”. Usado em complemento do ensino do professor, ou em sua alternativa, o tutorado assenta no envolvimento de um colega mais avançado da turma – o tutor – na progressão de um colega com mais dificuldades. A rotatividade dos papéis, para evitar possíveis e nefastos efeitos de rotulação e o fornecimento de instruções claras e precisas aos tutores por parte dos professores (Buchs et al, 2012) são condições necessárias para o êxito desta estratégia. A outra possibilidade, também analisada por Galand (2009), consiste na organização, dentro da turma, de pequenos grupos de alunos heterogêneos que, depois de devidamente preparados e responsabilizados para as regras do trabalho de equipa, vão desenvolver tarefas, prévia e claramente definidas, cuja escolha obedece a uma condição: exigirem, para a sua concretização, a colaboração e interajuda de todos os membros da equipa, que independentemente do seu perfil, deverão ter um contributo a dar,

segundo o princípio de que nenhum deles é bom em todos os domínios, mas cada um deles é bom pelo menos num. Daí a designação de “aprendizagem cooperativa” (p. 16). As vantagens, para todos os alunos, são não só em termos de competências académicas mas também sociais: os conhecimentos dos bons alunos são solidificados, os dos maus são desenvolvidos, aumenta a motivação de todos pela aprendizagem e internalizam-se valores como o respeito pela diferença, a responsabilidade, a solidariedade e a “equidade relacional” (Boaler, 2008, p.3).

Com um impacto positivo confirmado por vários estudos (Schleiche, 2012; Gillies e Boyle, 2010), este método não deixa, no entanto, de levantar desafios, desde logo em termos de rutura com práticas pedagógicas convencionais e, sobretudo, em termos de uma preparação adequada para a sua eficaz aplicação...

Entre as possíveis vias pedagógicas para “pôr a heterogeneidade dos alunos ao serviço das aprendizagens” destacaremos o “modelo de tutorado” entre colegas e a “aprendizagem cooperativa”.



Revista NOVA ÁGORA

IIª Série - número 5

Diretor

João Paulo Janicas

Equipa Redatorial

Fernanda Campos Henriqueta Oliveira João Paulo Janicas

Colaboraram neste número

Ana Paula Henriques Ana Sousa Martins Anabela Rodrigues de Lemos
Andrelina Moreira António Dias de Figueiredo Célia R. G. Oliveira
Fernando Santos Graça Trindade Hélder Bruno Martins Isabel Borges
Isabel Lourenço Isabel Monteiro Isaltina Martins J. Vieira Lourenço
Jacques Houart João Canossa Dias Jorge Marques José Alfaiate
José Correia Lopes Luísa Fernandes m Luísa Pereirinha
M. Fernanda Campos Madalena Relvão Magda Soares
Margarida Carrington Maria de Jesus Laranjeira Ralha
Maria Helena Damião Maria Luísa Quaresma Marta Melo
Paulo Abrantes Sandra Galante Sérgio Rodrigues
Sónia Rodrigues Teresa Pessoa Tiago Rodrigues

Revisão

Ana Paula Duarte

Fotografias

Paulo Abrantes

Design de Comunicação

Pedro Vicente

Propriedade

Nova Ágora-CFAE - Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Escola Sec. D. Duarte | Rua António Augusto Gonçalves
3041-901 Coimbra

Tel. 239 802 317 Fax. 239 802 318

E-mail: nova-agera@cfagora.pt

Pág. web: <http://www.cfaqora.pt>

Impressão

Tipografia Damasceno

Tiragem

150 exemplares

Dep. Legal N.º

Edição digital

*Os artigos assinados não expressam necessariamente o ponto de vista da Direção.
A revista Nova Ágora adota o novo acordo ortográfico. Há, no entanto, artigos que
não o seguem por opção expressa dos seus autores.*

Bibliografia:

- Afonso, A. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 33 (119), 471-484
- Boaler, J. (2008). Promoting "relational equity" and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), 167-194.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. Em M. Crahay (Eds.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454). Bruxelles : De Boeck
- Cohen-Vogel, L. (2011). Staffing to the Test: Are Today's School Personnel Practices Evidence Based? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(4), 483-505
- Cortesão, L. (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades que es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa SA
- Dupriez, Vincent (2010). *Methods of grouping learners*. Paris: UNESCO
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages: Quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 71, 4-26
- Gillies, R. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34
- Ly, S.; Maurin, E., & Riegert, A. (2014). *La mixité sociale et scolaire en Île-de-France : le rôle des établissements*. Rapport 4. Institut des politiques publiques.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassément*. Paris: Éditions Grasset
- Rayou, P. & Glasman, D. (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif?* Lyon: Centre Alain-Savary ; Institut français de l'Éducation; École Normale Supérieure de Lyon
- Schleicher, Andreas (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century Lessons from around the world*. Paris: OECD
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France: Paris.

(*) Universidad Autónoma de Chile
Instituto de Sociología - Universidade do Porto
quaresma.ml@gmail.com

Aprender no século XXI – Desafios

► Sónia Rodrigues (*) e Teresa Pessoa (**)

Na década de 80, Alvin Toffler lança *A terceira vaga*, um livro marcante onde pretende anunciar o aparecimento de uma nova civilização que alguns ainda preferem fazer de conta que não existe, tentando mesmo a sua supressão através de uma incessante fuga para o passado. Este autor, num estilo com tanto de simples como de carismático, refere-se a uma civilização que, entre outras coisas, traz consigo hábitos, costumes e pretensões genuinamente novos, baseados “em fontes de energia renováveis e diversificadas; em métodos de produção que tornam obsoleta a maioria das linhas de montagem; em famílias novas e não-nucleares; numa nova instituição que pode chamar-se ‘chalé eletrónico’, e nas radicalmente modificadas escolas e corporações do futuro.” (1984, 14). De outro modo, Toffler, na mesma linha de Castells (2005) e Lévy (2001), entre outros, anuncia e fundamenta o aparecimento de uma sociedade em que teve lugar um acontecimento fulcral que viria a transformar-se na chave para compreendermos os anos vindouros.

Mas, que acontecimento é esse e quando é que ele surgiu? À semelhança do que sucedeu na primeira vaga, com o advento da agricultura, que “começou por volta do ano 8000 a. C. e dominou a Terra, sem qualquer desafio, até cerca dos anos 1650-1750 da nossa era” (Toffler, 1984, 18), ou na segunda vaga, onde assistimos à ascensão da civilização industrial, com auge nas décadas que se seguiram à II Guerra Mundial, também no final do século XX se dá mais um desses raros períodos na história (Castells, 2005), a partir do qual pouco ou nada viria a ser como dantes. A introdução do computador nas nossas vidas, com as novas formas de acesso e distribuição do conhecimento que lhe andam associadas, afigura-se como o acontecimento responsável por um salto *quantum*, uma viragem sem precedentes na história e com grandes repercussões para a humanidade. Foi com este avanço tecnológico, motivo ainda hoje de encanto, que assistimos ao alvor da terceira vaga, correspondente ao advento da sociedade da informação.

Sociedade da informação porque apesar de outras se terem apoiado num amplo uso de informações que afetaram setores da sociedade,

como o que aconteceu aquando da descoberta da imprensa, na China, no final do século VII, nenhuma como a nossa conseguiu alcançar um impacto tão profundo e generalizado, dado o analfabetismo da grande maioria da população. Modo de dizer que nenhuma outra apresentou capacidade de armazenamento de memória, nem permitiu a reconfiguração de texto ou revolucionou as formas de comunicação, possibilitando trocar informação de modo assíncrono e, não muito depois, também sincronamente, primeiro para pequenas comunidades científicas, é certo, mas com rápida extensão às massas (Castells, 2005).

No entanto, importa ter bem claro que o fácil acesso à informação proporcionado pelas TIC, bem como a frequência de cada vez mais anos de escolaridade, não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário atender a alguns desafios que, de acordo com o que podemos ler no *Livro branco sobre a educação e a formação*, sejam capazes de “modificar os modos de ensino, substituindo a relação demasiado passiva do docente e do discente pela nova relação, *a priori* fecunda, da interatividade.” (Comissão Europeia, 1995, 11). A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta colaboração, da qual participa o Homem com as suas capacidades ampliadas pelas tecnologias.

Em *O ensino na sociedade do conhecimento* podemos ler que “uma economia baseada no conhecimento não funciona assente no poder das máquinas, mas sim no dos cérebros – o poder de pensar, de aprender e de inovar.” (Hargreaves, 2003, 37). Isto não quer obviamente significar que as tecnologias não devam entrar na educação, mas que não é pela sua simples introdução que a aprendizagem acontece. Não é por termos um computador por aluno que a tecnologia já está a melhorar a aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário que o aluno, o professor e a restante comunidade educativa assumam novos ou, talvez baste dizer, diferentes papéis, ou seja, é importante que os diferentes atores da cena educativa se preparem para enfrentar vários desafios.

Importa ter bem claro que o fácil acesso à informação proporcionado pelas TIC, bem como a frequência de cada vez mais anos de escolaridade, não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem

Desafio 1 – Usar a tecnologia como meio e não como fim da aprendizagem

De acordo com vários autores (e. g. Delors et al., 2000; Castells, 2004; Moura & Carvalho, 2011) a internet veio revolucionar a nossa vida. Com efeito, a partir do seu aparecimento, a forma como trabalhamos, atualizamos os nossos conhecimentos e, entre outras coisas, aprendemos, nunca mais foi a mesma. Fugir desta realidade e ignorar o fascínio que os alunos sentem pelos dispositivos tecnológicos é um erro. Ao invés, proibir e criar artefactos de afastamento da tecnologia da sala de aula, de que são exemplo as famosas caixa depósito de telemóveis, devemos é colocar as tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem, criando assim a oportunidade para que este processo se torne mais atrativo e promotor do desenvolvimento de competências nos alunos, assinaladas pela *Partnership for 21st Century Skills* (P21) como necessárias para enfrentar os desafios do futuro, como a inovação, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração.

As tecnologias, de uma forma geral, têm potencial para melhorar o ensino e aprendizagem, na medida em que oferecem oportunidades de aprendizagem para além do limite físico das escolas e das salas de aula (Waycott, Jones & Scanlon, 2005; Pedrosa, Valente, Rocha & Carvalho, 2008; Attewell, Savill-Smith & Douch, 2009; UNESCO, 2013). Integrá-las na aprendizagem significa não apenas ter à disposição um conjunto de ferramentas que servem a transmissão de conhecimentos, mas também dar um passo em direção a uma lógica socioconstrutivista onde é assumida a centralidade do aluno. O que importa não é ficar numa aprendizagem assente meramente na reprodução, mas aprender também a produzir e a partilhar o conhecimento. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) devem ser um meio para ajudar o aluno a pensar, a resolver problemas, a criar e a colaborar com os outros. Será esta a via pela qual mais nos aproximaremos das exigências colocadas pela sociedade do conhecimento e da aprendizagem (Costa, Rodriguez,

Cruz & Fradão, 2012; *Partnership for 21st Century Skills - P21*), ou seja, será esta uma forma de aprendermos à maneira do futuro, em colaboração, com acesso à literatura e às bibliotecas do mundo, bem como à exploração do mundo (Prensky, 2003).

Não obstante as inúmeras vantagens que os dispositivos móveis apresentam para a aprendizagem ao longo da vida e a atividade educativa, em particular, embora eles não tenham sido pensados propositadamente para este fim, não podemos esquecer que o telemóvel, tal como qualquer outra tecnologia, deve ser integrado e adequado àquilo que constitui a nossa finalidade. O sucesso não depende apenas da ferramenta. Os dispositivos tecnológicos, por mais interessantes e inovadores que possam ser, por si só, não fazem nada. As TIC devem ser consideradas essencialmente como um complemento ao investimento nos recursos humanos e nas competências (Silva, 1999).

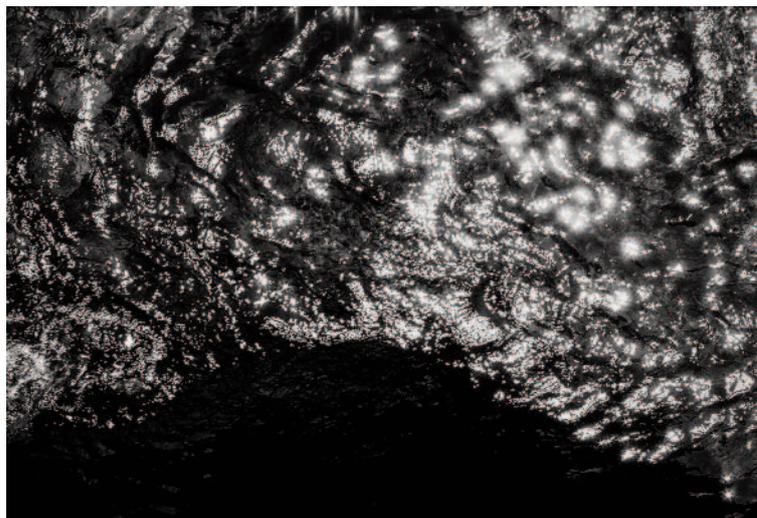
Em suma, embora as tecnologias nos ofereçam novos modos de fazer e nos proporcionem diferentes maneiras de ser e estar, não são razão suficiente para nos alhearmos da importância que, enquanto professores, devemos continuar a assumir dentro de uma sala de aula, e do papel ativo e colaborativo que todos os atores da cena educativa devem assumir. É neste contexto de abertura a novas aprendizagens e perspectivas que introduzimos um segundo desafio da escola do século XXI, o desenvolvimento de comunidade(s) aprendente(s).

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) devem ser um meio para ajudar o aluno a pensar, a resolver problemas, a criar e a colaborar com os outros. Será esta a via pela qual mais nos aproximaremos das exigências colocadas pela sociedade do conhecimento e da aprendizagem

Desafio 2 - Desenvolvimento de Comunidade(s) Aprendizante(s)

O acesso fácil à informação, através dos múltiplos recursos existentes hoje em dia, liberta o professor do antigo papel de detentor de conhecimento que os alunos devem, unicamente, escutar e reproduzir (Marques, 1998), o que corresponde ao já conhecido abandono da concepção bancária recomendado por Paulo Freire (1975). O que se espera do professor é que ele seja, também, um exemplo de aprender a aprender. De acordo com Christopher Day, "o ensino e a aprendizagem não são funções separadas, mas sim interdependentes" (2006, 151), quem ensina aprende e quem aprende também ensina. A ideia de um professor especialista no saber não bastará e, fará, então, sentido, segundo Pessoa, um "profissional reflexivo em que se enfatiza, não simplesmente a capacidade de resolver problemas, mas sobretudo, a capacidade de olhar de forma flexível, sob perspectivas diversas" (2007, 344). A abertura ao conhecimento é condição do próprio conhecimento que deve ser entendido como um processo sempre em construção e permanente revisibilidade. Agora o professor, para além de ser o adulto de quem se continua a esperar o exemplo, em particular no que ao aprender a aprender diz respeito, é quem tem a responsabilidade de guiar o aluno pelo denso mar de informação (Marques, 1998) e ajudá-lo a formar um apurado espírito crítico. Não obstante, esta atitude de abertura não se pode circunscrever à sala de aula e muito menos ao próprio professor. A participação empenhada de pais, a abertura à comunidade em que a escola se encontra inserida, bem como a abertura da própria escola, que se deve entender também ela como uma entidade aprendizante, são fundamentais para a sociedade atual.

Em educação tão importante como adotar uma postura de constante abertura ao saber é enveredar por um caminho de colaboração com o outro, que em muito nos pode ajudar na aprendizagem a que sempre devemos estar sujeitos. É neste contexto que nos pareceu pertinente introduzir a passagem para aquele que considerámos poder ser o terceiro desafio dos atores da escola atual, passar do ouvir à escuta.



© Paulo Abrantes

Desafio 3 - Passar do ouvir à escuta

Os professores devem ser capazes de escutar, estar atentos ao outro, às suas necessidades, diferenças e aos seus saberes. Ser professor é estar com e como tal "nenhum docente sabe o suficiente para se aguentar ou melhorar sozinho" (Hargreaves, 2003, 48). Ser professor na sociedade do conhecimento é estar vigilante, aceitar ajuda na vigilância e escutar o que o outro tem a dizer, de modo a responder, da melhor forma, às suas solicitações e às mudanças com que diariamente é confrontado.

O interesse pela escuta talvez possa estar ligado à constatação de que "saber falar não é suficiente; é preciso saber escutar. Escutar é acolher o outro na nossa própria casa." (Torralba, 2010, 11), ou seja, para nos completarmos não basta estarmos com, é preciso abriremos ao outro. É certo, como lembra Senge (et al.), que "devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar 'as verdades' tácitas que consideramos óbvias (...). Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir" (2005, 24). Com efeito, tal como refere Pessoa, "é aprendendo a olhar e a escutar a voz das coisas e a pensar considerando várias perspectivas (...) que os educadores por via desses diálogos com a realidade educativa, poderão assumir um papel positivo e importante. (2007, 348)

Mas, tal como nos diz Torralba, escutar não é o mesmo que ouvir. Ouvir é um ato involuntário, ao passo que escutar é um ato voluntário e livre,

*O professor,
para além de ser o adulto
de quem se continua a
esperar o exemplo,
em particular no que
ao aprender a aprender
diz respeito,
é quem tem a
responsabilidade
de guiar o aluno pelo
denso mar de informação e
ajudá-lo a formar um
apurado espírito crítico.*

O professor deve pautar a sua prática pela atenção, pela responsabilidade de tomar a seu cargo o que é vulnerável, pela competência que procura responder, de modo adequado, ao que o outro precisa, e pela capacidade de dar resposta.

ou seja, “a escuta é precedida por um desejo. (...) Vislumbramos que no outro há um tesouro, um segredo que queremos conhecer. (...) Imaginamos que pode comunicar-nos uma mensagem que desconhecemos e que pode vir a ser proveitosa para nós.” (2010, 15).

As coisas aparecem-nos, como afirma Kant, mediadas por grelhas de leitura. É no conflito de perspetivas que podemos captar as coisas. Nós, por contraposição a Deus, que é criador, temos “a capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afectados pelos objectos” (Kant, 1994, 61). Nunca podemos conhecer as coisas em si (númenos), só conhecemos o resultado da receção delas em nós (fenómenos). Por mais que nos esforcemos, o que podemos ter são, apenas, aproximações à realidade. No entanto, as limitações desta constatação serão tanto mais ultrapassadas quanto mais o professor pensar criticamente e em relação as normas e os costumes. O outro não pode ser entendido como uma ameaça, mas antes como uma fonte de riqueza.

Desafio 4 – Afetividade sala adentro

A afetividade, entendida como “capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros” (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009, 83), constitui, para nós, mais um dos muitos desafios a que devemos estar atentos neste novo século. Acreditamos que uma postura afetiva, por parte de professores e também de alunos, poderá ser capaz de tornar possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade, onde os resultados escolares e o comportamento saem claramente beneficiados.

Evocando as palavras do professor doutor João Maria André, proferidas na ação de formação “Perfil ético do professor na sociedade do conhecimento”, dinamizada em colaboração com os CFAE Nova Ágora e Minerva e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, em janeiro de 2016, o exercício do conhecimento deve “adentrar-se” no mistério da imprevisibilidade do mundo, da alteridade, numa perspetiva dialógica e não dominadora, tendo sempre presente que o homem ou, para nós professores, o aluno, sujeito

marcado pela vulnerabilidade, espera pelo cuidado, que é a resposta ética à vulnerabilidade. O professor deve, assim, estar atento aos elementos do processo de cuidado, ou seja, deve pautar a sua prática pela atenção, pela responsabilidade de tomar a seu cargo o que é vulnerável, pela competência que procura responder, de modo adequado, ao que o outro precisa, e pela capacidade de dar resposta.

Precisamos de olhar afetivamente o outro para o conhecer, não esquecendo de, tempos a tempos, irmos olhando desapaixonadamente também para nós, para a nossa cultura, dado que só assim a podemos conhecer e melhorar.

Conclusão

O professor do terceiro milénio não pode limitar a sua ação à mera transmissão de conhecimentos, papel facilmente assumido pelas novas tecnologias. Não obstante, tal de modo nenhum pode significar que deva deixar para trás o conhecimento científico, ou então, que se alheie das potencialidades que as TIC podem trazer para o desempenho da sua profissão, percecionando tal domínio como uma área separada da sua. O profissional da educação não pode esquecer o que e como vai ensinar, o que exige uma atitude inovadora, que procura chegar ao aluno através de novos caminhos e que tem em conta o que ele e outros elementos da cena educativa têm a dizer sobre o papel do professor. Agora o professor é, sobretudo, um guia do aluno que tem como principal responsabilidade ajudá-lo a formar(-se), através de uma sábia capacidade de escuta, afetividade e orientação crítica, com capacidade de adequação ao contexto, o que pressupõe uma prática reflexiva.

Referências bibliográficas:

- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, J. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08: 75-86.
- Attewell, J., Savill-Smith, C. & Douch, R. (2009). *The impact of mobile learning examining what it means for teaching and learning*. Disponível em: <http://www.caryloliver.com/Library/ImpactOfMobileLearning.pdf>. Consultado em: 22/04/2014
- Castells, M. (2005). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura* (vol. 1, 2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A galáxia internet. Reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- Comissão Europeia (1995). Livro branco sobre a educação e a formação – ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em: <https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000037230>. Consultado em: 15/04/2014
- Costa, F.; Rodriguez, C.; Cruz, E.; & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Lisboa: Santillana.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (6.ª edição). Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia da oprimida*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Ed.
- Kant, I. (1994). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lévy, P. (2001). *O que é o virtual?* Coimbra: Quarteto.
- Marques, R. (1998). Os desafios da sociedade de informação. In Conselho Nacional de Educação (ed.). *A sociedade da informação na escola* (pp. 85-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moura, A.; Carvalho, A. A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas. *Actas da VII Conferência Internacional da TIC na Educação*, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15942/1/101Moura%20%26%20Carvalho-Challenges%202011.pdf>. Consultado em: 21/03/2014.
- Pedrosa, R.; Valente, J.; Rocha, F. & Carvalho, A. (2008). Contextual Online Learning: a proposal. In A. Mendes, R. Costa e I. Pereira (eds), *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation* (pp. 103-114). London: Springer.
- Pessoa, T. (2007). O Educador como tecelão dos afectos: reflexões e desafios na escola actual. In: Fino, C. & Sousa, J. *A escola sob suspeita* (pp. 343-359). Edições Asa.
- Prensky, M. (2003). *But the screen is too small. Sorry: "digital immigrants" – cell phones – not computers – are the future of education*. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20But%20the%20screen%20is%20too%20small.pdf>. Consultado em: 25/04/2014
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Toffler, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Torralba, F. (2010). *A arte de saber escutar*. Guerra e Paz, Editores S. A.
- Unesco (2013). *Technology, Broadband and education. Advancing the education for all agenda. A Report by the Broadband Commission Working Group on Education*. Disponível em: http://www.broadbandcommission.org/work/working-groups/education/BD_bbcmm-education_2013.pdf. Consultado em: 19/04/2014
- Waycott, J., Jones, A. & Scanlon, E. (2005). *PDA as lifelong learning tools: an activity theory based analysis. Learning, Media and Technology*, vol. 30 (2), (pp. 107-130). Disponível em: <https://www.tlu.ee/kpata/haridustehnoloogiaTLU/pdas.pdf>. Consultado em: 25/04/2014

© Paulo Abrantes



(*) Professora do ensino secundário, a exercer funções em escolas profissionais da região centro de Portugal, completou licenciatura em Filosofia, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, realizou provas de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, e é doutoranda de Ciências da Educação, na especialidade Formação de Professores, na mesma instituição. Os principais interesses de investigação são enquadrados no campo do perfil ético dos professores, onde tem vindo a desenvolver trabalho.

Email: soniarodriguesan@gmail.com

(**) Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho como investigadora e docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, em projetos nacionais e internacionais, e tem várias publicações, em livros e revistas, nestes mesmos domínios. Assegura a coordenação pedagógica do projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra, onde tem sido responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação ao longo da Vida. É membro integrado do Le@D.

Currículo:
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=99757363982624>

Email: tpessoa@fpce.uc.pt



Por uma escola com futuro... para além do digital

► António Dias de Figueiredo (*)

Diz-se que vivemos hoje em vários mundos: um analógico e um digital, um físico e um virtual, um presencial e um distante. No entanto, a distinção entre eles é cada vez mais difusa. Raras são, hoje, as atividades individuais e coletivas que podem ser conduzidas sem recorrer a tecnologias digitais ou sem consultar telemóveis, comunicar na Net ou aceder a repositórios na "nuvem", onde, de resto, já se encontra armazenada a maior parte dos nossos dados. Um projeto recente, patrocinado pela Comissão Europeia, o *Onlife Manifesto*, defende o fim da distinção entre mundos *online* e *offline* e o reconhecimento de que vivemos uma nova ordem social, económica, política e ética no seio da qual esse tipo de distinção não tem sentido. É nesse mundo que irão viver os jovens cidadãos que saem das nossas escolas.

Ciente das responsabilidades que lhe cabem nesta mudança civilizacional, a escola procura adaptar-se ao desafio. No entanto, grande parte do debate em que se vê envolvida surge a partir das visões tradicionais da educação que dominam o nosso discurso educativo – visões de inspiração industrial, que encaram o digital como essencialmente instrumental e tendem a ignorar a imensa mutação sociocultural e económica que vivemos. Duas linhas de força dessa mutação, particularmente críticas, são as que incidem sobre o futuro do emprego e as que recaem sobre as competências essenciais para que os cidadãos do futuro, que já é presente, possam realizar-se plenamente.

Que emprego em que mundo?

O mundo globalizado, as dinâmicas de concorrência que o caracterizam e o capitalismo especulativo que o alimenta estão a transformar o ideal de "pleno emprego" que se anunciava há cinquenta anos numa realidade de "pleno precariado". Alguns, mais otimistas, falam de economias da partilha ou de *freelancing*, mas o número

crescente dos que sofrem os seus efeitos fala de economias do biscate. Por outro lado, anuncia-se como eminente a automatização maciça dos postos de trabalho, por força da mecanização de muitas das tarefas hoje ainda exercidas por pessoas e da "algoritmização" de largo número de atividades cuja exigência intelectual impunha, até aqui, a intervenção humana. Neste novo mundo, onde todos competem com todos, sem fronteiras, a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e iniciativa, passou a ser um fator crítico de sucesso. Neste mesmo mundo, os menos competentes começam, já, a ser preteridos face aos que, em outras partes do mundo, fazem o mesmo com melhor qualidade e menor custo, agudizando o desemprego e o emprego precário que já hoje são notícia em vários países europeus.

É neste mundo que os estudantes das nossas escolas terão de integrar-se, diferenciar-se e afirmar-se, se quiserem encontrar a sua plena realização. No entanto, os sistemas de ensino, ainda vinculados ao mandato de produzirem industrialmente funcionários para uma economia de pleno emprego, revelam-se mal preparados para desenvolverem os cidadãos autónomos, afirmativos e inovadores que esta nova realidade exige.

Que competências para o século XXI?

Por outro lado, a dinâmica concorrencial acima citada demonstra que a visão tradicional e uniformizadora que a escola tradicional tem vindo a seguir não é capaz de produzir nos jovens as competências hoje necessárias ao sucesso das organizações e dos mercados.

Num dos seus estudos mais recentes, *New Visions for Education: Unlocking the Potential of Technology*, o *World Economic Forum* debruça-se sobre esta questão e inventaria o que define como as competências para o século XXI. Dentro

Ciente das responsabilidades que lhe cabem nesta mudança civilizacional, a escola procura adaptar-se ao desafio. No entanto, grande parte do debate em que se vê envolvida surge a partir das visões tradicionais da educação que dominam o nosso discurso educativo – visões de inspiração industrial, que encaram o digital como essencialmente instrumental e tendem a ignorar a imensa mutação sociocultural e económica que vivemos.



© Paulo Abrantes

O desafio que se coloca a este nível é o de assegurar que os jovens evoluam do seu estatuto de meros consumidores para o estatuto de utilizadores esclarecidos, e deste para o estatuto de criadores e participantes ativos.

destas, distingue três categorias: as literacias fundacionais, as competências chave e as qualidades de carácter. As literacias fundacionais, ou competências para aplicar os saberes adquiridos às tarefas do dia a dia, incluem a literacia da escrita e da leitura, a numeracia e as literacias científicas, das TIC, financeira, cultural e cívica. As competências chave, ou capacidades para abordar os desafios complexos em que vão intervir, incluem o pensamento crítico, a aptidão para resolver problemas, a criatividade e as aptidões para comunicar e colaborar. Finalmente, as qualidades de carácter, que expressam o relacionamento com o meio envolvente, incluem curiosidade, iniciativa, persistência, resistência à frustração, adaptabilidade, liderança e sensibilidade às dimensões social e cultural. De todas estas, as que os recrutadores hoje mais valorizam são as competências chave e as qualidades de carácter – paradoxalmente, as que a escola tradicional mais tem secundarizado.

Curiosamente, o reconhecimento da importância destas competências e qualidades de carácter, apesar de emergir de contextos condicionados por visões neoliberais das economias e das sociedades, acaba por se apresentar como positivo por demonstrar poder contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais sensíveis aos valores humanos e sociais, e até criativos e artísticos, que as escolas tradicionais não estavam a desenvolver.

As culturas do digital

Embora os jovens dos nossos dias tenham nascido na era digital e dominem com destreza as tecnologias dessa era, observa-se que estão mal preparados para corresponderem aos desafios que ela coloca. Com efeito, a sua agilidade instrumental na utilização dos novos meios, maioritariamente dirigida para o consumo (de músicas, jogos e outros conteúdos multimédia) está longe de corresponder a agilidades conceituais e culturais equivalentes. Está longe, também, de os proteger dos perigos de uma exposição pública cada vez mais alargada, de os resguardar das manipulações intelectuais a que estão sujeitos e de os sensibilizar para a ausência de credibilidade de muitas das informações com que se cruzam e que tendem a tomar como verdadeiras.

O desafio que se coloca a este nível é o de assegurar que os jovens evoluam, do seu estatuto de meros consumidores, para o estatuto de utilizadores esclarecidos, e deste para o estatuto de criadores e participantes ativos. O desafio não é, assim, como por vezes se afirma, o de integrar o “digital” na relação ensino-aprendizagem, nem de desenvolver nos jovens competências instrumentais para o “uso” das tecnologias da informação e da comunicação, mas sim o de os preparar para uma pertença cultural plena, madura e ativa na nova era.

As pedagogias

Uma das vias que se abre para a superação dessas dificuldades é a transformação das pedagogias, de um modelo centrado na explicação para um modelo centrado na autonomia. Por razões históricas, a pedagogia ocidental tem vindo a cristalizar em torno de paradigmas pedagógicos centrados unicamente na explicação, que retiram a quem aprende a autonomia, iniciativa e responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O sentido de dependência e demissão que estes modelos induzem é hoje tão ponderoso que o natural ato de aprender se tornou, para grande parte dos jovens, numa penosa obrigação. No entanto, só recentemente, com o reconhecimento da importância da obra de Paulo Freire, se começou a compreender que o maior desafio da educação nos nossos dias não é o de "explicar" conhecimentos inertes e descontextualizados, mas o de criar cidadãos curiosos, indagadores, autônomos, capazes de assumir, individual e coletivamente, a condução da sua aprendizagem e a construção do seu próprio destino.

A transformação da pedagogia da explicação numa pedagogia da autonomia, como preconiza Freire, aponta, por outro lado, para a adoção de abordagens ainda pouco praticadas nas nossas escolas, orientadas para a autonomia e o trabalho de grupo, como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem mista, as aulas invertidas, a coavaliação. Em alguns países, a formação dos professores para estas práticas já está a merecer particular atenção.

Os professores

A preparação para a vida ativa num mundo de trabalho precário e volatilidade dos mercados, a construção de competências para o século XXI, a abertura das mentes para novos horizontes culturais e a transformação das pedagogias colocam dificuldades imensas a uma escola que não foi concebida para tais fins. Dificuldades essas que são acrescidas pelo facto de, perante a imparável evolução tecnológica, ninguém poder saber exatamente como irá ser esse mundo.

Os desafios que esta mudança pedagógica coloca à formação de professores situam-se, por isso, muito para além da preparação dos docentes para o uso mais ou menos instrumental das tecnologias digitais. O bom professor do século XXI assumirá, seguramente, para além das muitas e valiosas funções que tem vindo a desempenhar ao longo dos tempos, a nobre função de se transformar num agente chave de transformação cultural.

Uma escola para além do digital

É essa, no essencial, a mensagem deste breve texto. O desafio que defrontamos é ponderoso e mais sério do que possamos pensar. Não se trata de passar tranquilamente de um regime estável, o do pré-digital, para outro regime estável, o do digital, e dar o problema como resolvido. O que está em causa é uma mudança profunda e crescente do mundo em que vivemos. Essa mudança encontra-se, para já, nos seus primórdios (já devastadores para muitos setores da sociedade), mas tenderá a desmultiplicar-se, no próximo futuro, em modalidades e consequências que ninguém sabe como vão evoluir. O digital é, em larga medida, responsável por essa mudança, mas as respostas ao desafio não estão em aprender o digital – estão em desenvolver as competências da futura geração para esse mundo de transformação, preparando-os culturalmente para que possam construir a sua autonomia e contribuir para que esse mundo seja melhor.

Os desafios que esta mudança pedagógica coloca à formação de professores situam-se, por isso, muito para além da preparação dos docentes para o uso mais ou menos instrumental das tecnologias digitais. O bom professor do século XXI assumirá, seguramente, para além das muitas e valiosas funções que tem vindo a desempenhar ao longo dos tempos, a nobre função de se transformar num agente chave de transformação cultural.

(*) Professor catedrático aposentado da Universidade de Coimbra, autor, investigador e consultor em estratégia, qualidade e TI na educação.



O futuro chegou cedo de mais¹

Para uma análise do discurso sobre a mudança radical da escola

► Helena Damião (*)

“Não temos de estar sentados a olhar para uma pessoa a falar durante 45 minutos. Estamos à procura das coisas e aprendemos por nós.”

Aluno português do 8.º ano de escolaridade, *Pública*, 2016.

“Um aluno, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.”

Malala Yousafzai, *Discurso na ONU*, 2013.

A primeira frase que acima reproduzo é atribuída a uma criança de treze ou catorze anos de idade e foi publicada há alguns meses num jornal português (cf. Ferreira, 2016). Impressionou-me sobremaneira o facto de ela se referir ao professor como uma pessoa-que-fala, associando esse falar à exigência de certa postura em sala de aula, que declara inútil para a aprendizagem. Além disso, considera-se capaz de, autonomamente, descobrir as “coisas” que quer aprender, bem como de encontrar os meios para tanto, que se percebe, na sequência do texto, serem centrados nas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Quando li essa frase, lembrei-me das palavras que constituem a segunda, ditas por uma outra, à altura, criança e que me impressionaram equivalentemente mas por razões contrárias (cf. Yousafzai, 2013). Nelas sobressai a simplicidade e a segurança com que afirma uma evidência que, não obstante, tende a ser esquecida quando não contestada: o professor e o aluno fazem parte de um todo, no qual se integram as tecnologias, no caso o livro e a caneta.

Longe de se tratar de duas frases fortuitas e inconsequentes criadas por dois alunos de contextos diferentes, traduzem modos distintos de encarar a educação formal a que eles dão voz. Quem estiver atento aos discursos vigentes, de natureza política e académica mas também social e praxeológica, sobre a vocação e o *modus operandi* da Escola, perceberá que a primeira frase contém o essencial das apreciações, orien-

tações e decisões relativas a essa educação, as quais visam transformar as práticas. Isto com o argumento de que o presente, apresentado como distinto de tudo o que já se viveu, acarreta essa irrevogável e premente necessidade.

Reitera-se a ideia de que a Escola se encontra num estado de profunda crise, derivado do distanciamento que insiste em manter em relação às complexas dinâmicas do mundo real, com destaque para as financeiras, vislumbrando-se uma única possibilidade capaz de garantir o futuro: aceitar a ruptura radical e imediata com o passado, acompanhada de medidas inovadoras de base tecnológica. Seguindo esta via, o resultado será, sem dúvida, benéfico: todos, sem excepção, encontrarão motivação para aprender, investindo nos processos que conduzirão ao tão almejado sucesso académico, assim se conseguindo uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Face a tal promessa, o saber filosófico, ético, psico-pedagógico e didáctico de que dispomos – que se prende com os fins últimos da educação, o modo como se aprende e, em conformidade, o modo como se deve ensinar – aconselharia a maior prudência. Lamentavelmente, não é essa a atitude que vejo prevalecer mas, antes, um desmedido entusiasmo com a mudança radical da escola, entusiasmo que esse saber não pode sustentar por inteiro.

O discurso: da “catedral do tédio” à “escola do futuro”

Instâncias com responsabilidade deliberativa na educação formal, tanto de carácter internacional (nomeadamente, as que se situam na União Europeia) como nacional (Ministério da Educação, departamentos que dele dependem e escolas), parceiros educativos (como sejam, instituições de ensino superior, associações científicas e profissionais, autarquias e empresas) e comunicação social têm, em convergência e de modo muito assertivo, vindo a fazer notar que vivemos numa sociedade marcada pelos admiráveis e estonteantes avanços da tecnologia, deles decorrendo

Face às promessas das apreciações, orientações e decisões relativas à educação formal e que visam transformar as suas práticas, o saber filosófico, ético, psico-pedagógico e didáctico de que dispomos – que se prende com os fins últimos da educação, o modo como se aprende e, em conformidade, o modo como se deve ensinar – aconselharia a maior prudência.

¹ Adaptação da expressão de Albert Einstein “nunca penso no futuro, ele chega sempre cedo de mais”. In *Einstein's Unfinished Symphony. Listening to the Sounds of Space-Time*, filme realizado por Marcia Bartusiak (National Academies Press, 2005).

transformações assinaláveis nos modos de pensar e de agir, designadamente na disposição da pessoa para construir uma representação positiva de si e fazer-se notar em contextos onde a competição se encontra consolidada.

Ora, a escola, que deveria ser pioneira na preparação de todos e de cada um com vista ao triunfo individual e ao progresso da sociedade, encontra-se incompreensivelmente enclausurada no passado e, nessa medida, desajustada face a necessidades e ambições da geração que a frequenta. Urge, pois, construir a “escola do futuro”, a verdadeira “escola do século XXI”, do século em que já estamos vai para a segunda década.

Na prolixa linguagem que dá forma ao discurso das mencionadas entidades, emerge o apelo a uma “verdadeira revolução”, justificada por argumentos que já se tornaram *slogans*². Vale a pena determo-nos nos mais recorrentes.

Os alunos de hoje são diferentes dos de gerações anteriores, mesmo das mais próximas, é talvez o *slogan* de partida. Depois da “geração X”, da segunda metade do passado século, aspirante a alguma coisa excepcional, mas com a incerteza no horizonte, e da “geração Y”, do final desse século, habituada a conviver com a *internet* e envolvida em multitarefas que não requeiram grande dificuldade, esta “geração Z”, “nativa digital”, “líquida”, nascida na transição de milénio, movimenta-se por “zapping” na *internet* e, estando permanentemente “conectada”, acede, de modo imediato, às mais diversas informações.

A escola, tal como existe, “conservadora”, “tradicional”, será necessariamente, para esta geração, uma “catedral do tédio” (cf. Viana, 2016), eis um segundo *slogan*. Os espaços e os tempos prévia e rigidamente organizados, a estruturação do trabalho académico assumida pelo professor e o protagonismo que assume em sala de aula, o estudo pelo manual e as tarefas de aplicação, as rotinas de avaliação só podem ser vistos como pouco ou nada atractivos, em última instância, aborrecidos e nada significativos por parte daqueles que já prolongam o seu corpo nos *tablets* e *smartphones* e neles ancoram a sua identidade. Ao contrário de se contrariar esse “modo de ser” há que compreendê-lo, acolhê-lo e potenciá-lo em temas de aprendizagem.

