NOVA ÁGORA

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

Número 4 | setembro » 2014

Dossiê Temático ESCOLA E COMUNIDADE

Índice

EDITORIAL Henriqueta Oliveira/Redação **3-4**

DOSSIÊ: ESCOLA E COMUNIDADE

"Descentralização", "municipalização" ou desregulação da Educação? António A. Neto-Mendes 7-10

Projeto Educativo Local: os docentes como atores no território Patrícia Figueiredo e António Rochette 11-14

Cidade Educadora Maria Judite Álvares 15-16

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Escola e Comunidade – Equação impossível? José Manuel Simões 17-18

Escola e Comunidade Rosário Pimentel 19

Indisciplina em sala de aula Carla Adriana Girão 20-21

Agrupamento de Escolas da Lousã

A Escola no contexto europeu de aprendizagem Cristina Silva 22-24

A Interculturalidade no ambiente escolar - o caso da Lousã - Flix Rodrigues, M.D.M.; Silva, C. ; Jaqueira, A.R.F.; Araújo, P.C. 25-27

Agrupamento de Escolas de Soure

O Agrupamento de Escolas de Soure e a comunidade Luísa Isabel Pereirinha 28-29

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Ouvir vozes do silêncio na escola Manuela Carvalho 30-32

A Matemática e a arte Cristina Ferrão 33

OUTROS PROJETOS

Dez anos da Mostra de Teatro Escolar de Coimbra – um balanço Ilda Rodrigues, João Janicas e José Vieira Lourenco 34-36

Teatro escolar e comunidade educativa: a vida do palco e o palco da vida João Maria André 37-39

A paz e os direitos humanos já não são o que eram. Desafios para a educação José Manuel Pureza 41-44

Ciências e Cidadania nas Escolas Abertas ao Mundo Mª Arminda Pedrosa 45-50

Que lugar para a Educação Estética na Escola António Pedro Pita 51-55

Nota sobre a ilustradora Ana Biscaia 56

FORMAÇÃO CONTÍNUA

Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico Raquel Filipa Mateus, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas 57-60

Construir uma cultura de paz e de cidadania no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste Graça Carvalho 61-63

Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas Nuno Rodrigues, Alexander Kovacec e Ana Cristina Almeida 64-67

Bibliotecas em (re)construção permanente (1.ª parte) Célia Mafalda Oliveira 68-71

Estudo do impacto. Plano de Formação em Educação Especial nas escolas do Nova Ágora – CFAE em 2012-2013 Sara Cravo e Maria Helena Damião 72-74

CEDEFOP Study Visit em Coimbra: Continuous teacher training – strategy to improve education quality Graça Tindade e Madalena Relvão 75-76

Um novo paradigma para a formação contínua dos profissionais de educação? João Paulo Janicas 77-78

Editorial

Quando a Comunidade é Escola

Da varanda do meu quarto, no Namibe, vê-se mar e musseques. Além, ao porto da cidade, chegam as embarcações carregadas de peixe fresco. Mais logo, haverá caranguejos e cerveja N'gola à mesa do jantar informal dos participantes da II Conferência da Universidade de Mandume Ya Ndemufayo sobre Ambiente, Energias Renováveis, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, e, como todas as noites, discutiremos apaixonadamente temas como Educação, Cidades, Crescimento, Projetos, Cultura, Ciência, em muitas musicalidades de português, onde não falta também o "portunhol"; aqui e além, ainda, uma palavra de russo, uma frase em francês, uma ou outra palavra em inglês. Ao fundo, a indecifrável toada em Umbundu agarra-me, qual cordão umbilical, a um outro hemisfério, a este país onde nunca tinha estado mas onde experimento um sentimento de regresso, coletivo e individual, pela História, pelos afetos e pelas memórias.

A mensagem do CFAE chega, implacável, de mais de 6 mil Km de distância, a lembrar o prazo limite para escrever o editorial da revista Nova Ágora, compromisso que assumi antes de partir para Angola, e do qual já estava estrategicamente esquecida no turbilhão de atividades e emoções que me absorvem e no trabalho de preparação das ações de formação de professores pré-congresso que me envolvem aqui. Procuro as notas tomadas nas reuniões de preparação da revista e o desafio a que nos propusemos: revisitar o conceito das Cidades Educadoras, na tentativa de encontrar novos (velhos) sentidos e desafios para as relações/interações/ ações da Escola e da Comunidade.

A constatação de que a Escola não detém a exclusividade da Educação formal e de que, dentro e fora dela, se afirmam outros espaços formais, não-formais e informais de educação, complementares, suplementares e estruturantes, que contribuem, na sua (in)coerência, para a construção do indivíduo, tem já algumas décadas e tem vindo a ser incorporada na elaboração de projetos educativos de escolas e locais, sob a forma de relação Escola-Comunidade, ou no conceito "Comunidade Educativa". Na verdade, esta constatação pressupõe a rutura necessária com uma Escola de instrução, uma Escola isolada do mundo e da vida e das interasções e pressupõe, também, a responsabilização do meio e das comunidades em todo o processo educativo.

Mas o conceito de Cidade Educadora é muito mais do que estabelecer relações e interações entre a Escola e a Comunidade e muito menos se pode esgotar em contratos mais ou menos mercantilistas de "deve e haver" entre os diferentes atores. Uma Cidade Educadora é um organismo vivo que (se) educa respirando. Como refere o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras: "*É um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico(...). A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes*."

Compete, assim, à Cidade Educadora responder aos grandes desafios para o século XXI, e cito, mais uma vez, o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras: "*(...) Investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. (...) Promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. (...) Conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.*".

A Cidade Educadora é um espaço fecundo e transdisciplinar. Investe no potencial humano porque é nele que está a diferença e a garantia de um desenvolvimento sustentável: "*Nas Cidades Educadoras, os conceitos e princípios do desenvolvimento sustentável devem ser apropriados por toda a comunidade, num compromisso activo de cidadania democrática e participativa e de relacionamento harmonioso dos ambientes construídos com a natureza. (Educação de todos, por todos e para todos).*" (in, *Carta Das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável*, 2011)

Da minha varanda, no Namibe, vê-se o mar. Meninos brincam despreocupadamente nos passeios da marginal – tantos meninos, tantos, à solta pelas ruas. Onde será a sua escola? Quem os vigia? Que livros lerão? Que histórias habitam o seu imaginário? Revisito as inquietações dos jovens e menos jovens professores, do ensino Primário ao Superior, com quem temos estado a trabalhar no âmbito da formação de professores, apostados na Educação do país, certos de que será garantia de desenvolvimento: infraestruturas; formação de base; livros; bibliotecas... "é difícil ensinar com tão poucas bibliotecas" lamentam-se. Apetece-me responder "mas têm pessoas, têm vontade e, sobretudo, têm esperança... já nós...". Calo-me, envergonhada da nossa desesperança, que vai delindo a nossa vontade, da nossa verborreia, do nosso desperdício de conceitos, da nossa incapacidade de aproveitarmos o que temos de melhor.

No musseque, os meninos correm e brincam sem adultos por perto, ajudam os irmãos mais novos, respeitam o Soba, carregam água à cabeça, coisas estranhas para o nosso olhar europeu e, tantas vezes, predador. E vão à escola. Os mais pequenos, nas costas das suas mães, respiram a vida com elas. O corpo da mãe ajusta-se ao do filho, mais uma vez. Como um único, mas distintos, partilham o canto, o choro, o trabalho, a dança, o calor... a paz ou a guerra... cada um, o outro em extensão. E assim será até o menino estar pronto para andar pelo seu pé e passar para o cuidado dos irmãos mais velhos e continuar a reescrever o mundo. Imagem forte, esta, que não consigo deixar de associar, com um sorriso bom, à da Cidade Educadora.

Em novembro de 2014, realiza-se, em Barcelona, o XIII congresso das Cidades Educadoras, sob o lema "A Cidade Educadora é uma cidade inclusiva". Uma página a visitar. O riquíssimo conjunto de textos que nos oferece este número da revista Nova Ágora dificilmente nos deixará indiferentes às propostas do programa do congresso, organizado em torno de três grandes eixos: Inclusão; Participação; Criatividade e Inovação.

"Namibe, Terra da Felicidade", diz o cartaz da cidade, em frente à minha varanda. Extraordinário propósito para uma cidade!... Valerá a pena perguntar... Em que Cidade queremos que more a nossa Escola?

Henriqueta Oliveira (Equipa Redatorial)

ESCOLA & COMUNIDADE

"É preciso
uma aldeia
inteira para
Educar
uma criança"

diz o
provérbio
africano.

Ela pensava
sobre estas
palavras
e tentava
compreender
o que queriam
dizer.

À semelhança dos números anteriores, em que receberam especial enfoque temas como *A autoavaliação da escola* e *A indisciplina na escola*, este número da Revista Nova *Ágora* tem também um dossiê temático, desta vez, centrado na problemática ***Escola e Comunidade***.

Conscientes da heterogeneidade dos entornos socio-culturais e político-económicas das diferentes escolas, é importante conhecer essas experiências;

sabendo que existem distintos graus e formas de relacionamento entre as escolas e as autarquias, instituições e forças vivas das comunidades em que se enraízam, é interessante exemplificá-los;

mas, sobretudo, este dossiê visa, por um lado, pesar e repensar a presença cidadã das escolas nas comunidades respetivas, ou seja, o enraizamento local dos seus projetos educativos; visa, ainda, ao invés, questionar o estado e o momento da dimensão educadora das vilas e das cidades, quer dizer, os modos como estas acolhem e acarinham as suas escolas, educadores e alunos.

Sobejamente complexa mas, também, por demais essencial, a temática ***Escola e Comunidade*** suscita múltiplas perguntas, posicionamentos e abordagens. São alguns deles que procuramos trazer a esta revista.

"Descentralização", "municipalização" ou desregulação da Educação?

◗ António A. Neto-Mendes (*)

A criação, em março do ano passado, do "Aproximar – Programa de Descentralização de Políticas Públicas" (Resolução do Conselho de Ministros nº 15/2013, de 16 de março) não suscitou na altura muita controvérsia. A atribuição da coordenação política do programa ao Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares (na época, Miguel Relvas, que era muito próximo do Primeiro Ministro) e da coordenação executiva à Secretaria de Estado da Administração Local e Reforma Administrativa são evidências da importância política atribuída pelo governo ao assunto. Foram alguns desenvolvimentos recentes do processo e também a visibilidade que lhe foi dada pelos meios de comunicação social que tiveram o mérito de retirar o tema da penumbra em que se encontrava.

Em traços gerais e necessariamente de forma breve, procurarei resumir as principais linhas desta política pública no que à Educação respeita: i) os municípios envolvidos, por convite, fá-lo-ão numa base de adesão voluntária; ii) a experiência, nesta nova fase, está planeada para ter a duração de quatro anos e é apresentada como "experiência piloto"; iii) serão abrangidos todos os ciclos, da educação pré-escolar ao ensino secundário; iv) a adesão ao programa pressupõe o compromisso de não aumentar o nível da despesa pública; v) as áreas passíveis de serem contratualizadas neste "programa de descentralização" da Educação são as seguintes: gestão de instalações, gestão do currículo, gestão financeira e gestão de recursos humanos (pessoal docente e não docente, ainda que este esteja reservado, para já, às necessidades de recrutamento de projetos específicos de base local).

Com este texto proponho-me contribuir para um debate que está longe de ser aberto e transparente, com as responsabilidades a terem de ser repartidas entre o governo central e os municípios, embora neste domínio, como em tudo, aliás, seja injusto e pouco rigoroso generalizar.