Passemos a um terceiro *slogan*: o currículo igual para todos, centrado em conhecimentos disciplinares excessivamente “teóricos”, não admite que cada um encontre ou manifeste a sua voz, expresse os seus talentos, capacidades, opiniões e expectativas, reconheça e projecte os seus afectos. A falta de enquadramento prático daquilo que se pretende que os alunos aprendam, a distância que se insiste em manter em relação à sua realidade concreta e às suas experiências quotidianas, a desatenção aos seus estilos de aprendizagem, bem-estar psicológico, conforto físico e, mesmo, opções estéticas, conduz à desmotivação e, esta, ao insucesso e ao abandono escolar. Se eles, alunos, os verdadeiros protagonistas do sistema educativo, estão “naturalmente” embebidos com o digital, que os move nas várias dimensões da sua vida, será de libertar o currículo do conhecimento inerte e distante, abrindo-o ao conhecimento vivo e útil, que está à distância de um clique.

Assim se preparará a nova geração para assumir um perfil existencial que já lhe é próprio, no qual se destacam as competências “empreendedoras” e de “cidadania”, com vista a realizar-se num “mercado de trabalho” dominado pela tecnologia e em constante transformação. Estamos perante um quarto *slogan* que aponta no sentido de se levar os alunos a estabelecerem objectivos concretos para a sua aprendizagem, a recorrerem a abordagens pluri, multi, inter e transdisciplinares para os alcançarem, a responderem a desafios que requerem respostas céleres e pragmáticas, a mostrarem flexibilidade, adaptabilidade e iniciativa, a descobrirem-se e a explorarem as suas vivências, sentimentos e emoções, a investirem em relações sociais diversificadas e gratificantes, a serem críticos, criativos e perseverantes. É, tudo isto de modo desajavelmente (pró-)activo e autónomo, numa lógica de emancipação face ao professor e ao poder que ele representa.

Operacionalizando o acima apontado, chegamos a um quinto *slogan*: a escola deve integrar vias curriculares tão diferenciadas quanto os seus destinatários, todas elas dando supremacia a “actividades” concretizáveis através da “aprendizagem baseada em problemas” (*inquiry-*

Na prolixa linguagem que dá forma ao discurso de instâncias com responsabilidade deliberativa na educação formal, tanto de carácter internacional como nacional, parceiros educativos e comunicação social, emerge o apelo a uma “verdadeira revolução”, justificada por argumentos que já se tornaram slogans.

² Dada a natureza de divulgação desta revista, não discrimino o *corpus* documental a que recorri para apurar os ditos *slogans*. Refiro, no entanto, que me foquei em recomendações internacionais e normativos nacionais vigentes, em notícias recentemente publicadas na comunicação social e, acima de tudo, nas propostas do *The Future Classroom Lab*, iniciativa da *European Schoolnet* por, até ao momento, ter sido acolhida por uma trintena de ministérios da educação da Europa, entre os quais se conta o português, e ter estabelecido parcerias com empresas que colaboram com os sistemas educativos (ver no sítio *online* da Direcção Geral da Educação as ligações: <http://www.dge.mec.pt/laboratorios-de-aprendizagem> e <http://erte.dge.mec.pt/estudos>).



© Paulo Abrantes

based learning), da "sala de aula invertida" ou "papéis invertidos na sala de aula" (*invertid* ou *flipped classroom*), da pesquisa, seja ela individual ou colaborativa e cooperativa, de tutorias, se e quando os alunos sentirem necessidade de consultar o professor, de jogos (*games*), de preferência inspirados nos que lhe são familiares. De modo complementar, técnicas como o *mindfulness*, importadas de outros campos, aumentarão a sua atenção e concentração, evitando o stress associado às tarefas académicas, ampliando a sua satisfação, bem-estar, autoconfiança, auto-conceito e auto-estima.

Sendo esta renovação metodológica importante não é bastante, pelo que tem de ser integrada num plano estratégico de fundo, um plano capaz de transformar a imagem e a essência da escola: impõe-se, pois, intervir no espaço e nos recursos.

Chegamos, assim, a um sexto *slogan*, já da ordem do material, que destaca a arquitectura, o *design* e a decoração como potentes factores de mobilização dos alunos. Admitindo que preferem estar com os seus pares em espaços abertos, coloridos, luminosos e multifuncionais – por exemplo, centros comerciais –, justifica-se recreá-los na escola³, bem como espaços destinados a momentos de descontração (espaços *chill out*). Apetrechados com mobiliário capaz de assegurar o conforto corporal, todos eles devem permitir aos alunos liberdade para se movimenta-

rem e para realizarem as actividades que têm em mente, ficando a gestão do tempo ao seu critério. Tais espaços informais e agradáveis, que acolhem preferencialmente o lúdico, sendo distintos dos de trabalho, proporcionarão ambientes estimulantes onde a aprendizagem flui de modo espontâneo e sem esforço.

Ainda na ordem do material, mas transcendendo-o, chegámos ao sétimo e último *slogan* que se traduz na apologia do uso das mais recentes e sofisticadas tecnologias da informação e da comunicação como suporte da aprendizagem. Com os equipamentos e aplicações, cuja lista não pára de se expandir⁴, os alunos têm acesso a toda a informação que se encontra disponível no espaço virtual, podendo seleccionar e/ou transformar a que lhes permite concretizar os seus propósitos e produzir algo a partir dela, fazer conjecturas e ensaiá-las, delinear e experimentar múltiplos cenários. Podem seguir, ao seu ritmo, programas amigáveis que os põem ao corrente das mais diversas matérias, sem terem a maçada de ouvir o professor ou sentirem retraimento devido à pressão que este possa exercer. Tudo isto deve concorrer para a construção de um novo tipo de pensamento, o "pensamento computacional" (cf. Alves, 2016).

Esse tipo de "pensamento" será, pois, o grande desígnio da escola do futuro, empolgante por prometer o próprio futuro. Sem essa escola não haverá, não poderá haver, futuro.

De acordo com os argumentos-slogans do momento tudo deve concorrer para a construção de um "pensamento computacional". Esse será o grande desígnio da escola do futuro. Sem essa escola não haverá, não poderá haver, futuro.

³São exemplos, os conceitos de *Learning street* (ver Parque escolar, 2016) e das *Vittra school* (ver Bosch, 2013).

⁴Nessa lista, contam-se computadores, telemóveis, *tablets*, calculadoras gráficas, câmaras fotográficas e de vídeo, quadros interactivos, mesas digitais, *robots* (*arduinos*, *raspberrys*, etc.), *drones*, impressoras 3D, *software* de edição de fotografia e vídeo, ferramentas digitais (*Google Drive*, *Facebook*, *Google Blockly*, *Scratch*, *Bubbl.us*, etc.), entre outros. E, evidentemente, manuais digitais, bem como uma panóplia de jogos para todas as temáticas que integram o currículo escolar.

Para uma análise do discurso: sem tecnologias (não) há salvação

Não obstante a linguagem modernizada patente no discurso que dá corpo ao designado "movimento da revolução digital" (*digital revolution*), que acabámos de sintetizar, vemo-lo ressurgir com regularidade no já longo percurso dos sistemas de ensino, ficando a ideia de que a escola se encontra numa constante e pungente crise, que, claro está, importa superar depressa e com afinçado empenho (Boavida, 1991; Formosinho, 2013).

Se recuarmos à anterior transição de século, do XIX para o XX, aí encontramos o "movimento da educação nova a declarar a inutilidade e inadequação da escola antiga, formalista e intelectualista, advogando, nessa linha, a sua substituição por uma escola moderna, naturalista e para a vida. "A escola activa vencerá a escola tradicional", afirmou Ferrière (1920/1934), consubstanciando o que ficou conhecido por revolução copernicana na educação. Não tendo esse intento sido, à altura, completamente concretizado, haveria de ressurgir em réplicas mais ou menos notadas, como sejam as que aconteceram nos pós-Grandes Guerras e no pós-Maio de 68. Apesar da passagem do tempo, em qualquer uma delas se acusou a escola de fechamento a necessidades, interesses e expressões individuais, étnicas, culturais e sociais, e, de modo muito particular, aos problemas do mundo que tinha obrigação de ajudar a resolver.

Em resultado, foi ganhando forma e consistência um discurso que, na sua matriz, não se afasta substancialmente daquele em que antes me detive, sendo uma das suas características mais distintivas a declaração de que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento. Apesar dos intermináveis equívocos que sempre gerou, foi em grande medida por causa dela que gradativamente se introduziram alterações nos currículos e na avaliação, nos papéis do professor e do aluno, nas abordagens pedagógico-didáticas e, também, tecnológicas.

As consequências nem sempre positivas que tanto esse discurso mais recuado como as suas concretizações sugeriam, muitas delas confirmadas por investigação, desencadearam uma contra crítica que se expressa do seguinte modo: o sentido da educação tem de ser sempre o da perfectibilidade humana; não deve a escola desistir de instruir e terá de continuar a concentrar-se no "conhecimento poderoso" (Young, 2010) que

permite a construção da inteligência; os métodos e os recursos não devem ser escolhidos em função da agradabilidade que possam colher junto dos alunos, mas das garantias de aprendizagem que dão; o professor terá de continuar a ser o adulto responsável pela educação dos mais jovens, pois estes não se educam sozinhos nem uns aos outros...

Estas são algumas das premissas/recomendações que têm sido trazidas a lume por autores consagrados das mais diversas áreas (por exemplo, Arendt, 1957; Gagné, 1975; Quintana Cabanas, 2005; Young, 2010) e que convém não negligenciar. Na verdade, elas baseiam-se num trabalho de reflexão e de pesquisa empírica que tem feito avançar com segurança o ensino, introduzem a dúvida e a ponderação, tão necessárias na acção pedagógica e, acima de tudo, obrigam a uma interrogação sobre a verdadeira função educativa da escola.

Ora, é esta abordagem, necessariamente dependente de um estudo demorado e aprofundado, que vejo omitida na retórica, imposta nas mais diversas frentes, sobre a denominada "escola do futuro". O que está em causa é uma escola alicerçada na tecnologia com vista à preparação tecnológica das novas gerações, tendo por justificação o argumento de que a sociedade em que vivemos é tecnológica.

Trata-se de um raciocínio redundante e reducionista, que conduz a um paradigma educacional "centrado na tecnologia" (*technology-centred*) (Mayer, 2010). O foco não é o aluno – como acontecia no paradigma da educação nova –, apesar de se fazer crer que sim, nem as capacidades cognitivas que, com sustentação em conhecimento académico, lhe permitem pensar, no sentido mais amplo da expressão. Enfim, não é a consciência humana que se pretende ajudar a formar mas algo perigosamente diferente: a preparação de sujeitos, entendidos como "capital", "recurso" ou "matéria prima", para que, com flexibilidade e rapidez, assegurem o funcionamento do mundo laboral e de consumo com vista à economia global, que em pouco ou nada os beneficiará (Innerarity, 2016).

Destas palavras não se deve depreender uma recusa cega da integração das novas tecnologias na educação formal, trata-se, antes, de encontrar o exacto valor dessas tecnologias e estudá-lo com o rigor que a investigação científica recomenda, com vista a criarem-se condições que potenciem a aprendizagem, o que, aliás, tem acontecido com as antigas tecnologias, com

O raciocínio de que o que está em causa é uma escola alicerçada na tecnologia com vista à preparação tecnológica das novas gerações, tendo por justificação o argumento de que a sociedade em que vivemos é tecnológica, é um raciocínio redundante e reducionista, que conduz a um paradigma educacional "centrado na tecnologia".

O foco não é o aluno, apesar de se fazer crer que sim, mas algo perigosamente diferente: a preparação de sujeitos, entendidos como "capital", "recurso" ou "matéria prima", para que, com flexibilidade e rapidez, assegurem o funcionamento do mundo laboral e de consumo com vista à economia global, que em pouco ou nada os beneficiará.

destaque para o quadro e o livro, nada indicando que se devam excluir do processo de ensino. Existe, de resto, investigação de grande qualidade sobre as novas tecnologias cujas aplicações a esse processo têm dado resultados encorajadores (por exemplo, Mayer, 2010) e que, por essa razão, ganhariam em ser mais divulgados no nosso país e também usados.

O debate não pode, pois, ser extremado entre a aceitação e a rejeição radicais das tecnologias no campo educativo formal; terá, sim, de ser centrado nas potencialidades que elas abrem para se conseguirem concretizar as finalidades que, com legitimidade, a escola deve procurar atingir: os mais elevados patamares de educação para todos (D' Orey da Cunha, 1996).

Em suma

Em Portugal, tal como noutros países, o efeito mobilizador dos sofisticados *slagans* que, na contemporaneidade, compõem o discurso sobre a mudança educativa a partir de uma perspectiva tecnológica, está, efectivamente a reconfigurar o sentido da aprendizagem que aspiramos para os mais jovens e, em sequência, o sentido do ensino; está a reconfigurar a própria função docente quando não a interrogar a sua pertinência e, por inerência, a formação de professores. Também não fica incólume a relação da tutela com as escolas, as autarquias e as muitas empresas que se têm imiscuído na educação formal. Está, enfim, a reconfigurar o espaço escolar e de sala de aula, com tudo o que de material e de simbólico a ele está associado.

Foi neste derradeiro aspecto que, por ser o mais imediatamente perceptível, me detive no presente texto, mas fi-lo muito pela rama. Sei que é preciso ir mais além e mais fundo, que é preciso encarar, com discernimento e conhecimento, com serenidade e determinação as inúmeras questões que gravitam em seu redor.

Ainda que tudo esteja a acontecer muito depressa, como se o futuro tivesse chegado cedo de mais, antecipando a nossa capacidade de lidar com ele, entendo que se trata de uma tarefa de fundamental importância, que, como professores, responsáveis por uma parte substancial da educação escolar, não podemos descartar, sob pena de comprometermos o verdadeiro futuro, seja ele próximo ou distante. Temos, pois, de superar o "ruidoso discurso e o silêncio teórico" (Walton, 2000), temos de diminuir esse ruído e de quebrar esse silêncio.

Referências bibliográficas:

- Alves, V. (2016). Escola do futuro já existe. Saiba onde é. *Dinheiro vivo*. <https://www.dinheirovivo.pt/buzz/galeria/pensamento-computacional-desde-os-3-anos/>
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. O. Pombo. *Quatro textos excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education* <https://escolaeconfeliz.files.wordpress.com/2015/12/flip-your-classroom.pdf>
- Boavida, J. J. (1991). Crise na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XXV, n.º 2, pp. 205-212.
- Cunha, P. D. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Univ. Católica.
- Quintana Cabanas, J. (2005). Crítica pedagógicas de los sistemas educativos occidentales. *Ensaio*, vol. 13, n.º 46, 55-66.
- Bosch, R. (2013). Vittra School Södermalm. Acesso: <http://www.archdaily.com/420645/vittra-school-sodermalm-rusan-bosch>
- Ferreira, A. B (2016). Portugal testa salas de aula do futuro. *Público* de 21 de Fevereiro. Acesso: <http://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-testa-salas-de-aula-do-futuro-5040206.html:57>
- Ferrière, A. (1934/1920). *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional
- Formosinho, M. (2013). Crise na educação: dilemas e desafios. M. Formosinho; J. Boavida & M. H. Damião (Coord.). *Educação: perspectivas e desafios* (pp.101-124). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press.
- Innerarity, D. (2016). Nueve valores educativos para sobrevivir en una sociedad del conocimiento. Conferência proferida na Fundação Calouste Gulbenkian em 30 de Abril de 2016, no âmbito da *Conferência Educação para o século XXI*. Acesso: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/educacion_soc_del_conocimiento_daniel_innerarity.pdf.
- Walton, D. (2000). *E depois da internet?* Lisboa: Difel.
- Mayer, R. E. (2010). Learning with technology. In H. Dumond, D. Instance & F. Benavides (Eds.). *The nature of learning: using research to inspire practice* (pp. 179- 198). Paris: OCDE Publishing.
- Parque escolar (2016). *Portal Paquescolar*. Acesso <http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/modelo-concetual.aspx>
- Pires, M. (2016). A sala de aula do futuro vai ter um ecrã interativo e um espaço "chill out". *Renascença*. Acesso: http://rr.sapo.pt/noticia/47782/a_sala_de_aula_do_futuro_vai_ter_um_ecra_interactivo_e_um_espaco_chill_out
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, vol. 22, n.º 1, pp. 21-32.
- Yousafzai, M. (2013). Discurso na ONU aquando da atribuição do Prémio Nobel da Paz. Acesso: por <https://www.youtube.com/watch?v=Fmr9juqRMbA>

Ainda que tudo esteja a acontecer muito depressa, como se o futuro tivesse chegado cedo de mais, temos como professores, responsáveis por uma parte substancial da educação escolar, a tarefa de superar o "ruidoso discurso e o silêncio teórico" que não podemos descartar sob pena de comprometermos o futuro.

(*) Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro do Centro de Investigação do Século XX (CEIS20), no grupo de "Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, na linha "Práticas Educativas e Formação de Professores" (hdamiao@fpce.uc.pt).



© Paulo Abrantes

Memória Humana *versus* Memória RAM:

Considerações sobre o *locus* e a tecnologia das aprendizagens escolares

► Célia R. G. Oliveira (*)

Existe actualmente um *corpus* sólido de conhecimento científico acerca do papel da memória humana nas aprendizagens escolares e consequentes implicações para a promoção da eficácia pedagógica. Entre os múltiplos pressupostos que se poderiam evocar, destaca-se o papel das estratégias de processamento da informação, mais concretamente as estratégias cognitivas que contribuem para a realização de aprendizagens significativas e duradouras.

Entre as estratégias que favorecem a aprendizagem, a literatura científica releva as que se apoiam no significado da informação, considerando o predomínio e necessidade da aquisição de conhecimentos do tipo declarativo (ou conceptual). Como é, aliás, do conhecimento geral, a aprendizagem significativa associa-se a maior eficácia na aquisição e duração do conhecimento. Contudo, a este propósito não é rara a evocação do mito de que a compreensão é dissociável da memória ou, por outras palavras, a ideia de que *não interessa decorar mas sim compreender*. Esta crença parte habitualmente de uma dupla confusão: 1) a de que a *memorização* corresponde à reprodução sem sentido da informação armazenada e 2) a de que a compreensão (e consequentemente a aprendizagem) é independente da intervenção da memória. No entanto, quaisquer que sejam os métodos de aprendizagem adoptados (como os que se baseiam no significado da informação), a aquisição de conhecimentos depende inevitavelmente da intervenção da memória, i.e., dos processos envolvidos na codificação, armazenamento e recuperação da informação. A ideia de que a *memorização* corresponde à reprodução literal e mecânica da informação resulta da confusão do conceito de memória com tradições e métodos pedagógicos claramente ultrapassados. Com efeito, apesar de uma certa concepção

popular da memória a conotar com uma função estática e reprodutiva, esta competência representa, antes, um sistema cognitivo complexo e dinâmico cujo funcionamento depende da activação de um conjunto diversificado de estratégias de tratamento da informação (e.g., Baddeley, Eysenck & Anderson, 2015).

Assim, partindo da premissa de que toda a aprendizagem reflecte a intervenção de processos mnésicos¹, melhor se compreende a necessidade de atender às estratégias individuais e pedagógicas que facilitam a aquisição de conhecimentos. Neste particular, quanto mais diversificadas e profundas² as estratégias individuais de processamento da informação, mais significativas e duradouras serão as aprendizagens realizadas. Para tal contribuem estratégias pedagógicas que promovam: a) a integração de nova informação numa base sólida de conhecimento prévio; b) a construção de múltiplas associações significativas entre a informação a adquirir e informações semanticamente afins; c) a construção de esquemas conceptuais; d) a consolidação de novas aprendizagens através da prática repetida e diversificada dos conhecimentos (como a que deriva da realização de exercícios, da recapitulação e sumarização dos conhecimentos, da resolução de problemas, ou da exposição dos conteúdos por parte dos aprendentes para fins instrucionais³); ou, ainda, e) a testagem repetida - baseada no pressuposto de que a activação e recuperação frequente da informação aprendida reforça o traço mnésico (para o efeito, são recomendadas estratégias como a resposta a mini-testes formativos com *feedback* sobre a realização, a resposta a questões elaborativas - de justificação do rigor de uma determinada afirmação - ou a auto-avaliação dos conhecimentos); apenas para citar alguns exemplos (e.g., Dunlosky et al., 2013; Gurlitt, 2011, 2016).

Partindo da premissa de que toda a aprendizagem reflecte a intervenção de processos mnésicos, melhor se compreende a necessidade de atender às estratégias individuais e pedagógicas que facilitam a aquisição de conhecimentos.

¹Relativos à memória

²O conceito de processamento profundo refere-se à concepção de um tratamento da informação baseado na elaboração e discriminação semântica dos conhecimentos, por contraponto ao processamento superficial baseado numa abordagem perceptiva e/ou semanticamente vaga da informação a aprender.

³A título de exemplo, Nestojko, Bui, Kornell & Bjork (2014) mostraram que, quando estudantes do ensino superior eram instruídos a estudar um texto para posteriormente o ensinar, o seu desempenho em tarefas de memória superava significativamente o desempenho dos colegas que estudavam (o mesmo texto e durante o mesmo tempo) com o objectivo de responder a um exame.

Se a aprendizagem depende da capacidade individual de aquisição, armazenamento e recuperação da informação, desejavelmente a eficácia das aprendizagens deverá medir-se mais pela demonstração de conhecimento do que pela avaliação da destreza tecnológica no acesso à informação.

Em comum, as estratégias individuais e as metodologias pedagógicas que promovem eficazmente a aprendizagem partilham pressupostos centrais, como: o de que o conhecimento é cumulativo, o de que os aprendentes têm um papel activo na activação de estratégias cognitivas que facilitam a aprendizagem e o de que a autonomia nas aprendizagens requer a aquisição prévia de um referencial conceptual sólido sobre o qual se alicerça a progressiva autonomização dos/as aprendentes na exploração e aquisição de conhecimentos (e.g., Schraw, 2010).

A compreensão destes pressupostos é particularmente importante quando se trata de aplicar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula, uma vez que a aprendizagem individual pressupõe a utilização das tecnologias em benefício da memória humana e não da sua substituição (Kalnikaitė & Wittaker, 2007). Neste sentido, se a aprendizagem depende da capacidade individual de aquisição, armazenamento e recuperação da informação, desejavelmente a eficácia das aprendizagens deverá medir-se mais pela demonstração de conhecimento do que pela avaliação da destreza tecnológica no acesso à informação. Até porque a busca e selecção de informação, em si mesmas, dependem do nível de conhecimento que as origina. Por esta razão, autores como Mayer (2010), reconhecendo as virtualidades do recurso às tecnologias em sala de aula, alertam para a necessidade de prevenir o risco de substituir as *abordagens à aprendizagem centradas no aprendente por abordagens à aprendizagem centradas na tecnologia*⁴. No caso das primeiras, o recurso às tecnologias é posto ao serviço da aprendizagem individual, atendendo às necessidades de aprendentes e docentes e aos processos cognitivos implicados na aprendizagem; no caso das segundas, o domínio das tecnologias constitui um fim em si mesmo, esperando-se que docentes e estudantes se adaptem às ferramentas propostas.

Considerando que a eficácia da aprendizagem depende do sucesso na aquisição individual de conhecimentos e competências, importaria medir os contributos do recurso às tecnologias para a consecução deste resultado. Esperar-se-ia, por isso, que a avaliação da eficácia pedagógica das tecnologias precedesse a implementação das mesmas em sala de aula (consonante com uma *abordagem da aprendizagem centrada no aprendente*). No entanto, não é raro verificar-se o contrário: assiste-se a uma certa *invasão* escolar de propostas tecnológicas mais centrada na sofisticação dos meios do que na demonstração da sua eficácia pedagógica (numa *abordagem à aprendizagem centrada na tecnologia*). A este movimento não será alheio o contexto associado à introdução das novas tecnologias em sala de aula, frequentemente conotadas com um paradigma de modernização do ensino. Contudo, se numa fase inicial o recurso às TIC começou por servir propósitos essencialmente práticos (como o da substituição das máquinas de escrever pelos editores de texto dos computadores), as tecnologias muito rapidamente se converteram em instrumento e fonte de aprendizagem, e em alguns casos assumiram o protagonismo em propostas de metodologias pedagógicas, advogando para os/as professores/as um papel de tutoria e mediação das aprendizagens dos alunos através de suportes e dispositivos digitais (e.g., Costa & Viseu, 2007; Mayer, 2010).

Para além das questões epistemológicas e identitárias que esta transformação impõe à prática e à concepção profissional da docência (e que não cabem no âmbito desta reflexão), levantam-se um conjunto de questões éticas, científicas e pedagógicas. No que às questões éticas e científicas concerne, as propostas metodológicas de cariz tecnológico nem sempre são acompanhadas da demonstração da respectiva validade científica para a promoção da eficácia pedagógica. Prova disso são os estudos que comparam o recurso às TIC com diferentes meios de ensino e aprendizagem, e que não raras vezes evidenciam a desvantagem pedagógica das primeiras (e.g., Mueller & Oppenheimer, 2014⁵).

⁴Do Inglês, *technology-centred vs learner-centred approaches to learning with technology* (Mayer, 2010, p. 182).

⁵Para informação mais detalhada, veja-se, a título de exemplo, o estudo de Mueller e Oppenheimer (2014) que evidencia a vantagem da escrita manual sobre a escrita digital, salientando simultaneamente o efeito distractivo do uso de computadores pessoais em sala de aula.

© Paulo Abrantes



De igual modo, o apetrechamento das salas de aula com recursos tecnológicos não conduz, por si só, a uma melhoria do sucesso escolar. Dados recentes da OCDE (2015) revelaram que os países que mais investiram no equipamento tecnológico das escolas não obtiveram evoluções significativas no rendimento académico em disciplinas como a Matemática, a Língua Materna ou as Ciências (conforme resultados do PISA⁶ - 2012). Com base neste dados, a OCDE recomenda que se avaliem as práticas de aplicação das novas tecnologias na educação e que as mesmas se orientem para a consecução de objectivos pedagógicos claros e centrados na aprendizagem dos/as estudantes. Estas recomendações estão, aliás, em linha com a publicação dos *Princípios para a Concepção de Ambientes Inovadores de Aprendizagem* (OCDE, 2010), que reuniu um importante volume de dados sobre práticas de ensino inovadoras em países de todo o mundo. Integrada no projecto ILE (*Innovative Learning Environments*), esta publicação elenca sete princípios gerais para a concepção de práticas educativas para o século XXI, sendo esta lista encabeçada pelo princípio da *centração nos aprendentes, seguido do princípio da natureza social da aprendizagem*. Estes princípios são, por seu turno, reforçados no relatório de 2015 que sistematiza alguns dos resultados da análise detalhada de práticas inovadoras em 25 países e regiões de diversas partes do mundo. Neste relatório, uma vez mais se sublinha a eficácia de práticas centradas nas características e necessidades dos alunos, reafirmando-se a necessidade de avaliação dos resultados da aprendizagem e de orientação das opções metodológicas por critérios de eficácia pedagógica e validade científica (OCDE, 2015).

Deste modo, é fundamental que as opções metodológicas para a sala de aula (baseadas ou não no uso das tecnologias) derivem do cumprimento e demonstração prévios de um conjunto de pré-requisitos científicos, como a adopção de procedimentos controlados e replicáveis, a medida criteriosa dos resultados obtidos e da respectiva duração, a avaliação da eficácia relativa (por comparação com grupos de controlo), a demonstração das possibilidades e limites de generalização, entre vários outros critérios que conferem fiabilidade a qualquer proposta conceptual e/ou prática. Contrariamente, as metodologias instrucionais (ainda que populares) que não oferecem garantias de confiabilidade científica e de eficácia pedagógica comprometem eticamente a prática da docência, transformando-a num exercício ensaístico de instrução por tentativa-e-erro, com prejuízos potencialmente significativos para os/as estudantes e para os resultados da aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, as potencialidades da aplicação das novas tecnologias em sala de aula dependem da consideração das especificidades do funcionamento cognitivo humano – a começar pelos limites na capacidade de processamento da informação, entre os quais se destacam os limites de capacidade atencional e mnésica. No caso dos primeiros, é sabido que o funcionamento atencional em tarefas de elevada exigência cognitiva (como a realização de novas aprendizagens) assenta em estratégias de abordagem selectiva e serial (i.e., sequencial) da informação, e que o processamento do tipo paralelo (baseado em estratégias de atenção dividida que implicam a distribuição do processamento por diferentes estímulos) apenas é possível em tarefas simples e automáticas (que requerem baixo esforço cognitivo).

Do ponto de vista pedagógico, as potencialidades da aplicação das novas tecnologias em sala de aula dependem da consideração das especificidades do funcionamento cognitivo humano – a começar pelos limites na capacidade de processamento da informação.

⁶ Programme for International Students Assessment

O conhecimento destas características, há muito evidenciado pela ciência cognitiva, permite clarificar alguns dos mitos em torno de conceitos como “os alunos multitasking”. Na verdade, a conotação dos ditos “nativos digitais” com uma capacidade acrescida de desempenhar várias tarefas em simultâneo carece de sustentação científica. Confunde-se o hábito de distribuição da atenção por múltiplas tarefas com a percepção de eficácia no desempenho das mesmas. No entanto, é já antigo, e cientificamente robusto, o conhecimento de que a alternância entre diferentes actividades complexas prejudica gravemente a qualidade da respectiva realização (e.g., Kahneman, 1973).

No que respeita aos limites mnésicos, eles referem-se à capacidade de mobilizar estratégias cognitivas que possibilitem a retenção e armazenamento duradouro da informação, integrando-a no conhecimento prévio. Uma vez mais, a capacidade de reter nova informação circunscreve-se a quantidades sequencialmente limitadas e depende, ainda, da qualidade do processamento (perceptivo e atencional) dos estímulos inicialmente recebidos (e.g., Baddeley, Eysenck & Anderson, 2015). Por esta razão, a eficácia das aprendizagens dependerá também da possibilidade de os/as aprendentes activamente *trabalharem* a informação recebida através de estratégias cognitivas como as que anteriormente se referiram (estratégias semânticas, produção de esquemas, prática repetida da informação, activação por recuperação da informação, entre outras).

Embora as características mencionadas não esgotem as variáveis cognitivas implicadas na aprendizagem, representam, ainda assim, alguns dos factores que mais contribuem para a explicação da mesma. Atendendo a factores como estes, Mayer (2010) sugere que a eficácia da aprendizagem em ambiente virtual depende da adequação das características deste meio aos requisitos cognitivos de selecção, organização e integração da informação. Tal adequação deverá potenciar a aprendizagem através do uso das tecnologias para o reforço dos conhecimentos e competências dos/as estudantes, permitindo-lhes alocar nas próprias memórias aprendizagens significativas e duradouras (armazenadas em tecnologia individual orgânica), em lugar de promover o *conhecimento protésico*⁷ armazenado em dispositivos e memórias externas aos sujeitos (e.g., Sparrow, Liu, & Wegner, 2011).

Em última instância, a dependência de *muletas mnésicas* artificiais compromete a autonomia intelectual e a apropriação pessoal da matéria-prima que enforma competências tão fundamentais como a aquisição e transferência de conhecimentos, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Referências:

- Baddeley, A. D., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2015). *Memory, 2nd ed.* Hove: Psychology Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 1-3. doi: 10.1177/1529100612454415
- Costa, F., & Viseu, S. (2007). Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. *As TIC na Educação em Portugal*, 238-259.
- Gurlitt, J., Dummel, S., Schuster, S., & Nüeckles, M. (2011). Differently structured advance organizers lead to different initial schemata and learning outcomes. *Instructional Science: An international journal of the learning sciences*, 40(2), 351-369. doi: 10.1007/s11251-011-9180-7.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kalnikaite, V., & Wittaker, S. (2007). Software or wetware?: discovering when and why people use digital prosthetic memory. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 71-80). New York: ACM doi: 10.1145/1240624.1240635
- Landsberg, A. (2004). *Prosthetic Memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. New York: Columbia University Press.
- Mayer, R. E. (2010). Learning with technology. In H. Dumond, D. Instance, & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using research to inspire practice* (pp. 179-198). Paris: OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264086487-10-en
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25 (6), 1159-1168. doi: 10.1177/0956797614524581
- Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory and Cognition*, 42, 1038-1048. doi: 10.3758/s13421-014-0416-z
- OCDE (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. In H. Dumond, D. Instance, & F. Benavides (Eds.), Paris: OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264086487-en
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards innovative learning systems*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264245914-en
- Schraw, G. (2010). Measuring self-regulation in computer-based learning environments. *Educational Psychologist*, 45(4), 258-266.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). *Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips*. *Science*, 333, 776-78. doi: 10.1126/science.1207745

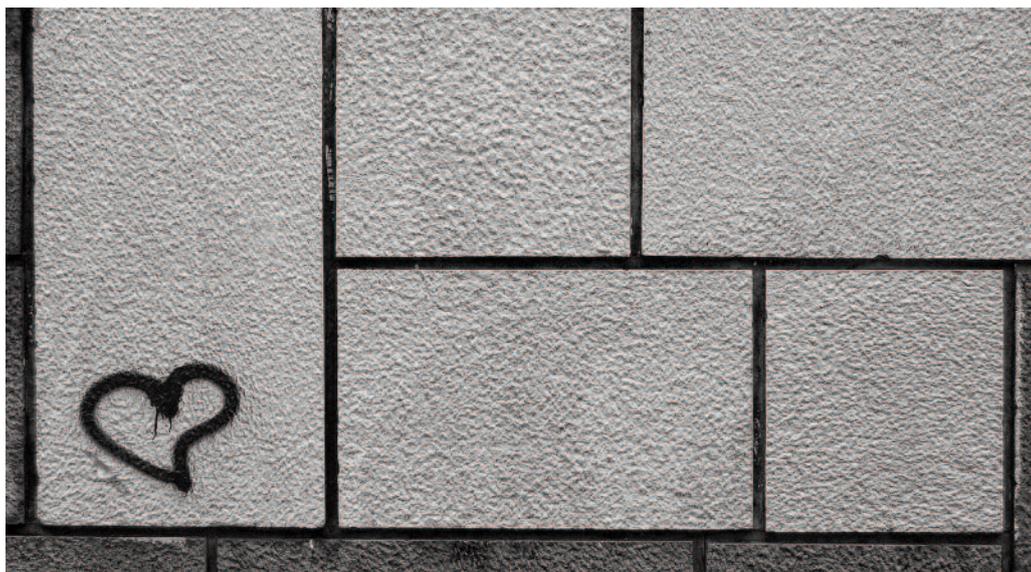
(*) Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto email: celia.oliveira@ulp.pt

A conotação dos ditos “nativos digitais” com uma capacidade acrescida de desempenhar várias tarefas em simultâneo carece de sustentação científica. Confunde-se o hábito de distribuição da atenção por múltiplas tarefas com a percepção de eficácia no desempenho das mesmas.

⁷Do Inglês, *prosthetic knowledge* (e.g. Landsberg, 2004)

Escola de ontem, alunos de amanhã - Web 1.0 *VERSUS* Web 2.0 e Web 3.0

► Madalena Relvão (*)



© Paulo Abrantes

A nossa escola mudou. Procurou acompanhar a mais veloz alteração de estilos de vida ocorrida na História da Humanidade. Ciente do seu papel de validadora de conhecimento, de filosofia de vida e de convencionadas formas de organização da sociedade, não quis, por outro lado, esquecer a sua função de pioneira no desenho do futuro. Olhou para fora de si e esforçou-se por acompanhar o progresso.

A mais notória alteração da atual geração de crianças e jovens situa-se ao nível do desenvolvimento técnico, tecnológico e informático: a vulgaridade dos computadores pessoais (PC) e, a seguir, a mobilidade dos dispositivos de comunicação criaram um novo sistema para a nossa existência. «Viver» tem hoje um significado diferente do que tinha há dez anos.

E «viver a escola» também. Quem, hoje, coloca a hipótese de marcar uma ida à Biblioteca Municipal ou à Biblioteca da Universidade de Coimbra, para realizar um trabalho de grupo autónomo para dada disciplina? Quem, hoje, compra uma fila inteira de volumes de uma enciclopédia para a estante lá de casa? Quem, hoje, decora conceitos e definições, como únicos, sobre determinada temática? Considerando que toda a informação está à distância de um «clic», hoje, todos acedem à informação disponível em linha, sobre os assuntos que possam estar a tratar no momento, apenas no exato momento em que dela necessitam.

A escola, não querendo perder o passo, encetou, nos anos 2000, um processo de formação docente centrado no adestramento dos professores, no que a competências informáticas diz respeito. Fez-se ações de formação em Word, em Excel e outras aplicações afins; depois, divulgou-se a plataforma Moodle e o seu

potencial; alguns profissionais mais curiosos e briosos exploraram outras ferramentas.

No entanto, se, ainda hoje, observarmos as práticas correntes no processo educativo português, no que concerne ao uso das (ainda chamadas) Novas Tecnologias (TIC), iremos verificar que elas se inscrevem sobretudo num paradigma Web 1.0 (genericamente entendida como «web estática»), ou seja, num uso da *internet* que se pauta, sobretudo, por aceder a páginas, explorar sítios, procurar e recolher informação. É isso que se faz em contexto de ensino-aprendizagem, na maior parte das vezes: pede-se um trabalho ao aluno, requisita-se uma sala com PC ou um portátil (ou apela-se ao uso de equipamento domiciliário) e remete-se para a internet como fonte informativa (sabendo nós que, mesmo aqui, há um longo caminho a percorrer, no sentido de treinar o discente nas técnicas de recolha, seleção e organização de informação; não basta dizer-lhe que deve evitar o «copy-paste» - há que ensiná-lo a servir-se corretamente da informação disponível).

Até aqui, poderemos considerar que a escola cumpriu o que lhe era exigido: acompanhar os tempos. Porém, o atual devir histórico tem um ritmo alucinante: e eis senão quando os nossos alunos chegam à escola com equipamento e competências informáticas que constituem, hoje, em si mesmas, uma extensão da sua personalidade individual. A identidade do aluno de hoje, na escola, inclui um número, um nome, um perfil biológico, familiar e social, e os acessórios móveis que o acompanham. Sem eles, não será ninguém no grupo dos seus pares.

Esta é a realidade que ainda está a escapar à escola: é urgente encará-la, analisá-la e desenhar estratégias de ensino que promovam a efetiva aprendizagem destes «novos» alunos, que vivem numa casa, numa aldeia/vila/cidade, e também num ciberespaço que os situa no mundo global atualizado e atualizável a cada segundo que passa. Esta é a Web 2.0¹ – a «web social», a «web interativa: a web que vive dos contributos do utilizador, a web «read & write». A *web* de espaços como FaceBook, Wikipedia, Flickr, Youtube, Digg, Twiter, Instagram, Orkut, Kultura, entre outros que nos vêm certamente à ideia.

Que pode a escola então fazer para acolher este novo aluno que vive numa aldeia global em constante reformulação? Pode (e deve, em meu entender) encarar o aluno como o principal agente da sua aprendizagem. É ele que deve produzir materiais, desenvolver projetos, entrar em interação com outros colegas (dentro e fora dos muros da sua escola, dentro e fora das fronteiras do seu país), contactando com outros modos de vida, outras filosofias, outras crenças... É ele que deve procurar informação, sim, mas aquela de que sente necessidade para prosseguir a sua tarefa.