Analisando a forma como o programa é apresentado, destaco o requinte semântico e a subtileza política na gestão do mesmo: a escolha da palavra "Aproximar" para rosto do programa, a sua ambivalência (oscila entre o verbo e o nome...) apela aos nossos instintos mais primários como seres gregários que somos, dependentes uns dos outros para garantir a sobrevivência que se sente ameaçada por uma "crise" ao mesmo tempo tão concreta e tão difusa. Mas a subtileza política inerente à gestão deste dossiê não se fica por aqui, evidenciando-se também na segunda metade da designação escolhida: "Programa de descentralização de políticas públicas". A opção pela "descentralização" revela a confissão da sua benignidade na sociedade portuguesa, ao mesmo tempo que se divulga o âmbito do programa, dirigido às "políticas públicas" e não apenas à área da Educação. Não se declara que é um "programa de municipalização", mas é disso que se trata na prática. Os poderes políticos sabem que a ideia de "municipalização" não vende, que pode desencadear resistências, ressuscitar velhos fantasmas. Por isso se admite, no título deste texto, que haja, por parte dos decisores, a intenção de evitar a palavra "municipalização". Nas próximas linhas irei procurar responder a um conjunto de seis questões que eu próprio formulo. "Procurar responder" não significa que tenha para todas uma "resposta". Até porque o interesse maior, nesta fase do processo, não reside no encontrar a "resposta", mas na capacidade de formular as questões mais certeiras.

A agenda para o "menor Estado possível" descobre na Educação várias oportunidades: encerrar escolas, recrutar menos professores (alterações curriculares e pedagógicas cirurgicamente dirigidas, aumento do número de alunos por turma, por exemplo), flexibilizar e liberalizar mecanismos de recrutamento, congelar carreiras e estatutos, reduzir salários, instituir a "concessão" de escolas públicas.

1. A reconfiguração do papel do Estado e o "Programa de Assistência Financeira" têm algo a ver com este programa de "descentralização"?

A "reconfiguração do Estado" é uma exigência do Memorando de Entendimento assinado pelo Estado Português, depois traduzido no chamado *Programa de Assistência Financeira* que concretiza, entre nós, a presença da *troika*. Embora a reconfiguração do Estado seja bem anterior à intervenção da *troika*, esta veio atribuir-lhe uma legitimidade menos difusa, isto é, "oficial". O ditame ideológico "menos Estado, melhor Estado" passa agora a prescrição técnica, em nome do rigor das contas públicas, da eficácia e da eficiência, assegurada por zelosos altos funcionários multinacionais em visitas regulares de controlo sobre as contas do país. O "melhor Estado" é, assim, aquele que se apresenta como o menor Estado possível, os funcionários públicos são um anacronismo despesista, os gastos "sociais" correspondem a desperdícios. A agenda para o "menor Estado possível" descobre na Educação várias oportunidades: encerrar escolas, recrutar menos professores (alterações curriculares e pedagógicas cirurgicamente dirigidas, aumento do número de alunos por turma, por exemplo), flexibilizar e liberalizar mecanismos de recrutamento, congelar carreiras e estatutos, reduzir salários, instituir a "concessão" de escolas públicas (ver *Guião para a Reforma do Estado*) como instrumento da "nova gestão pública". A privatização atravessa, de forma subtil, as soluções sugeridas, sem ser assumida: mas ela é a forma de "descentralização" mais desejada por muitos neoliberais que não estão interessados noutro objetivo que não seja a "menorização" do Estado. A agenda do "menor Estado possível" coincide dramaticamente com a "menorização do Estado". É neste contexto muito particular que deve ser entendida esta "descentralização". Não estamos a fazê-la em tempo de "vacas gordas", ela ocorre num momento de endividamento crescente do Estado, das empresas e das famílias. A crise económica e financeira, a crise demográfica e a vaga migratória mostram que não há alunos suficientes para manter a capacidade instalada nas escolas públicas e privadas. E já se percebeu que vai ser a escola pública o elo mais fraco para os atuais responsáveis políticos, basta ler o *Guião para a Reforma do Estado* e o novo *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*...

2. Pode a descentralização ser boa conselheira?

Pode. A descentralização pode constituir um adequado programa político, legítimo e democrático – quando acrescenta transparência à vida política, quando cria condições para uma aproximação entre governantes e governados, quando aproxima os cidadãos da tomada de decisão e nos permite falar do princípio da subsidiariedade, que saudamos. Muitos municípios têm já hoje um papel na Educação que vai muito além das competências legais: há práticas inovadoras, projetos educativos municipais/locais que rompem com a mera lógica da ritualização, instituindo interessantes dinâmicas participativas e inclusivas. Mas a mudança do quadro político-normativo de matriz centralista em vigor, em Portugal, exige algumas cautelas: i) descentralizar não pode representar o apagamento do Estado central nem a sua apresentação como centro de todos os males, e também não pode significar a desresponsabilização do Estado, sobretudo num país que fez uma construção tardia e incompleta do seu Estado social; ii) um país que tem mal resolvida a questão das regiões (constitucionalizadas, como sabemos) não deve ceder à tentação de ver no município um substituto oportuno daquelas, porque este não pode sê-lo (diferenças de escala, de preparação, de recursos...), mesmo que esteja muito mais "à mão"; iii) a transferência de "competências" para os municípios não pode constituir o "alçapão" para soluções, como a privatização, mais difíceis de concretizar num quadro de regulação centralizada, onde teriam custos políticos mais elevados.

3. O ambiente político e mediático dominado pelo neoliberalismo e pela "nova gestão pública" que reformas pode prometer, afinal?

O neoliberalismo acredita na supremacia do mercado face ao Estado. O mercado educativo, liberto das peias burocráticas da "velha" Administração Pública, é apresentado como espaço de exercício da liberdade de escolha, como expressão suprema da autonomia individual. A relação é agora entre clientes-consumidores e fornecedores de serviços, estando de um lado alunos, famílias, empregadores e do outro as escolas com a sua oferta educativa e formativa, cuja sobrevivência depende da procura. A "nova" Administração Pública, sujeita a esta nova ordem, irá beber ao mundo empresarial a inspiração através da flexibilização das regras (novas formas de contratação de recursos humanos), da racionalização, da otimização, da concessão de serviços públicos à gestão privada, da generalização do *outsourcing*, etc. O sistema educativo português (Continente) conhece já vários exemplos: gestão unipessoal das escolas, *outsourcing* na segurança, nas cantinas, na limpeza, nas atividades de enriquecimento curricular (AEC), nas parcerias para a realização do exame de inglês, programa conhecido como *Key for Schools*, entre outros.

4. Do Estado educador ao Município educador, será este o paraíso prometido?

Há, por vezes, uma manifestação de fé na possibilidade de substituição do Estado educador (o Estado que substituiu a Igreja na criação das condições de uma sociedade de 'base escolar', como lembra A. Nóvoa) pelo Município educador. Puro engano. O Município, em geral, acordou tarde para a intervenção pública na esfera educativa e fê-lo, quase sempre, a reboque do Estado. Há honrosas exceções, bem entendido. Há movimentos transnacionais que asseguram alguma coesão e fundamentação para a ação, como é o caso, entre outros, da rede das Cidades Educadoras. Mas desenganem-se: a lógica do

"Estado educador" está esgotada para os seus críticos mais radicais, no sentido em que lhe é assacada a responsabilidade de possuir todos os vícios da burocracia, de se basear na dominação do Estado e de, por essa mesma razão, não dar voz à sociedade civil. O ímpeto descentralizador para o Município, que é a face local do Estado, convém recordá-lo, não pode ser entendido como lógica de manutenção do controlo nas mãos do Estado (local), mas antes como uma forma mais fácil de alienar esse controlo. A sociedade civil e o mercado são a meta escondida que se quer atingir com esta "descentralização". Apesar de tudo, alguns municípios irão conseguir prosseguir, e até melhorar, o trabalho meritório que realizam com as comunidades que servem.

O ímpeto descentralizador para o Município, que é a face local do Estado, não pode ser entendido como lógica de manutenção do controlo nas mãos do Estado (local) mas antes como uma forma mais fácil de alienar esse controlo. A sociedade civil e o mercado são a meta escondida que se quer atingir com esta "descentralização".

5. O que pode esperar-se de uma "experiência piloto", como esta é?

O Programa "Aproximar" tem sido apresentado como uma "experiência piloto" por ideólogos, decisores políticos e autarcas envolvidos. A história das inovações em políticas públicas, em geral, e em políticas educativas, em particular, está recheada de exemplos em que a "experiência piloto" foi a metodologia escolhida. As vantagens parecem óbvias: a adesão não resulta da tradicional obrigatoriedade imposta por lei universal mas antes de um convite que quase sempre deixa os convidados na situação confortável de voluntários e lisonjeados; a inovação

instituída faz o seu caminho apoiada em "casos" que geralmente reúnem as condições para serem bem sucedidos, residindo aqui, muitas vezes, o potencial multiplicador da experiência apresentada como "bom exemplo" ou "boa prática". Não obstante, a "experiência" encerra riscos: os incidentes vividos, a avaliação do processo e sobretudo o fim do ciclo político (uma mudança de governo, central ou local, por exemplo) podem comprometer a sua continuidade ou inviabilizar a generalização do modelo ou programa. No caso do modelo de gestão unipessoal das escolas, instituído através do decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, foi uma mudança de ciclo político (governo de A. Guterres sucedeu a governo de Cavaco Silva), apoiada numa avaliação, que interrompeu a experiência em algumas dezenas de áreas escolares e escolas. Foi necessário esperar 17 anos (decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril) pela consagração de um novo modelo de gestão escolar assente neste princípio. No caso da "descentralização" parecem estar reunidas as condições para o seu sucesso. Como diz o ditado, "junta-se a fome à vontade de comer", governo central e municípios aparentam estar muito motivados para esta contratualização.

6. Pode a experiência das AEC ensinar-nos alguma coisa sobre este processo?

A história recente mostra uma confusão preocupante entre algumas formas de "municipalização" e desregulação.

Escrevi, há sete anos atrás, que o espaço das atividades de enriquecimento curricular (AEC) constitui "um verdadeiro laboratório de soluções num contexto de relacionamento entre o Centro e o Local marcado por tendências de desestatização, num ambiente de forte instabilidade caracterizado por relações laborais flexíveis e precárias". Não negando alguns méritos que a medida também teve, um dos aspetos mais controversos remete para os efeitos no domínio da contratação dos "técnicos" (o paralelismo pode agora ser estabelecido com os professores...), a sua submissão à mais selvagem lei da oferta e da procura, a flexibilização dos canais de fornecimento da mão-de-obra. A preocupação parece ter sido a de montar um modelo *low cost* em termos de encargos financeiros e gestionário no desenho, evitando a todo o custo engrossar o número de funcionários públicos. Ainda assim, assistimos a escaramuças lamentáveis entre câmaras e ministério da educação tendo como pretexto alegados atrasos na transferência de verbas para pagar salários, registando-se mesmo vários casos de câmaras municipais com salários em atraso. A história recente mostra uma confusão preocupante entre algumas formas de "municipalização" e desregulação. O "laboratório" atrás referido permitiu ensaiar soluções diversas, "criativas", para uma gestão "diferente" do sistema educativo. Parece ter chegado a vontade política para o seu desenvolvimento...

Por tudo quanto atrás se disse, parecem estar suficientemente explicadas as razões que me levam a estar cético relativamente à "fé" do atual governo na "descentralização", o mesmo governo que tanto tem reforçado a (re)centralização, de que são prova a criação da DGEstE, o crescente recurso às plataformas informáticas como instrumento de gestão e controlo e consequente proliferação dos respetivos "manuais de instruções", a reedição do LAL, o reforço dos exames nacionais, etc. Esta aposta na "descentralização" para os municípios parece almejar não tanto uma efetiva descentralização mas antes a desregulação do sistema construído em torno do Estado enquanto ator central do sistema escolar. É a tentativa de concretizar o ideário que só vê vícios no Estado e virtudes no mercado, na iniciativa privada. Se quisermos buscar sinónimos, encontramo-los em termos como "flexibilização", "liberalização", "concessão", "liberdade de escolha", "parcerias público-privadas". Da parte de alguns dos municípios aderentes encontra-se seguramente a genuína vontade de apostar e/ou aprofundar uma política de proximidade, mas outros há em que será mais forte a ânsia de protagonismo e de controlo do sistema educativo local, não perdendo de vista a vasta teia dos interesses adjacentes. Os excessos de voluntarismo a que já se assiste por parte de alguns municípios podem ter resultados lamentáveis.

(*) Professor Auxiliar do Dep. de Educação da Universidade de Aveiro, tem dedicado a sua investigação às áreas da Administração educacional, Sociologia das organizações educativas, Sociologia da educação e Política educacional.

Projeto Educativo Local: os docentes como atores no território

◗ **Patrícia Figueiredo (*) e António Rochette (**)**

Em termos do que são as orientações educativas preconizadas nos últimos anos, tem-se assistido a uma tentativa de descentralização, comum em diferentes decretos, embora estes reproduzam ainda, maioritariamente, o que se entende por uma centralização estatal (Pinhal e Viseu, 2001). O Estado tem-se mantido centralizado, apenas focado em processos de desconcentração administrativa, embora acompanhados por vezes de pequenas medidas de descentralização, que são motivadas, no essencial, por questões financeiras e onde só muito raramente se vislumbra uma verdadeira e efetiva descentralização em termos de política educativa. Contudo, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o desenvolver de diferentes políticas e intenções, emerge a ligação entre a escola e a comunidade, concretizando-se medidas que favoreceram o aparecimento de parceiros fortes e autónomos ao nível local (Canário, 1998).

No presente, porém, para o poder local torna-se fundamental, mais do que a participação pontual em tarefas de gestão logística e administrativa, desenvolver projetos estratégicos na área da educação, que reforcem os planos de desenvolvimento do território (municipal ou intermunicipal) direcionando-os para as pessoas e para a sua qualidade de vida – o Projeto Educativo Local (PEL). Este, ao assumir o desenvolvimento local como um objetivo, deve defender a necessidade de reintroduzir a componente humana numa ação educativa global, onde se valorize a educação formal e não formal ao longo da vida (Ferreira, 2005). Deste modo, com este projeto estratégico para a educação, o local pode alicerçar-se numa construção coletiva que reforce a ideia de um projeto participativo, levando a um maior envolvimento dos indivíduos na construção de políticas com vista ao desenvolvimento.

O Projeto Educativo Local define-se, assim, como um projeto estratégico, em termos educativos, que visa orientar o sentido da ação educativa dos municípios em diferentes dimensões e o modo específico de se organizarem e de se encontrarem soluções próprias para as problemáticas que afetam o território, utilizando os seus diferentes recursos. Como referem Cordeiro *et al.* (2012, p. 132), "*pensar território deverá entender-se como a tentativa mais consciente para unir dimensões da vida que, tradicionalmente, aparecem dissociadas: económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego*".

Dando resposta às diferentes solicitações e às novas realidades sociais e territoriais com as quais os territórios se deparam ao nível da educação, encontram-se em desenvolvimento Projetos Educativos Locais em diferentes municípios do país, sob diferentes estratégicas e instrumentos metodológicos, assentes numa metodologia participada.

Com o objetivo de construir um projeto de desenvolvimento estratégico ao nível da educação, sempre equacionado como único para cada território e que, em cada caso, se interligue a todo o momento com o plano estratégico de desenvolvimento desses municípios, procura-se, simultaneamente, que esse seja o reflexo dos anseios particulares dos seus cidadãos, pelo que este tipo de projeto tem por base diferentes pressupostos teóricos:

- os princípios do desenvolvimento sustentável, cujos pilares são as áreas ambiental, social, económica e cultural;
- a relação entre o desenvolvimento e a educação, uma vez que se entende que estas duas áreas se influenciam mutuamente e se torna necessário fomentar as sinergias construtivas entre ambas;
- a necessidade de criar metodologias de *bottom-up*, uma vez que são o pilar de uma verdadeira participação, fomentando processos de democracia participativa;
- as bases do movimento das cidades educadoras, considerando que existem diferentes tipos de educação (formal, não formal e informal) e diferentes contextos de aprendizagem, sendo a educação mais do que a escola, e o território um recurso de aprendizagens inesgotável.

Neste contexto, deve ser assumida a definição de território que fomos retendo desde há muito e que ultrapassa largamente o espaço físico, suporte ou contexto material da ação. O território designa, assim, uma realidade complexa na qual se reencontram, não só as componentes biofísicas mas, também, a apropriação e utilização das suas componentes humanas – sociais, culturais e históricas.

O desenvolvimento sustentável é, assim, algo que merece ser analisado em pormenor, pois é sobre ele que a ideia de desenvolvimento deve ser suportada, refletindo-se ao longo do projeto educativo local, sempre que se fala em desenvolvimento de um território e no papel dos cidadãos neste processo (Figura 1). Tendo sempre como foco o cidadão do território, cujas premissas finais de procura passam por objetivos transversais como a realização profissional, a qualidade de vida e a cidadania, existem cinco áreas que se torna essencial assegurar numa lógica de garantia das necessidades básicas: a educação, a segurança, a cultura, o social e a saúde. Para que tudo isto se observe, torna-se fundamental fomentar o desenvolvimento e crescimento das atividades económicas bem como da qualificação do espaço público, sendo que estas áreas raramente são estanques, observando-se globalmente a mobilidade, entendida nas suas diferentes cambiantes, tornando-se fulcral na definição de um território sustentável.

Figura 1. Esquema sobre o desenvolvimento sustentável (modificado a partir de Cordeiro e Barros, 2011).

Neste contexto, a educação deve ser assumida alargando a sua visão escolar para uma visão claramente holística, que envolve todo o individuo, atuando nos diferentes contextos como pilar e como elo de ligação e coesão entre as diferentes áreas.

Situando-se ao nível municipal, parece serem os municípios que devem assumir a liderança deste processo, planeando e reunindo esforços para um projeto comum, aliás no sentido do que é referido por Coppini (2007, p. 30): "quando falamos de educação, devemos mencionar o importante papel desempenhado pelo administração local na definição e implementação de políticas educativas, através de uma visão ampla, dirigida ao impulsionar da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os habitantes."

Com o projeto educativo local pretende-se assim fomentar o desenvolvimento de um sistema formativo integrado que contribua para o desenvolvimento global e consensual do território. Neste sentido, devem ser tidos em conta (figura 2):

- o trabalho com diferentes instituições educativas, que transformam a experiência vital em experiência de cultura;
- o sistema produtivo, uma vez que o crescimento ao ser fundamental para o desenvolvimento local, incide na riqueza e complexidade de experiências que o território oferece;
- o reforço qualitativo e coeso da área social, possibilitando vias de conexão com as instituições de solidariedade social;
- a área cultural, não só com as escolas, mas com outras entidades culturais que devem fomentar o seu lado pedagógico e educativo, tal como o próprio património do território;
- o reforço da ligação ao associativismo que, ao ser fomentado tendo em consideração os seus princípios-base, possibilita vias de conexão com o território e intensifica os valores de participação e representação cívica;
- as famílias que garantem um itinerário formativo que não se deve reduzir ao trajeto escolar e deve ser cruzado com estas diferentes áreas, reforçando o desenvolvimento integrado do cidadão.

Figura 2. Sistema Formativo Integrado (adaptado de Villar, 2007; Cordeiro et al. 2012)

Como um processo baseado numa metodologia de projeto participada, estes projetos educativos locais têm vindo a ser implementados sob uma configuração metodológica que se baseia em quatro fases distintas, todas elas sufragadas pelos atores locais (figura 3): diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação. Embora do ponto de vista estratégico se assuma como um projeto com princípio, meio e fim, estes projetos encontram-se a ser desenvolvidos como estratégias inacabadas, procurando continuamente o desenvolvimento de novas políticas locais que, ao serem participadas, se desenvolvem com contributos cada vez mais ricos e numa base de mudança cultural ativa. As mudanças e os contextos poderão vir a ter uma participação que torna mesmo o seu impacto difícil de prever, uma vez que se tenta provocar uma real mudança cultural local.

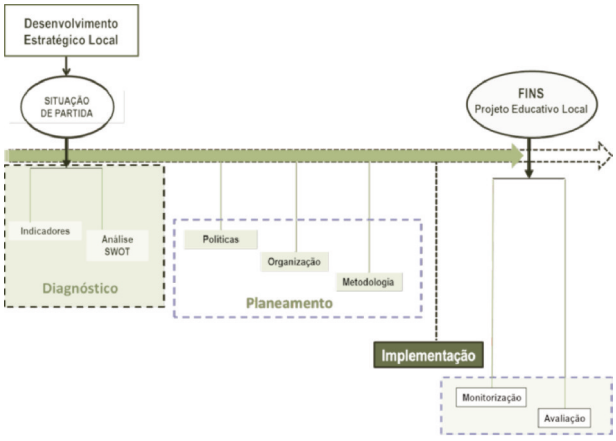


Figura 3. Bases metodológicas do Projeto Educativo Local - diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação.

Como em qualquer plano estratégico, o diagnóstico assume-se como a parte inicial e fulcral do projeto, uma vez que sempre se constatou que, quanto maior for o seu rigor, maior será a probabilidade de sucesso de implementação do mesmo. Assim, ao nível do diagnóstico são elencados e analisados todo um conjunto de indicadores, efetuando-se nesta fase uma análise SWOT do território, a qual se assume como a base de trabalho e esta, sempre que possível, associada ao plano estratégico de desenvolvimento desse território.

Para uma recolha de indicadores adequada ao território, é desenhada uma estratégia que tem em conta diferentes pontos de partida.

Por um lado, são recolhidos os diferentes indicadores educativos, em particular os plasmados nas cartas educativas municipais e que, maioritariamente, caracterizam os territórios relativamente aos seus recursos educativos. Por outro, fomenta-se uma metodologia de proximidade, para a qual contribui, entre outros, a realização de um conjunto de reuniões de auscultação da população, com adequada recolha de dados, envolvendo diferentes temas e orgânicas, apresentando-se os docentes dos diferentes níveis de ensino como um dos grupos privilegiados de trabalho. Em paralelo, é lançado todo um conjunto de inquéritos de caraterização do território – educação especial, empresas, movimento associativo (cultural e desportivo) –, que vai globalmente contribuir para o evoluir das reuniões em grupos de trabalho. Este é um dos momentos mais importantes da fase de diagnóstico, podendo mesmo afirmar-se de todo o PEL, uma vez que é a partir daqui que se mobiliza e inicia o envolvimento da população na construção de uma estratégia comum, mostrando-se este processo como a componente formativa de um processo de mudança cultural.

Sendo o PEL um projeto cujo desenvolvimento tenta abarcar a esmagadora maioria das áreas temáticas que caracterizam o território, este subdivide-se por estas temáticas e por diferentes grupos de atores locais atendendo, e apenas a título de exemplo no caso do corpo docente, ao carácter diferenciador das suas áreas de interesse, sendo por essa razão muito importante perceber as suas sensibilidades, conhecimentos, atividades e necessidades a desenvolver (Figura 4). Deste modo, os professores (Grupo A), de acordo com os seus interesses ou áreas de atuação, são convidados a refletir sobre temáticas específicas do território, sendo fomentado o desenvolvimento de estratégias de apoio à implementação do PEL. Embora o elencar de áreas dependa de território para território, sugerem-se como ponto de partida as seguintes: ambiente, cidadania, história, cidade, investigação e ciência, saúde, economia e desenvolvimento.