E que cabe então ao professor? Deixa de fazer sentido a sua existência? Não é mais preciso? Falso! É-o mais do que nunca. É ele quem deve saber que tarefas atribuir, que acompanhamento realizar, que objetivos perseguir, que descritores de desempenho do aluno observar. É ele o mentor, o guru, o mestre. O motivador, o disciplinador, o orientador, o incentivador e o avaliador.

Em sequência deste paradigma educativo, todavia, teremos também de olhar para a avaliação de um outro prisma: como um processo (de que o aluno participa), como a constante reflexão sobre um caminho que se está a trilhar, fazendo frequentes ajustes, retomas, reformulações, até ao produto final. O que importa é ter sempre presente que competências se está a desenvolver e que descritor(es) terão de ser observáveis como positivos ou ainda a melhorar, num processo que exige também outros instrumentos avaliativos, que trazem à cabeça os portefólios digitais ou os ePortefólios.

Neste paradigma (e porque falamos de uma *web* social), deve-se ter igualmente em conta que o aprendente não é um ser isolado – vive numa comunidade universal, com a qual interage. Um cidadão de hoje só pode ser um cidadão do mundo. A vida não deixa que seja de outro modo. Por isso, a escola também não pode deixar: plataformas de aprendizagem coletiva, *blagues*, grupos temáticos de reflexão e análise de dados temas, projetos de dimensão europeia como o eTwinning e o Erasmus+, jogos interativos (a *gamification* é uma realidade constante do dia a dia de crianças, jovens e adultos atuais) são apenas algumas das ferramentas de que poderemos fazer uso na escola (do início) do século XXI.

Sempre a passo de gigante, este século XXI coloca-nos já o desafio da Web 3.0, a “web semântica”, que todos já sentimos às vezes, quando o FaceBook nos propõe um amigo ou o nosso *email* recebe propostas publicitárias que nos podem interessar, como se

houvesse um *Big Brother* custódio que olha por cada um de nós e por nós cuida, conhecendo o nosso perfil e zelando pelo nosso bem-estar. É a “web inteligente”, que cria um espaço específico e privilegiado para cada um. Imaginemos o que esta inteligência poderá fazer pela aprendizagem de cada aluno, quando ela estiver deliberadamente sediada na *web*: conhecedora do perfil de cada um (o que ele já sabe e o que ele já é capaz de fazer); será a mentora ideal para lhe guiar os passos, progressivamente, de forma inteligente, quiçá apoiada por conhecimentos das neurociências e afins, até atingir a aprendizagem desejada. Num processo contínuo e sem fim.

Este Ambiente Individual de Aprendizagem (PLE – *Personal Learning Environment*) poderá, na aprendizagem ao longo da vida, ser gerido pelo próprio aprendente (ainda que careça sempre de produtores de conteúdos e de desenhadores de estratégias), mas, sobretudo a nível da aprendizagem escolar e académica, exigirá sempre um monitor ou um tutor para acompanhamento direto e regular.

Evidentemente que todo este «novo» processo educativo pressupõe docentes altamente qualificados, quer a nível das TIC, quer no domínio dos paradigmas de educação. Formações docentes exclusivamente centradas nas ferramentas ou centradas nos processos de ensino-aprendizagem serão, a meu ver, de evitar, na medida em que, quando se frequenta uma, não se vê a sua relevância para a outra. Além disso, uma formação dual como a que aqui proponho não se compadece com o conceito de «ação de curta duração» ou até mesmo de «oficina de formação» de 25h+25h. O desejável, na minha opinião, seria um projeto anual que, em cada escola, envolvesse uma (ou várias) Comunidade(s) de Prática (CoP), de cariz experimental, se possível associadas a um processo investigativo colaborativo que pudesse ser certificado por autoridades superiores e certificador da qualidade profissional dos docentes envolvidos.

Em jeito de conclusão, que, por um lado, procura sintetizar o conteúdo exposto e, por outro, abrir um caminho a uma nova era no panorama educativo português, gostaria de reiterar a mensagem de que a escola é um reflexo da sociedade que a desenha, mas que lhe cabe a ela o papel pioneiro no desenho novo dessa mesma sociedade. O aluno que entra na sala de aula está conectado ao mundo e a escola não pode fechar ao mundo as suas portas. Afinal, a escola existe para dar sentido ao mundo e para preparar cidadãos que o integrem de forma consciente e plena, em constante dinâmica com o conhecimento, com o outro e com o fluxo da existência.

Se os alunos de hoje existem num mundo global, assumindo a sua identidade 2.0, a escola não pode fazer petrificada numa dimensão 1.0. Urgente é que ela se exercite já para ‘apanhar’ os alunos que andam à cata de *Pokémóns (on the) GO...*

(*) Professora (AE Coimbra Oeste e IPC/ESEC)
Formadora (CFAE Nova Ágora)

¹O conceito Web 2.0 foi cunhado por Darcy DiNucci (1999), após ter sido usado pelo «autor» da Web, Tim O'Reilly. A partir daí, a «velha» web ficou conhecida por Web 1.0 e a «nova futura» web como Web 3.0

Esta escola não é para *offliners*!

► Anabela Rodrigues de Lemos (*)

Conhecidas que são as mudanças sociais das últimas décadas, em que a escola se democratizou e abriu as suas portas a todas as crianças e jovens, cumprindo a missão de prover uma escolaridade obrigatória de 12 anos, a comunidade docente passou a perspetivar a heterogeneidade como um fator integrante do seu trabalho diário. Aproveitando a metáfora cinematográfica “Este país não é para velhos”¹, procurar-se-á neste artigo avançar para uma caracterização predominantemente psicossocial dos alunos que, hoje, frequentam as escolas públicas, elencar um conjunto de competências de sobrevivência para o dia de amanhã, e perspetivar uma reflexão crítica sobre a complexidade dos desafios que se colocam aos agentes educativos, responsáveis pela promoção de uma EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS!!

Mais do que a heterogeneidade social e económica que caracteriza o público escolar dos nossos dias, é a combinação explosiva destas características com o acesso diferenciado aos recursos tecnológicos e à *internet* que vem acentuar as clivagens entre os ritmos, os níveis e a predisposição para a aprendizagem existentes nas nossas salas de aula, criando aquilo que se poderia designar por um novo paradigma psicossocial dos alunos atuais. Com efeito, as tecnologias da informação e comunicação vieram acentuar a relevância do estudo dos elementos motivacionais, emocionais e cognitivos que devem patentear as aprendizagens (Wagner, 2008) e, portanto, perceber como é que os alunos de hoje aprendem é um elemento fulcral no exercício bem sucedido da docência.

Os alunos são extremamente sensíveis à aprendizagem em ambiente multissensorial

As tecnologias encarregaram-se de estimular os sentidos, e a cor, o movimento, o som e o tato são catalisadores do processo de aprendizagem (Mercado, 1999), elementos eficiente-

mente mobilizados pelas calculadoras, sensores, telemóveis, *tablets*, PDA, Pocket PC, consolas, mp4, Netbook e outros tipos de computadores e pela infinidade de aplicações de software criadas para estes dispositivos. Se, numa aula de Ciências, um professor preparar uma exposição cuidada sobre os diferentes tipos de vulcanismo, ela sairá certamente reforçada se lhe introduzir um vídeo do Youtube que, melhor que ele, mostra a fluidez da lava que em pouco tempo galga caminhos e engole aldeias, como aconteceu, há pouco tempo, em Cabo Verde, ou um Prezi sobre o tipo vulcaniano que exhibe a violência das explosões de lava viscosa e ácida das erupções do Etna.

A introdução de calculadoras gráficas no ensino da matemática e, particularmente, no estudo de funções, abreviou decisivamente a exploração dos conceitos tradicionais (zeros, monotonia, extremos, concavidades, derivadas,...) e acrescentou a exploração de novos assuntos como, por exemplo, a modelação na resolução de problemas. É claro que esta manipulação da tecnologia acentua as diferenças entre os ritmos e as capacidades de aprendizagem e fomenta a disparidade de desempenhos, pois induz, de forma diferenciada, a curiosidade nos alunos, que, como afirma Paulo Freire (1996), é o motor de qualquer aprendizagem.

Os alunos aprendem em ambiente multitarefa e de conectividade permanente: “estar vivo é o contrário de estar offline” (Expresso, edição de 27.06.2015)

Muitos dos pais que vão à escola, chamados frequentemente pelas piores razões, queixam-se de que raramente veem os filhos pegar num livro. Acrescentam ainda que, quando os filhos decidem estudar, dificilmente estão mais de meia hora sentados a fazê-lo, seja a ler o manual ou a fazer exercícios no caderno diário; por outro lado, quando se apanham frente ao computador estão horas a fio, sem fome, sem sono, resistindo às distrações.

Mais do que a heterogeneidade social e económica que caracteriza o público escolar dos nossos dias, é a combinação explosiva destas características com o acesso diferenciado aos recursos tecnológicos e à internet que vem acentuar as clivagens entre os ritmos, os níveis e a predisposição para a aprendizagem existentes nas nossas salas de aula

¹Alusão ao filme “*No country for old men*”, onde um velho xerife tenta acompanhar as disputas entre dois jovens traficantes de droga.

Para os jovens, as rotinas, os procedimentos mecanizáveis e a cultura da perseverança e do esforço estão claramente out.

Frequentemente, essas horas frente ao computador envolvem a atividade em vários separadores: um para ter aberto o Facebook ou o Twitter (populares em Portugal a partir de 2007) ou ainda o Instagram ou todos! Noutro separador fazem uma pesquisa no Google à medida que ouvem uma música no Youtube; noutro fazem uma compra no DLX e, ao mesmo tempo, mantêm-se em linha com o miúdo inglês com quem disputam vantagem no jogo Minecraft, League of Legends ou Forge of Empires.

Hoje, as salas de aula são apenas mais um espaço de aprendizagem e, porventura, o mais restritivo e condicionado. Todos de olhos postos no quadro? É mentira... Fora das salas de aula, nos recreios, nas bibliotecas, nos transportes públicos, em casa, a tecnologia móvel, com ou sem supervisão parental, proporciona o acesso e transmissão de informação mudando claramente o paradigma educacional, criando condições para a eliminação das barreiras físicas e temporais, facilitando a interação entre as pessoas e favorecendo o trabalho em rede (Prensky, 2004, Walker, 2007). É essa interação entre os jovens é quase de natureza aditiva. Nos vestiários do pronto-a-vestir encontram-se meninas a tirar selfies e a enviar às amigas: "achas que me fica bem? Estou tentada a comprar, que dizes?"

Nos restaurantes, os pais conversam entre si e os filhos teclam incessantemente, fazendo expressões faciais que denunciam o enfado ou a emoção da conversa que estão a travar com "não sei quem" que está "não sei onde".

Os jovens dependem da gratificação instantânea para aprender

É frequente dizermos que os alunos não sabem esperar, que não conseguem ler com atenção e interpretar um enunciado mais longo ou que não têm paciência para empreender uma tarefa sequencial que seja mais demorada. É verdade que também as tecnologias de informação e comunicação contribuíram para isto. A partir do momento em que, sobre qualquer assunto problemático, é possível efetuar uma pesquisa na internet (e há motores de busca especializados nos mais variados assuntos!) e ter várias respostas em menos de um segundo, a espera tornou-se uma palavra sem sentido no dicionário dos mais novos (Zagury, 2006). Porquê seguir os passos sequenciais de um algoritmo ou realizar uma atividade experimental, se há um recurso

tecnológico que dá a resposta certa com o tempo e esforço mínimos e precisão máxima? As rotinas, os procedimentos mecanizáveis e a cultura da perseverança e do esforço estão claramente out! As dinâmicas dos videojogos, em particular dos de estratégia, ajudam a perceber como captar a atenção dos mais novos e mantê-los agarrados ao ecrã. A estratégia infalível passa por ganhar vidas, repor níveis de energia, reforçar mantimentos ou munições...

Os jovens exibem menos medo e respeito pela autoridade

Também a dimensão e as conexões que se estabelecem dentro do agregado familiar são significativamente diferentes do que eram há décadas atrás. Raras são, nos dias de hoje, as famílias em que pais, avós e netos coabitam como o fizeram outrora e, portanto, a separação intergeracional é um dado real. O próprio conceito de família é alvo de mutação, pois muitas das famílias tornaram-se monoparentais e, nesse contexto, é frequente as crianças e os jovens viverem com os companheiros dos progenitores, os filhos ou outros familiares destes, o que traduz uma complexidade das relações interpessoais de proximidade que é, também ela, uma característica atual e recente.

Facto é que a gestão das relações interpessoais em sala de aula adquiriu uma nova importância, pois é mais frequente os alunos ignorarem ou rejeitarem os apelos à disciplina evidenciando, mais do que a indiferença, uma posição, bastas vezes, de afronta. Todavia, não gostando que os adultos lhes falem "de cima para baixo" são bastante mais recetivos às opiniões e influências dos seus pares, colegas, amigos próximos ou os ciber amigos das redes sociais.

As competências necessárias neste novo milénio e novo século

Há um consenso generalizado sobre as competências-chave² que os jovens devem possuir para ter sucesso no mundo de amanhã, quer prossigam estudos seguindo a carreira académica, quer ingressem no mundo do trabalho e optem por uma carreira profissional, quer como elementos críticos e intervenientes numa sociedade em constante mudança. Vários estudos nacionais, europeus e americanos apontam para domínios comuns como as competências comunicacionais, as competências na área das

Não gostando que os adultos lhes falem "de cima para baixo", os jovens são bastante mais recetivos às opiniões e influências dos seus pares, colegas, amigos próximos ou os ciber amigos das redes sociais.

²Competências necessárias à proficiência em diversos domínios que conferem o sucesso quer individual, quer coletivo, quer da sociedade onde se inserem.



Tecnologias de Informação e Comunicação e as competências pessoais e sociais que favorecem a aprendizagem ao longo da vida ³ (Sá & Paixão, 2015). O estudo *Saberes Básicos Para Todos Os Cidadãos Do Século XXI* (Cachapuz et al., 2004), a organização americana Partnerships for the 21st Century Skills (P21) ⁴ e a Rede Europeia de Políticas sobre as Competências Essenciais na Educação escolar (KeyCoNet) ⁵ apontam várias, que organizamos do seguinte modo:

Competências Comunicacionais

- Capacidade de comunicação oral e escrita, na língua materna e em línguas estrangeiras
- Competências de literacia para a Informação e para os Media
- Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação

Competências de Raciocínio e Resolução de problemas

- Raciocínio Crítico e Pensamento Sistémico
- Identificação, formulação e Resolução de problemas

Competências interpessoais e de auto-direcionamento

- Colaboração e trabalho em equipa
- Sensibilidade e expressão multiculturais e responsabilidade social
- Adaptação e flexibilidade
- Autonomia, iniciativa e empreendedorismo
- Curiosidade e criatividade

Que desafios para a escola?

Na esteira do que vem sendo publicado sobre os fatores de eficácia da escola e da primazia que neles é dada ao trabalho em sala de aula, parece adequado explorar as margens de autonomia que forem dadas às escolas, para introduzir nos planos curriculares as competências essenciais e transversais atrás enunciadas.

Não há reformas educativas bem sucedidas se não implicarem, de forma convicta, os professores que têm de as pôr em marcha e, portanto, mais do que impor a subordinação pela reforma decretada, é necessário conquistar a implicação dos docentes através da disseminação de formação, ferramentas e modelos desenvolvidos que são um requisito para que o seu entusiasmo e energia sejam direcionados para o sucesso.

O enraizamento comunitário das aprendizagens é um catalisador de curiosidade e interesse e, como tal, quer a ligação às famílias, quer a conexão com o mundo empresarial e os dirigentes comunitários (KeyCoNet) são potenciadores da aprendizagem por competências. A colaboração com parceiros externos aos sistemas escolares é fundamental para assegurar que o ensino e a aprendizagem reflita os desafios do “mundo real” e combine a aprendizagem formal, não formal e informal.

Permitir a introdução gradual, responsável e informada das tecnologias, particularmente as móveis, pode ser uma estratégia de democratização das aprendizagens. O movimento Byod ⁶, em franca expansão em muitas empresas e tam-

A colaboração com parceiros externos aos sistemas escolares é fundamental para assegurar que o ensino e a aprendizagem reflita os desafios do “mundo real” e combine a aprendizagem formal, não formal e informal.

³ Habilidade para continuar a aprender mesmo depois de concluída a formação escolar.

⁴ <https://www.21stcenturyskills.org>

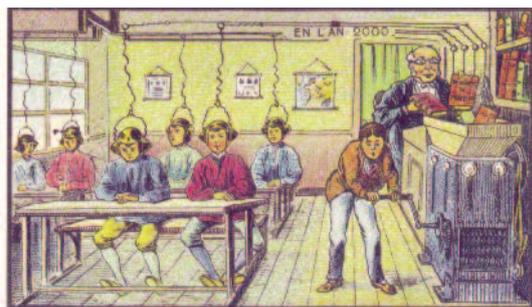
⁵ http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=1ecc836e-99a9-4821-a94a-cb0181020a49&groupId=11028

⁶ *Bring Your Own Device*

bém nas escolas, comprova isso mesmo e é certo que se a utilização dos recursos tecnológicos acentua a disparidade dos desempenhos dos alunos, o mesmo acontecerá em relação ao desempenho das escolas.

Que desafios para a sala de aula?

Se é necessário conquistar a atenção e o interesse dos alunos e deslocar esse interesse para a aprendizagem que eles precisam de realizar, os recursos tecnológicos são instrumentos privilegiados nesse sentido e planejar as atividades de aprendizagem usando estas ferramentas parece a conclusão óbvia. Este tipo de recursos desenvolve essencialmente a capacidade de aprender a aprender e, por isso, pode instalar hábitos continuados de aprendizagem.



Esta imagem ⁷ traduz aquilo que, em 1899 se cria que pudesse ser uma sala de aula do ano 2000. À época, a chegada da eletricidade perspectivava uma escola onde a tarefa da aprendizagem sairia facilitada por um processo mecânico que transmitiria a sabedoria contida nos livros diretamente, e de forma passiva, para os cérebros dos alunos. Ao simples upgrade que as tecnologias podem introduzir na sala de aula, sem impacto relevante na pedagogia desenvolvida, chamou João Barroso, hiperescolarização ⁸. Ora, o cerne do uso das TIC em sala de aula é precisamente o de permitir que a pedagogia seja reinventada, que o gosto pela descoberta, a capacidade de questionamento e de construção do conhecimento próprio seja uma componente do trabalho diário, que o trabalho em rede passe a ser um costume, que a metodologia de projeto e a aprendizagem interdisciplinar e inter pares se constitua como um guião das aprendizagens.

⁷ Ilustração dos franceses Jean Marc Coté e Villemard

⁸ <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

⁹ Na Nigéria, o Conselho Nacional para a educação nómada patrocina o uso de dispositivos móveis introduzidos nos planos curriculares do ensino básico; nos Estados Unidos, os projetos K-Nect no ensino da matemática de nível secundário, KMI@TMI no ensino da álgebra melhoraram em cerca de 25% o desempenho tradicional dos alunos; na Irlanda, para aprendizagem da língua materna; em França, o projeto WapEduc (Moura & Carvalho, 2008)

As atividades de gemação entre escolas relacionadas com o desenvolvimento das competências essenciais a nível europeu, os programas *etwinning* e Erasmus+ podem reforçar as oportunidades de aprendizagem inter pares e as tecnologias de comunicação são um passaporte possível.

As tecnologias móveis, por exemplo, concentram, num só dispositivo portátil, calculadora, calendário (para registar os dias de testes, entregas de trabalhos,...), câmara fotográfica (para recolhas de dados, apontamentos jornalísticos,...) blocos de notas, acesso à internet (para pesquisa, troca de email, ...), câmara de vídeo (para registo de atividades experimentais, realização de entrevistas,...).

As tecnologias móveis contribuem para desenvolver o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e o pensamento crítico e são muitos os projetos que, um pouco por todo o mundo, vão sendo desenvolvidos ⁹. Também em Portugal, há projetos neste âmbito como o projeto Geração Móvel, ou Go! – Mobilidade na Educação ou o projeto liderado pela Universidade de Évora “Comunidades de Aprendizagem para o século XXI”, todos usando como ferramenta o *tablet*. No caso do primeiro, os objetivos foram desenvolver o plano curricular de Português do 11.º ano, promovendo as competências comunicacionais orais e escritas, incentivando a autonomia, a criatividade e a inovação em ambientes de interatividade e colaboração (Moura, 2009).

Associar as aprendizagens escolares às situações quotidianas pessoais, sociais ou outras pode ser uma estratégia de ensino bem sucedida se se conseguir, pelos exemplos escolhidos, fazer com que as aprendizagens se tornem relevantes para os alunos e se se permitir a porosidade entre os territórios da sala de aula e do mundo lá fora, criando oportunidades de aprendizagens significativas para alunos, professores e outras entidades (P2I, Coutinho & Lisboa, 2011).

Qual é o papel reservado para o professor num contexto futuro?

Neste contexto, o professor não se assume como um transmissor do conhecimento, antes porém como um mediador das aprendizagens que facilita o acesso, que orienta o trabalho de

O cerne do uso das TIC em sala de aula é o de permitir que a pedagogia seja reinventada, que o gosto pela descoberta, a capacidade de questionamento e de construção do conhecimento próprio seja uma componente do trabalho diário, que o trabalho em rede passe a ser um costume, que a metodologia de projeto e a aprendizagem interdisciplinar e inter pares se constitua como um guião das aprendizagens.

exploração, de sistematização e de consolidação das aprendizagens. Na construção desta vertente da identidade profissional será importante dominar essencialmente os novos significados da aprendizagem induzindo, de forma confiante¹⁰, a produção autónoma, quer individual, quer coletiva, nas redes sociais. Proporcionar desafios em que problemas de complexidade variada sejam colocados aos alunos favorece a ocasião para desenvolver processos cognitivos de nível superior, criando ambientes virtuais imersivos, mas, sobretudo, envolventes.

O espaço e o tempo da aula podem ter limites difusos: as tecnologias permitem despertar um interesse tal que possibilite ao professor lançar, previamente, o assunto da aula de modo a que o aluno o explore antes de ela acontecer e continuar a aprendizagem mesmo depois de ela terminar.

Impõe-se claramente refletir sobre o desenvolvimento profissional, e repensar tanto a formação inicial como a formação contínua de modo a introduzir o ensino por competências e a componente técnica do uso das tecnologias digitais com propósitos pedagógicos. Mas a formação contínua afigura-se uma necessidade permanente ou não estivéssemos nós, docentes do século passado, a tentar acompanhar a voragem com que os nativos digitais se apropriam das inovações tecnológicas.

Neste contexto, o trabalho cooperativo e em rede pode induzir a partilha de boas práticas e tornar-se um fator chave para que os professores integrem novas práticas de ensino e de avaliação¹¹, acompanhando a implementação ou mesmo apresentando projetos inovadores de uso das TIC nas escolas.

Considerações finais

Neste novo século e, mais relevante ainda, neste novo milénio, em que realizamos a passagem de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento e perspetivamos consolidar numa sociedade da aprendizagem (Coutinho, 2011), faz todo o sentido incentivar o "aprender a aprender" como a forma proficiente de viver no séc. XXI. Fazer migrar para os planos curriculares o ensino e aprendizagem por competências é uma oportunidade que as escolas podem aproveitar JÁ, pelo menos, através da Oferta Complementar.

Por outro lado, é anacrónico a escola estar de costas voltadas para as tecnologias de informação e comunicação e para as potencialidades que representam. O desafio é encará-las, não como rivais na disputa do interesse dos mais novos, mas como ferramentas educativas que proporcionam a interação em ambientes estimulantes de aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento. Exemplo disso é a utilização do *Scratch* nas propostas de implementação do projeto "Programação no 1.º ciclo". As TIC potenciam uma aprendizagem em contexto real em qualquer lugar e a qualquer momento e negar essa evidência é tornar o trabalho docente obsoleto (Castells, 2007).

Referências:

- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todas as cidadãs no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Castells, M. et al. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Consulta a <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/312/indice.htm> em 26/04/2016.
- Coutinho, C. & Lisboa, E. (2011). "Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI". In *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, pp. 5 – 22. Braga: Universidade do Minho.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Documento digitalizado em 2002 e acedido em www.sabotagem.revolt.org
- Mercado, L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió – AL: Editora Universitária da Universidade Federal de Alagoas.
- Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar". In P. Dias, A. J. Osório (org.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009*, pp 50-78, pdf. Braga: Universidade do Minho.
- Prensky, M (2004). "What can you learn from a cell phone? Almost anything!" *Journal of Online Education*. Consulta a http://rylish.usu.edu/courses/mobility/images/almost_anything.pdf em 01/05/2016
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Consulta a <http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20-%20Global%20Achievement%20Gap%20Brief%205-10.pdf> em 06/05/2016.
- Walker, K (2007). "Mapping the landscape of mobile learning." In *Kaleidoscope - Big Issues on mobile learning*. Consulta a <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Sharples-20062.pdf> em 04/05/2016.
- Zagury, T. (2006). *O professor refém*. Rio de Janeiro: Editora Record.

(*) Professora de Matemática e diretora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.

¹⁰ Criar expectativas elevadas parece ser pertinente num ambiente de aprendizagem digital (Veen & Jacobs in Coutinho, 2011)

¹¹ Desenvolver um ensino por competências implica construir um quadro de avaliação coerente, onde a avaliação por competências seja implementada quer para fins formativos, quer para fins sumativos (KeyCoNet).

No contexto do desenvolvimento profissional e da formação contínua, o trabalho cooperativo e em rede pode induzir a partilha de boas práticas e tornar-se um fator chave para que os professores integrem novas práticas de ensino e de avaliação, acompanhando a implementação ou mesmo apresentando projetos inovadores de uso das TIC nas escolas.



© Paulo Abrantes

Que “perfil” para a escola actual?

► Isaltina Martins (*)

No princípio era o *verbum*, a palavra, e as palavras caracterizam as épocas. Com palavras definimos quem somos, o que queremos, como pensamos, o que fazemos. Hoje há uma palavra muito ouvida e repetida: **perfil**. Seguimos o perfil de alguém na internet; definimos o nosso perfil quando aí escrevemos alguma coisa, para que se possa saber quem somos; as empresas definem um perfil de candidato, quando abrem vagas para colaboradores; as operadoras de televisão traçam o perfil do espectador deste ou daquele programa, para melhor poderem atraí-lo; as empresas de publicidade estudam o perfil do utilizador de determinado produto, antes de construírem a sua campanha; e há o perfil do investidor, o perfil do cidadão eleitor, o perfil do jovem de hoje... e, sempre que, neste mundo de violência, se noticia mais um atentado, um crime, logo um psicólogo procura definir o perfil do seu autor.

Não pode a escola, portanto, deixar de definir também os seus perfis: o perfil do aluno, o perfil de entrada, o perfil de saída do aluno do ensino básico, do aluno do ensino secundário, o perfil do aluno do século XXI, etc.

E o perfil da escola?

Que perfil se deve definir para a escola da actualidade, que características deve a escola possuir para dar respostas aos diversos perfis de alunos?

Assiste-se, há alguns anos, a uma certa “revolução” na escola, afirmando que ela tem de mudar para se adaptar aos novos tempos, ainda que essa mudança de que tanto se fala seja, na maioria dos casos, apenas de palavras e não de práticas. A escola tem vindo, no entanto, a mudar em muitos aspectos, pois, sendo uma instituição da sociedade, nela se reflectem as alterações, as mudanças que a sociedade vai sofrendo. A escola é impelida a responder a novos desafios e, principalmente, tem sido sobrecarregada com tarefas que não faziam parte da sua missão e às quais tem de dar resposta. Hoje, o professor, formado para ensinar, vê-se confrontado com obrigações que não são as suas, com responsabilidades que não deviam ser-lhe atribuídas.

Apesar de tudo isto, o perfil da escola, que deve ser outro, deve, também, ser o mesmo, ser o que verdadeiramente a escola tem de ser, tem obrigação de ser, **um local de ensino e de aprendizagem**.

À escola cabe o papel de ensinar. Na escola o jovem deve buscar o conhecimento, o saber e, desse modo, a escola poderá ser um factor de igualdade. A escola paralela, ou as diversas escolas paralelas dão informação, que não é sinónimo de conhecimento. Só a escola forma, tem o dever de formar, para um certo conhecimento, para um certo saber. É esse conhecimento que ajuda a esbater as diferenças culturais, sociais, económicas, que ajuda a fazer a síntese e contribui para a integração.

O nosso tempo é o tempo da imagem, tudo tem de ser ilustrado, fotografado, filmado. Cada vez mais vivemos rodeados de imagens, em casa, nas ruas, por toda a parte. A rápida passagem das imagens pela nossa retina não deixa tempo para a reflexão, para a apreensão dos sentidos, dos significados, para a distinção dos valores, para a formação de uma opinião. Tudo passa com uma rapidez vertiginosa, nos filmes, na televisão, nos jogos de vídeo.

A criança, o jovem vive e cresce nesta sociedade dita da informação, da velocidade. Onde fica, então, o desenvolvimento intelectual, do raciocínio, do pensamento abstracto? É aí que entra o papel da escola: estimular a reflexão, o pensamento, ensinando os seus alunos, progressivamente, a seleccionar a informação que recebem em catadupa, a pensar por si, a construir juízos de valor sobre as coisas que vêem e ouvem.

Sendo o homem um animal simbólico, como afirma Giovanni Sartori, professor e pensador italiano, num livro já com alguns anos, mas ainda muito actual, “todo o saber do Homo Sapiens se desenvolve na esfera do *mundus intelligibilis* (de conceitos, de concepções mentais) que não é de todo o *mundus sensibilis*, o mundo percebido pelos nossos sentidos”.¹

O papel da escola é estimular a reflexão, o pensamento, ensinando os seus alunos, progressivamente, a seleccionar a informação que recebem em catadupa, a pensar por si, a construir juízos de valor sobre as coisas que vêem e ouvem.

¹Giovanni Sartori, *Homo Sapiens – televisão e pós-pensamento*, Terramar, 2000.

*Ouve-se falar,
muitas vezes, em
sociedade da informação e
sociedade do conhecimento,
sem estabelecer
a distinção entre uma
coisa e outra.
Estamos rodeados
de informação,
somos "bombardeados"
com informações da mais
diversa ordem, mas isso
não significa conhecimento
e muito menos equivale
a saber.*

Então à escola cabe a responsabilidade de fazer a transição do mundo da imagem para o mundo do pensar nos conceitos, nos valores, no saber. É, voltando às afirmações de Sartori: "O homem reflecte sobre aquilo que diz. E não apenas o comunicar, bem como o pensar e o conhecer, que caracterizam o homem como animal simbólico, constroem-se em linguagem e com a linguagem" pois "a televisão produz imagens e apaga os conceitos; mas, deste modo, atrofia a nossa capacidade de abstracção e com ela toda a nossa capacidade de compreender."

Por isso, a escola que recebe estas crianças e jovens tem de ter em conta todo o meio envolvente, que lhes proporcionou já uma "educação" que, nem sempre, ajuda ao seu crescimento como seres humanos, integrantes de uma sociedade de seres pensantes. O que distingue o homem é, exactamente, a sua capacidade de pensar, de reflectir, de construir símbolos, algo que os outros animais não têm capacidade de realizar, pois "... enquanto a capacidade simbólica distancia o Homo sapiens do animal, o ver reaproxima-o das suas capacidades ancestrais, do género de que o Homo sapiens é espécie", afirma Sartori.

A primazia da imagem pode ter efeitos perniciosos, como diz o mesmo autor italiano na obra citada: "A televisão não é apenas instrumento de comunicação; é também, ao mesmo tempo, *paideia*, um instrumento "antropogenético", um media gerador de um novo *anthropos*, de um novo tipo de ser humano." É como a criança absorve tudo indiscriminadamente "formada pelo ver limita-se a ser um homem que *não lê* e, consequentemente, na maioria das vezes, um "desmiolado pelo vídeo", que se dedica aos *videogames* pela vida fora." Serão, talvez, afirmações algo alarmantes, mas chamam a atenção para os perigos do exagero, mostram que é preciso buscar a justa medida, a velha máxima grega do "nada em excesso".

Por isso, a escola tem de fazer a diferença: deve formar para o saber, através da leitura, leitura que significa reflexão, pensar sobre os assuntos, ter opinião própria, tornando o homem um ser culto e não apenas um transmissor daquilo que viu ou ouviu nos diversos meios de informação. O homem que lê, é um homem que sabe, que vai para além da imagem, que interioriza o conhecimento e o transforma em saber próprio.

Ouve-se falar, muitas vezes, em sociedade da informação e sociedade do conhecimento, sem estabelecer a distinção entre uma coisa e outra. Informação não é conhecimento. Estamos rodeados de informação, somos "bombardeados" com informações da mais diversa ordem, mas isso não significa conhecimento e muito menos equivale a saber. O prof. espanhol Daniel Innerarity exprime muito bem essa ideia num artigo publicado no jornal *El País* em 2014:

El saber es más que información con utilidad inmediata; es una forma de apropiación del mundo: conocimiento, comprensión y juicio. Sin reelaboración y apropiación subjetiva en términos de comprensión, la mayor parte de las informaciones se quedan como algo meramente exterior. A diferencia de la información, que es interpretación de datos en orden a la acción, el saber es una interpretación de datos en orden a describir su relación causal y su consistencia interna. Los datos y conceptos sólo se convierten en saber cuando pueden ser vinculados de acuerdo con criterios lógicos y consistentes que constituyan una totalidad con sentido. El saber existe únicamente allí donde algo es explicado o comprendido. Saber significa siempre poder dar una respuesta a la pregunta acerca del qué y el porqué.²

Todas estas reflexões nos conduzem ao *currículum* do nosso ensino básico, à proliferação de ofertas de "formação e educação para..." e à necessidade de aí introduzir uma dimensão humanista mais consistente que proporcione aquilo que só à escola compete: ministrar o saber profundo, que confere conhecimento, que forma a criança, o jovem, para todos os outros saberes e lhe abre os horizontes para o discernimento, para fazer as escolhas acertadas em relação a tudo o que vê e ouve.

Esse é também o papel das Humanidades e é isso o que se pretende com a disciplina de Oferta de Escola "Introdução à Cultura e Línguas Clássicas", projecto introduzido no ano lectivo de 2015-2016, que teve já uma larga aceitação nas escolas, de norte a sul do país.

²El valor del saber in <http://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/04/babelia/1409839711> (consultado em 01.05.2016)

O que se propõe, então, com esta disciplina de oferta de escola?

Pretende-se que seja um veículo de sensibilização para as nossas raízes culturais. Num mundo globalizado, numa sociedade onde a influência de outras culturas e costumes é tão forte, é importante não deixar esquecer as nossas origens. Como veículo de cultura e de igualdade, é fundamental que a escola ensine os nossos jovens a respeitar a sua língua materna, através do conhecimento mais profundo que os leve à etimologia dos seus vocábulos, à explicação de palavras e expressões que fazem parte da nossa língua, e aí ver, realmente, a matriz cultural europeia, a matriz greco-latina presente nas línguas românicas, mas que também se pode encontrar nas línguas de base germânica.

Sendo uma Oferta complementar de escola, é, por isso mesmo, uma disciplina que não obriga ao cumprimento de um programa específico. Na página da Direcção-Geral da Educação em que o projecto é apresentado, dão-se sugestões que, em cada escola, cada professor procurará adaptar.

Será na prática, no contacto com os alunos que o professor irá construir o seu programa, tendo em conta a sua turma, procurando interessar os alunos no conhecimento e na explicação de questões do dia a dia, de matérias de outras disciplinas, de informações que eles obtêm das suas leituras recreativas, dos filmes, dos jogos.

O ideal seria que os alunos chegassem ao final do ensino básico com conhecimentos essenciais da cultura clássica, alguns conhecimentos da língua latina e suas estruturas gramaticais, conhecimentos que os despertariam para as influências da língua e da cultura clássicas noutras disciplinas do seu curriculum escolar, e que alguns alunos se sentissem motivados para a continuação destes estudos.

As sessões lectivas podem ser organizadas partindo de temas variados, como, por exemplo: a procura da base clássica, a raiz grega ou latina de palavras e expressões do quotidiano, o que levará ao estudo de temas de civilização e cultura, de mitologia, de língua; a compreensão do significado de expressões latinas que se usam tanto em português como noutras línguas; a identificação da origem latina da linguagem das tecnologias, dos computadores, da internet; a exploração e explicação de termos e fórmulas em uso nas disciplinas científicas (os símbolos químicos, as letras do alfabeto grego usadas na matemática, o nome científico de plantas e animais, etc.).

Em coordenação com a disciplina de Português, o conhecimento da mitologia e de temas da cultura greco-romana ajudará a uma melhor compreensão de textos da nossa literatura.

Nos artigos do quotidiano, na publicidade, nos nomes das marcas, nas mais variadas situações podemos encontrar a presença da cultura clássica, da língua latina e da língua grega.

Será, então, um complemento curricular que, não só contribui para o enriquecimento cultural e linguístico, mas também constituirá uma ajuda preciosa para outras disciplinas do currículo escolar.

Esta disciplina que as escolas podem oferecer virá, sem dúvida, contribuir para um enriquecimento do perfil que se quer para a escola actual: uma escola integradora, uma escola que promove a igualdade, que promove o conhecimento e se preocupa com o saber, desse modo traçando o que deve ser um verdadeiro perfil de saída do aluno do ensino secundário.

É uma *Introdução à Cultura e Línguas Clássicas*, como se diz na página da DGE: "... encontra relevância no Ensino Básico não só pelo "valor em si" da herança civilizacional que veicula mas, também, pelo "valor instrumental" que se lhe reconhece na aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras), da literatura, da história, da filosofia, das ciências... Faculta igualmente um substrato cultural que permite compreender o mundo, os acontecimentos, os sentimentos, contribuindo para a formação cívica, para a *humanitas*" (<http://dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>).

Assim se traça o perfil da escola e o perfil do jovem estudante de hoje. Na verdade, o jovem que hoje termina o ensino secundário tem de estar munido de um conjunto de saberes que o ajudarão a compreender melhor o que se passa no mundo à sua volta, mas tem, igualmente, de possuir conhecimentos que lhe permitam a leitura e a compreensão não só da linguagem corrente, mas também da linguagem das artes, das emoções, da criatividade. É esse saber de base, adquirido na escola, que vai formar o cidadão com valores, alguém que sabe decidir o que quer e para onde vai, um cidadão livre.

Uma Introdução à Cultura e Línguas Clássicas encontra relevância no Ensino Básico não só pelo "valor em si" da herança civilizacional que veicula mas, também, pelo "valor instrumental" que se lhe reconhece na aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras), da literatura, da história, da filosofia, das ciências... Faculta igualmente um substrato cultural que permite compreender o mundo, os acontecimentos, os sentimentos, contribuindo para a formação cívica, para a humanitas.

(*) Professora de Português, Latim e Grego aposentada.
Formadora



© Paulo Abrantes

Educação para?...

A religação urgente e inadiável – retomar a realidade

► Helder Bruno Martins (*)

Prelúdio

O enfoque desta edição da Revista Nova Ágora – *Os perfis dos alunos hoje: a escola, a família e o contexto social* – é, na minha opinião, tão pertinente e urgente quanto complexo. Há vários anos que se ouve dizer que o sistema educativo necessita de uma reflexão séria. Humildemente, concordo em absoluto. Julgo mesmo urgente e inadiável reflectir acerca do sistema de ensino vigente e qual desejamos ou devemos construir (“devemos”, sem presunção ou arrogância, mas, antes, seguindo com lucidez os indicadores do mundo atual e as orientações das instituições mundiais, não governamentais).

Sem receios, sem dogmas, com espírito livre, coloquemo-nos perante as seguintes questões:

“Educação” para quê?