Em simultâneo, e tendo por base os indicadores recolhidos, a análise de documentos estratégicos do concelho e as diferentes estratégias de trabalho propostas na fase de planeamento, são enumeradas diferentes linhas de ação temáticas e agora ampliadas a todos os atores do território (pais e encarregados de educação, empresários, agentes culturais, agentes desportivos, técnicos autárquicos de diferentes áreas, etc.) e que se vão traduzir em planos de ação específicos com propostas de metodologias alargadas a todo o território. Deste modo, nesta fase são propostas e discutidas políticas locais de educação que se traduzem em organizações e metodologias específicas a diferentes níveis do território (Grupos B e D). Os cidadãos são mobilizados para o PEL, dentro das suas temáticas de intervenção ou interesse, sendo convidados a participar ativamente no debate e trabalho inerente às melhores estratégias para implementação de cada atividade e plano de ação.

A implementação do PEL decorre da fase do planeamento e é tão variada quanto as estratégias que se propuserem, pelo que se desenvolve a diferentes níveis e escalas, em diferentes momentos e envolvendo diferentes entidades (Figura 4). Ao longo da implementação, vão-se colocando em prática as linhas de ação temáticas, específicas por cada área encontrada como fundamental no desenvolvimento do território, para as quais se prevê existirem diferentes projetos com diversas atividades que contribuirão para atingir as metas propostas.

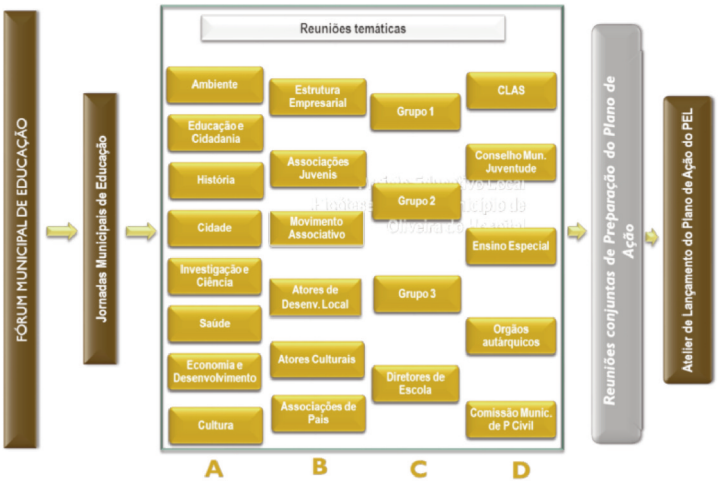


Figura 4. Organigrama funcional dos momentos de auscultação e envolvimento dos cidadãos.

Para esta implementação, é fulcral que, ao longo da fase de planeamento, a comunidade se organize para dar resposta às necessidades numa lógica de *bottom-up*, onde se desafiem diferentes agentes a assumir responsabilidades partilhadas de ação territorial. Por sua vez, as autarquias serão desafiadas a construir centros cívico-educativos participativos, que poderão ser temáticos (ambientais, culturais, etc.) ou organizativos (reunindo equipas multidisciplinares de coordenação dos diferentes projetos do PEL, em articulação com as diferentes redes territoriais, regionais e nacionais), mas sempre dependendo das especificações de cada território.

Esta fase funcionará numa lógica de reflexão-ação, uma vez que, ao longo da execução dos diferentes planos de ação, se irão recolhendo informações e se irá refletir e adaptar as práticas que se venham a seguir.

A formação de professores

Entendendo o PEL como um documento local orientador de uma ação educativa coletiva, e entendendo a escola como estratégica na sua implementação e inerente mudança, os docentes assumem um papel estratégico, já que se pretende que o PEL se cruze com a socialização dos jovens, mas também com os conteúdos curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cidadãos que conhecem o seu território. Como referem Cordeiro *et al.* (2012), "*parece ser evidente que levar todos os cidadãos a conhecer e a amar o território, através do potenciar do seu património material e imaterial, apresenta-se como ponto de partida para uma verdadeira discussão do PEL", ou seja, é importante que o docente assuma o papel de agente educativo local e apoie o aluno a "identificar-se com o conhecimento que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsavelmente, ao nível local*" (Cordeiro et al, 2012, p. 585).

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa ou com os educandos, quer com os

conteúdos e os espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

Nesse sentido, e como refere Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir "*ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores*", pelo que se entendeu que não pode existir um verdadeiro território educador, com políticas educativas próprias, sem que se observe uma adequada formação de professores que os envolva e os respeite como agentes locais privilegiados em toda a mudança cultural que se pretende para as próximas gerações.

A proposta que este projeto pretende trazer é que, ao longo das fases de diagnóstico, planeamento e implementação do PEL se discuta, nos diferentes municípios, qual o papel que os professores podem e devem assumir nesses projetos, cruzando esta reflexão com algumas estratégias pedagógicas que se fundamentam nos princípios básicos aqui apresentados. Entendendo-a como um projeto piloto de formação, propõe-se cruzar o território com os materiais didáticos das diferentes disciplinas, pelo que esta proposta contará com o envolvimento dos professores interessados que integrem qualquer uma das organizações educativas de um determinado espaço territorial.

A primeira fase deve caracterizar-se pelo trabalho sobre os projetos que os docentes desenvolveram nas escolas ao longo dos últimos anos letivos, enquanto numa segunda fase, os docentes são desafiados a refletir sobre as suas práticas, construindo recursos tendo por base o território.

A construção de conteúdos educativos, tendo por base os recursos locais (património material e imaterial, espaços naturais, espaços desportivos, culturais e sociais, entre muitos outros), no cruzamento com a pedagogia participativa, deverá ser um dos pontos de partida para o desenvolvimento de práticas que fomentem diferentes competências nos alunos. Como refere Formosinho (2011), os objetivos da pedagogia participativa passam pelo envolvimento e pela construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, assumindo-se a imagem da criança/jovem como um ser competente que participa com liberdade, inteligência e sensibilidade num processo de conhecimento do seu território.

Assim, e com base no pensamento de Sérgio Niza, com esta formação os professores serão desafiados a uma autoformação cooperada, uma formação em que cada um reflete para si, mas que partilha e desenvolve em grupo, tendo como objeto também a construção de um coletivo (Nóvoa, 2012). A estas reflexões podem acrescentar-se alguns contributos que Sérgio Niza (*in* González, 2002) nos apresenta no que se refere à cultura pedagógica que o Movimento da Escola Moderna introduz nas escolas, numa pedagogia que permite ser o início às práticas democráticas, fomentando a reconstrução (recriação) cultural e a reinstituição dos valores e das significações. Deste modo, a aposta numa formação democrática baseada no desenvolvimento de uma pedagogia explícita, consciente e assumida, cruza-se com a identidade local do território.

Simultaneamente a este processo formativo direcionado para as competências pedagógicas em sala de aula, e em função dos tempos conturbados que a educação atravessa, os diretores e as equipas de direção ou lideranças intermédias são desafiados a repensar a escola como um espaço democrático do território, com diferentes lugares de aprendizagem. A estes propõe-se que se planeie e implemente um projeto que vá ao encontro das necessidades de cada escola/agrupamento, mas que reúna indicadores de melhoria que permitam trabalhar no mesmo sentido dos objetivos do projeto educativo local.

Assim, o desafio que se apresenta é que, ao longo do primeiro ano do projeto – designado por ano zero –, se desenvolva um processo formativo e reflexivo de docentes, com sessões presenciais e autónomas, assentes nos princípios de formação referidos anteriormente, apoiando o desenvolvimento de competências e estratégias pedagógicas que cruzem os conteúdos curriculares das suas disciplinas com as características do território em que estão inseridos. Neste processo, serão desafiados a refletir sobre as possíveis práticas, à luz de diferentes visões pedagógicas que podem orientar a pedagogia na construção dos valores que se pretendem com o PEL em cada território e que, num futuro, poderão alicerçar os conteúdos para um currículo local.

A implementação da mesma metodologia do PEL em diferentes locais, nas suas diferentes variantes adaptadas a cada local, vai permitir à equipa de investigação refletir e construir conhecimento sobre como podem ser atingidos os objetivos globais do projeto, percebendo-se quais as melhores estratégias de forma a envolver todos os atores neste contributo a uma efetiva territorialização da educação.

Referências bibliográficas:

Canário, Rui (1998). Educação e território. Revista *Noesis*, nº 48, pp. 18.

Coppini, Roser Bertran (2007). *Los Proyetos Educativos de Ciudad. Gestión Estratégica de las Políticas Educativas Locales*. Centro Iberoamericano de Desarrolo Estratégico Urbano. PEU, 5, Barcelona, 108 p.

Cordeiro, António Manuel Rochette e Barros, Cristina (2011) Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território. *Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza, Bragança/Zamora*, pp. 1336-1345.

Cordeiro, António Manuel Rochette, Alcoforado, Luís e Ferreira, António (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº 30-31, DG-FLUC. Coimbra. pp. 305-315

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, Júlia (Org). (2011). *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

González, Pedro Francisco (2002) O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora

Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.

Nóvoa, António; Marcelino, Francisco e O, Jorge Ramos do (Org.) (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Pinhal, João e Viseu, Sofia (2001). A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. *Relatório sectorial 6 inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do continente*. Lisboa: Centros de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Villar, Maria (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

(*) Doutoranda do CEIS 20 e Bolseira da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito do grupo de trabalho sobre "Territorialização da Educação".

(**) Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e um dos coordenadores do grupo de trabalho sobre "Territorialização da Educação".

Cidade Educadora

◗ Maria Judite Álvares (*)

Cidade Educadora é uma proposta integrada de cidadania que, dizendo respeito aos municípios, assenta num modelo de intervenção local a partir dum conjunto de princípios enunciados na *Carta das Cidades Educadoras* (2004) que os mesmos subscreveram.

Esta Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). Teve a sua primeira versão em Novembro de 1990, na sequência do I Congresso Internacional, realizado em Barcelona, e cuja intencionalidade já era, na altura, a de reunir um conjunto de princípios que fossem essenciais ao impulso educador de cidade.

Portugal esteve, nessa altura, representado pelos municípios de Lisboa e Porto. Contudo, desde então, e sobretudo a partir de 1994, com a fundação da **Associação Internacional das Cidades Educadoras**, este movimento foi crescendo e desenvolvendo-se quer internacionalmente, quer a nível nacional. Presentemente, integram esta Associação 454 cidades/municípios de 36 países de todos os continentes. Em Portugal, a Associação conta com 52 municípios e está organizada numa Rede Territorial que desenvolve um significativo trabalho de reflexão e, sobretudo, de partilha de experiências de intervenção que constituem exemplos de "Boas Práticas", também, a nível internacional.

Tendo este conceito nascido há mais de 20 anos, poderemos afirmar que "a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador" e que se consubstancia num "projeto dirigido à cidade, dirigido às pessoas com o desejo de que seja assumido, partilhado, redefinido por tantas outras cidades e por muito mais gente". (Maragall, P 2013)

Estamos, pois, a refletir sobre a necessidade dum Projeto Educativo Local em que os subscritores da *Carta das Cidades Educadoras*, representantes municipais, se empenhem num discurso político que permita envolver os cidadãos e os representantes de diferentes associações da comunidade na colaboração transversal para o desenvolvimento dessa Comunidade numa dimensão educativa, cívica e democrática.

Nesta perspetiva, sublinhamos a abrangência do conceito "cidade educadora" recordando Paulo Freire: "Enquanto educadora, a Cidade é também educanda". Como esclarece Joan del Pozo (2013), "um dos sentidos principais da educação é a capacidade de promover o melhor crescimento possível ou desenvolver as potencialidades e projetos das pessoas e dos grupos humanos; por um lado, é interessante notar o facto de que a interação entre as pessoas e as instituições (...) tem precisamente a virtude de gerar estímulo para o crescimento e para plenitude de todos os que convivem no espaço urbano, ou seja, tem capacidade educativa".

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços

Assim, retomamos a *Carta das Cidades Educadoras*. Os autarcas que a subscrevem comprometem-se com 20 princípios que se organizam em torno de três grandes vetores:

1. O Direito a uma Cidade Educadora
2. O Compromisso da Cidade
3. Ao Serviço Integral das Pessoas

No primeiro, prevalece a ideia de poder oferecer aos cidadãos o que eles legitimamente aspiram e reclamam e que se prende, por exemplo, com oportunidades de qualidade de vida pessoal e democrática e/ou melhoramento do espaço público, sempre na perspetiva de poderem exercer em plenitude a sua cidadania. Mas consubstancia, também, o direito fundamental à educação. Contudo, no contexto duma cidade educadora esta não se cinge à educação formal ou escolar: "Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade" (P. 5 *Carta das Cidades Educadoras*).

Relativamente aos segundo e terceiro vetores, de acordo com del Pozo (2013), eles são complementares ao "direito a uma cidade educadora", na medida em que esse direito se converte em direito-dever. Efetivamente, o compromisso não será apenas dos responsáveis municipais, mas de todos os cidadãos e "ao serviço integral das pessoas".

"A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspetiva crítica e corresponsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos" (P. 9 *Carta das Cidades Educadoras*).

Com estas três grandes ideias, a Carta permite refletir políticas locais que equacionem a formação ao longo da vida, a inclusão e coesão social, o diálogo e a cooperação inter-geracional, o acesso à formação em tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento sustentável e, por fim, a democracia e participação fomentando valores de cidadania que são transversais a todo o texto da Carta.

"A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços" (P. 20 *Carta das Cidades Educadoras*).

No que cabe aos municípios portugueses, os subscritores destes 20 princípios não cresceram apenas em número. Tem sido percorrido um caminho de desenvolvimento em que a intervenção, sendo identitária de cada "espaço educador", é frequentemente realizada em parceria e refletida em clima de partilha com as suas instituições e com outras cidades/municípios.

Referências bibliográficas:

Carta das Cidades Educadoras (2004) - www.edcities.org
Maragall, P. (2013) – "A Cidade das Pessoas" in *Educação e Vida Urbana: 20 anos de cidades educadoras*; AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras
Pozo, J. (2013) – "O conceito de cidade educadora, hoje" in *Educação e Vida Urbana: 20 anos de cidades educadoras*; AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Lisboa
Cidade Educadora

(*) Gabinete Lisboa Cidade Educadora
Câmara Municipal de Lisboa

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Escola e Comunidade – Equação impossível?

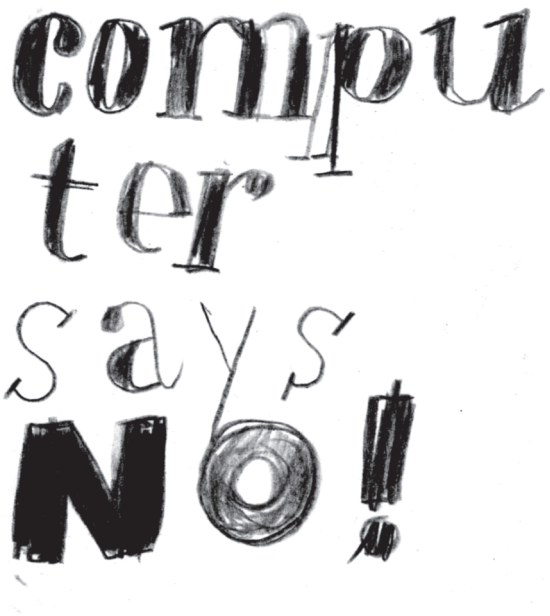
◗ José Manuel Simões (*)

Nos últimos anos, vêm-se desfraldando com maior insistência as bandeiras da descentralização, da autonomia e da territorialização das políticas educativas, impulsionada por quadros ideológico-políticos e teórico-formais que têm merecido a atenção de muitos actores e a realização de estudos que contemplam estes conceitos. A redefinição do papel do Estado na educação e a assunção por parte da administração pública de não poder continuar a atribuir-se a responsabilidade por tudo quanto ocorre nas organizações escolares, está bem patente na sua incapacidade para gerir bem e assim obter melhores resultados.

O movimento de territorialização começa a ganhar maior dinamismo nos finais da década de oitenta, assumindo contornos diferentes consoante o contexto político e administrativo fosse mais ou menos centralizado nos países que dele se apropriavam. Será, contudo, a meio dos anos noventa que a territorialização das políticas educativas em Portugal adquire expressão com maior significado, dando origem a um novo modelo organizacional da escola, alterando-se, desta forma, as relações tradicionais que aquela mantinha com o contexto local, reconhecendo-se a importância da escola como um "espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança" (Barroso, 1996, p. 9).

Revela-se incontornável que o conceito de local se tem feito reflectir nas políticas de administração da educação, designadamente ao nível político-ideológico, nomeadamente através da territorialização dessas políticas, em que o Estado assume uma função reguladora e supostamente promove a partilha de poderes entre o central, o local e as escolas, o que na maior parte das vezes é considerado apenas uma desconcentração. Mas na prática será efectivamente assim? Existirá uma relação entre a adjectivação constante das normas legislativas e o seu conteúdo substantivo? Estará por provar que a apologia do local não se fica por isso mesmo, que a distância entre central e local começa efectivamente a ser encurtada através de adoção de políticas autonómicas e descentralizadoras.

Ainda que falemos de processos localizados quando abordamos questões de territorialização, teremos que considerar o contexto da globalização em que nos encontrarmos mergulhados, designadamente após o esmagamento do espaço e do tempo e do impacto causado com o extraordinário desenvolvimento verificado no campo das tecnologias de informação e comunicação, e, neste contexto, incorporar o alerta de Formosinho *et al.*, (2000, p. 72) para o facto de não podermos esquecer a dialéctica que se estabelece "entre o local e o global, entre o local e o nacional, entre o nacional e o global", conferindo novas perspetivas às dinâmicas organizacionais.



Neste processo de transformação do papel do Estado e da territorialização da educação, podemos concluir da existência de um conjunto de medidas que tendencialmente vêm sendo adotadas, conducentes à transformação do processo de administração da educação, as quais surgem integradas em dinâmicas mais vastas de reforma da administração pública, reformas estas que se desenvolvem, por um lado, num quadro de "...crise económica, e dos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado..." (Afonso, 2006, p. 57), por outro, devido à perda de confiança na capacidade do Estado para gerir a coisa pública com eficácia e eficiência. Reduzir a despesa pública, melhorar a qualidade dos serviços e aproximar a tomada de decisão dos destinatários desses serviços são os aspectos consagrados nas reformas contemporâneas, num apelo à participação de "...actores locais, particularmente dos municípios, famílias e organizações locais..." (Costa, et al., 2004, p. 40). As políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia inserem-se numa tendência de reforma da administração pública, divergindo de acordo com o contexto político e dos próprios locais de onde emanam.

desde um horizonte que visa introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública (autonomia dura), até à intenção de aliviar as pressões que se exercem sobre o Estado, preservando, contudo, o seu poder, organização e controlo (autonomia mole), caracterizando-se: "...por medidas de política educativa em que há uma transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, a reestruturação do funcionamento dos órgãos de gestão da escola, a remodelação da rede escolar, a obrigatoriedade de elaboração de projectos educativos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controlo, passando a escola a ser considerada como um espaço privilegiado e 'determinado' de gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida 'como' e 'em' parceria na tomada de decisão" (Barbieri, 2003, pp. 43-75).

Como destaca Cruz (2007, pp. 67-76), "...mais do que opções de um mero processo técnico que visa assegurar a administração da educação e resolver problemas, a descentralização e a territorialização surgem como formas políticas de reorganização do Estado...". Hoje, reclama-se uma administração, como sustentam Formosinho e Machado (1998, p. 23), "... que cada vez mais se gere por um sentido da eficácia das respostas educativas. No entanto, esta questão, parecendo meramente técnica, tem contornos políticos", até porque, no entendimento destes autores, "...a territorialização das políticas educativas foi mais querida, organizada e posta em movimento pelo Estado que exigida pelas dinâmicas locais" (*idem*). Todavia, importa desenhar políticas e práticas de territorialização que permitam superar as lógicas centralista e uniformizadora dos modelos administrativo-burocráticos, e, dessa forma, construir uma escola com futuro (Formosinho & Machado, 1998, p. 26).

No quadro da gestão das políticas públicas educacionais será imperioso perceber as relações que se estabelecem entre a educação e a comunidade, considerando o modo como decorreu o processo educativo ao longo dos anos e as mutações das características sociais, políticas e económicas, fundamentando a necessidade de uma política pública educacional alicerçada na realidade territorial.

Será necessário reforçar e redefinir o papel da escola, "a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais" (Nóvoa, 2006, pp. 111-126), construindo um outro modelo que se operacionalize nas interrelações que terá que estabelecer com a comunidade educativa.

Considerar que a escola mais território será uma equação impossível é posicionamento refutado por Frabboni (1994), citado por Villar (2001, p. 33), afirmando que a "equação não é somente possível, senão indispensável no quadro de um Sistema Formativo Integrado", mesmo sem pedir ao território a mesma intencionalidade formativa que à escola. Até porque como expressa um ditado africano: "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança."

Referências bibliográficas:

Afonso, J. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Barroso, J. (1996a). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 20 (pp. 43-75).

Costa, J., Neto-Mendes, A.& Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cruz, C. (2007). Conselhos Municipais de Educação. Política educativa e acção pública. *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, (pp. 67-76). Acedido em janeiro de 2014 em: http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=138p=67

Formosinho, J., Fernando, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (1998). "Políticas Educativas Globais", In *Actas do Seminário Sobre Territorialização das Políticas Educativas*, (pp. 23-27). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Villar, Caballo. (2001). *A Cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Instituto Piaget.

Vieira, M. & Pereira, H. (2006).Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. *Saber (e) EducarII*, (pp. 111-126). Porto: ESE de Paula Frassinetti. Acedido em janeiro de 2014 em: http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/14

(*) - Diretor do Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

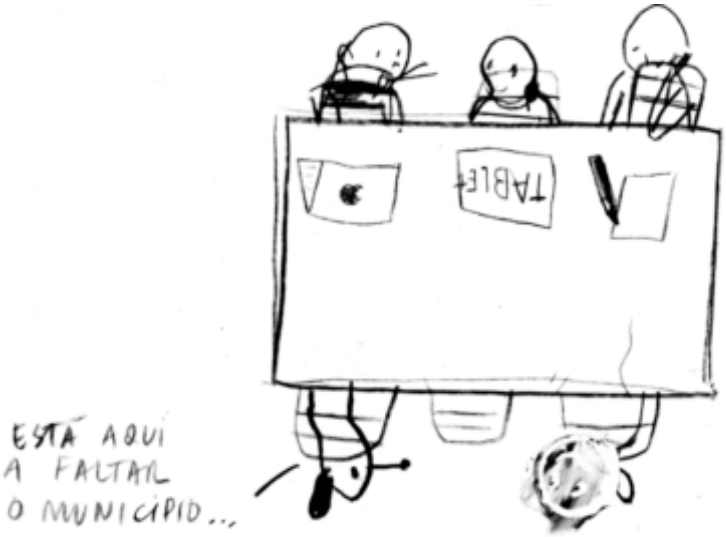
Escola e Comunidade

◗ **Rosário Pimentel (*)**

O tema proposto para esta edição da revista Nova Ágora remete-nos imediatamente para uma retrospetiva necessariamente breve do que foi e tem sido, ao longo dos tempos, esta ligação (pelo menos para quem já leva algumas décadas de experiência), quer no plano meramente formal ou institucional, quer no plano das parcerias e/ou protocolos estabelecidos com as instituições ou entidades locais.