Para que serve, hoje, a “instituição” Educação?

Quais os objectivos de um sistema educativo?

Destas questões, aparentemente tão disparatadas, emergem um conjunto de outras interrogações. Superficialmente, as respostas parecem óbvias. Mas, neste exercício, confrontamo-nos com a necessidade de tratar o assunto de forma mais transversal e abrangente: confrontamo-nos com a necessidade de questionar, em última instância, a sociedade e o modelo socioeconómico (o de hoje e o que desejamos para o futuro). É, portanto, neste encaixe que será aqui apresentada uma perspectiva de análise e reflexão acerca da Educação. Um artigo não científico (“quase-ensaio”) mas baseado, tanto quanto possível, em literatura científica atual. Um desafio que espero estar à altura de superar.

1) A Educação como principal setor de construção de progresso

Parece consensual que a Educação é o principal motor de progresso. Todavia, se esta premissa consensual estiver na génese de um debate entre representantes de vários quadrantes político-ideológicos, rapidamente se constata que, quer o conceito de “educação” quer o conceito de “progresso” possuem diferentes definições, abordagens e perspectivas relativamente às suas funções sociais, culturais e económicas. O sistema de ensino que temos hoje mais não é do que o reflexo de um sistema económico-financeiro neo-feudal, global, sem rosto, mascarado de democracia.

1.1) “Conceitos”, “Consensos”, “Conclusões”

Numa simples avaliação acerca dos conceitos que têm marcado a atualidade mediática, sobressaem alguns que parecem ser aceites e defendidos pela multiplicidade de quadrantes de pensamento político-ideológico: “desenvolvimento”, “sustentabilidade”, “inteligente”, “ecologia”, “ambiente”, “inclusão”, “acessibilidades”, “cidadania”, “participação”, “empreendedorismo”... Estes conceitos, sujeitos à vulgarização e massificação, quase perderam o seu significado primordial, por um lado, e, por outro, poderão ser considerados mediante determinada perspetiva.

De facto, a educação e a formação contribuíram exponencialmente para os avanços da História. A ciência, a tecnologia, a arte impulsionaram o mundo para novos estádios de desenvolvimento/para novos estádios de progresso. As descobertas na área da saúde, a melhoria da salubridade, o saneamento, a água potável, as novas tecnologias da informação e da comunicação, os movimentos artísticos trouxeram novas abordagens de pensar e de agir em/na comunidade e alteraram significativamente a nossa cosmovisão.

Contudo, nos últimos 100 anos, aproximadamente, assistimos a uma mercantilização do conhecimento, na medida em que se tem delineado de forma cada vez mais direccionada para a “necessidade” de se criarem respostas adequadas aos “mercados” e aos desafios que se colocam à necessidade de promover o “crescimento económico”. Procurou-se, antes de mais, a evolução técnica. Este paradigma tem vindo a ser defendido, especialmente desde a crise mundial de 2007/2008. Várias instituições e entidades governamentais, de vários países, defenderam, desde então, a orientação de fundos públicos para a investigação científica que seja exclusivamente orientada para os “mercados” e para as suas necessidades de consumo (para a lei da oferta e da procura): uma ciência que seja “rentável” (em termos líquidos e financeiros). Falou-se, inclusivamente, da desnecessidade de manter disciplinas como a História, a Filosofia, as Artes e as Humanidades. Defenderam mesmo, alguns, o fim dos cursos superiores destas áreas do saber.

Nos últimos 100 anos, aproximadamente, assistimos a uma mercantilização do conhecimento, na medida em que se tem delineado de forma cada vez mais direccionada para a “necessidade” de se criarem respostas adequadas aos “mercados” e aos desafios que se colocam à necessidade de promover o “crescimento económico”.



Nas últimas décadas, alguns defenderam o fim dos cursos superiores de Humanidades por considerarem que os "mercados" e as "sociedades modernas" não necessitam destas áreas de saber e que, assim, não só seria dispensável a existência destas disciplinas como o Estado poderia poupar consideravelmente com a sua inexistência nos vários níveis de ensino e de formação.

Porquê? Por defenderem, fundamentados ideologicamente, que os "mercados", que as "sociedades modernas", a economia contemporânea global não necessita destas áreas de saber e que, assim, não só seria dispensável a existência destas disciplinas como o Estado poderia poupar consideravelmente com a sua inexistência, nos vários níveis de ensino e de formação.

Esta perspetiva de organização da sociedade e de definição estratégica do futuro vem reforçar a tendência mundial para a "Era do vazio", para a "Sociedade do hiperconsumo", para o "Homo consumericus" que Gilles Lipovetsky vem a apresentar desde a década de 1980. Esta "felicidade paradoxal", como Lipovetsky define, tem contribuído para a aceleração do individualismo e da satisfação do prazer imediato e fugaz, assim como também para o artificialismo da dimensão e da existência humanas. A orientação da educação e da ciência para um pragmatismo mercantilista, promove, simultaneamente, a investigação científica direcionada para uma ação redutora do papel da ciência, que castra a liberdade plena da especulação e da criatividade – o único garante, por excelência, de efetivo progresso.

A História comprova-nos que a formação académica e científica, por si só, não garantem uma atitude e um comportamento do indivíduo, no seu quotidiano, baseada em princípios, valores e ideais humanistas – ecológicos, sustentáveis. Os vários momentos negros da História do século XX estão marcados por indivíduos detentores de elevados níveis de formação e de especialização científicas: o holocausto, as bombas nucleares, a guerra química, novas técnicas de tortura são produções de indivíduos e equipas com educação e formação altamente especializadas e, até, com rasgos de genialidade.

"Nascendo as guerras no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidos os baluartes da paz."

Preâmbulo do ato constitutivo da UNESCO

1.2) A dessacralização da informação, do(s) saber(es) e do conhecimento

Desde o início do século XX que, no ocidente, o processo de alfabetização e de instrução veio a alcançar um cada vez maior número de cidadãos. O percurso realizado em Portugal, nos últimos 40 anos, no que concerne à implementação de uma Educação para todos os cidadãos foi, sem dúvida, notável (mesmo com todos os erros, falhas e excessos cometidos). O aumento significativo da taxa de alfabetismo da sociedade portuguesa resultou do processo de instauração e implantação da Democracia. É este percurso que nos possibilita, hoje, questionarmos a filosofia educativa e o sistema educativo. A alfabetização – ainda num nível básico de democracia de educação, informação, cultura e conhecimento – associada aos canais, fontes e plataformas de disponibilização de informação existentes, hoje, abriram um novo campo de reflexão em torno dos processos de formação/educação. O acesso (a democratização) às fontes de informação de várias áreas do saber possibilita que determinadas áreas de atividade profissional, outrora desempenhadas por "bacharéis ou licenciados", possam ser desenvolvidas atualmente por cidadãos sem qualquer formação superior mas que, no entanto, são fruto de um processo político de democratização da educação, de acesso à informação e aos meios de comunicação (incluindo aqueles proporcionados pelas novas tecnologias). É assim da medicina à gestão, das engenharias às ciências. Evidentemente que o ensino superior é fundamental para o progresso da própria Democracia e das sociedades. Nos últimos anos, as Universidades assumiram, gradualmente, um papel social transversal (científico, cultural e económico) que está muito para além da

“formação profissional”. Mais do que memorizar processos, modelos, técnicas de solução e resolução de problemas até determinado nível operativo no mundo profissional (e não só), é fundamental que o indivíduo seja detentor de competências que lhe permitam pesquisar, recolher e analisar informação, sistematizá-la e utilizá-la no sentido de encontrar soluções e resolver problemas do seu quotidiano profissional. É também por este conjunto de razões que é fundamental refletir sobre os conteúdos programáticos e as áreas de estudo do sistema educativo nos vários ciclos de ensino.

2) Uma Educação para o Século XXI

Conceitos como “Educação” e “Progresso” estão, como se tentou demonstrar anteriormente, sujeitos à axiologia de cada indivíduo e dos grupos sociais em que este se insere (clubes, partidos políticos, associações, instituições, etc.). Seguir as orientações de instituições mundiais, não governamentais, remete para um enquadramento de ação da Educação em prol da formação do ser humano. Uma Educação ativa (ativista) na promoção do capital humano (e consequentemente, do capital social) orientada e enquadrada numa matriz de valores, princípios e ideais universais e intemporais. Precisamente, uma Educação ao serviço da transmissão e vivenciação dos valores humanistas, sustentáveis, ecológicos; i.e., uma ação educativa em prol do progresso. Falar em Educação é falar em indivíduo – cidadão, ser humano – e na sua relação consigo, com a natureza e com os outros. Um indivíduo pleno de consciência acerca da sua dimensão humana e do seu papel no mundo, no seu tempo e responsável pelo seu impacto no presente e no futuro. É, portanto, a Educação o primeiro e o principal setor de promoção de progresso (sendo que não há progresso sem uma construção-ação humanista, de defesa da justiça, da solidariedade, da sustentabilidade, da ecologia).

A perspetiva atual concentra-se demasiado na formação técnica, disciplinar, académica, dos saberes. Esta perspetiva trouxe-nos a uma filosofia de educação, a uma definição curricular e à sua consequente prática pedagógica, de formatação das massas, de programação de atitudes e de comportamentos, de modelos de pensamento e de reflexão, de castração da individualidade de cada um – característica primordial para o motor do progresso.

Esta ação formatadora é tão mais grave quanto mais iniciais são os ciclos de ensino, na minha particular opinião, especialmente entre o ensino Pré-escolar e o 2.º Ciclo.

2.1) Educação e processo educativo

A Educação e o processo educativo devem centrar-se na construção do indivíduo na sua plenitude. Mais do que transmitir saberes, a ação educativa deve auxiliar o indivíduo na procura de si mesmo e dos outros e no encontro consigo mesmo e com os outros, estimulando, por um lado, as características criativas e próprias da curiosidade de aprender a viver, a reflexão e o espírito crítico e, por outro, a enquadrar valores, princípios e ideais de “bem, de bom e de belo”.

Este processo não se coaduna, na minha perspetiva, com metas curriculares rígidas, com salas de aula, com disciplinas e fronteiras disciplinares, com ciclos de ensino. Também não me parece que a burocracia a que estão sujeitos atualmente professoras e professores possa ser compatível com esta filosofia educativa. A professora e o professor devem assumir o seu papel mais nobre: o de orientar, estimular e acompanhar.

Se a Educação é o principal setor de promoção de progresso, professoras e professores são os seus principais agentes (e não há desenvolvimento nem progresso que não comece pelo ser humano).

A escola de hoje não responde às características humanas das novas gerações e, mais grave ainda, vai atrás das exigências do sistema e do modelo económico-social.

A institucionalização da criança na escola durante 12 horas por dia (ou mais, em muitos casos) acompanhada pelo esgotamento físico e emocional de uma esmagadora maioria das famílias que trabalha para obter ordenados de “sobrevivência” está, na minha opinião, a condicionar o nosso futuro coletivo. O quotidiano da criança é bastante exigente para qualquer adulto e não proporciona o espaço para que cresça na sua dimensão humana individual. É das emoções, dos afetos e dos sentimentos que resultam as competências básicas para a “cidadania”, para o “empreendedorismo”, para a “matemática” e a “ecologia”, para a “solidariedade” e até para a verdadeira paixão pelo saber, pelo conhecimento.

A educação de hoje normaliza, padroniza, formata comportamentos, atitudes, modelos de pensamento, de ação e de vida.

A Educação e o processo educativo devem centrar-se na construção do indivíduo na sua plenitude.

Mais do que transmitir saberes, a ação educativa deve auxiliar o indivíduo na procura de si mesmo e dos outros e no encontro consigo mesmo e com os outros, estimulando, por um lado, as características criativas e próprias da curiosidade de aprender a viver, a reflexão e o espírito crítico e, por outro, a enquadrar valores, princípios e ideais de “bem, de bom e de belo”.



3) O caso da(s) Música(s) – arte(s), técnica(s), ciência(s): as expressões musicais enquanto canais de religação

A etnomusicologia tem contribuído para um conhecimento mais aprofundado das capacidades e dos comportamentos expressivos do ser humano e do seu papel fisiológico/biológico e social. A música (ou “as músicas” – não existe um mas vários universos sônicos e estético-musicais de acordo com o contexto geo-humano, a comunidade e a cultura que a produz – a música não é uma linguagem universal mas, sim, um comportamento expressivo universal) é reflexo e produto dos vetores que enformam a dimensão humana: bio-psico-socio-cultural. A expressão musical promove a estimulação do córtex cerebral, de forma abrangente e transversal, ao mesmo tempo que estabelece uma comunicação interior (para com o próprio) e exterior (para com os outros), com significado emocional, afetivo, sentimental muito para lá da palavra.

O poder comunicacional da música e a sua capacidade de alterar estados emocionais é reconhecido desde as antigas civilizações avançadas. O Antigo Testamento apresenta algumas passagens onde, metaforicamente, se atribui poder divino à música. Pitágoras reconhece na música a capacidade metafísica de promover a ligação com Deus (a música é uma das áreas de estudo da Escola Pitagórica, juntamente com a aritmética, a astronomia, a geometria). As várias culturas não-ocidentais estudadas pelos etnomusicólogos comprovam que a música (e a expressão musical) ocupa um papel central nos vários setores da vida quotidiana das comunidades. A maioria destas comunidades recorre à música para os seus processos enculturativos, iniciáticos, de transmissão de conhecimentos, princípios e valores da sua organização social.

O que se pretende defender, mais do que a importância da disciplina (expressão musical, educação musical), é a importância do desenvolvimento do indivíduo através dos afetos, dos sentimentos, dos princípios e valores através da música, das expressões, da arte, do lúdico.

Mesmo nas culturas do ocidente e ainda muito recentemente, os sistemas políticos totalitaristas de Esquerda ou de Direita recorreram às canções e aos hinos para os seus processos de inculcação ideológica.

Atualmente, as neurociências e a neuromusicologia começam a compreender a influência efetiva da música no cérebro e a confirmar, de forma sistematizada, a sua influência e o seu efeito no ser-humano.

O que se pretende defender, mais do que a importância da disciplina (expressão musical, educação musical), é a importância do desenvolvimento do indivíduo através dos afetos, dos sentimentos, dos princípios e valores através da música, das expressões, da arte, do lúdico. A poderosa capacidade formativa da música advém da interrelação que estabelece entre os diferentes vetores da dimensão humana e, ao mesmo tempo, por ser gerada a partir desses mesmos quatro vetores que definem o indivíduo e a comunidade: biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais.

Neste sentido, entende-se como primordial na formação e na educação do indivíduo o enfoque no que o distingue enquanto ser-humano e entre os restantes seres-humanos. E isso é religar a existência humana à realidade da sua natureza e razão.

“Como a música é uma linguagem com algum significado, pelo menos para a imensa maioria da humanidade (...) e porque é a única linguagem com os atributos contraditórios de ser ao mesmo tempo inteligível e intraduzível, o criador musical é um ser comparável aos deuses, e a música em si o mistério supremo da ciência do homem, um mistério que em todas as outras disciplinas esbarram e que detêm a chave para o progresso da humanidade”

Levy-Strauss, 1969, p. 18

Conclusão

Com a definição de uma filosofia educativa que assente no primado da dimensão humana e baseie a sua ação na construção do indivíduo, sempre norteadas pelos conceitos e objectivos humanistas, sustentáveis e ecológicos, define-se, a médio e a longo prazos, os elementos enquadramentos do futuro da humanidade e do mundo. A Educação poderá ser um motor de progresso se, em vez de fornecer o sistema (tal como faz atualmente, sendo repositório de crianças, formatador de modelos e nivelador estatístico) o acompanhe e estimule de forma positiva e deixando espaço para a sua liberdade criativa. O sistema de ensino deve proporcionar ao indivíduo o seu desenvolvimento integral de acordo com as suas capacidades, interesses e ambições. A Professora e o Professor deverão assumir o seu papel de mestres orientadores, que acompanham de forma consciente e responsável o indivíduo que têm sob sua incumbência. Ser Professora ou Professor é ser um oleiro de espíritos. E mais ainda na filosofia de educação que, humildemente, se partilhou aqui.

Em síntese, a educação tem a função de trazer o indivíduo e as comunidades para a realidade da natureza humana: o verdadeiro e único progresso.



Bibliografia

- ADDORNO, Theodor W. (2003). *Sobre a indústria da cultura*. Coimbra: Angelus Novus
- BAUDRILLARD, Jean (2007). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70
- BLACKING, John - "Some Problems of Theory and Method in the Study of Musical Change" in *Yearbook for Traditional Music*, IX, pp. 1 a 26, 1997.
- CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan - "Cultural Policy and Traditional Music in Portugal since 1974" in *Music in the Dialogue of Cultures: Traditional Music and Cultural Policy*. Intercultural Music Studies 2. Florian Noetzel: Wilhelmshaven, 1991.
- CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan - "Safeguarding Traditional Music in Contemporary Portugal" in *World Music: Musics of The World*. Intercultural Music Studies 3. Florian Noetzel: Wilhelmshaven, 1998.
- CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan e BRANCO, Jorge Freitas (organizadores) - *Vozes do Povo, a folclorização em Portugal*. Deiras: Celta Editora, 2003.
- CHRISTENSEN, Dieter - "Cross-Cultural Processes in Music: Directions of Research" in *Portugal and the World: The Encounter of Cultures in Music*. Public. D. Quixote: Lisboa, 1997.
- CHRISTENSEN, Dieter - "Traditional Music, Nationalism and Musicological Research" in *Music in the Dialogue of Cultures: Traditional Music and Cultural Policy*. Intercultural Music Studies 2. Florian Noetzel: Wilhelmshaven, 1991.
- GROUT, Donald e Palisca, Claude (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- LANDA, Henrique Câmara de (2004). *Etnomusicologia*. Madrid: ICCMU.
- LEVY-STRAUSS, Claude (1969). *The Raw and the Cooked (Mythologiques): volume one*. University of Chicago Press
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água
- MARTINS, Helder Bruno (2006). *Jazz em Portugal (1920 - 1956)*. Coimbra: Almedina
- MARTINS, Helder Bruno (2016). Esgotado. *Diário As Beiras*, 22 de fevereiro
- MARTINS, Helder Bruno (2016). Hiperativo é o sistema. *Diário As Beiras*, 7 de março
- MARTINS, Helder Bruno (2016). Democracia e a dessacralização dos saberes. *Diário As Beiras*, 21 de março
- POLANYI, Karl (2012). *A Grande Transformação - as origens políticas e económicas do nosso tempo*. Lisboa: Edições 70

A Educação poderá ser um motor de progresso se, em vez de fornecer o sistema (tal como faz atualmente, sendo repositório de crianças, formatador de modelos e nivelador estatístico) o acompanhe e estimule de forma positiva e deixando espaço para a sua liberdade criativa.

(*) Investigador do Instituto de Etnomusicologia, doutorando na Universidade de Aveiro e bolseiro FCT



© Paulo Abrantes

Artes performativas na escola: o seu lugar estratégico na educação e na saúde. O exemplo da dança

► Jacques Houart (*)

Que conhecimentos transmitir aos nossos alunos nos tempos conturbados em que vivemos hoje e como fazê-lo? É uma questão primordial para qualquer consciência docente que se quer lúcida, crítica e responsável neste mundo global e em transição paradigmática.

Mas, lamentavelmente, parafraseando HEGEL, a consciência docente actual é uma consciência infeliz. Infelicidade de quem, conhecendo a essencialidade das funções que vai exercer, constata, e isso quase desde o início, que parcas e fracas condições de realização efectiva lhe serão oferecidas no concreto. Infelicidade de quem descobre igualmente que esse sentimento negativo, tantas vezes acompanhado de desânimo, não pode deixar de ter incidência nas jovens consciências que lhe são confiadas. Infelicidade, por fim, de quem verifica no dia-a-dia que, apesar de tudo, a sociedade arranja sempre maneira de se satisfazer, na prática, dessas insuficiências. É que as performances, tanto do trabalho docente como do esforço discente, são avaliadas de modo abstrato e quantitativo pelos resultados finais, exprimidos em números, como acontece nos sucessos desportivos, no êxito económico ou na sexualidade falsamente orgástica.

O que é que permanece recalcado nesta forma de "esquecimento", que não é socialmente inocente? São os lentos processos de aprendizagem que de prazerosos que poderiam ter sido, se restringiram, para "se chegar lá", a este suposto "êxito", a longos e penosos processos de renúncia sistemática às condições mais essenciais do desabrochar integral do ser humano. Docentes e discentes padecem pois desses modos restritivos de anestesia sensitiva.

As nossas sociedades ocidentais, nos modelos educativos que impuseram, tornaram patente a sua incapacidade para superar a partição que estabeleceram entre a inteligibilidade e a sensibilidade. Há vezes que até apresentam essa fragmentação, tão nefasta à realização completa de todo o potencial humano, como fazendo parte necessária da natureza humana. A teoria dos hemisférios cerebrais não permite conclusões tão unilaterais. Não se pode descurar na análise humana a variabilidade e a constructibilidade tanto psíquicas como socioculturais.



© Paulo Abrantes

O debate vem de longe – desde a Antiguidade Clássica! Pierre LORY (1999), na sua introdução ao trabalho colectivo intitulado *Danse et Spiritualité* lembrava-nos que nós, ocidentais, somos os herdeiros de uma tradição que visa neutralizar as pulsões físicas, colocar em primeira linha a apreensão conceptual dos fenómenos e manter a exterioridade do observador em relação ao objecto observado. Já no Século XVII, Blaise PASCAL, reagindo aos excessos do racionalismo, costumava dizer que o coração tem razões que a Razão desconhece. Mas, em plena época romântica, Francisco GOYA, desconfiando agora de novos exageros, sentia a necessidade de dar a uma das suas pinturas satíricas um título evocativo: "O sono da Razão gera monstros".

Na antropologia forjaram-se conceitos de primeiro relevo para ajudar a resolver essas questões tão complexas e tão sensíveis da dissociação entre o inteligível e o sensível, em particular as ideias de plasticidade do ser humano e de variabilidade sociocultural das instituições. São essas concepções que permitiram a estudiosos como Georges DEVEREUX (1972) por exemplo, no início dos seus trabalhos de etnopsiquiatria, mostrar a relevância do contexto civilizacional na produção de diversas patologias de foro psicológico no seio de determinadas populações.

As nossas sociedades ocidentais, nos modelos educativos que impuseram, tornaram patente a sua incapacidade para superar a partição que estabeleceram entre a inteligibilidade e a sensibilidade.

Já Marcel MAUSS, muito antes, tinha abordado a questão com a clareza de linguagem que lhe é particular (in J.Cazeneuve, 1968, p.304-306). Dirigindo-se a um grupo de psicólogos, Marcel MAUSS afirmou, um dia, que é só o homem civilizado das altas castas das nossas civilizações que chega a controlar as diferentes esferas da sua consciência. Esse homem, como esclareceu então o nosso conferencista, especializou-se, tornou-se um ser consciente que sabe resistir ao instinto. Graças à sua educação, aos seus conceitos, às suas escolhas deliberadas, consegue exercer um domínio sobre cada um dos seus actos. O homem de elite transformou-se no que MAUSS chamou "homo duplex". Um ser que, embora dividido, se deu, graças à sua inteligência e à sua vontade aí assentes, os meios de domesticar as emoções e de não se abandonar nunca aos impulsos violentos do momento. Por oposição, continuou Marcel MAUSS, o "homem comum" não é dono de si mesmo. Tanto ele como, aliás, as mulheres e quase todos os homens das sociedades arcaicas e atrasadas são seres "totais", afectados pela mínima percepção ou pelo mínimo choque mental.

A genialidade de Marcel MAUSS não resulta, claro, dos pressupostos evolucionistas, em que, nesse texto, ficou ainda enredado. Mas que traço de lucidez! É ela que permitirá mais tarde a toda a etnopsiquiatria assentar vários dos seus principais conceitos. De facto, MAUSS percebeu que, no âmago da sua construção evolutiva, o homem ocidental instalou uma divisão intransponível entre o sensível e o inteligível. Isso não será, como sabemos hoje, sem consequências extremamente nefastas em todas as formas de socialização e de educação características das nossas sociedades. Uma grande parte das nossas populações será doravante impedida de atingir uma realização humana plena, geradora de profunda satisfação e felicidade.

Os modelos educativos que têm valor exemplar nas nossas sociedades, como mostrou muito bem Roland JACCARD (1975), são caracterizados pela distância, pela reserva, pela frieza. Ou ainda, como mostra Georges DEVEREUX, levam a que, para alcançar o sucesso, o indivíduo tenha que se mostrar friamente impessoal e objectivo, evitando manifestar as suas emoções, o ideal sendo a impassibilidade do diplomata ou do jogador de póquer, ou ainda do administrador que apresenta ao mundo "un visage de pierre". A definição de Henri MENDRAS (1967) – "estudar aquilo que é

social nos indivíduos é estudar em que medida os membros de um mesmo grupo social possuem em comum traços de personalidade que lhes são transmitidos pela sua própria sociedade" –, permite-nos perceber, pois, que não há nada de surpreendente em que a personalidade típica do nosso tempo seja uma "personalidade neurótica" como mostrava Karen HORNEY (1979).

Para perceber melhor os riscos que corre a "consciência discente", nestas relações de projecções recíprocas, convém ir mais longe na análise das perturbações sofridas pela consciência docente. Num trabalho considerado hoje um clássico no domínio dos estudos sobre as formas modernas do fenómeno de alienação, Melvin SEEMAN (1959) caracterizava as diferentes modalidades desse fenómeno com cinco sentimentos encontrados nos nossos contemporâneos: a ausência de poder; a ausência de sentido; a ausência de normas; o sentimento de isolamento; a sensação de estranheza em relação a si mesmo. Foram, no entanto, subestimadas as capacidades de resiliência individual e colectiva a este fenómeno de etnocídio planetário, sofrido especificamente, no quotidiano, por muitos indivíduos do mundo dito "desenvolvido" (J.Houart, 2007).

De viagens exploratórias, de diferentes diásporas, de movimentos migratórios, de exílios diversos, de novas descobertas científicas, particularmente no domínio das neurociências, resultaram nos planos da educação e da medicina, a par com revoluções tecnológicas nas formas e nos meios de informação e de tratamento, novas atitudes e novos comportamentos. Com apoio particular em formas originais de hibridação cultural, emergiram diversas linguagens verbais e não-verbais da comunicação humana (nomeadamente, nas artes performativas) que estimularam novas propostas nas relações educativas e nas práticas de saúde. Difunde-se, pois, hoje, uma procura cada vez mais ampla de respostas mais adequadas aos problemas educativos e sanitários do nosso mundo. Não foi ainda, infelizmente, suficientemente explorada, sobretudo no plano colectivo da educação, do ensino e da saúde pública, toda a vertente emancipadora contida nessas novas propostas. E, sobretudo, não se conseguiu ainda, numa expressão maioritária e transversal a todas as camadas sociais, encontrar os modelos de transmissão dessa nova cultura pedagógica e terapêutica enriquecida por contactos interculturais

De viagens exploratórias, de diferentes diásporas, de movimentos migratórios, de exílios diversos, de novas descobertas científicas, particularmente no domínio das neurociências, resultaram nos planos da educação e da medicina, a par com revoluções tecnológicas nas formas e nos meios de informação e de tratamento, novas atitudes e novos comportamentos.

e vias dialógicas de relacionamento entre culturas e civilizações. Apesar de textos constitutivos reclamando o alargamento a todos das melhores práticas, continua a existir, na realidade, uma selectividade social e cultural tanto na procura como na oferta de novas abordagens de educação expansiva e integral e de práticas terapêuticas preventivas e alternativas.

Como, então, contrariar a projecção do tipo de personalidade definido por SEEMAN nos nossos sistemas educativos, de saúde e de ensino? Convém desde já realçar que, entre as diferentes condições que são incontornáveis para fomentar novas atitudes e novos comportamentos, a prática das artes performativas nas nossas escolas ocupa um lugar cimeiro. Um primeiro passo é o de promover, através da elaboração de programas integrativos da personalidade humana em todas as suas potencialidades, modos de socialização, de enculturação, de educação, de ensino, baseados em mecanismos de diferenciação e de participação. De seguida, como etapa indispensável, fomentar relações de confiança entre docentes, discentes, encarregados de educação e membros das comunidades envolventes, estabelecendo espaços e momentos em que se vencem dificuldades em comum para ajudar a ultrapassar a distinção binária e unilateral dos papéis, própria dos sistemas educativos actuais. Por fim, e não menos importante, é suscitar em todos o entusiasmo necessário para se poder incentivar de modo sensível e substancial essa vontade de transformar o mundo escolar, indo pois da socialização restritiva à individuação consciente e activa e voltar, de seguida, ao projecto social criativo e expansivo.

Ora, ter entusiasmo é, como indica a etimologia da palavra, possuir dentro de si a inspiração e o sopro dos deuses da criação. Será que não se poderia pois procurar uma inspiração junto das musas? Lembremos algumas delas e a fertilidade do seu sopro. De Tália, que faz brotar as flores, de Melpômene, a poetisa, de Euterpe, a doadora de prazeres, de Terpsicore, a rodopiante, tantas dádivas serão oferecidas a quem as "cortejar".

Na representação dos papéis, aprender a reconhecer o que existe para além das máscaras definidas socialmente, as quais tantas vezes petrificam os seus usuários em reacções estereotipadas. Domar, assim e, por fim, reencantar a "persona", tornando-se poeticamente capaz de ser autor, e não só actor, da sua própria vida. Nos sons da flauta e do tambor, carregados de



© Paulo Abrantes

energia divina, aprender, como ouvintes atentos, a discernir sensivelmente o alcance infinito das energias mais profundas do universo. Por fim, nas figuras que o corpo rítmico desenha no espaço, aprender a reconhecer em cada ser vivo as suas capacidades intrínsecas de criação poética.

Porém, acerca da dança convém, neste contexto narrativo, alongar-se um tanto para se esclarecer o seu sentido pedagógico e terapêutico. No seu âmago estão as questões relacionais e comunicacionais a que, felizmente, se voltou a dar recentemente uma relevância particular. Para, no entanto, se poder avançar nestes caminhos mais abertos, a partir de práticas coreográficas adequadas, há "obstáculos epistemológicos", de origem sociológica, que convém saber contornar. É que podemos encontrar no seu ensino formas escolásticas e dogmáticas que as transformam então em práticas elitistas, regidas por rígidos códigos sociais, éticos e estéticos, anuladores das suas potencialidades emancipadoras.

Nas nossas sociedades, a origem dessa dogmática encontra-se principalmente na criação, em França, da Academia Real de Dança, em 1662, e na fixação subsequente do conceito de "bela dança", em 1668, por Michel de Pure, capelão do rei Luís XIV (J.Houart, 1999-2000). Num contexto de "geometrização" do ser humano e das forças da natureza, ao serviço das forças de produção da futura sociedade industrial em gestação, seleccionaram-se socialmente, incentivando alguns e desencorajando outros, passos, posturas e

Entre as diferentes condições que são incontornáveis para fomentar novas atitudes e novos comportamentos, a prática das artes performativas nas nossas escolas ocupa um lugar cimeiro.

movimentos funcionalmente indispensáveis aos rolamentos da Grande Máquina, essa que vai triturar nas suas engrenagens populações inteiras submetidas às suas lógicas impiedosas de rendimento. A história da dança no Ocidente torna-se um espaço de conflito social. Aqui Clio vem dar uma ajuda. As musas podem entreajudar-se, sabiam?! Assim, se ainda encontramos, infelizmente, formas de ensino da dança, como aliás de ensino "tout court", que visam tão-somente moldar bons operários, diligentes, competentes, eficientes e obedientes para os colocar ao serviço da Grande Máquina, de igual modo a dança, em formas alternativas de expressão integral pode opor uma face sorridente de liberdade na expansão do potencial humano.

Há, no entanto, um saber subjacente que permite superar os obstáculos. Saber que encontramos, por exemplo, nas "expressões primitivas" de France SCHOTT-BILLMANN, em França, nos "cinco ritmos" de Gabrielle ROTH, nos Estados- Unidos, na "biodança" de Rolando TORRO, no Chile, para só citar alguns, ou nas práticas de dança em moda actualmente como salsas, tangos, kizombas, etc., cujos efeitos terapêuticos particularmente notáveis foram revelados recentemente em estudos de pesquisa experimental no Canadá, nomeadamente. Não é por acaso! Há uma zona do corpo humano, dos seus movimentos, da sua respiração, que a nossa civilização tem dificuldade em enfrentar e assumir. Convém lembrar aqui os trabalhos de classificação do corpo humano por François DELSARTE. Em posição estática, divide-se o corpo e o espaço envolvente em três zonas: a cabeça e a parte superior do espaço à volta; o tronco e a parte central do espaço circundante; as pernas e a parte inferior do espaço em redor. Em função da zona donde parte o gesto ou o movimento, associam-se significados e conotações: a parte superior do corpo será a região do intelecto; a parte média o centro emocional; a parte inferior caracterizará a animalidade. (A. Andrade, p.143)

As formas da dança valorizadas nas nossas sociedades restringiram-se demasiado tempo à zona superior do corpo, sede do inteligível. Encontramos aqui a origem das denúncias nietzscheanas em *A Gaia Ciência*. Contrariamente ao senso comum, são as "cadeiras" sobre as quais estamos sentados que pesam sobre nós! Não será tempo de deitar certas cadeiras pelas janelas fora? É deste peso que o europeu continua a sofrer na sua "gravidade específica". Nas

desconstruções e nas decodificações das linguagens internas da dança e das suas conflitualidades internas, estão resumidas todas as grandes questões actuais da educação, da saúde e da comunicação: qualquer relação humana ou é terapia ou é violência em função do grau de verdade e de autenticidade que inclui no seu âmago. Como mostra a antropologia da performance, há, pois, para o ser humano, um risco em se expor no movimento: a dança é uma linguagem que, embora silenciosa, não consegue nem mentir nem disfarçar. A educação masculina é particularmente mutilante nas nossas sociedades: são sobretudo os homens que, em geral, têm medo de dançar em público.

A mitologia hindu realçou, de modo feliz, esta dialéctica do encontro consigo mesmo, com os outros e com o Universo, na dança amorosa. No mito da criação do mundo, o universo é, no princípio, constituído de substância inerte. Brahma, o Absoluto, cansa-se dessa imobilidade e gera, dentro de si mesmo, Shiva Nataraja, o "Senhor da Dança". Shiva Nataraja nasce dançando e do seu corpo em movimento emanam ondas sonoras, vibrações e energias que dão vida à matéria inerte. São assim criadas as inúmeras formas do mundo visível. Cada uma dessas formas manifestas, por sua vez, começa a dançar e a vibrar seguindo os mesmos modelos de ritmo, de melodia e de harmonia que a dança primordial de Shiva. É o que torna criadoras em potência todas essas múltiplas formas subsequentes: são depositárias das ondas, energias e vibrações originárias de Shiva.

Hoje, nas nossas sociedades, a educação académica e a medicina convencional, perante um certo impasse a que chegaram e reconhecendo várias das limitações inerentes ao seu método que, por razões de operacionalidade, fragmenta realidades indissociáveis, redescobrem o valor de modos diferentes de abordagem das necessidades da vida, em grande parte inspirados pelos trabalhos dos antropólogos. Novos modelos educativos de projecto integral e terapias recentes, alternativas e complementares, com finalidades integrativas e com um enfoque particular sobre a respiração, o movimento e as emoções, prolongam esses novos estudos, tomando em consideração as dimensões energéticas e vibratórias do ser humano. A dança, neste novo contexto, transmuta-se numa simples metonímia das artes performativas em geral e da sua necessidade nos currículos escolares.

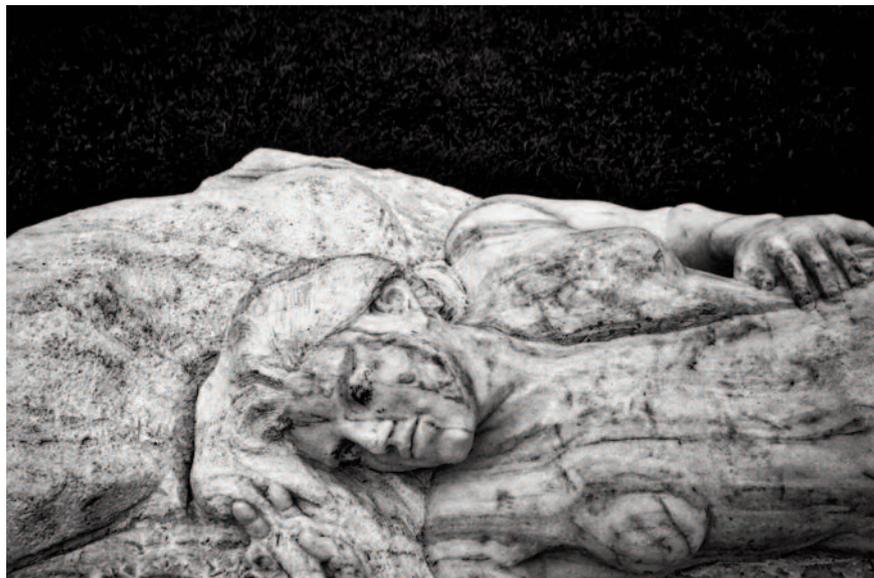
Novos modelos educativos de projecto integral e terapias recentes, alternativas e complementares, com finalidades integrativas e com um enfoque particular sobre a respiração, o movimento e as emoções, prolongam os novos estudos de antropólogos, tomando em consideração as dimensões energéticas e vibratórias do ser humano.

A dança, neste novo contexto, transmuta-se numa metonímia das artes performativas em geral e da sua necessidade nos currículos escolares.

Os avanços tecnológicos da modernidade ocidental, que condicionam em grande parte as próprias orientações da ciência, têm levado à arrogância da sociedade contemporânea na sua quarta revolução industrial. Mas o desaparecimento dos grandes espaços selvagens tem sido acompanhado, nas nossas culturas, da angústia quotidiana e do sentimento de abandono do homem "civilizado", cada vez mais traumatizado por essa perda de naturalidade e de calor humano nas interações quotidianas. As dúvidas acerca do valor epistemológico e metodológico das principais configurações do pensamento científico contemporâneo adensaram-se. O pensamento tornou-se fraco. O problema é, hoje, claramente, relacional e comunicacional. É, pois, no plano da perda dos significados essenciais da vida que se encontra a origem dos sentimentos tão difundidos no homem actual e que Melvin Seeman considerava tão característicos desta época.

Através da dança, re-interiorizam-se e revivificam-se os grandes símbolos cosmogónicos e as conexões universais indispensáveis para o restabelecimento de profundas harmonias nas relações humanas. É o que dizem, por exemplo, no seu simbolismo solar, os povos ameríndios: "A dança do sol é um grande ritual purificador. Os nossos antepassados viravam-se para o sol e ofereciam-lhe alegremente os bens, a vida, o melhor de si mesmos. Esta dança traz a felicidade e realiza os votos mais secretos. Aprende a dançar de face para o sol, num total abandono do corpo, em comunicação com os poderes da terra e do sol. Dança oferecendo o teu coração para que se incendeie e se transfigure. A dança do sol é uma oração, isto é, um acto de amor." (J.-P. Bourre, 1997)

Há, de facto, nas condições para a educação e para a saúde, canais de comunicação que não se podem fechar sob pena de empobrecer dramaticamente todas as experiências humanas primordiais de relacionamento com o Outro. As danças, no seu carácter simbólico universal, podem ajudar a reabri-los, recompondo o que dá alento à vida. No seu livro *Dança: Símbolo em Movimento*, Maria-Gabriele Wosien (2004) escreve: "Dançando o homem transcende a fragmentação, esse espelho partido cujos pedaços representam as partes dispersas do todo. Enquanto dança, ele percebe novamente que é uno com o seu próprio Eu e com o mundo exterior. Quando atinge tal nível de experiência profunda, o homem descobre o sentido da totalidade da vida."