Desde 1974 que os vários diplomas legais que têm regulado a gestão/direção das escolas foram incorporando a comunidade através da representação nos vários órgãos, sendo que essa representação foi moldada por imperativos políticos, sociais ou outros. Até 1974, a escola exercia a sua função sem grande ligação à comunidade, e após a revolução, o estado das coisas foi-se alterando, inevitavelmente fruto das mudanças políticas, sociais e outras daí decorrentes. Não foi despicienda para esta alteração a visão de alguns ministros da educação, nomeadamente a partir dos anos 80, em que começou a participação dos pais/encarregados de educação a fazer-se em alguns órgãos da escola. Foi a altura da constituição das primeiras associações de pais/encarregados de educação e os vários diplomas legais que saíram foram trazendo à escola a representatividade da comunidade local nos vários órgãos de gestão e direção: Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola e, atualmente, Conselho Geral. Ao mesmo tempo que esta representação legitimada se foi instalando na escola, passaram a estabelecer-se, mais ou menos formalmente, as ligações às instituições, entidades locais ou outras, através de parcerias ou protocolos que foram aprofundando as ligações entre todos os parceiros, dependendo evidentemente das caraterísticas do meio e das pessoas à frente das várias forças envolvidas. A experiência parece mostrar que esta ligação à tão propalada sociedade civil se faz com mais intensidade em meios mais pequenos do que no contexto de cidade, ainda que a atual legislação em vigor, através do Conselho Geral, "obrigue" a essa representação e consequente relação de todos os parceiros: professores, funcionários, alunos (em alguns casos), autarquia, Pais /E.E., e outras instituições escolhidas.

A experiência local aponta para a existência duma relação que se tem vindo a intensificar, ao longo dos anos, entre o agrupamento, a autarquia, associações de Pais/E.E., instituições locais, públicas ou privadas, e outros serviços da comunidade. Para além da representação já referida, feita através do cumprimento da lei em vigor que a regula e regulamenta, e do cumprimento das competências que a Lei atribui a algumas dessas entidades, existem muitas outras situações em que as parcerias são já habituais, fazendo parte do dia a dia de uns e de outros e havendo momentos já "instituídos", ao longo do ano, em que essa cooperação é feita.



Acresce que o facto de a escola sede receber um número elevado de alunos que são enviados por três instituições do concelho obriga a que esta ligação seja contínua e partilhada na resolução das situações surgidas, aprofundando naturalmente esta relação. A comunidade local acolhe, com simpatia, os professores que aqui trabalham e estes também procuram envolver-se na comunidade à medida que vão permanecendo no agrupamento. Esta relação tem-se revelado profunda, eficaz e profícua, devendo ter sempre em mente o princípio norteador da não ingerência em decisões que à escola compete e vice versa, não ultrapassando as atribuições que cada parceiro tem. Devemos reconhecer que, nos tempos difíceis que o país atravessa, a escola terá inevitavelmente um papel cada vez mais interventivo na resolução de questões sociais e outras que os nossos alunos trarão e que, sozinha, não o poderá fazer. Será então necessário que esta relação escola comunidade não esmoreça, continue e se aprofunde, se for caso disso, a fim de que, todos em conjunto, possamos cumprir um papel mais exigente, fruto desta situação. Consultando alguns dos documentos estruturantes do agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo e o Projeto de Atividades, verifica-se facilmente a existência dos diferentes parceiros nos vários domínios de atuação, sendo que o próprio Conselho Geral tem competências próprias para aprovação de tais documentos que legitimam a missão, a atuação e os princípios orientadores da escola/agrupamento. Necessariamente que este texto reflete a minha experiência de professora atenta ao papel integrador da escola, às mudanças observadas ao longo de trinta e alguns anos de serviço e ao contributo que tenho procurado dar ao serviço público de educação, quer nas minhas funções docentes, quer noutras complementares que na escola exerço.

(*) - PQA e membro do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Indisciplina em sala de aula

◗ Carla Adriana Girão (*)

Entre a comunidade educativa, a indisciplina em sala de aula é um assunto bastante falado, pode mesmo entender-se como um triângulo entre professores, alunos e Encarregados de Educação. Trata-se de um problema que é fator de destabilização das aulas, com interrupções constantes por parte dos docentes, que provoca cansaço e desgaste quer nos professores quer nos alunos que querem estar atentos, interessados, aprender e ter boas classificações. Citando Carita e Fernandes (2002, p.15), "A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas".

Mas afinal o que é indisciplina? De que é que falamos quando nos referimos a indisciplina em sala de aula? São muitos os estudos já realizados que apontam não para uma definição única, mas para a existência de inúmeras possíveis definições para indisciplina, cada uma fazendo referência a novos aspetos a ter em conta ou reforçando outros já salientados. Podia apresentar-se aqui uma definição apontada por um dos muitos autores de obras sobre indisciplina, no entanto ficaria sempre a dúvida se essa seria a definição mais completa. Por este motivo, optou-se por não apresentar a definição de nenhum autor em particular, mas evidenciar os aspetos mais significativos de cada uma das muitas definições encontradas. Assim, consideramos que, quando falamos de indisciplina em sala de aula, falamos de: comportamentos/atitudes desviantes do contexto de sala de aula; comportamentos que perturbam o normal funcionamento das aulas; que obrigam o docente a interromper a aula; que impedem os alunos de estar atentos, de realizar as atividades propostas, de aprender os conteúdos lecionados; que impedem os alunos de ter boas classificações. No entanto, cada professor tem a sua própria definição de indisciplina, pois determinado comportamento é permitido e aceite por certos professores e considerado indisciplina por outros.

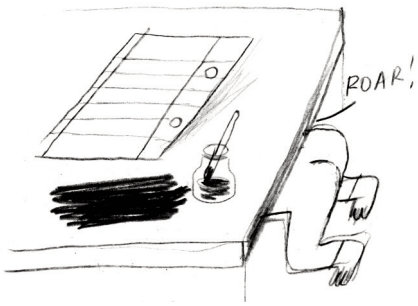
Neste sentido, é muito importante a definição de regras comuns de atuação para cada turma, de modo a que todos os professores permitam as mesmas atitudes/comportamentos e considerem indisciplina os restantes. Por exemplo: um professor pode considerar indisciplina o aluno levantar-se do lugar sem autorização, mas outro professor pode considerar isso perfeitamente aceitável. Este tipo de atuações por parte dos docentes devem ser evitadas, pois os alunos necessitam de regras comuns de atuação, de normas aplicadas por todos os docentes e não só por alguns. Não é bom para os alunos terem professores permissivos ou autoritários, eles precisam de professores assertivos, que os compreendam, que os deixem expressar-se, que lhes mostrem os limites, que os censurem quando têm atitudes negativas, mas que também sejam capazes de os elogiar quando demonstram atitudes boas. Estanqueiro (2010, p. 62) define indisciplina como: "um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula (por exemplo, chegar atrasado, fazer barulho, não trazer material de trabalho, não realizar as tarefas propostas, usar o telemóvel, falar ou sair do lugar sem autorização)". Daqui se compreende que, em cada dia, em cada turma, temos um ou vários alunos indisciplinados. Daí este problema, apesar de não ser recente, estar sempre tão atual e ser motivo de grande preocupação para os professores, que veem o seu trabalho desvalorizado e a sua autoridade, hierarquia e saber postos em causa. Desta definição depreende-se que tudo o que implique o desvio à realização do trabalho é indisciplina. No entanto, dada a grande diversidade de manifestações de comportamentos de indisciplina, é necessário organizá-los segundo as suas caraterísticas.

Pensemos num caso que nos acontece com bastante frequência: um aluno não realiza o trabalho, mas não perturba a aula; outro, para além de não realizar o trabalho, impede que os restantes o façam e que a aula se desenvolva normalmente, pois interrompe constantemente com comentários desadequados, distrai os colegas conversando com eles e não acata as ordens do professor. Não temos qualquer dúvida em compreender que são ambas situações de indisciplina, porém bastante diferentes uma da outra. Neste sentido, Amado e Freire (2007) propõem três níveis de indisciplina: 1º - desvio às regras de trabalho na aula, onde se englobam todas as atitudes que impedem a realização do trabalho proposto, por exemplo: fazer desenhos, conversar com os colegas, não levar o material, etc; 2º - indisciplina perturbadora entre pares: neste nível está em causa o respeito pelos colegas, bem como a solução de conflitos entre os mesmos, as atitudes de gozo para com colegas quer por se tratar de bons alunos, de maus alunos, ou outra situação qualquer. Trata-se, na maioria das vezes, de "agressões" verbais, no entanto estas podem agravar-se e tornar-se situações de *bullying* ou de *cyberbullying*; 3º - problemas da relação professor–aluno: neste nível de indisciplina, os comportamentos, para além de impedirem o normal funcionamento das aulas, põem em causa a dignidade do professor, quer como profissional quer como pessoa, podendo ser situações de oposição à autoridade do professor, situações em que o objetivo do aluno é pôr em causa o poder e o saber do professor, chegando mesmo a desautorizá-lo perante a turma. Em casos mais extremos, os alunos que manifestam este tipo de comportamentos podem chegar a agredir fisicamente o docente.

Com base nesta classificação por níveis de indisciplina, seria interessante apurar-se, junto dos professores de cada ciclo de ensino, qual o nível de indisciplina que corresponde aos comportamentos de indisciplina tidos pelos seus discentes. E porque não junto dos alunos? Será que os resultados iam coincidir? Ficam as dúvidas. Quem sabe no futuro possamos apresentar dados sobre esta matéria.

Perante uma situação de indisciplina em sala de aula, e de forma a não prejudicar demasiado os alunos que querem aprender, o professor vê-se obrigado a enviar o aluno indisciplinado para fora da sala de aula. É dado conhecimento da situação ao Diretor de Turma que informa o Encarregado de Educação. Mas, afinal, por que é que esse aluno teve esse comportamento? Porquê naquele momento? Naquela hora? Naquela disciplina? Com aquele professor? Será que o aluno tem bem presente a noção de indisciplina e sabe claramente quais as atitudes que pode e não pode tomar em sala de aula? Haverá fatores externos à aula que influenciaram esses comportamentos? Como é o ambiente familiar desse aluno? Como reage o Encarregado de Educação perante essa informação?

São muitas e infindáveis as perguntas que se colocam. Muitas vezes os nossos alunos, ao manifestarem atitudes de indisciplina, não pretendem afetar o professor ou os colegas, querem apenas chamar a atenção, como que a dizer "eu estou aqui", "alguém me dê atenção", "alguém me oiça". Por vezes, os nossos alunos precisam, mais do que um castigo, de alguém que lhes dê atenção, atenção que a família, pelo excesso de trabalho, pelos horários a cumprir, pelas diversas atividades, pode não ter tempo para lhes dar. Para dar resposta a todas estas e muitas mais questões, seria preciso, a tempo inteiro, na escola, uma ou várias pessoas que se dedicassem apenas a estas questões de indisciplina, identificando as causas, os verdadeiros motivos que estiveram na origem da situação de indisciplina. Só detetando as causas se pode atuar de uma forma mais adequada, no sentido de que a situação ser resolvida e não se voltar a repetir. Muitas vezes, preocupamo-nos com questões como: quais os comportamentos/atitudes que os alunos manifestam e que são referidos pelos professores como indisciplina? Quais as disciplinas em que ocorrem mais situações de indisciplina? Em que horário se verificam mais saídas de sala de aula? Os alunos são sempre os mesmos? E os professores, são sempre os mesmos? Estas e outras questões são importantes para compreender a problemática da indisciplina em sala de aula. No entanto, não podemos esquecer que não basta fazer uma análise isolada dos elementos recolhidos; o ideal seria recolher a opinião de alunos, professores e Encarregados de Educação. Vários estudos se podiam desenvolver em torno desta problemática. Por norma, são ouvidos professores e alunos, mas os Encarregados de Educação ficam um pouco à parte destes estudos. Seria conveniente ouvi-los sobre o tema: compreender o que para estes elementos, fundamentais da comunidade educativa e do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, é indisciplina, quais os comportamentos que considerariam indisciplina, porque acham que há alunos com atitudes de indisciplina, se pensam que a indisciplina pode estar relacionada com o ambiente familiar dos alunos, como reagem quando são informados de que os seus educandos tiveram atitudes de indisciplina. Trata-se de um tema inesgotável, em que cada caso é diferente, pois não há duas situações iguais, dois alunos iguais, com as mesmas vivências, inseridos da mesma forma na comunidade, ...