© Paulo Abrantes

Existe, para isso, uma via que as tradições terapêuticas xamânicas privilegiam: a do coração. Os tambores, que ritmam a dança interior da alma, tornam, de modo enigmático mas eficaz, os corações abertos, informados, plenos, lúcidos e fortes. Dos grandes símbolos arquetípicos e das emoções que lhes são associadas, do movimento rítmico e da respiração que se faz consciente, podem nascer em cada um as imagens, as palavras e os sentimentos que abrem o caminho para a catarse e para o Amor.

Bibliografia

- Andrade, A. 1988. *Pour une danse enfin libérée*. Paris, Laffont.
- Bourre, J.-P. (Org.) 1997. *Préceptes de vie issus de la sagesse amérindienne*. Montreal, Presses du Châtelet
- Cazeneuve, J. 1968. *Mauss*. Paris, P.U.F.
- Devereux, G. 1972. *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris, Gallimard
- Horney, K. 1979. *A personalidade neurótica do nosso tempo*. Lisboa, Vega
- Houart, J. 1999-2000. Dança, educação e antropologia: libertar o movimento. *Antropologia Portuguesa*, 16-17: 3-18
- Houart, J. Da Crise Individual à Catástrofe Colectiva. in Sales, I (Coord). 2007. *Psiquiatria de Catástrofe - Memória do Encontro de Psiquiatria de Catástrofe e Intervenção na Crise*. Coimbra, Ed. Almedina. Pág.: 249-254
- Jaccard, R. 1975. *L'exil intérieur. Schizoïdie et civilisation*. Paris, P.U.F.
- Lory, P. 1999. Introduction. in: Schott-Billmann, F. (dir.) *Danse et spiritualité*. Paris, Noësis : 9-20
- Médras, H. 1967. *Éléments de Sociologie*. Paris, Armand Collin
- Nietzsche, F. 1987. *A gaia ciência*. Lisboa, Guimaraes editores.
- Seeman, M. On The Meaning of Alienation. *Amer. Social Rev.* 24:783-91, 1959.
- Wosien, M.-G. 2004. *Dança: Símbolos em Movimento*. São-Paulo, Anhembi Morumbi

Há nas condições para a educação e para a saúde, canais de comunicação que não se podem fechar sob pena de empobrecer dramaticamente todas as experiências humanas primordiais de relacionamento com o Outro. As danças, no seu carácter simbólico universal, podem ajudar a reabri-los, recompondo o que dá alento à vida.

(*) Antropólogo. Professor Aposentado da Universidade de Coimbra



© Paulo Abrantes

PROJETOS

Estudo autónomo programado em sala de aula: o caso do projeto Ciberescola.com

► Ana Sousa Martins (*)

1. Introdução

A aprendizagem autónoma não é um conceito novo. Ele radica em teorias que remontam ao primeiro quartel do séc. XX e que enfatizavam fortemente a necessidade de os aprendentes assumirem eles próprios a responsabilidade pelo seu processo educacional, ainda que guiados pelo professor¹. Especificamente, a aprendizagem independente de uma língua segunda (L2) tem sido perspetivada segundo diferentes enquadramentos teóricos, mas cujo fio condutor está no reconhecimento da necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de se tornar proficiente em contextos que não sejam os exclusivamente mediados pelo professor. Por sua vez, a emergência da *aula invertida* ("flipped classroom"), mediante a qual os alunos assistem em casa a breves trechos de aulas expositivas vídeo-gravadas, sendo a sessão presencial, em turma e com professor(es), destinada à realização de exercícios ou construção colaborativa de projetos, começa a ser vista como etapa preparatória para a aprendizagem independente ao longo da vida.

Neste artigo, mostrar-se-á como necessidades e obstáculos sentidos no contexto do ensino do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico e secundário em escolas públicas portuguesas moldou a construção do projeto *Ciberescola da Língua Portuguesa* que assenta grandemente na estimulação da aprendizagem autónoma. Defender-se-á que este modelo, implementado especificamente para o PLNM, é exportável para outras disciplinas.

2. Aprender autonomamente

O objetivo último do ensino formal, em contexto escolar, é a independência da aprendizagem, o que quer dizer que, cumulativamente às

matérias ensinadas, ocorre (idealmente) a indução de métodos de assunção da (i) responsabilidade individual pela aprendizagem, (ii) consciência crítica face à informação recebida, (iii) autorregulação da capacidade de trabalho e (iv) gestão do tempo de estudo. Progressivamente, é expectável que seja implementado um quadro pedagógico de atuação em que o aluno não espera que o professor lhe faça perguntas, mas que seja ele a fazê-las ao professor, tomando ele próprio a responsabilidade de preencher as lacunas no processo de aquisição de um desempenho ou conhecimento teórico.

O conceito de *estudo autónomo* não deve confundir-se, portanto, com a realização de tarefas contíguas às da sala de aula e que estão na continuidade desta (como os trabalhos de casa ou trabalhos de grupo na biblioteca da escola), antes se aplica a todo o tipo de enquadramento em que o indivíduo autodirige o seu percurso de aprendizagem, o que implica poder e saber tomar decisões sobre a distribuição de enfoques e períodos de tempo dedicados a um tópico ou outro. Os benefícios apontados são o aumento da motivação e da autoconsciência quanto às necessidades de aprendizagem e comportamentos relativamente ao esforço empreendido na consecução dos objetivos estipulados para uma dada disciplina em causa. É certo que os modelos ativos de aprendizagem visam, em geral, alunos do ensino superior, mas são igualmente abundantes estudos concernentes ao ensino pré-universitário (Cleary & Zimmerman, 2001; Reeve et al. 2004; Lamb, 2004).

Uma definição consensual de aprendizagem autónoma concerne à capacidade de pôr em máxima atuação o potencial de aprender que cada um detém, ultrapassando os obstáculos por si próprio, aliada à resiliência. (Moore, 1973).

De notar que o papel do professor não é descartado, pelo contrário, ele recebe mais proeminência se encarado como o de facilitador

O conceito de estudo autónomo não deve confundir-se com a realização de tarefas contíguas às da sala de aula e que estão na continuidade desta, antes se aplica a todo o tipo de enquadramento em que o indivíduo autodirige o seu percurso de aprendizagem, o que implica poder e saber tomar decisões sobre a distribuição de enfoques e períodos de tempo dedicados a um tópico ou outro.

¹ Para uma revisão da literatura ver Morrison (2011).

O conceito de aula invertida significa que a transmissão de conhecimento que prototipicamente corresponde à noção de aula, ocorre onde antes tinham lugar os trabalhos práticos, ou seja, em casa; por sua vez, as tarefas que tipicamente eram relegadas para trabalho de casa são trazidas para a sala de aula, onde o aluno necessita da presença física do professor e dos colegas no processo dinâmico e complexo de resolução de problemas.

das aprendizagens. O professor tem de saber gerir o processo de autoaprendizagem de modo a que ele se torne maximamente eficaz, fazendo com que o aluno não perca de vista o panorama integrador de todas as matérias e objetivos da disciplina, recomendando recursos (textos, áudios, vídeos) em abundância que os alunos têm de filtrar e reorganizar na consecução de um argumento ou na melhoria de um desempenho, bem como, naturalmente, implementando todo o processo de avaliação.

3. Aula invertida

Em 2008, no Estado do Colorado, EUA, dois professores de Química ocuparam-se de repetir, gravar em vídeo e publicar *online* aulas já lecionadas em sala de aula, nas suas turmas. Estas aulas registadas em vídeo destinavam-se a alunos que não podiam estar nas aulas presenciais, por diferentes motivos (saúde, profissão dos pais, etc.). Os alunos absentistas tiraram pleno partido das aulas em vídeo, o mesmo acontecendo, curiosamente, com os alunos assíduos. Também estes usavam as aulas *online* para rever e consolidar o que já tinha sido avançado nas aulas presenciais. Não é difícil perceber como esta iniciativa dos dois professores de Química desencadeou a oportunidade de repensar as atividades na sala de aula.

Outro caso elucidativo é o da Khan Academy, um *website* de acesso livre e universal, em que os alunos – ou qualquer pessoa interessada – pode assistir a cerca de 2400 vídeos, com duração de aproximadamente 14 minutos, complementados com 100 000 exercícios sobre diferentes disciplinas (Matemática, Física, Biologia, Informática, História, entre outras ²). Inicialmente, a Khan Academy era vista como um suplemento à leção tradicional, mas rapidamente se

transformou em muito mais do que isso. Professores de várias escolas dos EUA começaram a trocar as suas aulas de explicação teórica pelos vídeos da Khan Academy que os alunos viam em casa. No dia seguinte, na aula presencial, o tempo era aproveitado integralmente para a resolução de problemas, trabalho analítico ou elaboração de projetos.

Surge, assim, o conceito de *aula invertida*, na medida em que a transmissão de conhecimento, que prototipicamente corresponde à noção de *aula*, ocorre onde antes tinham lugar os trabalhos práticos, ou seja, em casa; por sua vez, as tarefas que tipicamente eram relegadas para trabalho de casa são trazidas para a sala de aula, onde o aluno necessita da presença física do professor e dos colegas no processo dinâmico e complexo de resolução de problemas.

Apesar de alguns estudos alertarem para a falta de provas conclusivas sobre a eficácia da aula invertida na aquisição de competências exigidas para as novas profissões do séc. XXI (O'Flaherty & Phillips, 2015), os resultados imediatos deste modelo de ensino têm sido inequívocos, com um aumento acentuado de envolvimento ativo (e não apenas reativo) dos alunos no processo de aprendizagem. É neste ponto que a aula invertida se cruza com o estudo autónomo, na medida em que o aluno é, desde cedo (e não apenas ao nível universitário), chamado à responsabilidade de garantir a qualidade do seu estudo fora da escola, revendo vídeos, assistindo a vídeos complementares aos estritamente apontados pelo professor, realizando os exercícios interativos na quantidade que ele próprio determinar. Aliás, é precisamente por isso que *websites* como os da Khan Academy se destinam, simultaneamente, a alunos que frequentam o ensino formal ou a qualquer outro indivíduo, independentemente da faixa etária e habilitações.

² Cf. <https://www.khanacademy.org/library> (consultado a 2/07/2016)

³ O termo *Português Língua Segunda* é vulgarmente usado para referir o ensino indiferenciado do Português a qualquer falante não nativo; *Português Língua Não Materna* é o termo específico instituído pelo Ministério de Educação, através das orientações programáticas de 2008 (<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplniversaofinalabril08.pdf>) para o ensino de português a crianças e jovens falantes não nativos do português a frequentar escolas portuguesas.

4. Ciberescola da Língua Portuguesa

A Ciberescola da Língua Portuguesa (www.ciberescola.com) é um *website* lançado em 2009, orientado para o Ensino do Português Língua Segunda (PL2) /Língua Não Materna (PLNM)³. Até 2011, funcionou apenas como acervo de materiais interativos para estudo suplementar do PL2 a alunos já integrados num programa de ensino formal do português. A partir de 2011 até ao presente, é, cumulativamente, o *website* onde têm lugar aulas por videoconferência lecionadas a alunos de seis AE do país (Porto, Mira-Sintra, Arrentela, Marrazes, Olhão e Faro), abrangendo 163 alunos (do 2.º ao 12.º anos), sendo assim possível, por ser um serviço *online*, formar turma/grupo com alunos de diferentes AE⁴. O projeto foi objeto de protocolo entre a Associação Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (detentora das plataformas ciberescola.com e cibercursoslp.com) e a Direção Geral de Educação/Ministério da Educação.

O *website* apresenta ao aluno listas de aulas, ou seja, agregados de vídeos, imagens e exercícios interativos, organizados em cursos cujo critério é prioritariamente o nível de proficiência (A1, A2 e B1), podendo este ser combinado com o critério da língua materna do aluno ou com uma competência específica que se queira estimular. Nesta medida, existem cursos específicos de A1 para alunos falantes de mandarim ou cursos específicos de A2 de compreensão do oral, por exemplo. Constam da base de dados, presentemente, 1077 aulas e 617 exercícios não integrados em aulas. Em articulação com os materiais/aulas interativas, há a considerar também os materiais enviados às escolas em PDF (como trabalho de casa) disponíveis em www.cibercursoslp.com, perfazendo, até ao momento, 401 ficheiros.

A lecionação é feita com recurso ao serviço gratuito FlashMeeting da Open University UK⁵. Nas escolas, os alunos participam nestas aulas dispostos individualmente de um computador com ligação à Internet, microfone e câmara. A equipa de professores da Ciberescola constitui-se de três professores pós-graduados ou a desenvolver investigação em ensino de PLNM/PLE⁶. Integram também a equipa, pontualmente, intérpretes/tradutores, que participam nas aulas sempre que para isso convocados (as línguas presentemente visadas são o turco, o romeno, o ucraniano, o russo e o chinês/mandarim).



O projeto foi objeto de avaliação externa, na vertente tecnológica e científica, nos anos de 2012/2013 e 2013/2014, pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), que concluiu a respeito da centralidade do projeto «para a promoção do ensino de PLNM ao longo de todo o país, de forma sistemática e eficaz, permitindo a inclusão de muitos alunos de escolas em que não há um número mínimo de alunos de língua materna estrangeira para formar uma turma presencial.»⁷.

No ano de 2014-2015, a Ciberescola cedeu às escolas aderentes 12 *tablets* híbridos, em regime de empréstimo, cuja aquisição foi apoiada pela Fundação EDP.

O facto de os alunos terem acesso a centenas de *aulas* – do seu curso e de outros –, combinado com a necessidade de agregar em videoconferência alunos de diferentes línguas maternas e faixas etárias, a que se junta a impossibilidade de a carga letiva destas sessões de videoconferência não poder ir além de dois tempos por semana, dado que os alunos, ainda que com baixa proficiência, não podem ser dispensados da frequência de nenhuma das disciplinas do currículo, fazem com que o projeto da Ciberescola venha a ser progressivamente desenhado para o estudo autónomo, ainda que programado em conjunto na sessão de videoconferência. Assim, em casa ou nos espaços escolares com *wireless*, os alunos realizam as aulas da Ciberescola em número e na ordem que entenderem (vêm os vídeos, ouvem os áudios e realizam os exercícios interativos) e, na sessão de videoconferência, o professor verifica, individualmente, a qualidade dos resultados (automáticos, classificados pelo computador), esclarece tópicos, desmonta dificuldades, escreve no *chat* exercícios de consolidação e (re)desenha os programas de estudo das semanas seguintes. Para os alunos que não dispõem de computador em casa com ligação à internet, é fornecida a versão em papel das aulas⁸.

O website Ciberescola da Língua Portuguesa apresenta ao aluno listas de aulas, ou seja, agregados de vídeos, imagens e exercícios interativos, organizados em cursos cujo critério é, prioritariamente, o nível de proficiência, podendo este ser combinado com o critério da língua materna do aluno ou com uma competência específica que se queira estimular.

³No decurso das alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 12/2011, decorrentes da supressão da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, escolas com um número residual de alunos falantes não nativos do português (abaixo de 10) encontram frequentemente dificuldades em fornecer o apoio necessário e especializado à integração do aluno no meio escolar e ao acesso ao currículo.

⁵<http://fm.kmi.open.ac.uk/>

⁶Cf. <http://www.ciberescola.com/index.php?action=equipa>

⁷Cf. Avaliação externa de 2013, <http://www.prof2000.pt/users/anamartins/Avali%C3%A7%C3%A3o%20externa%20Ciberescola%20junho%20de%202013.pdf>

⁸Cf. <http://www.cibercursoslp.com/aulas.html>

5. Vamos agora rever o que são escalas. Escolhe a resposta correta.



Escalas

A. O que é uma escala?

- Uma escala é um símbolo matemático.
- Uma escala é uma razão em que o antecedente é sempre 1.
- Uma escala é uma regra de três simples.

B. O que é uma razão?

- Uma razão é uma relação entre duas quantidades.
- Uma razão é um resultado que está certo.
- A razão é o valor que está a seguir aos dois pontos numa escala.

C. Imagina que a escala de um dado mapa é de 1:3 000 000. O que é que isso quer dizer?

- Isso quer dizer que 30 centímetros corresponde a 1 km.
- Isso quer dizer que a escala está errada.
- Isso quer dizer que 1 cm no desenho corresponde a 3 000 000 cm = 30 km na realidade.

D. A noção de escala é usada em várias áreas do conhecimento. Dá exemplos.

- Por exemplo, na literatura e filosofia.
- Por exemplo, na arquitetura e geografia.
- Por exemplo, na informática e psicologia.

SUBMITER

★ Mostra todas as

Pode parecer desadequado que um projeto de ensino por videoconferência a falantes de baixa ou nenhuma proficiência conte fundamentalmente com a capacidade de o aluno adquirir em autonomia um leque alargado de competências num curto espaço de tempo. Afinal, tipicamente, uma aula de iniciação, sobretudo se o aluno não tiver experiência prévia de aquisição de uma qualquer outra L2, está maximamente dependente da instrução direta do professor, programada em função de um percurso graduado, prevendo que o aluno passe ao estágio seguinte, quando adquiridas as competências do estágio anterior (antes do pretérito perfeito, o presente; antes da aquisição de nomes abstratos, os nomes concretos, etc.). No entanto, há que atender a que os alunos estão em contexto de imersão e, portanto, constantemente expostos a *input* "natural" (conversas formais e informais, aulas das restantes disciplinas, media portuguesas), e que continuam a usufruir de aulas de apoio tradicionais na sua escola. Mas acima de tudo, a urgência com que um aluno estrangeiro, recém-integrado ao sistema de ensino português, tem de adquirir as competências de compreensão e expressão oral, leitura e escrita e, mais difícil, competências relativas à chamada *língua de escolarização* (vocabulário e estruturas sintáticas e textuais específicas das disciplinas de Matemática, História, Biologia, etc.) fazem do estudo autónomo uma absoluta necessidade e não apenas um ideal desejável.

O modelo de ensino descrito é transferível para outras disciplinas, integrando ou não aulas por videoconferência. No caso da Ciberescola, as aulas por videoconferência são o recurso encontrado para dar assistência à aprendizagem de um número residual de alunos estrangeiros espalhados por diferentes escolas do país. Porém, a pedra angular do projeto está no seu acervo de materiais interativos, de acesso livre e gratuito. O alargamento do website a todas as

disciplinas do currículo permitirá ao professor, em sala de aula, agilizar a componente de lecionação teórica e centrar-se nos desempenhos dos alunos aquando da realização de tarefas e novos problemas.

5. Conclusão

Como se procurou mostrar, um plano de ensino assente no estudo autónomo nem sempre é uma modalidade opcional. No caso da Ciberescola, ela é imperativa, dada a especificidade do contexto de ensino do PLNМ nas escolas públicas portuguesas. Os modelos assentes na estimulação da independência do percurso de aprendizagem – com recurso a materiais *online* ou em papel – dão garantias, de curto e médio prazo, pelo menos, de acréscimo de envolvimento dos alunos no processo de aquisição de conhecimentos e desempenhos. Ainda que a Ciberescola não tenha sido submetida, até ao momento, a um estudo quantitativo/comparativo para apurar o seu grau de sucesso relativamente aos alunos PLNМ do regime normal (previsto no normativo n.º12/2011), o modelo exemplificado pela Ciberescola encontra-se no filão do que tem sido recentemente valorizado em diferentes escolas dos EUA e, mais recentemente, da Europa.

Referências bibliográficas:

- Cleary, Timothy J. & Zimmerman, Barry J. (2001). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 4(5), pages 537-550.
- Lamb, Martin (2004). 'It Depends on the Students Themselves': Independent Language Learning at an Indonesian State School. *Language, Culture and Curriculum*, 17 (3), 229-245.
- Lourenço, Carla & Martins, Ana Sousa (2015). Online Courses of Portuguese as a Second Language - Closing the Gap with Blended Learning in Mainstream Education. *CSEUD*, 380-385.
- Moore, Michel Grahame (1973). Towards a Theory of Independent Learning and Teaching. *The Journal of Higher Education*, 44 (9), 661-679.
- Morris, Bruce (2011). Building on experience, seeking new perspectives. In Morrison B. & Morrison B. (Eds.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives*. Hong Kong University Press, 3-10.
- O'Flaherty, Jacqueline; Phillips, Craig (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Reeve, Johnmarshall; Jang, Hyungshim; Carrell, Dan; Jeon, Soohyun & Barch, Jon (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28 (2):147-169.

(*) Coordenadora da *Ciberescola da Língua Portuguesa* e Investigadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

O alargamento do website a todas as disciplinas do currículo permitirá ao professor, em sala de aula, agilizar a componente de lecionação teórica e centrar-se nos desempenhos dos alunos, aquando da realização de tarefas e novos problemas.

Programa Erasmus + Kal

Multiverso de Realidades: gerir a mudança numa perspetiva sistémica

► Isabel Borges, Isabel Lourenço e Luísa Fernandes (*)

Com o objetivo de desenvolver competências de comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipa, três professoras do Agrupamento de Escolas de Miranda frequentaram o Curso de Formação *Inspiring Facilitation, Teaching and Training*, entre 16 e 20 de novembro de 2015, em Copenhaga. O grupo onde se integraram incluía ainda participantes da Grécia, Irlanda, República Checa e Lituânia, com diferentes formações académicas e de áreas profissionais distintas, tendo como língua de trabalho o inglês.

Dinamizado pela *in Dialogue* e financiado pelo Programa *Erasmus+KAI* na modalidade *School education staff*, o Curso baseou-se na abordagem construtivista à aprendizagem e à mudança.

Partindo do estabelecimento de um contrato de aprendizagem que incluía objetivos e expectativas, foi abordado o papel do facilitador/mediador da comunicação, em contextos tão diversos como a relação professor/aluno, professor/encarregado de educação, professor/estruturas intermédias de coordenação, professor/direção, bem como situações, de natureza pessoal e profissionais, não relacionadas com o contexto escolar. Com isso, foi possível cobrir as áreas de interesse e as necessidades de todos os participantes.

Na perspetiva construtivista, explorou-se o contexto em que ocorre um problema ou uma situação, assim como o papel do facilitador na reformulação desse mesmo problema, com vista à sua melhor compreensão e eventual resolução, recorrendo a uma abordagem sistémica. Um aspeto importante desta abordagem é a constatação de impossibilidade de mudança nos outros, centrando-se esta em cada um de nós, o que, por sua vez, poderá promover a mudança nos que nos rodeiam. Segundo Maturana, (1992) somos seres "auto-poéticos", ou seja, nunca conseguimos fazer uma leitura objetiva da realidade, e sendo que cada um de nós faz uma interpretação dessa realidade com base nos nossos valores e experiências prévias.



Imagem 1 - Lidar com a resistência à mudança em grupos

Quando não conseguimos mudar o "outro", como poderemos assegurar aprendizagem e mudança (?) Uma das condições apresentada por Maturana refere-se à necessidade de valorização da perspetiva do "outro", como pré-condição para a mudança. Este conceito de valorização integra um enquadramento diferente do habitual, em que tendemos a avaliar os outros de forma positiva, assumindo, para este autor, um carácter de "apreciação".

Cooperrider (2003), posteriormente, clarifica que o conceito de "apreciação" assume uma dimensão de efetiva valorização e busca de entendimento/compreensão sincera da perspetiva do "outro". Para alcançar a essência da perspetiva/tomada de posição do "outro" é fundamental reconhecer o "poder das perguntas", que levarão à compreensão (ainda que não concordância ou aceitação) da posição assumida pelo "outro", em relação a um determinado assunto, situação, problema.

Lang (1990), que teve significativa influência na implementação da abordagem sistémica, refere que a pertinência de uma perspetiva apreciativa em que deve ser tida sempre em consideração a "boa intenção" (uma razão, uma lógica, uma crença...) está por trás da tomada de posição do "outro".

Um indivíduo que não se sinta compreendido, respeitado em relação à perspetiva que defende, dificilmente aceitará a mudança. Por norma, cada um de nós fica focado na sua versão, na sua leitura, no seu "universo" e tem dificuldade em aceitar que há uma diversidade, uma subjetividade no mundo envolvente e na forma como é lido por cada um de nós. Surge, assim, o conceito de "multiverso" que pressupõe que não há apenas uma leitura da realidade mas sim diversas. Precisamos, portanto, de colocar a objetividade entre parêntesis e aceitar que há tantas verdades e perspetivas como pessoas presentes. Ao invés de acreditar num "universo", teremos de reconhecer e aprender a gerir o "multiverso".

O papel do facilitador, como agente mediador e promotor do diálogo em equipa, foi outro dos aspetos abordados em contexto de formação, demonstrando a necessidade de os intervenientes procurarem perceber as boas intenções por trás de uma determinada atitude, decisão.

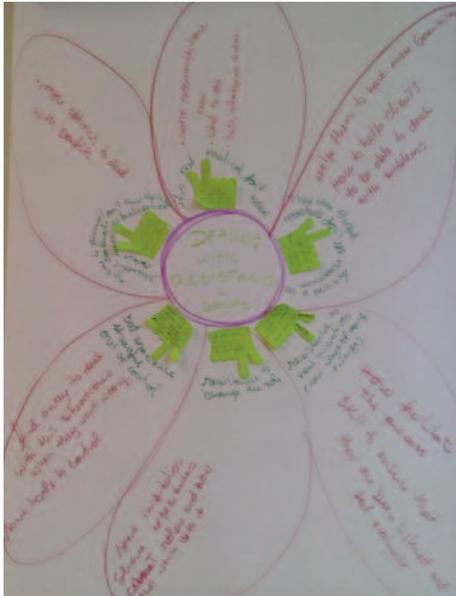


Imagem 2 – Expectativas e perspectivas

Nos processos de mudança, o papel do facilitador é de extrema importância e processa-se a dois níveis: conteúdo e meta-nível. No que se refere ao conteúdo, é necessário viabilizar um processo de “dar voz ao outro” e possibilitar a participação de todos, bem como valorizar a diversidade de perspectivas. Cada pessoa deve ser ajudada a expressar a sua perspectiva, sem

que os outros sintam que a sua está a ser desvalorizada. No meta-nível, é fundamental que se compreenda que a resistência à mudança tem sempre, por trás, uma crença, um sonho, uma frustração ou outro pressuposto que, no entanto, a torna válida para o seu portador. Assim, importa ter em consideração o que efetivamente está a condicionar a tomada de posição de cada um, tentar perceber quais são as suas “boas intenções” e colocar-se na sua perspectiva.



Outra tarefa importante do facilitador é gerir o contexto e clarificar o que se espera dos participantes, nas diferentes etapas. São definidos três domínios de ação: pessoal, produção e “múltiplas explicações” (Maturana, 1992).

Imagem 3 – Aplicação de estratégias em grupo

O domínio pessoal remete para a subjetividade inerente a cada indivíduo; no domínio da produção, são definidas as regras que regulam todos os procedimentos da tomada de decisão; no domínio das “múltiplas explicações” (ou domínio multiverso) importa que todas as vozes, perspectivas, leituras, percepções tenham o mesmo peso ou poder. Deste modo, na gestão dos vários domínios devem considerar-se como etapas do processo:

- a) Clareza no domínio da produção;
- b) Sensibilização para a importância das “múltiplas explicações” -Multiverso;
- c) Respeito pela perspectiva pessoal e valores subjacentes a cada indivíduo;
- d) Tomada de decisão com vista à resolução de um determinado problema.

A participação nesta formação possibilitou o desenvolvimento de competências quer de resolução de problemas, quer de comunicação. Para além de uma abordagem teórica, houve lugar ao trabalho prático que obrigou à reflexão e à produção de estratégias de aplicação, em grupo, dos conhecimentos adquiridos.



Imagem 4 – Copenhaga - Nyhavn

A acrescentar às referidas competências, com óbvia aplicação nas diferentes vertentes da relação do docente com a comunidade escolar, para as participantes, a frequência do Curso de Formação *Inspiring Facilitation, Teaching and Training* representou uma oportunidade de desenvolver igualmente competências de natureza social, cultural e linguística.

Referências bibliográficas:

- Cooperrider, D.L.; Whitney, D. & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative Inquiry. Handbook. The first in a series of AI Workbooks for leaders of change.*
- Lang, P. & Cronen, V. (1990). The systemic professional – domains of action and the question of neutrality. *Human systems: The Journal of Systemic Consultation and Management*, vol 1.
- Maturana, H.R. & Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding.* Boston: Shambhala

Para novas realidades novas respostas

► Ana Paula Henriques (*)

Com a revolução industrial, nasceu a escola de massas, onde um professor ensina em simultâneo, e da mesma forma, um conjunto alargado de alunos. Passados dois séculos, mudaram os estudantes, alterou-se a família e a sociedade e o contexto do mercado de trabalho é agora outro. Uma nova realidade exige novas respostas.

Vive-se, hoje, em passo acelerado, ao ritmo de compromissos, horários e *fast-food*, pais e filhos partilham pouco o pouco tempo disponível. Por isso, como afirma Daniel Sampaio, as famílias projetam na escola as suas inquietações de medo, disponibilidade para amar, proteger e educar (Sampaio, 1994).

Um mundo em rápida mudança desencadeia novos desafios em matéria de educação. No contexto da sociedade atual não se aprende só o que é ensinado. A transmissão vertical dos conhecimentos dá cada vez mais lugar a uma aprendizagem multifacetada e diária, veiculada por fontes de natureza diversa como a Internet e os meios de comunicação social. (Cardoso, 2013). É necessário preparar cidadãos inquietos, curiosos, autónomos, competentes e detentores de sentido crítico, que sejam capazes de fazer as escolhas adequadas.

Os caminhos a seguir para uma melhor preparação desses cidadãos do futuro tem merecido, no entanto, sugestões de itinerários diversos. No nosso país, há os que defendem os exames (Crato, 2006) como peças fundamentais de rigor e exigência, considerando que são instrumentos que avaliam alunos, professores e gestão das escolas. Nesta senda, tem-se sobrevalorizado a Matemática e o Português, considerando-as disciplinas fundamentais, em detrimento das outras disciplinas¹ (Benavente, *et al*, 2015). Em oposição, há os que contestam o elevado número de provas de avaliação externa e advogam uma maior liberdade para investir em áreas de projeto e de formação pessoal e social. Entre muitas outras variantes de hipóteses de trabalho, surge a corrente que defende que, no mundo real, não existem as disciplinas como a Matemática, a Biologia e a Química, mas fenómenos complexos, aos quais não se pode dar respostas como se de perguntas de escolha múltipla se tratasse. Nesta perspetiva, a Finlândia está a abandonar o tradicional ensino por disciplinas e a implementar um ensino por tópicos². Em matéria de educação, as opiniões sobre as diferentes opções a tomar não são consensuais, Portugal tem sido, aliás, um bom exemplo dessa deriva.

Uma comissão da UNESCO, depois de tomar contacto com diferentes correntes de pensamento dos vários continentes, elaborou um relatório, publicado em 1996, onde refere que a educação ao longo da vida se deve basear em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser³. Em suma, a educação deve contribuir para o crescimento dos cidadãos, quer no aspeto pessoal quer no aspeto profissional. Não há países desenvolvidos sem *capital humano*. Já nos anos 70, do século XX, aquando da reforma de Veiga Simão se defendia que a educação de massas e a democratização do ensino era essencial para o progresso do país⁴ (Simão, 1971, 1972, 1973).

A OCDE, ao reconhecer o impacto da educação no progresso e bem-estar das nações, criou, no ano 2000, o programa PISA, com o objetivo de avaliar as competências dos alunos em leitura, matemática, ciências e resolução de problemas, bem como para aferir as competências consideradas mais adequadas a uma sociedade do conhecimento e da informação⁵ (Serrão, 2014).

Na verdade, nos últimos anos, os *curricula* têm preconizado a interação entre ciência, tecnologia e sociedade, interação esta que tende a traduzir-se num esforço para projetar a aprendizagem para contextos do mundo real (Santos; Valente, 1997).

Neste contexto atual de exigência, os professores têm que ser cooperantes e partilhar informação com os seus pares. É fundamental permanecer de mente aberta e disponível para a novidade. Cientes que em plena sociedade do conhecimento, deixou de fazer sentido a ideia de que só se aprende ensinando. Preparar cidadãos para uma sociedade do século XXI, com as suas reviravoltas científicas e tecnológicas é, sem dúvida, um grande desafio que obriga a escola a procurar diferentes estratégias. Dentro deste âmbito, as atividades de complemento curricular contribuem para o sucesso educativo, promovem a construção de capacidades intelectuais diversas e levam a uma atitude mais flexível para enfrentar o mundo real e a mudança.

Na convicção de que o papel de ensinar não está confinado às paredes da sala de aula, têm-se multiplicado, nos últimos tempos, projetos motivadores para os alunos e capazes de despertar o seu empenho numa aprendizagem prática e ativa. Desta forma, vai-se ao encontro do conhecimento, de uma forma menos convencional.

¹No "Observatório das Políticas de Educação e de Formação - Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual", coordenado pelos investigadores Ana Benavente e Paulo Peixoto, 2015.

²Esta ideia de ensino pode ler-se em: <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-06-28-0-bom-aluno>

³Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI.

⁴Antes do 25 de abril, durante o período da reforma Veiga Simão, defendia-se a importância da educação e da meritocracia para o sucesso do país.

⁵"PISA: a avaliação e a definição de políticas de educação" da responsabilidade de Anabela Serrão, no livro *40 anos de políticas de Educação em Portugal*, Volume I, com organização de Maria de Lurdes Rodrigues.

Foi dentro deste espírito que se criou, em 2008/09, o Clube Experimenta Ciência, no Agrupamento Martinho Árias de Soure. Nasceu como um espaço onde os alunos, desde o Jardim de Infância ao Ensino Secundário, usufruem de atividades e projetos que complementam e/ou aprofundam os seus conhecimentos no domínio das ciências experimentais. Proporciona-se a ocupação dos alunos mediante exposições, concursos, práticas laboratoriais, saídas de campo/visitas de estudo e outras atividades ao ar livre. Estas atividades extracurriculares permitem desenvolver a criatividade, o espírito crítico e o raciocínio científico, adquirir e aplicar conhecimentos, constituindo uma extensão do trabalho realizado em sala de aula. Fomenta-se o trabalho de equipa e a partilha de saberes entre alunos. Desde a criação deste Clube até ao momento, tem sido possível desenvolver múltiplas atividades com os alunos de diferentes níveis de escolaridade do Agrupamento das quais se destacam:

- Realização de **concursos de fotografia e de trabalhos** variados sobre temas de natureza ambiental e de outra índole científica. Desta forma, fomenta-se a criatividade e o espírito crítico, desenvolve-se a capacidade de observação do meio e abordam-se questões atuais, visadas nos programas curriculares, como a sustentabilidade e a gestão de recursos naturais.

- **Mini congresso - Brincar aos cientistas pode ser uma coisa séria**, iniciativa que se realizou pela primeira vez, no ano letivo de 2012/13, e que já vai na IV edição, dado o grande interesse e adesão manifestado por alunos e professores. Com a realização do *Mini congresso*, para além de se intensificar sinergias entre a comunidade escolar, pretende-se motivar os alunos para a importância da ciência e da sua aplicabilidade no quotidiano e desenvolver conteúdos curriculares, usando uma abordagem que seria difícil implementar em sala de aula. Todos os anos é lançado um tema agregador e genérico sobre o qual os alunos são convidados a investigar e a elaborar trabalhos para apresentar na modalidade de póster e/ou comunicação. A educação em ciência não deve ter só a preocupação de um corpo de conhecimentos ou de processos, mas deve permitir que tais aprendizagens se tornem utilizáveis no dia a dia contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (Cachapuz, *et al*, 2000). Esta iniciativa começa a ser preparada no início de cada ano letivo com o lançamento do concurso para a elaboração do cartaz do *Mini congresso*. Com este propósito, os alunos do 3º ciclo elaboram trabalhos, nas aulas da disciplina de Educação Visual, sendo depois selecionado aquele que servirá para divulgar o certame. Posteriormente, os diferentes grupos de alunos do 1º ao 3º ciclo iniciam os seus trabalhos, orientados pelos seus professores e enviam à equipa organizadora uma síntese dos produtos que estão a desenvolver. A equipa organizadora seleciona os trabalhos que se destinam a póster e os que se destinam a comunicação, informa os alunos envolvidos dessas escolhas e fornece o modelo e as regras para a elaboração dos pósteres. É também nesta fase que se elabora o programa e a brochura respeitantes aos trabalhos a apresentar no *Mini congresso*. Esta iniciativa obriga a vários contactos com diferentes entidades, entre as quais a Câmara Municipal de Soure, que colabora no transporte de

alunos e professores das diferentes escolas do 1º ciclo para a escola sede, no dia da realização do *Mini congresso*. Em regra, esta iniciativa envolve a participação de mais de uma centena de alunos.



Fig. 1 - Mini congresso

- Com o apoio dos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, supervisionadas pelos professores de Física e Química e de Ciências Naturais, decorrem, em algumas quartas-feiras, as "**Tardes Divertidas no Laboratório**", direcionadas aos alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento. Tem-se registado grande número de inscrições para esta atividade havendo dificuldade de responder a todas as solicitações.

Quando as condições climáticas o permitem, desenvolvem-se atividades ao ar livre como, por exemplo, **Pintar a manta**. Neste caso, os alunos dos Jardins de Infância são convidados a pintar as imagens que para eles são significativas, por exemplo, numa floresta. Os desenhos podem servir de ponto de partida para um diálogo sobre os incêndios florestais e a sua prevenção.



Fig. 2 - Atividades no laboratório

- **Sensibilização ambiental** - com o objetivo de chamar à atenção para a necessidade de preservar o ambiente e desenvolver atitudes ecológicas têm sido realizadas variadas atividades, com os alunos do 1º ciclo, que vão desde a reutilização de garrafas de plástico, convertendo-as em vasos e porta-lápis, à recolha e reciclagem de papel.



Fig. 3 - A alegria depois da atividade no laboratório.

- Em articulação com o Clube de teatro do Agrupamento, Clube Art'e Vícios, tem sido possível levar à cena peças como o "Pé-de-vento na lixeira"⁶ e "Que se lixe o lixo"⁷.

Desta forma, e com o envolvimento de vários grupos de alunos, aborda-se, de um modo lúdico e divertido, a gestão de resíduos e o desenvolvimento sustentável, conteúdos da disciplina de Ciências Naturais, do 8º ano. Na tarefa de educar é essencial ligar a escola à vida, favorecendo a criatividade e o rigor, a imaginação o método, a autonomia e a ajuda (Martins, 1992). Por outro lado, é fundamental que os alunos interiorizem a necessidade de reconciliar o ambiente com a economia, de forma a evitar desastres ecológicos (Roseta, 2001).

- Realização de **saídas de campo** com alunos dos Jardins de Infância e do 1º Ciclo do Agrupamento. Estas visitas de estudo/saídas de campo são acompanhadas pelos educadores de infância/professores do 1º ciclo e orientadas por um professor de Ciências Naturais.

- A **Feira das Ciências**, atividade anual, conta com o apoio na sua dinamização de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário e dirige-se aos alunos dos Jardins de Infância e do 1º ciclo do Agrupamento. Neste certame, colaboram todos os grupos do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; a Biblioteca Escolar e ainda o Clube Art'e Vícios. O programa da Feira das Ciências compreende, entre outras atividades, jogos matemáticos, atividades interativas na sala de informática, atividades de laboratórios e de natureza ambiental e teatro. O objetivo é estimular o interesse dos alunos pelas disciplinas da área das ciências matemáticas e experimentais. Outro dos objetivos é relacionar estas ciências com a realidade e com a sua aplicabilidade prática, promovendo uma melhor cidadania.