Compreender estes comportamentos é muito mais complexo do que poderemos imaginar. É preciso ter em consideração os mais diversos fatores que podem influenciar os discentes: os nossos alunos vivem inseridos numa comunidade com costumes e tradições que nem sempre são as melhores ou transmitidas e utilizadas da melhor forma; estão inseridos numa família que, cada vez mais, para fazer face às necessidades e exigências da sociedade, dispensa muito tempo ao trabalho e pouco ao convívio e apoio aos seus educandos. Não deixemos também de parte os professores e o método utilizado na apresentação da matéria, assim como as suas caraterísticas pessoais, bem como os restantes alunos da turma. Também é preciso ter em conta a possível desmotivação dos alunos, o sistema de ensino desajustado perante as expetativas de alguns dos que se encontram a frequentar o ensino regular, quando as suas expetativas estão voltadas para um ensino profissional ou para outra inserção ao nível do mercado de trabalho. No entanto, a sua idade e o facto de a escolaridade ser obrigatória até ao 12º ano, obriga a que todos os jovens frequentem a escola, independentemente dos seus gostos, preferências, aptidões ou limitações, pelo que muitas vezes encontramos na sala de aula alunos completamente desmotivados e desinteressados, completamente desenquadrados relativamente ao que o ensino exige deles.

Conclui-se que o tema indisciplina em sala de aula é um tema infindável, em constante evolução, com constantes mudanças, com as mais variadas causas bem como soluções. É um problema que, para ser solucionado, necessita da colaboração e articulação entre alunos, professores, diretores de turma, direção da escola, encarregados de educação, família em geral, mas a indisciplina pode ter causas mais profundas que impliquem outros intervenientes, como psicólogos, assistentes sociais, entre outros.

Terminamos com uma citação de Estrela (2002, p. 13) que consideramos espelhar bem a possível ligação da indisciplina à sociedade: "A escola, sistema em interacção com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral."

Referências bibliográficas:

Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora

(*) Professora no Agrupamento Escolas Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas Lousã

A Escola no contexto europeu de aprendizagem

◗ Cristina Silva (*)

A evolução das tecnologias de informação e comunicação tem vindo a contribuir para que, em torno do conceito de "comunidade" (o qual tem também sofrido alterações ao longo dos tempos) e, mais concretamente, do conceito de "comunidade educativa", se possam configurar novos contextos de aprendizagem. A escola deixa de se confinar a um espaço geográfico envolvente, onde, sem dúvida, se tecem as interações mais fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem, para, sempre que necessário, abraçar uma dimensão europeia ou mundial.

Se analisarmos as premissas que sustentam o conceito de "Comunidade" verificamos que a maior parte delas perpassa para o mais recente conceito de "comunidade virtual", pois, à exceção da questão do espaço geográfico (Beamish, 1995), importante na delimitação do raio de ação dos sujeitos que integram uma comunidade, no caso das "comunidades virtuais", a interação dos seus membros continua a ser norteada por objetivos, interesses e metas comuns, sendo que este tipo de comunidades não pode ser associado a um *locus* específico (como considerado na definição de "Comunidade"), pois elas decorrem e "sobrevivem" no ciberespaço (Rheingold, 1996), ou seja, num *locus* virtual. Outra questão a considerar será a do tempo, pois, nas "Comunidades virtuais" as trocas comunicativas podem efetuar-se de forma síncrona ou assíncrona, não perdendo esta última as suas características de interatividade, o que constitui uma das suas mais-valias.

A dimensão Europeia da Escola tem vindo a ser facilitada pelo acesso das escolas/agentes educativos ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, cujas ações passaram a estar englobadas no novo programa 2014-2020 da Comissão Europeia, intitulado '*Erasmus Plus*' (Erasmus+), em vigor a partir de janeiro de 2014. No entanto, esta dimensão europeia não se esgota em ações de mobilidade de docentes e alunos no espaço europeu, uma vez que, hoje em dia, alunos e professores podem integrar e aceder a inúmeras "comunidades virtuais", construídas à volta de interesses comuns no contexto educativo.

Um desses contextos tem por base a utilização da plataforma eletrónica *eTwinning* (Programa do Conselho da Europa que assenta na geminação eletrónica de escolas, também integrado no novo Programa Erasmus+), especialmente concebida para o desenvolvimento de projetos cooperativos europeus, em ambiente virtual seguro, o qual disponibiliza diferentes ferramentas de fácil utilização, com vista ao trabalho de projeto e trabalho cooperativo entre docentes e alunos de várias escolas europeias.

De facto, e como referiu Marc Durando, Diretor Executivo da European Schoolnet, em Bucareste, no Encontro Anual *eTwinning* [1], em fevereiro de 2008, o Programa *eTwinning* assenta em metodologias ativas e de trabalho de projeto, facilita sinergias de cooperação entre escolas europeias; é suportado por ferramentas eletrónicas adequadas; decorre num ambiente seguro, funcional e multilingue e, acima de tudo, é simples e de fácil utilização.

Já no seu nono ano, o *eTwinning* continua a crescer, envolvendo cada vez mais docentes, estando atualmente inscritos mais de 230.989 professores em toda a Europa[2]. Como referiu Claire Morvan, do *Central Support Service* (CSS), "esta Ação vem afirmando o seu inquestionável papel na construção de um espaço Europeu para o ensino. Gratuito e livre de tarefas administrativas, o *eTwinning* oferece às escolas de toda a Europa a oportunidade de trabalharem em conjunto em projetos que beneficiam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem e o conhecimento da Europa dos seus alunos." [3]

Com este program, a alunos e docentes podem interagir com os seus congéneres europeus e entre si, e desenvolver diversas competências, utilizando as TIC e as línguas estrangeiras em contextos reais e motivadores, apelando à cooperação e criatividade. Apesar de as línguas estrangeiras e as TIC estarem diretamente implicadas neste programa, este permite o desenvolvimento de projetos e intercâmbios transversais, no âmbito de várias disciplinas e níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.

Por conseguinte, a flexibilidade deste programa estende-se a diversas variantes: num mesmo projeto, podem participar discentes e docentes de várias escolas e anos de escolaridade, dentro do mesmo país e de países diferentes, bastando que o projeto seja fundado por duas escolas de países diferentes; um projeto pode englobar uma só área disciplinar ou mais do que uma; um projeto pode ter a duração que os seus fundadores considerem adequada – um mês ou mais, um ou mais anos letivos; um projeto pode ser planeado e estruturado em função da calendarização das tarefas, dos subtemas ou das atividades em si. Em suma, um projeto será tudo aquilo e somente o que os seus intervenientes desejem e necessitem no seu contexto educativo.

---

[1] Encontro *eTwinning* em que a EB nº2 da Lousã esteve representada

[2] http://www.etwinning.net (consultado em 22/01/2014).

[3] Morvan, Claire, http://www.etwinning.net/pt/pub/news/news/etwinning_conference_2012_.htm (publicado em 22/02/2012, consultado em 14/03/2012).

Para além da flexibilidade deste programa há ainda a salientar a sua simplicidade, uma vez que a plataforma eletrónica é de fácil utilização e não envolve tarefas burocráticas. Para cada projeto é disponibilizado um espaço virtual próprio (*Twinspace*), onde docentes e discentes interagem, planificam atividades e partilham recursos e materiais, uma vez que no *twinspace* se pode aceder a ferramentas colaborativas, tais como fóruns, *wikis* e blogues, a par com galerias e pastas para alojar diversos tipos de ficheiros.

Mais importante ainda, há a considerar fatores de elevada motivação para os discentes, bem como uma aprendizagem de forma "quase natural", ou seja, aquela decorre em situações reais e num ambiente virtual muito semelhante ao que os discentes estão habituados a utilizar em contextos de lazer, pois a plataforma tem algumas características idênticas às das redes sociais que habitualmente usam, com um aspeto fundamental – o *twinspace* é um espaço seguro, onde só entram professores e alunos do projeto que desenvolvem, sendo que os docentes podem optar por tornar os vários conteúdos públicos (utilizadores com o *link*) ou privados.

Ser membro do *eTwinning* não implica só a possibilidade de desenvolver projetos comuns, mas também uma oferta formativa variada – o *eTwinning* disponibiliza regularmente *Webinars*; "eventos de aprendizagem" *online* (eventos de curta duração centrados em temas variados); "Grupos *eTwinning*" (plataformas privadas nas quais os *eTwinners* podem debater e trabalhar em conjunto um tema específico); "salas de professores" (fóruns sobre temáticas do interesse dos professores); *Kits* de projetos e recursos partilhados e ainda o acesso a experiências de formação noutro país – "Oficinas de Desenvolvimento Profissional".

A Escola Básica nº2 da Lousã participa no *eTwinning* desde o seu ano de lançamento - 2005, tendo, até à data, desenvolvido cerca de 25 projetos, dos quais 11 foram já galardoados com o selo Europeu de Qualidade. Salientam-se alguns, como, por exemplo, projetos sobre a temática da "Segurança na Internet" – "A safe e-Journey"[4] (2007); "Smart Surfers"[5] (2008); sobre "Tradição e Modernidade" - "Dança das Paixões"[6] (2007 – 2009); sobre a Europa, as escolas participantes e respetivas regiões e problemas ambientais – "Are we really different?"[7] (2006); "Welcome to Europe"[8] (2008 - 2009); "Portraits of the 4 Seasons"[9]; "Past in Present"[10] (2010); "Children and Reporters"[11] (2010); "The Genius' Logbook"[12] (2012-2014); sobre a leitura "eTwinning: reading and sharing"[13] (2011); sobre a gastronomia – "International Cookery Book"[14] (2011) e "Europe's Sweet Tooth"[15] (2013- 2014); sobre a arte "European Youth Murals"[16] (2012- 2014) e sobre a aprendizagem da língua inglesa – "An eTwinning Adventure"[17] (2012); "The European Passport of Languages"[18] (2013- 2014). Ao longo da execução destes projetos, tem sido possível levar a cabo diferentes atividades, tais como, sessões de conversação no *Twinspace*, videoconferências, elaboração de jornais digitais, realização de trabalhos de índole colaborativa, em que tanto docentes como discentes contactam com novas ferramentas da *Web 2.0*, bem como atividades com encarregados de educação (EE) e demais elementos da comunidade educativa, nomeadamente, saraus culturais, conferências e sessões de esclarecimento para professores e pais, intercâmbios, exposições, encontros na Câmara Municipal, entre outras, tendo mesmo, no caso de dois projetos, sido possível concretizar uma visita de estudo à Polónia (2008) e outra a Espanha (2009), graças à colaboração dos EE em várias iniciativas de angariação de verbas. Haveria outros exemplos a enumerar para ilustrar momentos em que "as comunidades virtuais" se conseguem propagar para além do ciberespaço, assumindo-se em efetivas e enriquecedoras trocas de experiências entre os diversos elementos dos grupos que as constituem e entre escolas, possibilitando, deste modo, o estreitar de laços de amizade e cooperação não só entre os membros das comunidades educativas, mas também entre diferentes povos.