- Atividades agrícolas na **estufa hidropónica**. Com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, construímos, no Agrupamento Martinho Árias, uma estufa para desenvolver culturas hidropónicas. Este projeto contou com a colaboração de professores de diferentes áreas (Biologia e Geologia, Química, Mecânica e Informática). O facto de ter sido possível desenvolver uma estufa (com a dimensão de 6m X 3m) para cultivo hidropónico, numa escola pública, constitui um aspeto inovador que permite obter produtos num local onde seria impossível produzir em solo. Desta forma, está a ser possível criar condições proporcionadoras da realização de um trabalho de carácter científico com aplicabilidade prática. Os alunos têm-se envolvido com entusiasmo nas várias tarefas de cultivo: preparam soluções para a circulação na tubagem da estufa, o que lhes permite aplicar conhecimentos das aulas de Química; realizam trabalho prático/campo; recolhem dados relativos ao pH, condutividade, humidade, temperatura e desenvolvimento dos produtos hortícolas, fazem interpretações dos resultados obtidos, emitem hipóteses explicativas e retiraram conclusões. Acresce que os alunos desenvolvem competências de partilha e de trabalho em equipa.

A estufa funciona, assim, como um laboratório que permite perceber a importância da aplicabilidade prática da ciência. Possibilita aprender obtendo produtos finais que servem para consumo da comunidade escolar.

⁶ Um texto de autoria de Maria Helena Henriques e Maria José Morena. Retrata um cenário de "lixeira" improvisada. Uma panóplia de objetos personificados, abandonados naquele lugar, recusam-se a ser tratados como mero lixo. Cada um dos resíduos personificados vai esgrimindo argumentos para alertar a sociedade para a necessidade de uma mudança comportamental no âmbito da redução, da reciclagem e da reutilização dos produtos.

⁷ O texto foi escrito por duas professoras do Agrupamento, uma do Clube experimenta Ciência e outra do Clube Art'e Vícios. Um marciano visita a Terra e depara-se com uma discussão entre os palhaços Reciclaço, Lixaço, Pilhaço, Plásticoço, Esgaselhoço e Verdalhaço. Com muito humor e numa interação com o público, é abordada a necessidade do tratamento dos lixos.



Fig. 4 - Saídas de campo

Com estas e outras atividades, o Clube Experimenta Ciência funciona de uma forma lúdica, proporcionando aos alunos uma aprendizagem divertida.

Parece consensual que a escola deve esforçar-se por debelar desigualdades. Numerosos estudos têm mostrado que o insucesso, abandono escolar e desinteresse pelas propostas educativas oficiais é maior nos alunos provenientes de meios sociais mais carenciados e de maior iliteracia; e que as expectativas e a valorização da escola não é olhada por todos os pais e por todos os alunos da mesma forma. A escola atual é multicultural e deve dar resposta a alunos de diferentes proveniências socioculturais, que não partilham os mesmos valores, os mesmos códigos de conduta, os mesmos saberes e os mesmos interesses (Stoer; Cortesão, 1999).

Acresce que na sociedade atual, a transmissão vertical dos conhecimentos dá cada vez mais lugar a uma aprendizagem multifacetada e diária, veiculada por fontes de natureza diversa. É necessário preparar cidadãos autónomos, competentes e detentores de sentido crítico, capazes de fazer as escolhas adequadas. Nem todos têm que trilhar os mesmos caminhos. Se quisermos que o canguru voe ou que o peixe salte talvez o objetivo, de tão utópico, comprometa irremediavelmente o sucesso. O segredo está em sabermos rendibilizar o que cada um pode fazer melhor. Para responder a todos estes desafios e contribuir para o crescimento de cidadãos, quer no aspeto pessoal quer no aspeto profissional, a escola tem que ser inovadora, criativa e diversificar estratégias. Muitos autores consideram que as atividades de complemento curricular fomentam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e até emocional dos alunos. Os diferentes clubes escolares podem, efetivamente, constituir ferramentas motivadoras e contribuir para o sucesso educativo, de forma a promover

a construção de capacidades intelectuais diversas e levar a uma atitude mais flexível para enfrentar o mundo real e a mudança. Na verdade, no interior da escola, mas fora da sala de aula, a aprendizagem também pode ser eficaz, caso para dizer, é possível aprender fora cá dentro.

Bibliografia:

- Cachapuz, António; Praia, João; Jorge, Manuela (2000). *Perspetivas de Ensino das Ciências*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciências.
- Cardoso, Jorge R., (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do Livro.
- Crato, Nuno, (2006). *O "Eduquês" em discurso direto. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Delors, Jacques, et al., *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI*.
- Martins, Guilherme O., (1992). *Europa - unidade e Diversidade, Educação e Cidadania. Colóquio Ciências*.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, (2014). *40 anos de Educação em Portugal. Volume I*. Coimbra: Almedina.
- Roseta, Helena, (2001). *Os dois lados do espelho*. Porto: Editores - Campo das Letras.
- Sampaio, Daniel, (1994). *Inventem-se novos pais*. 8ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Simão, J. Veiga, (1971). *O Direito à Educação. Discursos*. Ministério de Educação Nacional.
- Simão, J. Veiga, (1972). *Uma revolução pacífica. Discursos*. Ministério de Educação Nacional.
- Simão, J. Veiga, (1973). *Educação ... caminhos de liberdade. Discursos*. Ministério de Educação Nacional.
- Santos, Eduarda; Valente, Odete, (1997). *O Ensino da Ciência/Tecnologia/Sociedade no Currículo, nos Manuais e nos Media*. In *Ensino das Ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, R. Stoer; Cortesão, Luiza, (1999). "Levantando a pedra" *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento - Biblioteca das Ciências do Homem.
- <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-06-28-0-bom-aluno> [consultado em 9 /6/2016]

A Inclusão como o desenrolar de um novo

► João Canossa Dias, Magda Soares, Marta Melo e Tiago Rodrigues (*)

Desenrolando o novo da Inclusão...

Inclusão. Conceito que, por definição, significa ser «entendido, integrado ou incluído» (Infopédia, 2016). Inclusão. Movimento educacional, mas também cruzada política e social, com o objetivo de promover o direito de toda e qualquer pessoa a participar, de forma consciente e responsável, na sociedade a que pertence; sendo respeitada e reconhecida a sua condição de plena cidadania (Freire, 2008). Inclusão. Assente em valores estruturais de Igualdade, Participação e Comunidade, nos ideais relacionais de Respeito, Confiança e Compaixão, e em referências espirituais de Alegria, Amor e Otimismo (Booth & Ainscow, 2011). Inclusão. Realidade, Imperativo ou Utopia?

No campo da Educação, Inclusão – e com a crença da construção de uma Escola para Todos – persegue o objetivo de promover o acesso e sucesso educacional para todos os estudantes, independentemente de necessidades específicas e/ou especiais (Ministério da Educação, 2008). Abrange, também, o propósito de preparar os alunos – todos eles – para a transição para uma vida adulta de funcionalidade, independência e participação (Decreto-Lei nº3/2008). Educação Inclusiva não significa, porém, que todos os alunos devam aceder e beneficiar dos mesmos produtos e/ou serviços, participando de igual forma na comunidade escolar. Enfatizando a diferença entre Igualdade e Equidade, a abordagem inclusiva centra-se nesta última – Equidade – para assegurar que todos os aprendizes beneficiem de:

- Igualdade de oportunidades de acesso e presença nos contextos educativos;
- Igualdade de possibilidades de envolvimento e participação nas dinâmicas escolares, superando barreiras e obstáculos de diversa natureza;
- Igualdade de condição, sendo reconhecido o estatuto de “educável” e maximizado o potencial individual (Decreto-Lei nº3 / 2008).

Na procura de um caminho para a Inclusão, qual será o melhor trajeto?

Acreditando que a Educação Inclusiva representa um projeto sustentável para o futuro da Educação, como incorporar valores inclusivos na Escola contemporânea?

Encontrando semelhanças, em vez de procurar diferenças, de que forma podemos libertar toda a riqueza e valor da diversidade?

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), emergentes de parcerias entre Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não Agrupadas, são um dos caminhos consolidados e, presentemente, um pilar fundamental na promoção de uma Escola pública democrática e para todos, tal como ilustrado pela Direção-Geral da Educação

(2015). Da parceria estabelecida entre a Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL) e o Agrupamento de Escolas da Lousã surge o CRI-ARCIL, projeto que tem como missão garantir os apoios especializados e a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em parceria com os AE e outras entidades locais. Os objetivos do projeto passam por (1) aumentar a inclusão familiar, escolar e social dos alunos com NEE, (2) desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos apoiados e (3) desmistificar crenças e preconceitos da sociedade, relativamente ao cidadão com deficiência. Neste sentido, o CRI-ARCIL desenvolve e implementa diferentes projetos e atividades, sendo o projeto “3 Novelas” uma iniciativa conjunta CRI-ARCIL e AEL e um exemplo de Boas Práticas no que diz respeito à Educação Inclusiva e a um dos seus princípios fundamentais: o *Universal Design for Learning* (UDL).

Para criar uma rede de parceiros...

O projeto “3 Novelas” surge no âmbito do programa “Todos Juntos Podemos Ler”, promovido pela Rede de Biblioteca Escolares (RBE), com a finalidade de estimular diferentes leituras em diversos públicos da comunidade escolar. No ano letivo 2015/2016, a equipa reinicia trabalhos no seguimento do projeto “5 Sentidos, 5 Amigos”, desenvolvido em 2014/2015, com o objetivo de adaptar as atividades da biblioteca às características dos alunos das Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM). Findo este projeto, o desafio de incluir alunos com NEE, através do acesso à cultura manteve-se, surgindo a proposta *Com 3 Novelas (o mundo dá muitas voltas)* (Planeta Tangerina, 2015). Inspirados neste livro, da autora local Henriqueta Cristina – docente do AEL – planeou-se levar a todos os alunos uma história que ilustra uma parte importante da história de Portugal, relatando a busca pela liberdade e o direito à diversidade que leva uma família a mudar-se para outro país, fugindo à ditadura do Estado Novo.

Criaram-se os objetivos que seriam orientadores do projeto e a base das atividades a desenvolver:

- 1) Explorar as temáticas da Inclusão e Diversidade de forma acessível e inclusiva;
- 2) Valorizar e demonstrar as competências dos alunos com NEE perante a comunidade escolar;
- 3) Reforçar o papel de inclusão da biblioteca escolar, promovendo um tempo e espaço de reflexão sobre práticas inclusivas;
- 4) Dotar a biblioteca escolar de recursos adequados e em formatos acessíveis;
- 5) Sensibilizar a comunidade local para os valores da Inclusão e Diversidade.

O ponto de partida para que estes objetivos fossem alcançados foi a adaptação do livro original para uma versão em formato acessível, de acordo com as necessidades da população alvo. Começou-se por analisar e trabalhar o texto de modo a simplificar a estrutura frásica e o vocabulário utilizados, mantendo o seu conteúdo e sendo fiel à sua mensagem; através de uma versão em Leitura Fácil (*Easy Read*, do original), a experiência de leitura torna-se mais clara e direta para o leitor. No sentido de criar uma história verdadeiramente adaptada, tirou-se partido de linhas de repetição e aumentou-se a previsibilidade do enredo e, consequentemente, o foco atencional na leitura e na participação dos alunos. Finda a revisão do texto, este foi transcrito com símbolos pictográficos (maioritariamente, dos sistemas pictográficos ARASAAC, SPC e *Widgit Rebus*), de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos com NEE. Finalmente, para cada página (contendo apenas uma frase), criaram-se ilustrações adicionais, a partir das originais, que refletem o texto e reforçam a sua mensagem.

Imagem 1 - Exemplo de páginas da versão em formato acessível da obra *Com 3 Novelas (a mundo dá muitas voltas)* (Planeta Tangerina, 2015)



Paralelamente à adaptação do livro, e com o objetivo de envolver a comunidade num projeto com vertente solidária, desenvolveu-se a atividade "Manta Solidária", decorrente nas várias bibliotecas escolares do AEL e na Biblioteca Municipal da Lousã, incentivando a comunidade a tricotar em rede e em prol de uma causa nobre: doar várias mantas a IPSS do concelho, com o propósito de "aconchegar momentos de leitura". Favorecendo a autodeterminação dos participantes, em cada biblioteca foram os próprios quem decidiu a instituição recetora do produto final.

Imagem 2 - Registo fotográfico de participantes, docente e alunos, demonstrando o empenho e motivação na atividade "Manta Solidária"



Reforçando o quinto objetivo proposto - o de sensibilizar para valores de Inclusão e Diversidade - lançou-se o "Desafio da Diversidade" com o objetivo de idealizar e criar diferentes camisolas com apenas três cores - laranja, cinzento e verde - tal como na obra que inspira o projeto. Neste concurso, o júri para a escolha das camisolas mais originais seria constituído por alunos com NEE do AEL, envolvendo-os na iniciativa, apesar de eventuais dificuldades em participar na atividade de tricotar. O desafio foi lançado através de uma apresentação multimédia sobre os conceitos de Liberdade, Identidade e Diversidade, disponível *online* - <https://www.youtube.com/watch?v=SZqn9rk76Z4> - e partilhada via correio eletrónico e nas redes sociais. De referir que foram alunos do agrupamento quem deu voz à mensagem e ao mote para este desafio.

Ler ARCIL

DESAFIO DA DIVERSIDADE
Com 3 novelas...vamos fazer uma camisola?

Neste ano letivo, inspirada pelo livro *Com 3 novelas*, a equipa do projeto "Todos Juntos Podemos Ler" convida-o a tricotar uma camisola de lã.

Crie a sua camisola, uma camisola pequena com três cores: laranja, cinzento e verde.

Tire uma fotografia à camisola e envie, até ao final do mês de março, para o e-mail do desafio (odesafiodadiversidade@gmail.com). Na mensagem, deve indicar o seu nome completo. A equipa do projeto "Todos Juntos Podemos Ler" entrará, depois, em contacto consigo.

"Agulha-vai, agulha-vem, liga-meia, meia-liga, torce, retorçe,"

Com apenas ... **Quantas camisolas diferentes?**

Participe no **DESAFIO DA DIVERSIDADE!**

A Equipa do Projeto "Todos Juntos Podemos Ler"

Imagem 3 - Imagem em *printscreem* do convite ao "Desafio da Diversidade", enviado em conjunto com a apresentação multimédia

Como produto final do projeto, levou-se a palco muitas turmas, muitos alunos e muita arte – teatro, música, dança – num espetáculo multimédia de manifesto pela Diversidade. Sendo o livro em formato acessível o guião condutor do espetáculo, selecionou-se, como narradora, uma aluna com NEE e optou-se por fazer a gravação áudio da narrativa para facilitar a sua dupla participação: como narradora e atriz. À semelhança de um processo de *casting*, averiguou-se a disponibilidade, interesse e perfil de possíveis intervenientes – alunos com e sem NEE, alunos do Conservatório de Música de Coimbra, alunos da Academia de Bailado da Lousã, docentes do AEL, técnicos do CRI-ARCIL, entre outros – abrangendo várias organizações e faixas etárias. Foi criada uma música original, com letra da autora do livro e música de um técnico do CRI. Os adereços dos atores foram criados nas UAM, enfatizando a participação dos alunos com NEE, e o pano de fundo foi ilustrado com projeções de desenhos alusivos à história, criados por alunos em aulas de Educação Tecnológica.

Ao longo do espetáculo, e no decorrer da encenação da história adaptada “Com 3 Novelos”, foram intervenientes os alunos do Conservatório e da Academia de Bailado, em colaboração com os alunos com NEE, abrilhantando a peça com música e dança. No final, foi apresentada a música original do projeto com todos os alunos em palco. O resultado foi um espetáculo inclusivo em que todos os intervenientes participaram, de igual para igual, e no papel que melhor poderiam desempenhar, quer fosse no palco a cantar, tocar, representar ou dançar, quer fosse atrás da cortina, a organizar as vozes, o som, as luzes, o pano de fundo...



Imagem 4 – Registo fotográfico do espetáculo multimédia, ilustrando a participação dos alunos



Imagem 5 – Convite enviado a diferentes agentes e entidades da comunidade, incentivando à participação como espetadores

E “tricotar” uma experiência para todos...

A experiência de Inclusão, vivenciada e sentida por todos, ficou registada nas inúmeras fotografias e vídeos elaborados e tornou-se evidente, através da adesão dos diferentes agentes às atividades. Uma análise quantitativa – e por isso superficial – dos primeiros resultados, dão conta do envolvimento de alunos com e sem NEE, da participação de docentes de diferentes áreas curriculares, da colaboração multiprofissional na equipa e da adesão da comunidade (indivíduos e organizações) ao projeto. A tabela apresentada (tabela I) representa, de forma resumida, os primeiros resultados alcançados.

Indicador	Resultado
Nº de organizações envolvidas no projeto	3
Nº de IPSS beneficiárias	4
Nº de espetáculos multimédia	2
Nº de presentes nos espetáculos	113
Nº total de alunos participantes no espetáculo	76
N.º de alunos participantes no espetáculo sem NEE	52
N.º de alunos participantes no espetáculo com NEE	24
N.º total de docentes participantes	15
N.º de docentes de Educação Especial participantes	7
N.º de docentes de Ensino Regular participantes	8
Nº de assistentes operacionais	10
Nº de técnicos do CRI-ARCIL participantes (terapeutas e psicólogos)	11
Nº de alunos participantes na dinâmica “Manta Solidária” *	---
Nº de visualizações/partilhas da apresentação multimédia “Desafio da Diversidade” no facebook da ARCIL	1200/26

Tabela I. Resultados do projeto “Com 3 Novelos”

* pela informalidade da atividade e prolongada duração da mesma, não foi possível definir um número concreto de participantes

Uma experiência desta natureza, porém, não é passível de ser avaliada somente através de indicadores numéricos e dados quantitativos. As emoções sentidas, o impacto provocado, a(s) mudança(s) mais significativa(s) só se torna(m) explícita(s) nas palavras dos participantes e co-construtores deste fenómeno social: «o Projeto "Com 3 novelas" será, certamente, um bom marco de inclusão no Agrupamento de Escolas da Lousã»; "o resultado representa a liberdade, diversidade, dignidade e generosidade que se quer na Escola para Todos"; "como Professora Bibliotecária, destaco o papel da Leitura, ponto de partida para múltiplas aprendizagens e mote para um trabalho em rede que, valorizando a diversidade e favorecendo a inclusão, fez da Escola um lugar melhor".

A encerrar a presente secção, apresenta-se um testemunho mais longo, eleito pelos autores do artigo como representativo da mudança mais significativa a que se assistiu:

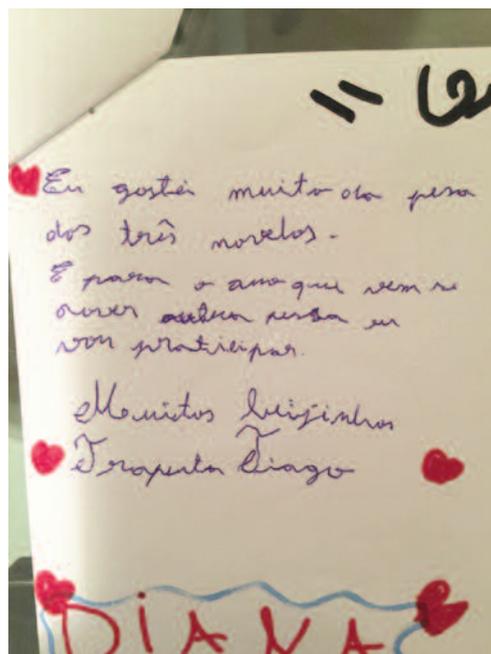
"Foi incrível assistir à mobilização de alunos, professores, auxiliares... tudo pela diversidade. Numa época em que se fala tanto de igualdade de direitos e inclusão escolar, este projeto espelhou a forma como a arte abre portas para a participação ativa de todos - os alunos com NEE não ficaram na plateia a assistir (integração); foram parte integrante do espetáculo, contribuindo para a sua beleza, dinamismo e singularidade (inclusão). (...) Acredito que, depois deste projeto, haverá sempre mais ambição e vontade de trabalhar em prol da inclusão, até porque, com apenas 3 novelas, o mundo deu muitas voltas!"

Testemunho de técnico do CRI-ARCIL envolvido no projeto

Apresenta-se, também, o testemunho da narradora e atriz protagonista, sob a forma de um desenho e um breve relato escrito sobre a experiência



Imagens 6 e 7 – Ilustração e testemunho escrito de aluna com NEE, sobre a experiência de participar no projeto



Pelas malhas da Inclusão...

Pelas malhas da Inclusão, facilmente se perde o "Norte" entre conceitos e preconceitos.

Pelas malhas da Inclusão, facilmente se exclui ou segrega, com a justificação da "melhor resposta possível".

Pelas malhas da Inclusão, existirá algo mais "simples" do que, "simplesmente", incluir e ser incluído?

Como pôr em prática este princípio, tão comum, tão universal mas, simultaneamente, difícil de concretizar?

O projeto "Com 3 Novelas" concretiza o fenómeno da Inclusão e representa, (quase) em pleno, a filosofia da Escola Inclusiva. Com uma equipa interdisciplinar (diferentes especialidades profissionais) e inter-organizacional (com proveniência de diferentes organizações) a desenvolver o projeto, materializaram-se os 3 princípios do Design Universal para a Aprendizagem (UDL): (1) proporcionar múltiplos meios de representação da informação, (2) assegurar múltiplas formas de ação e expressão e (3) disponibilizar diversas modalidades e motivações para o envolvimento na experiência de aprendizagem. A par do referido, para que haja Inclusão, basta que se criem oportunidades.

Referências:

- Booth, T. & Ainscow. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 15, 5-20.
- Decreto-Lei Nº 3/2008 – Diário da República, 1.ª Série – Nº 4 – 7 de Janeiro de 2008
- Direção-Geral da Educação - Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos. (2015). *Avaliação das políticas públicas - inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos centros de recursos para a inclusão*. Estoril: Editora CERCICA.
- www.infopedia.pt

(* Os autores são elementos da equipa do projeto "3 Novelas" e pertencem à Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL), à excepção de Magda Soares, docente no Agrupamento de Escolas da Lousã.



© Paulo Abrantes

UMA OUTRA ESCOLA

Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial, um assunto esgotado!

► José Correia Lopes (*)

Há bem pouco tempo, o XXI Governo Constitucional decidiu organizar um grupo de trabalho para estudar a situação vivida nas escolas relativamente à aplicação da legislação que regulamenta a educação especial e o atendimento aos alunos que se considera ter necessidades educativas especiais. De facto, já não se trata do primeiro grupo de trabalho constituído para o mesmo efeito, uma vez que já o XIX Governo Constitucional havia constituído um primeiro grupo, com as mesmas atribuições, ou atribuições semelhantes. Esse grupo, depois de executar um aturado trabalho junto das escolas e da comunidade educativa, apresentou um relatório, que não sendo oficialmente publicado, foi largamente difundido e que colocava em questão alguns pontos que parecem ser essenciais, pelo menos para quem trabalha na área da educação especial ou para quem esteja mais atento a esta problemática. Entendeu o atual ministério voltar ao estudo da situação e, parece-nos, não o terá feito apenas porque sim, mas porque entendeu que subsistem algumas questões que não ficariam resolvidas com a proposta legislativa que o anterior grupo de trabalho colocou à consideração da tutela.

De facto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, encontra-se desatualizado, particularmente quando se conjuga com o restante articulado legislativo em vigor nas escolas portuguesas (veja-se o exemplo claro da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho). Para além disso, somos dos que acreditam que, embora alterações da legislação possam perturbar quem dela faz uso diariamente, elas são necessárias uma vez que, e particularmente no contexto da educação, falamos de normativos que regulam o funcionamento das organizações escolares, altamente dinâmicas, pois são formadas por pessoas. As escolas alteram os seus contextos e os seus desafios à velocidade a que o tecido social em que está implantada é alterado e, por isso, há que acompanhar a realidade, caminhando a par com ela e não seguindo a reboque, tentando ir tapan-do os buracos que vão surgindo com alterações pontuais à lei, ou de uma forma bastante comum, mas a nosso ver, lamentável, com sucessivos "entendimentos" dos mesmos diplomas.

Esperamos, portanto, que ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não aconteça o que aconteceu ao seu antecessor, o famigerado Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que logo após a sua publicação, foi considerado obsoleto mas que foi permanecendo, vigorando durante 17 anos. Quem se debruçar sobre os efeitos desse Decreto-Lei, certamente identificará os problemas que a sua longa vigência gerou, tanto na organização e funcionamento das escolas, como nas oportunidades que foram menos vezes criadas e mais vezes negadas aos alunos. Os prejuízos identificados não se deveram seguramente à falta de formação ou de ações de divulgação do diploma e do seu articulado legal, o mesmo acontecendo aliás com o atual Decreto-Lei n.º 3/2008. A legislação aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais será, senão a que mais gera formação e informação, pelo menos uma das mais debatidas não só pelos professores como pela comunidade educativa em geral.

Reportando-nos à legislação em vigor, é oportuno perguntar por que razão um normativo já publicado há oito anos, cuja publicação foi acompanhada de materiais de apoio em quantidade e qualidade assinaláveis e sobre a qual se tem feito tanta formação, tem sido alvo de tantos atropelos, subsistindo sempre dúvidas quanto à sua aplicação prática. Julgamos que a resposta a esta pergunta deveria ser procurada através de uma investigação séria que talvez o atual grupo de trabalho se disponibilize a executar.

À parte de todas estas considerações sobre a pertinência da alteração da lei, poderemos identificar algumas das suas (atuais) fragilidades que, na nossa opinião, merecem alguma reflexão, ainda que em breve possa a referida legislação ser alterada.

Uma primeira questão que se nos coloca, diríamos mesmo que é a questão central, é a que se prende com uma componente restritiva do seu objeto e âmbito. O diploma foi pensado para salvaguardar os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais mas, na verdade, torna-o apenas aplicável a um grupo restrito de alunos, atribuindo-lhe uma tónica que, na essência, pode ser

É oportuno perguntar por que razão o normativo que regulamenta a educação especial, já publicado há oito anos, cuja publicação foi acompanhada de materiais de apoio em quantidade e qualidade assinaláveis e sobre a qual se tem feito tanta formação, tem sido alvo de tantos atropelos, subsistindo sempre dúvidas quanto à sua aplicação prática.



© Paulo Abrantes

considerada segregadora, uma vez que não contextualiza as medidas nas necessidades de uma população mais ampla, ou seja, a população escolar em geral. Aqui, julgamos que ainda se mantém a separação entre o que é educação especial e educação regular, uma diferenciação que é necessário e urgente esbater, e passarmos a falar unicamente de educação, dispensando qualquer tipo de adjetivação.

Uma segunda questão, que advém da que identificámos anteriormente, é a da caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais. Nos últimos anos, temos ouvido e lido, de forma cada vez mais insistente e enfática, que o velho conceito de Salamanca não faz sentido, mais de vinte anos depois. De facto, todos os alunos têm necessidades educativas, podendo ser especiais ou não. O rótulo, aprendemos nós com a experiência, serve interesses sempre dúbios, defendidos por diversos "interessados" à exceção do próprio, ou seja, ao aluno. Acreditando, sem margem para dúvidas, que Salamanca foi um marco dos mais importantes na história da educação especial a nível mundial, cremos também que é necessário evoluir, até porque o objetivo que presidiu à declaração da UNESCO está hoje descontextualizado. Interessa, a todos os alunos, que se identifiquem as barreiras que os impedem do pleno acesso ao currículo e que se aja de forma a minimizar o seu impacto ou, melhor ainda, de forma a que elas possam ser derrubadas. É na personalização das medidas educativas a tomar para cada aluno, em particular, que nos devemos focar, dispensando as generalizações que têm feito perpetuar o modelo médico tão nocivo para o sucesso educativo dos alunos.

Norwich, citado por Marchesi (2001)¹, apresenta-nos aquilo que denominou como dilemas essenciais, ou seja, os principais problemas que se colocam à prática da educação inclusiva. De forma clara e concisa, identifica os principais dilemas como "o dilema da identificação" e "o dilema do currículo comum" que são, a nosso ver, sintomáticos e consentâneos com a nossa perspetiva, quando defendemos que a classificação e a relação com o currículo são os pilares da filosofia da inclusão.

Precisamente no dilema do currículo, situaríamos uma terceira questão. Desde que existe educação especial integrada na educação regular (passe o paradoxo), sempre se esperou da lei a possibilidade de se aplicarem medidas que possibilitem a alteração mais ou menos significativa do currículo, resolvendo, deste modo, a maioria dos problemas dos alunos que, por diversas razões, a ele não têm pleno acesso. Atrever-nos-íamos até a dizer que, para muitos profissionais, esta é a componente que interessa na lei, ou seja, a possibilidade de se retirarem do currículo dos alunos conteúdos, objetivos ou competências, tornando a sua progressão mais fácil, enquanto se vai efetivando a colocação do ónus no lado do aluno. Urge, portanto, alterar este estado de coisas. Ainda que não fosse por razões mais estruturais, deveríamos exigir que as medidas relacionadas com as alterações curriculares fossem revistas, de modo a estancarmos o facilitismo de poder aplicar currículos mais ou menos especiais aos alunos, criando-lhes dificuldades tamanhas que impedem a sua progressão normal no sistema de ensino, retirando-lhes as possibilidades que a escola tem obrigação de oferecer a todos.

Deveríamos exigir que as medidas relacionadas com as alterações curriculares fossem revistas, de modo a estancarmos o facilitismo de poder aplicar currículos mais ou menos especiais aos alunos, criando-lhes dificuldades tamanhas que impedem a sua progressão normal no sistema de ensino, retirando-lhes as possibilidades que a escola tem obrigação de oferecer a todos.

¹ Marchesi, A. (2001). *El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Universidad Complutense.

Espera-se também do legislador maior clareza nas orientações sobre a forma como as aprendizagens podem ser certificadas. Na verdade, não nos parece fazer sentido que um aluno saia da escolaridade obrigatória e não seja certificado com o nível de escolaridade equivalente às competências que adquiriu.

Na nossa modesta opinião, uma nova legislação deve também regular, de forma necessariamente integrada, os seus próprios efeitos na progressão e no sucesso dos alunos. É urgente compreender, com clareza, se a aplicação de medidas no âmbito da educação especial se reflete em efetivo sucesso educativo para os alunos, se estas medidas proporcionam mais oportunidades a cada um em particular, debruçando-nos sobre os seus resultados escolares e desprezando avaliações que privilegiam a generalização e mesmo uma certa tendência para o "achismo". Para além deste cuidado, que há que impor a quem aplica a legislação, espera-se também do legislador maior clareza nas orientações sobre a forma como as aprendizagens podem ser certificadas. Se, por um lado, é cada vez mais importante que exista uma prática mais eficaz na forma como se certificam as aprendizagens, por outro, há que rever os momentos em que elas são certificadas. Na verdade, não nos parece fazer sentido que um aluno saia da escolaridade obrigatória com 18 anos e não seja certificado com o nível de escolaridade equivalente às competências que adquiriu. A situação atual envergonha a escola, pois os alunos que terminam a escolaridade com alterações significativas nos seus currículos, caso necessitem de uma certificação por nível ou ano de escolaridade, terão de se dirigir a outras instituições para certificarem as competências que obtiveram no sistema regular de ensino. É vedada à escola a possibilidade de certificar que um aluno frequentou 12 anos de escolaridade e que as competências que adquiriu ao longo destes anos são equivalentes ao quarto ou ao sexto ano de escolaridade, caso não o tenham feito antes de terem um currículo especial.

Para além das questões que temos vindo a enunciar e que nos parecem ser fragilidades que já é tempo de resolver, existem pelo menos mais dois aspetos que, não podendo ser considerados como fragilidades legais, interagem de forma por vezes violenta na implementação de estratégias diferenciadas para quem delas necessita. Identificamos a que nos parece mais comum e que consiste, precisamente, na instrumentalização abusiva da lei, ou seja, quando a lei é usada para proibir e nunca para permitir. Ora, estamos convencidos que a legislação que se aplica, quer aos alunos com necessidades educativas especiais, quer a qualquer outro grupo de alunos, é pensada pelo legislador para permitir que esses mesmos alunos vejam garantidos todos os seus direitos e, evidentemente, o direito ao sucesso.

Com frequência nos escondemos atrás de um rigor legal que mais não é do que medo ou impotência para encarar os desafios que se nos colocam no quotidiano. As situações mais comuns que podemos identificar são as que envolvem a informação aos elementos exteriores à escola, particularmente aos encarregados de educação.

O outro aspeto que gostaríamos ainda de enfatizar também tem a ver com a relação da escola com as famílias e com as opções que a escola teima ainda em não respeitar. A legislação não serve para legitimar esta prática; pelo contrário, a legislação em vigor garante aos encarregados de educação e aos alunos todas as possibilidades de intervirem no processo educativo, fazendo prevalecer as suas opções. Quando não ouvimos as famílias, ou ouvindo-as, as convencemos de que sobre educação elas nada sabem pois na escola é que estão os profissionais, castrando definitivamente a possibilidade de haver uma participação equitativa no processo, estamos a mascarar outros propósitos e outros interesses que não os dos alunos. Estamos, na maior parte das vezes, a decidir por quem não temos o direito de decidir. Como poderemos promover competências para a autodeterminação, se não erradicarmos as práticas desta natureza?

É certo que poderíamos identificar muitas outras questões, mais ou menos acessórias, e que seria de igual modo pertinente trazê-las à discussão. Poderíamos até colocar em cima da mesa todas as que se relacionam com o próprio papel da educação especial nas escolas, das funções dos docentes de educação especial e ainda dos próprios fundamentos da educação inclusiva. Porém, sabemos que o caminho se faz caminhando e, se há oito anos, identificávamos as facilidades e dificuldades de uma legislação nova, para muitos de nós empolgante, hoje discutimos precisamente a necessidade de nos empolgarmos com a novidade e com as respostas que procuramos para fazer face aos desafios de uma escola que se quer ser inclusiva e promotora da equidade, da liberdade de escolha e da autodeterminação.

(*) Professor de Educação Especial a exercer funções na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Formador nas áreas de Educação Especial e Teoria e Desenvolvimento Curricular.

Iremos a tempo de salvar a planta?

► Isabel Monteiro (*)

Enquanto habitantes de um mundo tão complexo como o atual e atores de uma sociedade em que as mudanças acontecem a vários níveis e a um ritmo vertiginoso, influenciando positiva e/ou negativamente *miúdos e graúdos*, abalando estruturas familiares e sociais, urge encarar a escola como um sistema que, para vencer os desafios que diariamente lhe são colocados – educar para o saber, para a cidadania, para a autonomia, para o futuro, educar para a vida – não pode fechar-se sobre si própria. Deve, antes, abrir-se ao mundo que a rodeia e tirar partido de todo o apoio que dele vier, mormente por parte de outros sistemas, como a Família, as Instituições, a Comunidade em geral e o próprio Estado. Uma efetiva e harmoniosa articulação entre estes sistemas tornará certamente menos penoso o caminho a percorrer e ajudará a que as perspetivas de sucesso para todos os alunos sejam uma realidade. Outro fator que pode contribuir para alcançar esses objetivos é o devermos encarar a escola como um espaço para todos, onde todos aprendem, independentemente do género, da raça, das crenças e de outras diferenças. Esta é a verdadeira escola inclusiva e multicultural, que a todos acolhe sem exceção, tirando partido da riqueza que a diversidade lhe pode oferecer – uma escola que também aprende. Perguntará o leitor: «todos», quem? De facto, quando há cerca de 20 anos o termo «integração» se começou a desvanecer para dar lugar à «Inclusão», à «Escola Inclusiva» e à «Escola para Todos», criou-se a ideia de que este «todos» seriam as crianças e jovens que, por alguma razão, mais ou menos complexa, de uma forma permanente ou apenas num período do seu percurso escolar, não conseguiam aceder às aprendizagens regulares inerentes ao currículo comum, da mesma forma que os seus pares. Pese embora a boa intenção de integrar esses alunos numa escola regular, a forma como o fizeram levou a que se criassem, dentro da própria escola, dois ensinamentos paralelos – o ensino regular e o ensino especial – o que, só por si, já é discriminatório. Numa corrida, os atletas também não chegam à meta todos ao mesmo tempo e não é isso que faz com que se arranjem duas designações do tipo «os adiantados» e «os atrasados» ou «os rápidos» e «os lentos». São todos atletas de uma mesma competição. Se queremos uma educação para todos, deveríamos interpretar o «todos» na sua verdadeira aceção – existe uma escola e *ponto final*. Existem alunos e *ponto final*.

Ao refletirmos sobre esta temática, não nos conseguimos alhear das três décadas ao serviço da Educação Especial, pelo que nos iremos centrar na inclusão de crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem ou com deficiência, na escola. Nesse lapso de tempo, vimos desfilar governos e *desgovernos*, promul-

gar leis, despachos, portarias e afins, e revogar (sem qualquer avaliação) outras tantas leis, despachos, portarias e afins, saltámos por objetivos, competências, metas, lutámos por projetos que nunca foram avaliados ou sequer terminados, assistimos à quase vandalização dos programas das disciplinas e a tantos outros atropelos e «achques» políticos consecutivos que mais não têm sido do que um gigantesco obstáculo à inovação e ao progresso da educação em Portugal.

Efetivamente, damo-nos conta de que há *inclusão e inclusão*. Passamos a explicar: digamos que existe uma *Inclusão perfeita*, agradável, apetecível, sem mácula, para UE ver, e uma outra *Inclusão*, sofrida, suada, pobre ou remediada, com a qual convivemos diariamente, nas nossas escolas. A primeira espécie está bem plasmada, de há décadas a esta parte, em vários documentos de organizações internacionais, onde, em elevado estilo, são apregoados até à exaustão e vigorosamente defendidos os direitos dos cidadãos com deficiência e tudo aquilo a que têm direito. Começando na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, até à Declaração de Lisboa, assinada em 2007, temos «viajado» por tratados, cartas e declarações emitidos e assinados por vários países (incluindo Portugal): Jomtien (1990), Salamanca (1994), Luxemburgo (1996), Amesterdão (1997), Dakar (2000), Madrid (2002); já para não falar dos muitos documentos que têm vindo a ser emitidos pela UNESCO e pela AEDENE. E já agora, a nossa própria Constituição da República (artigo 71º), a Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência (Lei 9/89) e o Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Já a segunda, anda “de-pé-descalço” e é a que todos conhecemos: atinge, regra geral, zonas mais rurais, famílias desfavorecidas, com um capital cultural pobre, que geram crianças que espelham toda essa condição. Bem que podemos apelar aos Tratados e às Declarações que, na verdade, de muito pouco nos têm valido: mendigam-se recursos, apoios e medidas fundamentais que nunca se conseguem operacionalizar em pleno, como ditam as necessidades de todas e de cada uma das crianças e jovens que delas necessitam para singrar no seu percurso escolar e de vida. E desta nós sabemos falar. Começamos pelo decreto-lei n.º 3/2008, já referido: aí se obrigam os diretores dos estabelecimentos de ensino a colocarem, em primeiro lugar, os alunos com NEE. E muito bem. Agora, na prática, o que acontece? Terá a tutela em conta que o aceitar dessas matriculas exige mais recursos humanos e materiais? Parece-nos que não. Eles sabem que a escola acaba por adotar a política do «desenrasca» e vai dando tudo o que pode e não pode, no superior interesse de alunos e pais.



Não poderemos também deixar de mencionar as sevícias que têm sido praticadas com os CRI. A primeira machadada da tutela registou-se quando estes foram impedidos de apoiar as crianças da educação Pré-Escolar, o grau de ensino onde tudo começa, onde há que desenvolver e treinar competências fundamentais para o percurso escolar de qualquer criança; a segunda machadada foi o corte na verba para pagar aos terapeutas. E mais: pegaram nas listas das crianças propostas para terapias e, sem nunca as terem visto, sem nada saberem a seu respeito mas com um «olho clínico» brutal e uma calculadora à mão para as continhas de dividir e multiplicar, distribuíram terapias de 30 minutos semanais, por uns e por outros, sem que alguém conseguisse perceber o critério utilizado. O que são 30 minutos de terapia por semana? Dirão os conformistas: «se não tivesse nada, era muito pior!» Pois é. E assim se tem feito a Inclusão *de pé descalço*. Pouquinho para não fazer mal, nem nos habituarem à fartura.

As consequências desta política estão bem patentes no recente estudo encomendado pelo ME «Avaliação das Políticas Públicas – inclusão de alunos com NEE. O caso dos Centros de Recursos para a Inclusão». Aqui se assume que, de entre os fatores que se revelam impeditivos das políticas inclusivas, a falta de recursos materiais e humanos leva a apoios de «baixa abrangência, duração e frequência.» Diz ainda o referido estudo que «Face à escassez dos recursos disponibilizados, a parceria AE/CRI opta (i) pela redução do rácio de horas de apoio por aluno, (ii) pela reorganização de apoios individuais para apoios prestados em grupos, (iii) pela priorização de alunos – com base em diferentes critérios definidos pelas parcerias (...)». Apontamos, desde já, dois erros grosseiros: em primeiro lugar a parceria AE/CRI não opta! Come e cala! Em segundo lugar, a parceria AE/CRI não define critérios nenhuns para priorização de alunos. Volta a comer e calar! Já no capítulo das recomendações referem que «Deveriam ser disponibilizados todos os apoios previstos no sistema a todos os alunos com NEE que deles precisem». Parece cinismo.

Também o Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados Membros relativas a crianças com deficiências (Parlamento Europeu – Comissão LIBE, 2014) refere, na página 48, que «De um modo geral, os direitos das crianças com deficiência estão garantidos na legislação portuguesa, mas a aplicação prática de muitos deles continua a ser problemática. (...) Legislação recentemente aprovada sobre educação inclusiva previu a integração acentuada de crianças com deficiência em escolas regulares. Todavia, a maioria das escolas regulares não possui a qualidade e quantidade de recursos (técnicos e humanos) necessários para proporcionar os cuidados adequados às crianças com deficiência. Este facto compromete a qualidade da sua educação e tem como consequência que muitas crianças regressem a instituições de assistência social, após concluírem a escolaridade.» Haja alguém que encara esta questão com honestidade e lucidez! Ao ponto de concluírem que «os direitos das crianças com deficiência estão garantidos e beneficiam, de um modo geral, de uma proteção jurídica satisfatória...» Também o Dr. José Morgado, no seu *blog* «Atenta Inquietude», refere no artigo publicado em 7 de junho de 2016 (OUTRA HISTÓRIA DA INCLUSÃO) que «A educação inclusiva e a equidade em educação não decorrem de uma moda ou opção científica, são matéria de direitos, pelo que devem ser assumidas através das políticas, e discutidas, evidentemente, na sua forma de operacionalizar. Aliás, poderá afirmar-se, citando Biesta, que a história da inclusão é a história da democracia, a história dos movimentos que lutaram pela participação plena de todas as pessoas na vida das comunidades, incluindo, evidentemente, a educação. Nesta perspetiva, e apesar de excelentes exemplos de boas práticas os tempos que vivemos, são também tempos de exclusão, de competição, de desregulação ética e de oscilação de valores que atingem, evidentemente, os mais frágeis, caso das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e as suas famílias.»

No passado dia 5 de junho, foi a vez da Associação Nacional de docentes de educação especial, PIN-PRO-INCLUSÃO, assumir, publicamente, a sua posição sobre os valores e as práticas no apoio a alunos com dificuldades escolares, incluindo os alunos com NEE, abrangidos pela Educação Especial. Nesse documento, afirmam verdades irrefutáveis: «a inclusão não pode ser “mais um” projeto da escola; ela implica uma modificação em toda a escola. (...) continua a existir um longo e difícil caminho para que o nosso Sistema Educativo seja efetivamente justo, inclusivo e equitativo.»

Num artigo de opinião, publicado no jornal *Pública*, de 9 de outubro de 2013, David Rodrigues referia-se à Inclusão como sendo uma planta desidratada que estavam a matar, restringindo-lhe a água de que tanto necessitava. Apesar dos estudos e pareceres atrás citados, três anos depois, a questão continua a impor-se: será que ainda vamos a tempo de salvar a planta?

Contributo para conhecer o Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe

► J Vieira Lourenço (*)

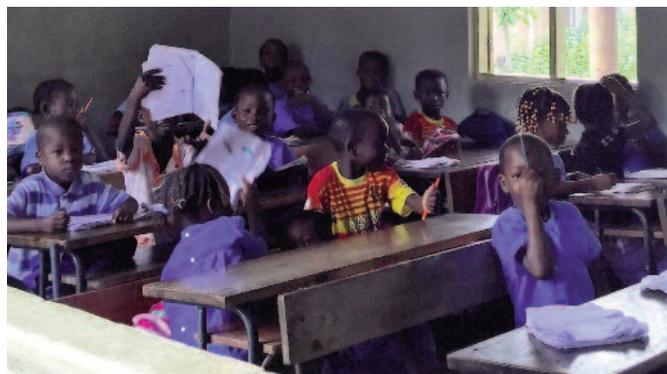
Uma vez que me encontro em S. Tomé e Príncipe (STP), o director do Centro de Formação Nova Ágora desafiou-me a falar desta nova experiência, neste país equatorial. Convém saber, logo à partida, que estamos a falar de um país que, na lista de países ordenada por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupa o 143º lugar, tendo descido um lugar relativamente ao ano anterior. (Lista publicada a 14 /12 /2015).

Vou dividir este artigo em três partes. Começarei por apresentar alguns dados que nos permitirão ter uma ideia mais rigorosa da situação das crianças deste país; referirei depois a *Carta de Política Educativa, Plano Decenal, e o Programa Acelerar o Desenvolvimento Educativo* (PADE), documentos que traçam o rumo de STP, em termos educativos até 2022 e no caso do PADE, no triénio 2015-2018. Finalizarei com algumas conclusões: as primeiras relativas à formação do corpo docente; as segundas são ditadas pela minha curta experiência já feita no terreno.

1. A UNICEF apresentou, em 2015, um estudo sobre a situação das crianças em STP. Os dados ilustram a pobreza crescente, em que 70% das crianças se encontram mergulhadas. O mesmo estudo mostra ainda que mais de 66% da população vive abaixo da linha da pobreza, mas que a incidência da pobreza é mais elevada nas crianças do que nos adultos. As crianças, segundo os dados do INE (2012), representam quase metade da população santomense. Hoje, 4 anos depois, não será errado afirmar que são mesmo metade da população. O que significa que, num universo aproximado de 190 mil pessoas, nas duas ilhas (no ilha do Príncipe vivem, aproximadamente, 7 mil pessoas; as restantes vivem na ilha de S. Tomé), **50% da população está na escola**.

Para termos uma ideia mais rigorosa, e de acordo com o estudo citado, constatamos que a **pirâmide demográfica** revela uma estrutura de população ainda muito jovem. Dados de 2012 apontavam para 178 739 habitantes nas duas ilhas, representando as crianças 44,9%, ou seja 80 426 (INE, 2012), em valor absoluto¹. A faixa etária dos 0-18 anos está dividida em três sub-frações: a pequena infância (de 0 à 5 anos) que representa 34%; a faixa das crianças de idade escolar (de 6 a 11 anos) que representa 36%, e a faixa dos adolescentes (12 a 17 anos) que representa 30%. Em relação ao sexo, há ligeiramente mais rapazes que raparigas. O referido estudo permite ainda concluir que, em 2012, 35,1% das crianças, ou seja, 28.238, habitavam na capital, São Tomé e que Trindade era o segundo subdistrito mais povoado por crianças, com 8.800, ou seja, 10,9% do total.

Outro dado importante é relativo ao nível de educação do chefe de família. Consta que 40% das crianças pobres residem em famílias sem educação. E que 82,8% das crianças ricas pertencem a famílias cujo chefe possui um nível de escolaridade universitário.



STP, um país que tem 50% da população nas escolas.

Se considerarmos, em STP, as variáveis/dimensões *Protecção, Saneamento e Habitação*, o estudo que citamos conclui que 25,6% das crianças são, simultaneamente, privadas nas três dimensões. Os mesmos dados permitem concluir que 17,8% das crianças de 12-17 anos sofrem de privações, simultaneamente, nos domínios da *Segurança, do Saneamento e Educação*, e que 20,9% das crianças sofrem apenas da privação na dimensão Protecção, o que indica, indirectamente, a importância desta dimensão, que reflecte um comportamento familiar vasto que não é forçosamente vinculado a outras violações dos Direitos das Crianças.

Outro dado muito preocupante neste estudo permite-nos concluir que, em STP, quase metade dos óbitos de crianças (41,9%) até aos 5 anos de idade acontece no primeiro mês de vida. Mas devemos realçar que o estado são-tomense tem traçado objectivos claros para reduzir a mortalidade na primeira infância. E para isso o estado tem de continuar a investir no período neonatal, o que implica garantir intervenções de saúde estratégicas, de grande impacto, que são bem conhecidas: o acesso universal gratuito às quatro visitas pré-natais (mínimo), o parto no centro de saúde com uma assistência qualificada e os cuidados pós-natais de qualidade. Estas acções são muito importantes para a sobrevivência das crianças e das mães.

Para que se possam entender estas percentagens preocupantes, convém ter em conta que as **condições de higiene e salubridade** não são as melhores, uma vez que 48,4% da população defeca ao livre ar, um facto que, apesar de tudo, melhorou em relação a 2009, em que a percentagem era da ordem dos 57,7%. Além disso, podemos acrescentar que apenas 1 em cada 5 famílias dispõe de um sistema adequado de eliminação dos resíduos (recolha pelos serviços públicos ou privados). Em STP, a maior parte das famílias elimina os resíduos de maneira inadequada (80,4%). Estas famílias, normalmente, lançam o lixo em terrenos baldios. Há ainda uma pequena percentagem (6,7%) que queima os lixos e 3,5% lançam-no no rio ou no mar². Os dados mostram ainda que 5,8% dos habitantes enterram o lixo e que 1,1% utilizam ainda um outro método de eliminação.

¹A população são-tomense, segundo os dados do INE de 2014, está estimada em cerca de 187 604 indivíduos.

²A consciência ecológica não está muito desenvolvida no País. É preocupante o nível de lixo nas ruas das cidades e povoações; é preocupante o nível de lixo lançado ao rio e ao mar. As bonitas praias deste país estão aí para o confirmar, já que a quantidade de lixo que lá encontramos é assustadora.

Passemos agora a tecer algumas considerações sobre as **taxas líquidas de escolarização**. Tais taxas indicam em que medida o sistema educativo consegue integrar todas as crianças em idade de escolarização (nas idades teóricas que correspondem a cada nível). **A evolução de 2000 a 2015 é positiva para os três níveis**. Assim os dados actuais permitem concluir que, para os níveis do pré-escolar e do secundário, a taxa líquida de escolarização quase duplicou. Dizem os dados que, apesar dos progressos, em 2014, mais de uma em cada três crianças (36,4%) em idade de frequentar o pré-escolar, e duas em cada três crianças (60,4%) em idade de frequentar o secundário frequentam estes níveis (INE, 2015)

O dado mais impressionante e mais representativo da **exclusão educativa** é, sem dúvida, o número de 10 603 crianças de 5 a 17 anos que não estavam escolarizadas (os "Out of School"), no ano de 2012. Um outro dado representativo era o número de crianças integradas no sistema escolar, mas em situação precária e vulnerável, que tinham dois anos ou mais de atraso (15 861 em 2012). Estas crianças, frequentemente em insucesso escolar, requerem uma intervenção pública eficaz para que não se tornem crianças "out of school", no futuro.

Mas temos ainda de considerar uma **exclusão potencial ou silenciosa**, praticada relativamente às crianças que têm mais de dois anos de atraso. De facto, o atraso escolar é outra dimensão chave da vulnerabilidade educativa, em STP. Trata-se de crianças que estão inseridas no sistema escolar, mas que, pela sua situação precária e instável, estão em forte **risco de abandono**. Trata-se das crianças que têm 2 anos ou mais de atraso em relação à idade teórica. O atraso congestionaria o sistema escolar. Com efeito as crianças que têm dois anos ou mais de atraso representam a metade dos alunos, na última classe do básico (6ª classe). Na primeira classe do secundário (7ª classe), são 63%.

Os dados permitem concluir que a idade dos 5 aos 7 anos, antecedendo a escolarização, é preocupante. Contudo podemos dizer que dos 8 aos 11 anos a taxa de escolarização atinge o máximo, uma vez que o número de crianças escolarizadas é praticamente igual ao número de crianças dessa faixa etária. **A taxa de escolarização, no ensino básico, ronda 97,9%**. É claro que este ganho é fruto das diversas políticas educativas adoptadas pelo país, ao longo dos últimos 40 anos. Mas as coisas tornam-se mais complicadas no segmento seguinte, já que, a partir dos 12 anos (primeiro ciclo do secundário), temos um aumento gradual até à idade de 17 anos, onde 40% das crianças são excluídas do sistema escolar³.

A situação relativa aos alunos com **Necessidades Educativas Especiais (NEEs)** é manifestamente grave. Faltam professores especializados e acresce ainda a tudo isto, para agravar a situação, que 71,40% das crianças com dificuldades motoras, ou 55,60% com dificuldades auditivas, estão excluídas do sistema educativo.

Por outro lado, 85,7% das raparigas grávidas ou que foram mães, abandonam a escola. Devemos ter clara consciência da importância deste factor e seja-nos permitido destacar as campanhas feitas, a nível da TV de STP, para esclarecimento dos jovens.

O citado PADE confessa que o governo está atento a este problema das **NEEs**, tendo inclusive já criado uma *direcção exclusiva para administrar o sector* e tendo também elaborado um *plano estratégico para o seu desenvolvimento*. Mas os problemas deste sector não se resolvem criando planos ou direcções administrativas. Resolvem-se, prioritariamente, formando professores especializados em **NEEs**.

Outro dado preocupante é o **absentismo escolar**: dizem os dados que 64,4% das crianças de 12 a 17, mesmo frequentando a escola, trabalham. E isso não deve ser alheio às dificuldades económicas das famílias. Muitas crianças pescam nas pequenas pirogas, ajudando na economia familiar, ou estão no mercado e nas ruas a ajudar os pais vendedores.

Um outro dado a considerar é que STP carece ainda de uma **política nacional de atenção integrada à pequena infância**. Os desenvolvimentos em matéria de harmonização das acções para a pequena infância articulam-se em torno do "Programa dos primeiros 1000 dias mais críticos", desenvolvido em 2014, pela Unicef e pelo Ministério da Saúde e Assistência Social (MSAS). O programa é dirigido para as mulheres grávidas e para as crianças de 0 a 3 anos, e deseja garantir uma intervenção pública integrada para a melhoria da nutrição, dos cuidados de saúde essenciais e para a sensibilização das famílias sobre as boas práticas de nutrição e de saúde. Mas neste campo há ainda muito caminho por fazer.

Convém também aqui esclarecer que a **educação primária é gratuita** em STP, mas há, ainda assim, alguns custos directos e que são financiados pelas famílias, as chamadas despesas de escolaridade, nomeadamente, as propinas. Os custos directos da educação representam 49% das despesas anuais, *per capita*, das famílias mais pobres, no nível pré-escolar, 46% para a escola primária, e 80% para a escola secundária, segundo os dados do MSAS, relativos a 2013. As famílias cobrem 13,1% dos custos, no nível pré-escolar, 6,4%, no primário e 7,6%, no secundário. Mas temos de considerar igualmente os chamados **custos informais da educação**: Em STP, existem escolas onde alguns professores pedem pequenas contribuições periódicas para fazer fotocópias dos manuais escolares, ou para pagar a conexão à Internet, ferramenta hoje fundamental para as investigações pedidas aos alunos. Bom seria que o Governo estivesse atento à existência destas práticas que são contrárias à gratuidade e podem, com a acumulação, aumentar a carga económica da educação para as famílias mais pobres e, conseqüentemente, a exclusão educativa.

³ O ensino Secundário depara-se com enormes problemas. A fraca qualificação do Corpo Docente; a disparidade em termos de localização geográfica dos estabelecimentos do ensino secundário, para satisfazer a forte demanda da população de jovens que concluem o ensino básico alargado. Essa disparidade de localização geográfica obriga alguns alunos a percorrer cerca de 52 km diários, entre as suas residências e os estabelecimentos de ensino. Cerca de 15,3% das crianças não têm acesso ao primeiro ciclo de secundário e 38% de jovens não têm acesso ao segundo ciclo do secundário. (PADE, 2015).

Para terminar esta primeira parte, acrescentaremos mais uma nota, que nos permitirá caracterizar o sistema educativo de STP. Assim, importa saber que o país reduziu a sua **taxa de repetência**, nestes últimos anos, em especial, graças à introdução de medidas como a passagem automática da 1ª para a 2ª classe, em 2007-2008, e da 3ª para a 4ª classe, em 2008-2009. A lógica das passagens automáticas foi a de melhorar a transição dos fluxos entre os anos de estudo indicados. Ao nível internacional, nota-se que *os países que praticam a passagem automática ou que têm uma fraca taxa de alunos em atraso apresentam, globalmente, bons resultados -em termos de desempenho e de equidade- em comparação com os países que têm recurso à repetência de maneira considerável* (Rocher, 2008). Mas o mais curioso, porém, é que as duas passagens automáticas citadas anteriormente, foram suprimidas em 2014, por decisão ministerial. Não queremos fazer qualquer especulação sobre este assunto, mas não nos espantaria que a decisão tivesse sido tomada sob a influência da examinante que, por essa altura grassava em Portugal, país que em matéria educativa, serve de modelo ao estado saotomense. Certamente que esta supressão das passagens automáticas vai ter efeitos imediatos no aumento das **taxas de repetência**, a partir dos anos lectivos 2014-2015 e 2015-2016. De acordo com o estudo Pólo de Dakar, 2012, STP era o 8º país numa lista de 38 que apresentava as taxas de repetência mais elevadas.

2. Um documento fundamental, hoje, em STP, é a **Carta de Política Educativa, Plano Decenal**. Trata-se de um documento, elaborado pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura (MECC) e que traça o rumo da Política Educativa até 2022. De tal documento constam 14 programas que, sinteticamente, podemos elencar assim:

- 1) Universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino pré-escolar de qualidade;
- 2) Melhoria da qualidade e eficiência do Ensino Básico e consolidação dos resultados obtidos no domínio do acesso;
- 3) Universalidade e gratuidade do acesso ao Ensino Secundário de boa qualidade no horizonte de 2022;
- 4) Desenvolvimento da Educação Especial;
- 5) Desenvolvimento de um Ensino Técnico Profissional virado para o mercado de trabalho;
- 6) Desenvolvimento e planificação estratégica do Ensino Superior e Formação;
- 7) Formação e capacitação de professores e educadores;
- 8) Construção e reabilitação de salas de aula e de uma Universidade Pública;
- 9) Melhoria do acesso, da qualidade e da eficiência da formação e da aprendizagem no subsector educação de jovens e adultos;
- 10) Reforço de capacidades institucionais e técnicas do MECC para uma gestão eficiente do sistema educativo;
- 11) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como instrumento base de um desenvolvimento do sistema educativo em STP;
- 12) Escola, Alimentação e Saúde;
- 13) Escola e Identidade cultural saotomense;
- 14) Financiamento, Implementação, Seguimento e Gestão da Carta.



Entrada principal do Liceu Nacional da cidade de S. Tomé.

Outro documento, hoje não menos importante, é o **Programa Acelerar o Desempenho Educativo** (PADE, 2015), o qual constata, muito realisticamente, que *a desatenção e o aproveitamento dos alunos tendem a diminuir, que alguns alunos de algumas escolas do ensino básico permanecem analfabetos após dois ou três anos de escolaridade e que as taxas de repetência e de abandono escolar continuam ainda altas em todo o sistema, sobretudo no ensino secundário*.

Quem conhece a realidade do ensino em STP não pode ter grandes dúvidas quanto aos desejos e princípios enunciados nestes documentos. O citado PADE é muito claro quando denuncia algumas faltas, nomeadamente, *a falta de um sistema de avaliação, de supervisão pedagógica e gestão escolar eficazes, bem como o excesso do número de alunos por turma, ou a taxa ainda elevada de professores pouco qualificadas e a carência de manuais e materiais pedagógicos*.

Mas entre os desejos e a realidade a distância é grande. E quanto a nós, a dificuldade maior do país para alcançar estes objectivos resulta de duplo problema: por um lado, a falta de meios económicos; por outro, da falta de recursos humanos. Os documentos parecem ser claros. Mas uma coisa são as boas intenções e outra serão os bons resultados. Positivo, muito positivo, parece ser a consciencialização do muito que há a fazer em termos de gratuidade do ensino; qualidade do ensino básico; universalidade do ensino secundário; incremento da educação especial; desenvolvimento do ensino técnico-profissional; reforço do desenvolvimento e da planificação do Ensino Superior; formação de professores e educadores; reabilitação e criação do parque escolar; reforço da Universidade Pública; qualidade de educação de jovens e adultos; necessidade dum mais eficiente gestão do sistema educativo; aposta nas TICs; reforço e melhoria da alimentação e saúde nas escolas; ligação da escola à identidade cultural saotomense.

Com a independência do país, em 1975, assistimos, como não podia deixar de ser, a uma grande expansão do ensino. Passámos a ter mais crianças na escola, logo havia a necessidade de mais professores. Mas, se o parque escolar não estava preparado para tanta clientela, realidade que ainda hoje se verifica⁴, mais preocupante contudo parece ser a falta de quadros preparados para leccionar. Muitos quadros que leccionam, ainda hoje, nas escolas de STP, obtiveram habilitações fora do país. Muitos em Portugal, outros noutros países que se mostraram cooperantes, após a independência de 1975, casos da Bulgária, da Rússia, de Cuba, entre outros. Mas é preciso considerar que há um elevado número de professores com habilitações muito reduzidas e são muitos os casos de professores que leccionam com a 11ª e 12ª classe⁵.

Como ultrapassar esta situação? Caberia aqui um papel fundamental à Universidade de STP. Mas esta é jovem, já que, oficialmente, tem apenas dois anos⁶. Os efeitos estão ainda longe de se sentirem no tecido educativo. Mas sem uma Universidade Pública de qualidade, dificilmente se ultrapassará esta lacuna.

Por outro lado será importante considerarmos que **STP não tem o que verdadeiramente se pode chamar uma carreira docente**. Há professores que trabalham até em mais do que um estabelecimento de ensino. Mas uma carreira estruturada, está, neste momento, a ser pensada. E aqui podem ter um papel importante os projectos de cooperação que têm diversos professores portugueses a trabalhar nas escolas de STP e a fazerem formação aos docentes locais.

Um país que tem 50% da sua população na escola necessita, urgentemente, de novas escolas, novas salas de aula. Com turmas que chegam a ter 85 alunos não é possível uma aprendizagem de qualidade⁷. Mas como facilmente se pode constatar, estamos perante uma dura realidade: professores bem preparados são poucos; logo, vamos fazer turmas maiores para que mais alunos possam usufruir do seu saber. As turmas são grandes; as salas estão apinhadas. Ora, assim, nunca teremos condições aceitáveis de aprendizagem. São necessários mais professores preparados e mais salas de aula. Sabemos que, da parte do actual Ministro da Educação, há vontade de operar a mudança. Mas se um cozinheiro sem ovos não faz omeletes, um ministro sem dinheiro não consegue contratar professores. E não consegue construir novas escolas, embora algo esteja a ser feito, gradualmente, nesse domínio.

Olhamos para a realidade de Portugal e dizem os números que à volta de 25 mil docentes, habilitados e profissionalizados na sua maioria, estão fora das escolas, por razões que todos conhecemos. Que jeito dariam aqui em S. Tomé! E nem seriam todos necessários. Tais professores, devidamente habilitados poderiam formar/profissionalizar os de STP que reunissem condições para se profissionalizarem. Estes, por sua vez, no futuro formariam outros. Tudo isto, contudo, é fácil de enunciar. Mais difícil é fazê-lo, tendo em conta as dificuldades a nível económico.

Além da profissionalização dos docentes STP necessitaria igualmente de um programa de **Formação Contínua dos Docentes**, tipo programa FOCO, devidamente integrado no Ensino Superior e que permitisse a largas dezenas de docentes completarem e melhorarem as suas habilitações científicas e psicopedagógicas. E este trabalho não deveria ser apenas realizado pela Universidade Pública. Poderia igualmente ser feito em parceria com outras instituições de ensino Superior que já se encontram em S. Tomé, nomeadamente a Universidade de Évora⁸ e a Universidade Lusíada⁹.

Outro dado muito significativo diz respeito ao **Pré - Escolar**. Dados do citado PADE dizem-nos que o ensino pré-escolar, em STP, ainda está pouco desenvolvido. Regista-se que menos de 1/3 das crianças frequentam este ciclo, ou seja, são cerca de 72% de crianças sem qualquer preparação para o ensino primário. Há uma fraca oferta de serviços concebidos para a primeira infância, crianças entre os 4 e 5 anos, nomeadamente, uma ausência quase total de actividades orientadas para crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, verificou-se um aumento de escolarização (taxa bruta) de 23%, em 2012/13, para 27,3%, em 2014/15.

Conhecemos todos, sobejamente, a importância deste ciclo de ensino-aprendizagem. A lacuna é grave. E se STP quer apostar mais na qualidade do seu ensino, tem de encarar este ciclo de ensino com outro olhar. E o próprio PADE declara que *o Governo são-tomense reconhece que um aluno pré-escolarizado tem melhor preparação para entrar no ciclo primário, apresentando melhores resultados no percurso escolar, sobretudo no ensino primário (menor risco de repetência e de abandono, melhor nível de aquisição dos conteúdos programáticos)*.

Seja-nos ainda permitido abordar outros dois tópicos: ensino técnico-profissional e educação de adultos.

O **Ensino Técnico- Profissional** é muito pouco desenvolvido em STP. O PADE dá conta disto mesmo, ao declarar que *a análise do mercado de trabalho mostra que 39% dos que saíram do sistema educativo, no decénio 2000-2010, estão no desemprego e que a grande parte destes activos não ocupados, cerca de 37,2%, são indivíduos habilitados com o segundo ciclo do ensino secundário*. E o mesmo PADE declara que *apenas 21,1% dos alunos concluem o segundo ciclo do secundário e que há, portanto, uma necessidade de se apostar na formação técnico-profissional dos jovens*. Mas aqui também parece legítima a pergunta: com que equipamentos? Com que formadores? Sabemos que os cursos actualmente existentes são manifestamente insuficientes.

No que respeita à **Educação de Adultos**, o governo de STP tem consciência de que a taxa de analfabetismo continua relativamente alta, apesar de importantes progressos realizados nos últimos 10 anos. E consciente do fardo que esse facto representa para a economia são-tomense, o governo fixou, como objectivo no horizonte de 2022, a sua erradicação no país.

⁴O Liceu nacional de São Tomé tem 7500 alunos durante o dia. Funciona, obviamente, por turnos, uma vez que as salas não seriam suficientes. À noite, tem 1500 alunos. Em várias cidades, as turmas chegam a ter entre 70 e 85 alunos.

⁵O sistema educativo de STP está organizado em classes. Da 1ª classe à 12ª classe.

⁶A Universidade Pública de São Tomé e Príncipe (UPSTP), foi criada, em 2014, após a extinção do Instituto Superior Politécnico (ISP). Encontra-se em fase inicial. A UPSTP conta, à partida, com quatro pólos de ensino: o Instituto de Ciências da Saúde "Victor Sá Machado", o EFOPE, dedicado às ciências da educação, o CATPE, para as ciências agro-alimentares e a própria estrutura do ex-ISP. O EFOPE - Escola de Formação de Professores e Educadores foi criada em 2000. Muito virado para a formação dos professores do Básico, procura hoje alargar os seus horizontes.

⁷O rácio de alunos por turma, a nível nacional, variou entre 33 e 50 alunos, repartidos da seguinte forma: 1ª classe: 37; 2ª classe: 34; 3ª classe: 33; 4ª classe: 33; 5ª classe: 49 e 6ª classe: 50. Na Preparatória de Neves, a repartição foi de 78 e 89 alunos por turma, na 5ª e 6ª classes, respectivamente. (PADE, 2015).

⁸Esta trabalha, essencialmente, em termos de Mestrados e Doutoramentos.

⁹A Universidade Lusíada, em STP, tem cursos nas áreas do Direito, Economia e Gestão.

Para isso urge expandir a rede de acesso, melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem e combater o retorno ao analfabetismo, tendo o cuidado de reforçar as capacidades institucionais do departamento responsável pela educação de adultos. E não deixa de ser curioso que o PADE reconheça a necessidade de uma intervenção de fundo para a actualização do currículo e a instauração de um sistema de combate ao absentismo e baixa produtividade dos professores, assim como a corrupção, no que toca à atribuição de notas aos alunos!

3. Como disse na introdução, em termos conclusivos, apresentarei mais dois tópicos importantes para melhor entendermos as questões centrais em discussão. O primeiro tópico diz respeito à **formação do corpo docente** que é, quanto a nós, o problema central deste país. Segundo os dados do PADE, a *vínculo existente entre muitos docentes e o sistema educativo é precário. Muitas são consideradas professores eventuais e extraordinários, ou seja, professores não efectivos. Dos professores e educadores que o sistema possui actualmente:*

- *Cerca de 60% dos professores não possuem formação pedagógica;*
- *32% dos professores do Ensino Básico têm dificuldades no âmbito da Matemática*
- *28,5% têm dificuldade na Língua Portuguesa, sobretudo na compreensão de textos;*
- *Dos professores sem formação: apenas 36,81% têm conhecimento científico e curricular;*
- *Dos professores em formação: 40,19% têm conhecimento científico e curricular;*
- *Dos professores com formação: 40,01% têm conhecimento científico e curricular.*

Este panorama é relativo ao **Ensino Básico**. Mas relativamente ao **nível secundário**, o quadro é igualmente preocupante. Diz o citado PADE que *mais de 9,6% de pessoal docente deste nível de ensino, a nível nacional, não possuem formação*. E refere também que *40,1% são formados na área pedagógica, enquanto 14,87 % se encontram em formação, e ainda que 27,3% de efectivos de professores possuem formação na área não pedagógica, estando 8% em formação nesta área*.

Que podemos pois pensar da qualidade dum sistema educativo em que, genericamente falando (são números do PADE), o **pessoal docente sem formação**, se traduz nestas elevadas percentagens: **Pré-escolar 69,3%; Básico 64,3%; Secundário 60,4%?**

O **segundo tópico**, apresenta breves notas que são ditadas pela curta experiência docente que já tivemos ocasião de fazer. Claro que a experiência não pode ser considerada muito significativa, já que foi feita numa escola de referência, no Instituto Diocesano de Formação (IDF), que será, a partir do próximo ano lectivo, designado como **Escola Portuguesa**. De facto, tive oportunidade de trabalhar no IDF como professor, entre Janeiro e início de Maio, já que fui convidado a fazer uma substituição. No IDF, há um corpo docente constituído por professores cooperantes portugueses, mas há igualmente docentes de STP. O corpo docente tem cerca de 30 docentes. As turmas são pequenas. Trabalhei com duas turmas com 17 alunos cada. Os programas são os programas portugueses e a escola tem o chamado paralelismo pedagógico.

Entrada da Escola Secundária Patrice Lumumba, antigo liceu D. João II, Cidade de S. Tomé.



Todos os docentes, nesta escola, têm formação científica e a maioria tem formação pedagógica. Os portugueses são todos professores profissionalizados.

Comparar este oásis com a escola, em geral, de STP não é possível. Aqui temos alunos que, maioritariamente, fizeram as 4 primeiras classes na Escola Básica Portuguesa de STP. São alunos que têm menos dificuldades na expressão oral e na expressão escrita. Em contrapartida, temos também outros alunos que frequentaram primeiro a escola pública são-tomense e que só optaram pelo IDF na 5ª ou até na 7ª classe, e que revelam algumas deficiências na aprendizagem da língua portuguesa. E sabemos todos que estas condicionantes têm grande repercussão nas futuras restantes aprendizagens. No IDF, todos os alunos têm manuais. Na maioria das escolas públicas de STP, os alunos não têm manuais e, maioritariamente, têm textos de apoio fotocopiados.

Não podemos pois comparar o incomparável. No universo de STP, o IDF é um oásis que é bem contrastante com todo um sistema educativo, onde falta um sistema eficaz de avaliação de professores, onde falta acompanhamento e supervisão pedagógica, onde falta um corpo de inspectores qualificados, onde há deficiente gestão escolar, ditada pela falta de preparação neste domínio, onde existe um excesso de número de alunos por turma, onde a taxa de professores pouco qualificados é muito elevada, onde existem carências em termos de parque escolar e carência de manuais e materiais pedagógicos.

Com este panorama, não podemos pois admirar-nos da baixa qualidade do sistema educativo de São Tomé e Príncipe a qual se traduz nos baixos níveis de aprendizagem, assim como nos altos índices de reprovação e de abandono escolar. Resta-nos acreditar que novos dias virão e que este estado preocupante seja alterado, paulatinamente, pois o caminho, como diz o poeta, faz-se caminhando.

(*) Professor Aposentado, a viver em STP, desde 5 de Dezembro de 2015.



© Paulo Abrantes

FORMAÇÃO

História da Química em torno de Vicente Seabra

► Sérgio Rodrigues e Jorge Marques (*)

No âmbito da Semana Cultural da Universidade de Coimbra 2016, cujo tema foi «O Livro», tivemos oportunidade de organizar um colóquio de divulgação da história da química, centrado na figura de Vicente Coelho Seabra (1764-1804), uma personalidade notável e um autor prolífero, o que era raro no Portugal da altura.

Inicialmente planeado para se realizar em torno da sua obra mais notável, *Elementos de Química* (Seabra, 1788, 1790), que introduz, pela primeira vez em Portugal, a nova Química pneumática de Lavoisier, praticamente em simultâneo com a publicação do famoso tratado deste cientista francês (1791), o colóquio acabou por estender-se a toda a obra de Seabra, assim como ao seu contexto.

Contando com o apoio da Semana Cultural da Universidade de Coimbra (UC) e realizado em colaboração com o Museu da Ciência da UC e o Grupo de História da Química da Sociedade Portuguesa de Química (SPQ), pensou-se este colóquio como uma actividade de divulgação cultural da história da química à qual se associou uma acção de formação de professores (com a colaboração dos centros de formação Nova Ágora e Minerva), procurando que a história da química fosse apresentada tal como ela é feita e discutida pelos especialistas.

O colóquio foi realizado nos dias 1 e 2 de Abril de 2016 e contou, na Comissão Científica, com António Amorim da Costa (UC), Ana Carneiro (UNL), Ana Simões (UL), Bernardo Herold (UTL-UL), Carlos Fiolhais (UC), Isabel Malaquias (UA), João Rui Pita (UC) e Sebastião Formosinho (UC). A Comissão Organizadora foi composta por Sérgio Rodrigues, Paulo Coelho (FCTUC, Museu da Ciência), Juracy Lucena Junior (UEPB, Brasil) e Jorge Marques.

O programa mostrou diversos pontos de vista e abordagens sobre a obra de Vicente Seabra, assim como sobre a história da química e das ciências relacionadas ao tempo de Vicente Seabra e nos anos que se lhe seguiram. Todas as comunicações suscitaram bastante debate.



Amorim da Costa é autor da biografia de Seabra disponibilizada pela SPQ (Amorim da Costa, s.d.) e de um trabalho recente sobre Seabra (Amorim da Costa, 2016). A sua comunicação teve como tema as experiências de Domingos Vandelli (1735-1816) com “globos volantes”, em 1784, no Laboratorio Chimico, as quais envolveram Vicente Seabra. Sebastião Formosinho e Augusto Correia Cardoso (UC), centrando-se na relação de Vicente Seabra com a Academia das Ciências, e relembando o trabalho de Andrade Gouveia (ver, por exemplo, Andrade Gouveia, 1977, 1986), evocaram episódios da vida universitária de Vicente Seabra e da sua relação com a Academia das Ciências. Ana Carneiro comentou vários aspectos da obra de Seabra, *Elementos da Química* (ver, Carneiro *et al.* 2006). Bernardo Herold discutiu as origens da moderna nomenclatura química portuguesa que tem como base um trabalho de Vicente Seabra (Seabra, 1800), referindo a introdução de nomes como «sulfureto» e outros (ver Machado *et al.*, 2010).

Ana Cristina Araújo (UC) apresentou uma comunicação sobre o contributo de Vicente Seabra da Silva Teles para a reforma dos cemitérios (Seabra, 1801). Seabra tinha já a visão de que a matéria viva e não viva era feita dos mesmos elementos químicos. Pedro Mendes Moreira (ESAC) realçou o poder de observação e a utilização do método científico por parte de Vicente Seabra no estudo das doenças das oliveiras (Seabra, 1786), em particular da doença que é conhecida como ferrugem. A racionalidade e eficácia, para os meios da época, das propostas de tratamento são ainda hoje dignos de nota. Como refere Amorim da Costa (2016), o trabalho sobre as oliveiras foi o único de Seabra reconhecido durante a sua vida.

No que concerne ao ambiente científico que envolvia Seabra, em particular, relativo à prática da farmácia, João Rui Pita e Victoria Bell (UC) falaram do ensino farmacêutico e da química na reforma pombalina da Universidade, de 1772, e Wellington Silva Filho (UL) discutiu o galenismo e a iatroquímica na farmácia portuguesa dos fins do século XVIII. Carlos Fiolhais centrou-se nos portugueses que eram sócios da Royal Society ao tempo de Vicente Seabra. Maria Paula Diogo evocou a personalidade e a circulação de conhecimentos que envolveram o Abade Correia da Serra, o qual foi o grande impulsionador da Academia da Ciências e que, tendo vivido grande parte da sua vida no estrangeiro, foi muito respeitado no seu tempo (Simões *et al.* 2006).

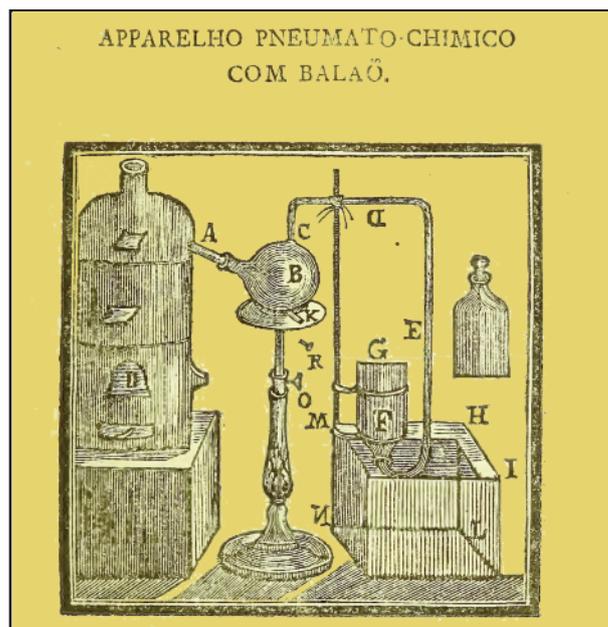
Cópia da gravura da obra "Elementos de Química" de Vicente Seabra (1788,1790) onde se descreve um aparelho para extrair ácidos voláteis e gases de materiais por aquecimento.

Seabra morreu em 1804, antes de atingir os 40 anos, e não assistiu às invasões francesas e à guerra civil que se lhe seguiu, as quais coincidem com o início do atraso no desenvolvimento da ciência portuguesa. Marília Peres (CQE-UL, ES José Saramago) falou do visconde de Vilarinho de S. Romão, um autor accidental (foi-o enquanto esteve escondido num sótão, durante cinco anos) de um livro de química, traduzindo uma publicação, em francês, de Anselm Payen, a qual foi, por sua vez, uma adaptação de um livro de divulgação inglês *Conversations on Chemistry*, de Jane Marcet. O facto de o original ter sido escrito por uma mulher foi omitido por Payen e seria provavelmente desconhecido de São Romão, que lhe acrescentou muitas notas, tanto de trabalhos pessoais como retiradas do livro de Luis Mouzinho de Albuquerque. Marília Peres comentou, além da questão das mulheres na ciência, alguns aspectos da nomenclatura usada por São Romão. Guilhermina Mota (UC) apresentou-nos o visconde de Vila Maior, que participou nas lutas liberais e foi um dos maiores químicos portugueses do seu tempo, centrando-se na sua presença em Paris, para organizar a participação portuguesa na exposição de 1855. Vila Maior foi nessa exposição não só comissário português como membro do Júri internacional para as artes químicas. Autor de numerosas obras, foi aluno de Filosofia e Matemática em Coimbra, vindo a ser Reitor da Universidade de Coimbra muitos anos mais tarde (Mota, 2012).

Seabra, que era um patriota (Amorim da Costa, 2016), também não assistiu à independência do Brasil. Juracy Lucena Junior, deu-nos a sua perspectiva dos factos comuns das Histórias de Portugal, do Brasil e da Química, referindo, em particular, o interesse científico do imperador D. Pedro II do Brasil, o qual foi aluno do filho de Domenico Vandelli, um dos professores mais ligados à reforma pombalina da universidade.

Foram ainda abordados no colóquio aspectos gerais da história da química. Sérgio Rodrigues abordou e discutiu a utilização pedagógica de biografias de cientistas (ver Rodrigues, 2015). João Paulo André (UM), evocou "um século de publicações da SPQ: da Revista de Chimica Pura e Applicada à ChemPubSoc Europe". As publicações da SPQ são de notável interesse para os professores e estão todas online (http://www.spq.pt/publicacoes_spq). João Oliveira (UA) fez uma comunicação sobre a relação entre os sopradores de vidro e os cientistas: "o elo esquecido".

A terminar o colóquio, Pedro Casaleiro e Gilberto Pires (Museu da Ciência, UC) referiram o acervo de química na exposição do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra e orientaram uma visita guiada ao Museu. A julgar pela qualidade dos trabalhos e propostas pedagógicas apresentados pelos professores e o entusiasmo com que decorreu o colóquio, não temos dúvida de que se tratou de um verdadeiro sucesso.



Referências Bibliográficas

- Amorim da Costa, António (2016), Vicente Seabra – Filósofo, Agricultor e Patriota, *Química (Boletim da SPQ)*, 136, 41-40. <http://www.spq.pt/magazines/BSPQ/668/article/30001945/pdf>
- Amorim da Costa, António (s.d.) [http://www.spq.pt/files/docs/Biografias/Vicente Coelho de Seabra port.pdf](http://www.spq.pt/files/docs/Biografias/Vicente%20Coelho%20de%20Seabra%20port.pdf) (acedido 30 de junho de 2016).
- Andrade Gouveia, A. J. (1977), Químico esclarecido Luso-brasileiro: Vicente de Seabra (1764-1804) em *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*, Tom. XXI, Lisboa, pp. 22-26.
- Andrade Gouveia, A. J. (1986), Vicente de Seabra e a Revolução química em Portugal in *História e Desenvolvimento da Ciência em Portugal*, Publ. do II Centenário da Academia das Ciências de Lisboa, Vol. I, pp.335-352.
- Carneiro, Ana; Diogo, Maria Paula; Simões, Ana (2006), Communicating the new chemistry in 18th century Portugal, Seabra's *Elementos de Chimica*, *Science and Education*, 15, 671-692.
- Machado, Adélio A. S. C. (2010); Herold, Bernardo J.; Cardoso, João; Marçalo, Joaquim; Costa, José Alberto L.; Magalhães, Maria Clara; Garcia, Maria Helena; Pellegrino, Olivier; Serra, Osvaldo; Faria, Roberto B.; Henriques, Rui Teives, A História da Nomenclatura Química em Português, *Química (Boletim da SPQ)*, 118, 53-56. <http://www.spq.pt/magazines/BSPQ/648/-article/30001574/pdf>
- Mota, Guilhermina (2012), O Visconde de Vila Maior: alguns apontamentos sobre a sua vida e ação. *Biblis*, 10, 245-292. <https://digitalis.uc.pt/pt-ptartigo/o-visconde-de-vila-maior-alguns-apontamentos-sobre-sua-vida-e-ação>
- Rodrigues, Sérgio P. J. (2015), O que é que podemos aprender com as biografias de cientistas? *1º Encontro de História da Ciência no Ensino*. *Isilda Rodrigues e Jarge Azevedo* (Eds.). E-book ISBN 978-989-704-206-5, pp. 61-70, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. https://www.researchgate.net/publication/278390313_O_que_e_que_podemos_aprender_com_as_biografias_de_cientistas
- Seabra, Vicente Coelho (1786), *Memoria sobre a cultura das oliveiras em Portugal oferecida a sua alteza real o serenissimo principe do Brasil*, Coimbra, Real Officina Typografica da Universidade.
- Seabra, Vicente Coelho (1788, 1790), *Elementos de Chimica*, Coimbra, Real Officina da Universidade: Tomo I, 1888, Tomo II, 1790.
- Seabra, Vicente Coelho (1800), *Memoria sobre os Prejuizos causados pelas Sepulturas dos cadáveres nos Templos e Methodo de os prevenir*, Lisboa, Officina Literária do Arco do Cego.
- Seabra, Vicente Coelho (1801), *Nomenclatura Chimica Portuguesa, Franzeza e latina a que se junta o Systema de Chaeacteres Chemicos adaptados a esta Nomenclatura por Haffenratz e Adet*, Lisboa, Typ. Chalcographica, Typoplastica e Literaria do Arco do Cego.
- Simões, Ana; Diogo, Maria Paula; Carneiro Ana (2006), *Cidadão do Mundo. Uma biografia científica do Abade Correia da Serra*, Porto, Porto Editora.

(* Departamento de Química e Centro de Química de Coimbra, Universidade de Coimbra

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

► Graça Trindade (*) e Sandra Galante (**)

A 17 de junho é publicado o Edital que declara "aberta a candidatura para os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas, no âmbito da sua autonomia organizacional e pedagógica, conceberem e apresentarem planos de ação estratégica de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar" - assina o Coordenador da Estrutura de Missão, José L. C. Verdasca.

Segundo o Edital, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar "assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos."

Neste sentido, este programa contempla várias fases, duas das quais já concluídas. A primeira decorreu em abril e consistiu na formação de formadores que, na segunda fase (maio e junho), replicaram a formação para elementos dos vários Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (Diretores, Coordenadores de Diretores de Turma e representantes do 1.º ciclo, ou outros elementos, de acordo com o número de vagas e interesse dos diretores).

No âmbito da oficina de formação, os formandos elaboraram os Planos de Ação Estratégica (PAE)¹, propondo medidas orientadas, sobretudo, para o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem e a avaliação para as aprendizagens, de acordo com as fragilidades identificadas no seu Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas.

Sabendo que "a condição natural da escola é a importância do sucesso escolar dos seus alunos" e que "cabe à comunidade educativa e em particular às escolas e aos seus professores mobilizarem-se, unirem esforços e produzirem respostas na concretização deste desiderato"², os PAE dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas, que decidiram candidatar-se, serão apreciados, tendo em consideração: "medidas cuja concretização abranja os alunos que frequentam anos iniciais de ciclo; medidas que impliquem alterações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula; medidas que reforcem o trabalho colaborativo entre os docentes; medidas que rentabilizem recursos internos das escolas; medidas centradas na diferenciação e na inovação pedagógicas; relação entre o custo e eficácia das medidas; sustentabilidade das medidas".

Na conceção dos PAE, convocaram-se algumas experiências de sucesso que têm sido realizadas em várias escolas do país, como é o caso de **TurmaMais**, **Projeto Fénix**, **Sala Farol**, **Tutorias**, **Projeto MindUP**, entre outros, e que fazem parte do "Portefólio de Medidas de Promoção do Sucesso Educativo"³. Este documento elenca os vários projetos a funcionar, definindo os seus objetivos, a descrição, vantagens e cuidados na implementação da medida, os resultados esperados, quem implementa e onde consultar mais informação sobre cada projeto.

Na fase seguinte deste programa, prevê-se a realização de formação contínua de apoio à implementação dos planos de ação estratégica, que decorrerá ao longo dos anos letivos de 2016/17 e 2017/18 e será organizada por cada Centro de Formação de Associação de Escolas, a partir das fragilidades/problemas detetados pelas escolas e das respetivas propostas.

Refira-se ainda que as medidas inscritas nos PAE poderão ser objeto de candidatura no âmbito do programa "Portugal 2020", designadamente em sede da medida IO.1 do **Programa Operacional Capital Humano**. De acordo com a Estrutura de Missão, o trabalho a desenvolver neste âmbito "assenta numa lógica de convergência e complementaridade entre escolas, autarquias e comunidades intermunicipais". As medidas inscritas nos PAE das escolas inseridas nas zonas de não convergência poderão ser objeto de candidatura a financiamento, apoiado pelo Ministério da Educação. Finalmente, e como menciona o edital, os PAE poderão beneficiar de apoio financeiro de empresas e instituições de várias naturezas, que se queiram associar aos seus objetivos.

(*) Docente da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores; Formadora da Oficina de Formação "Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens", promovida pela DGE

(**) Docente do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova; Formadora da Oficina de Formação "Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens", promovida pela DGE

¹PAE é o Instrumento de identificação e comunicação das prioridades e alinhamento organizacional das fragilidades/problemas a superar no agrupamento, apontando as medidas desenhadadas e a especificação dos objetivos, metas, indicadores e estratégias gizadas para ultrapassar as fragilidades prioritizadas. (Jorge Caldeira, doc. de formação)

²José Verdasca, Formação de Formadores, abril 2016

³<http://www.dge.mec.pt/portefolio-de-praticas>

Classificação de trabalhos escritos em português: operacionalização no ensino básico e no ensino secundário

► Andreлина Moreira (*), Margarida Carrington (*) e Luísa Pereirinha (**)

Para obviar a questão da avaliação pedagógica, no Agrupamento de Escolas Martinho Árias de Soure, têm-se intensificado estratégias de uniformização de critérios de classificação, com vista a minorar a interferência dos inúmeros fatores que condicionam a classificação de trabalhos escritos, entre os quais se destaca a subjetividade.

Por subjetividade entendemos a arbitrariedade. Com efeito, todo o avaliador pode ser dominado por uma série de reações individualizadas. Definida como o oposto da objetividade, a subjetividade leva a condutas arbitrarias. Para exemplificar este problema, pode verificar-se que o mesmo classificador não classifica, da mesma maneira, dois alunos, ou que dois classificadores não classificam, da mesma maneira, o mesmo aluno. É precisamente contra o perigo da arbitrariedade assim concebida que esta formação visou consciencializar os colegas participantes. Não se tratou de tentar perceber o porquê de atitudes ou tendências arbitrárias, num ou noutro colega, nós inclusive, mas de tentar procurar elementos para um entendimento comum. Esta formação permitiu que experimentássemos situações favoráveis à subjetividade do classificador, contrariando-a, o mais possível, pela busca do consenso, através de um processo de avaliação coletiva e comparada.

Na sequência do trabalho prévio, consistindo em classificar em conjunto, e que foi realizado, regularmente, em regime colaborativo entre colegas de níveis correspondentes, surgiu o projeto de realização de uma ação de formação, nos termos do decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que fosse ao encontro das dificuldades identificadas.

Neste âmbito, realizaram-se duas ações de curta duração, uma direcionada para o ensino básico, outra para o ensino secundário, estruturada em dois momentos, e cuja calendarização teve em conta a data de realização de provas escritas, nas quais foram operacionalizados os critérios de classificação definidos para as provas de português dos respetivos níveis de ensino. O primeiro momento de cada ação, dada a complexidade da temática, e porque classificar (e, enfim, ensinar!) não é uma prática (apenas) intuitiva, mas, sobretudo, reflexiva, com pressupostos teóricos subjacentes, consistiu numa abordagem teórica da temática, dinamizada pelas formadoras convidadas, Graça Trindade e Madalena Relvão.

A metodologia utilizada, no momento seguinte, foi a classificação, em pares e/ou em pequenos grupos de trabalho, de provas escritas do sexto e do décimo segundo, seguida da análise coletiva dos resultados obtidos por cada par e/ou grupo.

Em cada um dos grupos, atribuiu-se a classificação, considerada mais justa, a cada questão. Em alguns grupos, registou-se alguma disparidade na atribuição das classificações; no entanto, após discussão sobre as razões que levaram à atribuição da classificação, chegou-se sempre a um consenso. Os resultados analisados em cada grupo foram partilhados com os outros grupos e verificou-se que, no final, o resultado global apresentava, apenas, uma disparidade de 5 pontos percentuais.

Esta variação foi considerada pouco significativa, considerando-se que se deveu à utilização dos processos de moderação que minimizaram a interferência de alguns fatores que comprometem habitualmente a fiabilidade das classificações.

Concluindo, no processo de classificação dos trabalhos produzidos pelos alunos, independentemente do contexto de avaliação, deve refletir-se o rigor e a equidade. Para tal, concorrem determinados procedimentos, entre os quais se mencionam:

i) a explicitação de critérios pelo professor, ou seja, para os professores devem ser claros os objetivos que pretende que os seus alunos atinjam, bem como os processos que estes devem desenvolver e as atividades de aprendizagem que devem realizar;

ii) a explicitação dos critérios aos alunos, isto é, os alunos devem ser informados dos critérios e devem apropriar-se deles (processo que implica o acompanhamento e o apoio do professor);

iii) o confronto entre os critérios explicitados e os critérios utilizados na classificação (processo que implica, necessariamente, uma reflexão acerca das suas práticas pedagógicas e avaliativas, na procura constante de saber se o que é avaliado é ensinado)¹. Nesta linha de pensamento, acreditamos não só que a partilha das práticas pedagógicas e avaliativas com outros professores deverá ser um caminho a seguir, como também que, quantos mais professores investirem na disseminação da sua atuação, quer em seio de departamento curricular quer em encontros científicos, maior será a possibilidade de colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem.

(*) Docentes do Agrupamento de escolas Martinho Árias - Soure e formadoras da Ação de Curta Duração

(**) Responsável do Plano de Formação do Agrupamento de escolas Martinho Árias - Soure

Não docentes: o desafio de um quase nada formativo. O caso dos assistentes técnicos.

► José Alfaiate (*)

Lamúrias sobre uma “classe” profissional segmentada e artificialmente agrupada

Se titulasse estas linhas – como pretendia, quando comecei a escrevê-las –, de “formação de não docentes” (só assim), ficaria com o ónus de deslindar um emaranhado indecifrável. Que formação se faz para gente que não é docente? Definido apenas, pela negativa, grupo profissional sem profissão nomeável, o não docente é técnico superior ou assistente técnico ou assistente operacional (é psicólogo, cozinheiro, administrativo, vigilante, assistente social...). Encontrar uma sobreposição temática que permita identificar áreas de interesse comuns a estas categorias funcionais leva-nos, à laia de exemplo, às questões da segurança, da comunicação, dos primeiros socorros, da atenção aos comportamentos desviantes dos jovens, do funcionamento e estrutura do sistema educativo... áreas de formação que são comuns, também, a docentes. É a estas, e quase só a estas, que tem acesso, hoje, o tal não docente, num quadro formativo onde mal se vê porque a sua presença é também invisível ao sistema educativo como um todo, tendencialmente resumido à relação educativa professor-aluno.

Nesta equação, onde fica a participação destes grupos profissionais na tão propalada “comunidade educativa”?

Aligeiremos: à exceção de breves incursões pelas temáticas referidas, muitas vezes à boleia das formações para docentes, o Ministério da Educação não cumpre, nem a obrigação “patronal” (legal), nem o dever funcional de atualizar e aperfeiçoar o desempenho deste seu corpo de funcionários.

À institucionalização e definição de funções dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), com a atribuição de uma missão inclinada para a formação contínua de docentes, não corresponde uma capacidade instalada que permita suprir, sem a atribuição clara de responsabilidades e o correspondente reforço de meios, o problema (e é um problema!) formativo dos restantes profissionais. Louve-se o esforço que vêm desenvolvendo... mas, embora o Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho, refira repetidamente que aos CFAE compete a formação de docentes e não docentes, também faz constar do seu preâmbulo que “foi tomada em consideração a recomendação n.º 4/2013 (...) do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores [e] ouvidas as organizações sindicais do pessoal docente”... sobre aquilo de que quero falar, ninguém parece ter ouvido ninguém...



© Paulo Abrantes

Deixadas aqui estas apreciações, debruço-me apenas, e por limitação própria, sobre a formação para assistentes técnicos.

Olhamos para um corpo de funcionários que, na Educação, se localiza exclusivamente na área administrativa. Colocado ao serviço da vontade do Estado, ocupa o espaço fundamental que designamos por burocracia (poupo-me a qualquer esforço de suavização do termo), na prossecução de uma missão expressa em diretivas e normativos. É, no sentido weberiano, um instrumento fundamental na racionalização do trabalho da organização, procedendo, no essencial, à produção, conservação e difusão da informação, e à verificação da sua conformidade com a lei. Localiza-se, funcionalmente, entre o topo hierárquico, fonte de ordenação, e o restante corpo de funcionários e utentes. Produz, concentra, sistematiza, conserva e disponibiliza documentação essencial à tomada de decisões, à atualização da informação e ao controlo dos meios, nomeadamente financeiros.

Ao desenvolvimento destas missões e atribuições deverá corresponder uma formação pessoal e técnica adequada. Mas qual é o “estado da arte”?

O desafio: quando a formação contínua tem que ser convocada para suprir a inexistência de formação inicial

Escrevo para uma revista que assenta no paradigma da formação contínua. No caso dos professores, que integram na exigência de grau académico, um ciclo completo de preparação, teórica e prática, que deve permitir, *ab initio*, uma autonomia no desempenho profissional, o contínuo (com significado de desenvolvimento subsequente, simultaneamente adaptativo, atualizante, complementar e recapitulativo), parece suficiente. Mas qual é o terreno que pisam os assistentes técnicos?

Para estes, a exigência habilitacional que, hoje por hoje, permite o recrutamento, não passa da posse de um grau académico que, com a evolução dos tempos, se fica pela nova escolaridade obrigatória (12.º ano). Já nos anos de 1980, ciente de que esta formação era insuficiente para quem cumpria funções que requeriam o manuseamento de leis e conhecimentos contabilísticos e que exigiam um relativo grau de desempenho autónomo, o Estado havia criado, como formação inicial para assistentes técnicos da administração local, o Curso de Formação Autárquica (dois anos, integrando estágio, após curso secundário completo), sob a égide do Centro de Estudos e Formação Autárquica (com acesso facultativo aos assistentes técnicos já integrados nos quadros das autarquias, compensando-os com progressão mais rápida na carreira). Constituiu-se este curso como uma formação inicial para o desempenho de funções.

Na educação: silêncio e inércia. Após curta passagem, em 2004, por um esforço de sistematização, de que falaremos à frente, temos uma prática de completa desregulação.

Na falta de outras possibilidades, o uso das estruturas erigidas para o fornecimento de formação contínua apresenta-se como instrumento fundamental para o progresso qualitativo do desempenho profissional.

Um quadro formativo desestruturado

Não existe, de momento, um quadro formativo de base para a categoria profissional que abordo. Vive-se do que aparece: ações desgarradas, descontínuas, originadas mais pela ação de entidades "não oficiais" do que pela dos organismos tutelares. Neste contexto, os mais profícuos fornecedores de formação têm sido, para lá dos CFAE, os sindicatos e as empresas produtoras dos sistemas informáticos de uso específico na administração escolar.

Quanto aos sindicatos – não admira! –, desempenhando uma missão integrada na sua essência formal (a representação do "interesse dos trabalhadores") e na sua dinâmica dialética (a oposição trabalho-patronato), fixam-se fundamentalmente nas áreas das relações e da legislação laborais – onde os seus quadros aliam interesse e conhecimento –, e utilizam a oferta formativa como forma de promover a sindicalização (muitos trabalhadores não docentes filiam-se, também e até principalmente, para aceder a esse bem escasso, a essa necessidade essencial e não satisfeita por outras vias).

A outra fonte (fornecedores de sistemas informáticos) produz uma formação instrumental, dirigida ao uso dos programas de gestão eletrónica que comercializa e a cuja utilização nos pretende fidelizar. Na prática, promove a repetição automática de modos de fazer, de atos administrativos repetitivos e sem o suporte crítico que só o conhecimento profundo do enquadramento legal permite.

Quanto aos Centros de Formação de Associação de Escolas, assisto ao seu esforço, que considero infrutífero no quadro de limitações que vivem. São a estrutura que pode e deve ser mobilizada, mas a iniciativa compete à tutela.

Recuperar quadros formativos abandonados – o Decreto-Lei 184/2004

Ainda com os assistentes técnicos, refira-se que o quase nada formativo atual não se deve tanto a um desleixo de sempre, como a um abandono com data; aquele período fluído a partir do qual se deixaram cair normativos e práticas. Há, antes dele, trabalho feito (descontinuado, como agora se diz). Dele restam registos e memória, e a ele poderia ser dada continuidade. No ano de 2004, foi elaborado um quadro base, obrigatório para o acesso à posição de chefia dos serviços. Prescrevia aquilo que todos os trabalhadores tinham que frequentar para transitar à carreira seguinte e era a matriz de um conhecimento tendencialmente global da área administrativa na educação (ou seja, estabelecia o referencial formativo para os serviços administrativos). Tratava-se de um conjunto de ações com objetivos, conteúdos e duração definidos e que teve correspondência na identificação e mobilização de formadores qualificados (técnicos superiores de economia, gestão, direito...). Frequentei algumas dessas ações, de boa qualidade e correta adequação às necessidades de há 10 anos...

Colocado em campo, num curto espaço de tempo, com empenho e distribuição geográfica alargada, o processo culminou com a ocupação dos lugares postos a concurso na categoria de chefe de serviços de administração escolar (para o acesso aos quais, a posse desse leque formativo era condição). Definiu, a partir daí, interrompendo-se para não voltar a ser reativado. Más-línguas poderiam dizer que a sua função tinha sido cumprida. Contendo-me, sustentarei apenas que não foi suficientemente cumprida a sua influência na melhoria e manutenção, no tempo, da qualidade dos serviços, nem lhe foi encontrado um substituto que permita, mais de dez anos volvidos, assegurar as condições mínimas para um exercício profissional reflexivo (no sentido da aplicação consciente, no dia a dia, de um conhecimento adquirido com regra e método, superiormente reconhecido e ciclicamente atualizado).

Esse referencial formativo era constituído por seis ações de formação (o Decreto-Lei 184/2004 sistematizava-as e densificava-as por alíneas; apenas as enuncio):

- 1 – Sistema educativo em Portugal
- 2 – Relações humanas e liderança
- 3 – Regime de carreiras do pessoal docente e não docente
- 4 – Gestão patrimonial e financeira (RAFE)
- 5 – Administração escolar e procedimento administrativo
- 6 – Qualidade e modernização administrativa

Olhando com *olhos de hoje*, limitar-me-ia a acrescentar, a este lote, duas áreas de conhecimento: a primeira versando currículos escolares, gestão de processos individuais e ação social escolar; a segunda debruçando-se sobre contratação de bens, serviços e obras públicas (processo burocrático exigente e de grande evolução recente).

Este quadro, definido com algum pormenor no Decreto, descrevia "os conteúdos funcionais das carreiras (...), bem como as condições técnicas necessárias ao seu exercício e cabal desempenho, a obter por formação".

Repiso, usando as palavras do legislador: "a obter por formação"!

Se uma proposta pudesse ser formulada e aceite (e, certamente, melhorada e alterada), este conjunto de seis ações (que, como acontece noutras ocasiões, não são seis, mas oito), poderia constituir uma preparação inicial para o exercício, a frequentar num espaço temporal curto imediatamente após a admissão do trabalhador e que seria, também e logicamente, obrigatória (sem medo do termo). Obrigatória pois, também e logicamente, para os trabalhadores já em funções. E ficaria, também e logicamente, a cargo dos CFAE.

A formação contínua seguir-se-lhe-ia e, partindo desta base seminal, consistiria no seu aprofundamento e adequação às evoluções técnicas e às alterações legislativas (evolução na continuidade), e num leque de outras formações multivariadas, que preparam para a realidade da vivência escolar comunitária e exigem competências que estão para lá da vertente técnica.

Aproveitar-se-ia muito do que hoje constitui a existência formativa: ações de revisão, utilização dos programas informáticos, informática de base, relações humanas, problemas específicos ligados aos jovens e à relação educativa, dinâmica de grupos, etc., sem prejuízo da adoção de propostas inovadoras e que, ainda que menos focadas na prática funcional, contribuam para o crescimento pessoal.

Porque, para além do aprofundamento e atualização das competências, postulo que, numa instituição tendencialmente "total" (e a escola é-o, cada vez mais), deixar as funções educativas e relacionais exclusivamente aos professores é redutor e, como tal, perigoso (quanto mais não seja, pela falta do dom de omnipresença que nos afeta a todos).

Entre tempos e visões

Disse-me, certa vez, um inspetor-geral da Educação (certamente cansado de encontrar tantos erros em processos e procedimentos), que, nos Serviços Administrativos como noutras valências das escolas, "as coisas se faziam porque tinham que se fazer", mas que se presumia a quase omnipresença do erro. Falávamos exatamente sobre a forma como os assistentes técnicos e quem os dirigia eram recrutados ou nomeados e como, no essencial, se partia do princípio erróneo de que traziam em si um completo conhecimento de coisas que, no seu recrutamento, não tinham sido exigidas ou valorizadas.



© Paulo Abrantes

Max Weber, por seu lado, afirmava, lá pelos finais de XIX, que o funcionário, imerso na máquina burocrática, prolongando a sua permanência e a sua experiência, "aprendia cada vez mais", tornando-se num instrumento altamente fiável da administração.

A contradição entre o amadurecimento seguro do antes e o erro expectável do agora explica-se em parte pelos incidentes de um século de viagem. Restrições financeiras, alterações legislativas e procedimentais constantes, trocaram as voltas a um fluxo contínuo da experiência que permitia que se aprendesse com quem sabia sobre as coisas que havia para saber. E quem sabia tinha amadurecido no meio profissional, com tempo e paciência, e ascendido, paulatina mas seguramente, na carreira. Quem vinha atrás - os "novos" -, olhava para cima, imitava, repetia e era supervisionado até ganhar autonomia... E, ressalve-se também, o que havia para saber evoluía lentamente, as poucas "reformas" duravam décadas e o ato de fazer perpetuava-se.

Hoje quando, para defender um específico procedimento ou ação, alguém me diz que "se faz assim porque sempre se fez assim", mordo a haste da prótese ocular e abano a cabeça na negativa. Talvez!..., mas é muitíssimo provável que, ao lado do "sempre", tenham sido criadas novas regras, novos procedimentos, novos fluxos de informação, novos organismos a quem dar contas...

Com o que, acabando, regresso ao tema central deste texto, só para dizer, sintetizando, que gostaria que pudéssemos encetar o caminho para a resolução do problema complexo constituído pela não exigência de formação inicial, pela velocidade das alterações técnicas e legislativas e pela ausência de uma formação contínua pertinente.

A bem da educação...

Apresentação do Plano de Formação

do Centro de Formação de Associação de Escolas NOVA ÁGORA 2016-2017

Neste início de ano letivo, gostaríamos de dar a conhecer aos associados, colaboradores e parceiros do NOVA ÁGORA-CFAE aqueles que são os pressupostos e orientações principais da atividade do Centro de Formação.

1. Assim, e de acordo com as orientações em vigor, o **Plano de Formação do NOVA ÁGORA-CFAE** articula-se com os planos de formação das escolas associadas, elaborados e aprovados ao longo do ano letivo de 2015-2016, visando corresponder às reais necessidades de formação dos seus docentes e não docentes.

Por decisão da Comissão Pedagógica, o Plano de Formação vigorará no triénio 2016-2019, com a possibilidade, prevista na legislação geral e em Regulamento Interno, de receber alterações, quando a situação o exija, decorrentes de novas necessidades de formação detetadas num dado momento, bem como dos recursos humanos e materiais disponíveis.

No enquadramento legislativo atual, os recursos disponíveis para a formação contínua são provenientes das escolas e agrupamentos associados (em particular ao nível da bolsa de formadores internos - BFI) e de receitas próprias do CFAE, podendo ainda decorrer de protocolos de colaboração de caráter pontual ou duradouro com entidades públicas, particulares ou cooperativas ou de programas de financiamento específicos.

Assim, num contexto em que se tem verificado a escassez de recursos financeiros dedicados à formação contínua dos profissionais de educação, este Plano procura aprofundar a ligação aos contextos escolares e aos agentes educativos, articulando os princípios da livre-iniciativa e de auto-organização das escolas com a autonomia do CFAE na conceção e execução de modelos e projetos de formação, através do aproveitamento dos recursos das escolas e da valorização do associativismo entre escolas e entre docentes, por um lado; mas também assente na complementaridade entre fontes de financiamento e formas de funcionamento, na ligação à comunidade local e autarquias e no aprofundamento das parcerias com as instituições de ensino superior e outras entidades.

2. Este Plano de Formação integra o **Plano de Atividades do NOVA ÁGORA-CFAE**, do qual fazem parte, de acordo com o que está definido no Regulamento Interno, nomeadamente:

- a) Iniciativas de cooperação das escolas e agrupamentos de escolas associados entre si e com o CFAE;
- b) Intervenções que favoreçam a inovação e a autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;
- c) Iniciativas de articulação das escolas e agrupamentos de escolas associados com os serviços do Ministério da Educação, nos programas e atividades previstos na lei;
- d) Projetos de formação ou outros, em articulação com redes de centros de formação de associação de escolas;

e) Ações com vista à atualização e aprofundamento de conhecimentos, à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e ao aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes e não docentes nos vários domínios da ação educativa;

f) Projetos de autoformação, de investigação e de inovação educacional;

g) Atividades de intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas;

h) Publicações que potenciem o impacto das atividades do CFAE, através da divulgação das suas iniciativas e das de escolas associadas, bem como dos temas e recursos ligados à formação dos profissionais de educação, em particular, a Revista Nova Ágora e os Cadernos da Formação;

i) Mostra de Teatro Escolar de Coimbra;

j) Iniciativas de interesse formativo para as escolas, seus profissionais e comunidade educativa, designadamente a partir de dispositivos de formação à distância e de informação, favorecendo o estabelecimento de redes através da utilização de plataformas eletrónicas;

k) Criação, gestão e divulgação de recursos educativos de apoio às escolas e às práticas profissionais.

3. O presente Plano de Formação, quanto à **tipologia de formação**, inclui modalidades acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (de 12 h ou mais), a ações de curta duração (entre 3 e 6 h) reconhecidas pela Comissão Pedagógica do CFAE, ao abrigo do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio, e outras iniciativas de formação não formal, todas estas dirigidas a educadores e professores; e ainda, relativamente aos profissionais não docentes das escolas, ações certificadas pela Direção-Geral de Administração Escolar (de 6 a 35 horas) ou outras iniciativas não formais aprovadas pela Comissão Pedagógica.

4. Quanto às **áreas temáticas** abrangidas, o Plano de Formação assenta numa lógica de "comunidade escolar/comunidade de escolas" e no estabelecimento de prioridades fundamentadas numa identificação de problemas/necessidades, procurando evitar uma lógica meramente atomista ou acumulativa de ações, que apenas dificulta a sua concretização e eficácia. Deste modo, os princípios orientadores, objetivos e competências previstos na legislação e consignados no regulamento interno no plano de atividades do NOVA ÁGORA – CFAE, bem como na carta de missão do Diretor foram ponderados em articulação com os problemas e necessidades de formação identificadas pelas escolas e agrupamentos associados e vertidos nos respetivos planos de formação, considerando as linhas prioritárias de atuação e os objetivos aí, igualmente, propostos.

5. Deste modo, as linhas prioritárias de atuação/objetivos a atingir no Plano de Formação do NOVA ÁGORA-CFAE são:

a) apoiar a concretização e a divulgação de boas práticas, experiências pedagógicas, recursos educativos e projetos específicos das escolas associadas;

b) fomentar a discussão dos princípios e o conhecimento das linhas estruturantes das políticas educativas, participando em programas de formação de âmbito nacional e internacional e, em especial, apoiando a implementação das orientações curriculares nos diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, numa perspetiva da sua articulação didática vertical e horizontal;

c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos, em particular, no âmbito da formação prevista nos planos estratégicos de combate ao insucesso escolar;

d) valorizar profissionalmente o corpo docente, fomentando a sua atualização e aperfeiçoamento nos domínios científico, pedagógico e didático, e potenciando o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a metodologia de projeto;

e) integrar iniciativas de formação em TIC, numa perspetiva transversal e colaborativa, tanto nos processos de ensino e avaliação, como nas áreas ligadas à gestão;

f) promover a formação em novas metodologias e estratégias no sentido da diferenciação pedagógica e de um ensino mais experimental, da motivação, e da promoção da autonomia dos alunos;

g) apoiar iniciativas de formação para o desenvolvimento de competências de comunicação, tanto no domínio das técnicas de voz como no domínio dos recursos tecnológicos;

h) intervir em iniciativas de formação que aprofundem a interação entre as escolas/agrupamentos e o meio envolvente, mormente contribuindo para o desenvolvimento das competências dos docentes, em geral, e dos diretores de turma, em particular, na articulação pedagógica, no acompanhamento dos alunos e na relação com as famílias;

i) colaborar em iniciativas de formação que promovam o conhecimento, a reflexão e a criação de instrumentos no âmbito do processo avaliativo dos alunos;

j) promover atividades formativas que concretizem a supervisão pedagógica como um processo regular e eficaz, garantindo, igualmente, a formação dos avaliadores externos do desempenho docente;

k) integrar iniciativas de formação com vista à melhoria de dinâmicas e processos de autoavaliação das escolas;

l) participar em iniciativas formativas, no sentido de melhorar a qualificação das estruturas de direção e gestão, numa perspetiva de responsabilidade e autonomia;

m) promover a formação de docentes, no âmbito da educação especial, no sentido de uma cultura de escola inclusiva;

n) colaborar em atividades de formação direcionadas para a melhoria de competências que promovam a proteção e inclusão efetiva de crianças em risco;

o) intervir na formação de docentes, tendo em vista o cumprimento dos objetivos previstos nos projetos de Educação para a Saúde das escolas, nomeadamente, promovendo ações na área de primeiros socorros e segurança em contexto escolar;

p) intervir na formação dos docentes para a aquisição e desenvolvimento de competências face aos conflitos e indisciplina, em contexto escolar: prevenção, mediação e atuação administrativa;

q) enquadrar ações de formação que capacitem os docentes para a promoção de valores e cidadania nos alunos;

r) apoiar iniciativas de formação para atualização dos profissionais dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO);

s) coordenar iniciativas de formação de assistentes técnicos e assistentes operacionais, nas áreas da higiene e segurança nas escolas, primeiros socorros, gestão de stress e conflitos, comunicação e interação com o público, correio eletrónico e internet;

t) coordenar iniciativas de formação específicas para assistentes operacionais, nas áreas do apoio pedagógico; higiene, saúde e segurança da criança; organização, instalação e segurança de laboratórios;

u) coordenar iniciativas de formação para assistentes técnicos, no âmbito da aquisição e atualização de competências em recursos informáticos específicos, em áreas de legislação de interesse escolar e no domínio da organização e manutenção do arquivo;

v) colaborar em iniciativas de formação que melhorem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos;

w) promover iniciativas de formação que contribuam para a qualificação de formadores e outros agentes de formação.

6. Por fim, deixamos algumas indicações úteis relativamente à participação nas ações do NOVA ÁGORA – CFAE.

Dada a inexistência de financiamento público para formação contínua dos profissionais de educação e sendo a formação contínua um direito dos profissionais de educação, segundo parecer da sua Comissão Pedagógica, o NOVA ÁGORA – CFAE não realiza ações de formação que necessitem de pagamento de inscrição pelos formandos.

Quanto aos processos de divulgação e inscrição nas ações, é importante ter em atenção que estas são divulgadas e as inscrições abertas, caso a caso. Deste modo, aconselha-se a visita frequente à página eletrónica do CFAE (em <http://www.cfagora.pt>), onde poderão ser consultados as datas de realização, as indicações quanto aos destinatários, bem como o prazo para inscrição e outras informações constantes do descritivo de cada Ação de Formação (no quadro "PLANO DE FORMAÇÃO: CURSOS/TURMAS A INICIAR" seleccione a ação de formação que deseja consultar).

Sugere-se ainda a leitura das FAQ, no Índice da página eletrónica do Centro de Formação, onde pode também conhecer o Regulamento Interno e o Plano de Formação do Nova Ágora – CFAE para o triénio 2016-2019.

Aproveitamos para apresentar saudações cordiais e votos de um bom ano letivo.

O Diretor do Nova Ágora - CFAE,
João Paulo Janicas

NOTA SOBRE O AUTOR **das fotografias de capa e páginas interiores**

Paulo Abrantes nasceu em Luanda, Angola, a 11 de Fevereiro de 1969.
Reside em Coimbra, Portugal, onde desenvolve a sua actividade profissional como fotógrafo.

- Iniciou a sua formação em 1988 no Centro de Estudos de Fotografia da Associação Académica de Coimbra, onde frequentou um Curso de Iniciação à Fotografia (analógica) e diversos workshops temáticos.
- Foi colaborador e assistente de produção em algumas edições dos Encontros de Fotografia de Coimbra.
- Trabalhou como repórter fotográfico, de 1989 a 1996, no Jornal de Coimbra e assinou diversos trabalhos noutros órgãos de informação.
- Realizou diversas documentações fotográficas de eventos culturais, com destaque para: Encontros Mágicos de Coimbra, Lisboa Mágica, Jornadas Mágicas de Sicó, Caminhos do Cinema Português, Festival Internacional de Cinema da Figueira da Foz, Encontros de Teatro Universitário e Festival Internacional de Tunas.
- Foi fotógrafo residente da companhia de teatro "O Teatrão", de 2002 a 2011.
- Desde 2001 tem vindo a desenvolver um novo processo fotográfico: fotografias impressas em relevo possíveis de serem interpretadas, através do tacto, por invisuais.
- Em 2007, com um conjunto de estudantes da Universidade de Coimbra, fundou a Secção de Fotografia da Associação Académica de Coimbra (AAC).
- Participou em diversas exposições colectivas e individuais.

Website

www.pauloabrantes.net

blog

pauloabrantes.wordpress.com

Ello

ello.co/pauloabrantes

Instagram

[instagram.com/paulo_abrantes](https://www.instagram.com/paulo_abrantes)

Facebook

[facebook.com/pauloabrantes.fotografia](https://www.facebook.com/pauloabrantes.fotografia)

Twitter

twitter.com/@pauloabrantes

Linkedin

[linkedin.com/in/pauloabrantes/](https://www.linkedin.com/in/pauloabrantes/)

SHOPPING

<http://www.artmajeur.com/pt/member/pauloabrantes>