[4] http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1205858421_poster_2_CRISTINA_SILVA.pdf
[5] http://smart-surfers.bloog.pl/?smoybbtticaid=612164
[6] http://www.etwinning.net/pt/pub/profile.cfm?f=2&l=pt&n=387# e http://www.dancadaspaixoes.blogspot.pt/
[7] http://www.etwinning.net/de/pub/connect/browse_people_schools_and_pro/profile.cfm?f=2&l=de&n=5912#
[8] http://welcome-to-europe.bloog.pl/
[9] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p18365 e http://4-seasons.webnode.com/
[10] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p33970
[11] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p34236 e http://www.childrenandreporters.blogspot.pt/
[12] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p81677
[13] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p45559
[14] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p57237
[15] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p97593
[16] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p86333 e http://europeanyouthmurals.wordpress.com/
[17] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p89743/homepage
[18] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p97087

Por último, há a salientar o investimento da EB nº2 da Lousã na formação de docentes no âmbito do Programa *eTwinning*. Para tal foi constituído, em 2012, o Projeto *eTwinning Challenges for Teachers*[19] e estabelecida a parceria entre escolas da Polónia, Espanha e o Centro de Formação de Associação de Escolas Nova *Ágora*, este último na qualidade de entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, tendo sido, até à data, levadas a cabo duas oficinas de formação na Lousã ("Desenvolver Projetos Cooperativos Europeus com a plataforma eTwinning" – ações 07.1 e 07.2, uma de 35 horas e outra de 50 horas), abrangendo um total de 28 docentes de vários níveis de ensino das escolas associadas e de escolas de outros concelhos, parceiras num projeto comum. Na escola espanhola de El Toboso também já teve lugar uma oficina de formação para 13 docentes, estando atualmente em curso uma segunda. O sucesso deste projeto foi reconhecido pelos vários parceiros, tendo obtido o selo de Qualidade em Portugal e Espanha, onde foi destacado pelo Serviço Nacional Espanhol [20] – fevereiro de 2013 - e obteve uma Menção honrosa em Portugal – novembro de 2013 -, de forma que, no seguimento deste projeto, e dada a necessidade da continuidade da formação nesta área nos diferentes países, já foi implementado um segundo projeto subsequente e está atualmente em curso o "eTwinning Challenges for Teachers III", abrangendo novas escolas parceiras de outros países, como a Itália, a Grécia e o Chipre.

Este projeto constitui o pilar que sustenta a formação de professores na Lousã (Portugal) e em El Toboso (Espanha), sobre o Programa *eTwinning* e ferramentas *WEB 2.0*, fornecendo um ambiente virtual, seguro e eficaz, para que docentes de várias escolas europeias troquem experiências e utilizem o *eTwinning* em contextos reais. Sendo uma temática que só agora começa a ser mais explorada em Portugal no âmbito da Formação Contínua de professores, nestas oficinas foram testadas e privilegiadas metodologias de trabalho de projeto e trabalho colaborativo na própria plataforma *eTwinning*, sendo que a formação foi ela mesma um projeto.

Como resultados e produtos deste projeto, salientam-se os seguintes:

- Guiões e tutoriais referentes à utilização do *desktop* e do *twinspace* e a respeito de diversas ferramentas *Web 2.0* úteis não só em projetos *eTwinning* como também na prática letiva;

- "Incubadora de projetos": ideias para novos projetos e variados recursos disponíveis para diferentes práticas de ensino e projetos *eTwinning* (alguns já foram implementados, dois dos quais obtiveram o selo de qualidade, e os restantes poderão ser lançados futuramente);

- Abordagens pedagógicas que pretendem reforçar a criatividade, a inovação e a motivação para que os alunos aprendam de formas diferentes;

- Os alunos, apesar de não estarem envolvidos diretamente, conhecem o projeto e contribuem com exemplos de trabalhos para demonstrar como se pode participar no *eTwinning*;

- Alargamento da Comunidade *eTwinning* nas escolas parceiras e em escolas de concelhos/regiões próximas.

Concluindo, importa, em primeiro lugar, voltar a citar *Rheingold* [21], que em *The Virtual Community* (1996), recorre a *Oldenburg* para enumerar os três locais essenciais nas nossas vidas – "onde vivemos", "onde trabalhamos" e "onde convivemos", locais que se constituem como as novas *agorae* ("agorâs") da vida moderna e que são fundamentais para a subsistência das comunidades; em segundo, deixar a seguinte proposta: o *eTwinning* é uma experiência que discentes e docentes não devem perder, não só como membros de uma comunidade educativa específica, mas também como membros de uma "comunidade educativa europeia". Aos docentes permitirá abrir as portas da sala de aula a novos contextos, partilhar saberes e ideias e aceder a novas oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional. Aos discentes, facilitará uma aprendizagem em contextos mais reais, em colaboração com os seus pares noutras escolas da Europa, permitindo não só um conhecimento mais vasto doutras regiões deste continente, como também uma melhor apropriação do que é o seu próprio património local.

Referências bibliográficas e webgrafia:

http://www.etwinning.net
http://etwinning.blog.dgidc.min-edu.pt/
http://www.proalv.pt/wordpress/
Beamish, Anne. *Commuties on-line: A Study of Community – Based Computer Networks, Massachussets Institute of Technology, U.S.A., February 1995 – online*: http://dspace.mit.edubitstream/handle/1721.1/11860/32905494.pdf (acedido em 18/01/14);
Rheingold, Howard. *The Virtual Community*, 1996. versão online: http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html (acedido em 18/01/14);
Central Support Service for eTwinning (Bruxelas, 2007), *Aprender com o eTwinning – um guia para professores*, (tradução da Equipa de Missão CRIE, Ministério da Educação);
GENERAL_GUIDELINES_2010_EN.pdf (*eTwinning General Guidelines – January 2010*);
Step_by_Step_Support_PT.pdf (*O Twinspace Passo a Passo* - manual realizado com o apoio dos Serviços de Apoio eTwinning do Reino Unido e da Alemanha);
TwinSpace_Guidelines_PT.pdf (*Orientações para o TwinSpace, Introdução ao seu Twinspace* - manual realizado com o apoio dos Serviços de Apoio eTwinning do Reino Unido e da Alemanha);
PUBLICATION_eTwinning_in_the_classroom_EN.pdf - Galvin, Conor, eTwinning in the classroom - A showcase of good practice - 2008-2009, Central Support Service for eTwinning (CSS), 2009;
PT_glossary.pdf (*O Livro de Receitas eTwinning 2011*).

(*) Docente do Agrupamento de Escolas da Lousã

[19] http://new-twinspace.etwinning.net/web/p79097 e https://sites.google.com/a/aglousa.com/etwinning-challenges-for-teachers/
[20] Destaque – NSS Espanha – fevereiro 2013: www.etwinning.es/en/projects/featured-projects/728-etwinning-challenges-for-teachers-ii
[21] "*As Ray Oldenburg proposed in The Great Good Place, there are three essential places in people's lives : the place we live, the place we work, and the place we gather for conviviality. Although the casual conversation that takes place in cafes, beauty shops, pubs, and town squares is universally considered to be trivial, idle talk, Oldenburg makes the case that such places are where communities can come into being and continue to hold together. These are the unacknowledged agorae of modern life.*" (*Rheingold*, 1996 – online)

Agrupamento de Escolas Lousã

A Interculturalidade no ambiente escolar - o caso da Lousã - Flix [1]

Mário Rodrigues (*); Cristina Silva (*); Ana Rosa Jaqueiro (**); Paulo Coelho Araújo (**)

Num mundo cada vez mais global, a cultura de cada país pode constituir um forte contributo para a globalização e união entre os povos, apesar de nem sempre o percecionarmos. A experiência que aqui relatamos pretende evidenciar um exemplo de comunicação entre diferentes comunidades e países através da prática de jogos tradicionais. Uma escola da Beira Litoral/Pinhal Interior de Portugal, a Escola Básica nº 2 da Lousã, e uma Escola da Província da Catalunha, o Instituto Secundário de Flix, estabeleceram no, ano de 2007/2008, um acordo de intercâmbio com os seus alunos, tendo por base uma troca de vivências assentes em práticas lúdicas tradicionais de ambos os países. Toda a experiência de intercâmbio foi acompanhada pela Universidade de Coimbra.

Os jogos tradicionais são um espelho de uma cultura (Parlebás, 2001), situam-se no grupo das manifestações lúdicas, constituindo-se como práticas lúdicas cuja diferença para outro tipo de jogos estão muito diretamente relacionadas com o contexto sociocultural onde se desenvolvem (Lavega, 1996).

Os jogos tradicionais representaram sempre formas de estar de uma comunidade (Mauss, 1993), fazendo parte integrante dela e, consequentemente, apresentando-se como uma das instituições da sua cultura (Harris,1987). Os jogos tradicionais são também património da Humanidade, conforme a recomendação saída da 25ª sessão da Conferência Geral da Unesco, realizada em 15 de novembro de 1989, em Paris, para a salvaguarda da cultura tradicional e popular e na qual os jogos são, pela primeira vez, focados como património imaterial mundial e, por isso, preservar implicará sempre transmiti-los e potenciá-los.

O jogo possibilita uma aprendizagem do viver em sociedade e, principalmente, em determinada sociedade, pois os seus jogos e as suas regras representam modos de atuar e viver dessa comunidade (Mauss, 1993; Parlebas, 2001). Parlebas diz-nos que os jogos não são universais, mas que a sua lógica interna pode representar o fator de união entre diferentes jogos. O jogo, por ser uma manifestação de cultura (Huizinga, 2003), é portador de uma linguagem universal à qual está ligada uma ação que se caracteriza por toda uma forma de sentir, estar e viver de uma comunidade.

O século XXI é o ponto de partida para uma reflexão à volta do que devem constituir os novos momentos de ensino e a intenção de educar pressupõe implementar formas inovadoras de implicar os seus intervenientes, (a comunidade educativa), na procura de esclarecer e dar a conhecer outras formas de aprender. A educação emocional tem um papel fundamental neste novo século e os jogos tradicionais são uma forma especial de a promover, uma vez que jogando-os, promovemos essencialmente emoções positivas e sociais (*Lavega et al*, 2010).

Há ainda a considerar que atualmente os alunos passam na escola muitas horas, a rua deixou de ser espaço de brincadeira e, por isso, a escola é hoje o lugar primordial para levar a bom termo este propósito. Além deste pormenor fundamental teremos que ter em conta que hoje lutamos contra um fenómeno de individualismo, em grande parte também promovido pelo mau uso das novas tecnologias. Se, por um lado, elas são um meio fundamental de aproximar os povos e fomentar a comunicação, são, também, quando mal usados, um meio de isolamento dos jovens e, ainda, de descaracterização dos traços da sua cultura, pois a ideia que estes fazem do conhecimento e da oferta de conteúdos na *internet* é uma ideia global de que tudo, em qualquer parte do mundo, constitui o seu espaço social, convertendo outras culturas, outras vivências e outras realidades na sua cultura; por isso, os motores de busca e a oferta de conhecimento podem conduzir a um enorme processo de aculturação por apropriação de tudo o que se encontra nela.

Nesta era da globalização, podemos constatar que a cultura de cada país pode ser um forte contributo para a união entre os povos e não um obstáculo. Pode, sim, representar um meio de promoção de encontro de culturas, isto é, promover a interculturalidade. A experiência de intercâmbio que partilhamos é um exemplo desse encontro de culturas, em que se pode percecionar que a salvaguarda da identidade própria da cultura de cada um dos parceiros é determinante para a apropriação do mundo moderno, sendo que as diferenças e as semelhanças entre os povos facilitam a construção de uma cidadania europeia e o conjunto de experiências, de vivências, perspetivas e ambientes são facilitadores das aprendizagens dos seus intervenientes.

[1] "Comunicação apresentada no Congresso internacional "*Els Jocs en la* História 2008-2012", realizado em *Móra la Nova e Ascó*, nos dias 18 e 19 de maio de 2012, organizado pelo Instituto *Ramon Muntaner, Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana del Departement de Cultura de la .Generalitat de Catalunya* e publicação de artigo, como parte do livro *Els Jocs en la História*.

A Escola Básica nº 2 da Lousã é frequentada por cerca de 590 alunos, provenientes de aldeias próximas da Vila da Lousã e, também, muitos discentes oriundos de vários países europeus e norte de África, desde o segundo até ao terceiro ciclos. É também uma escola inclusiva, pois é frequentada aproximadamente por 80 alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP).

Foi pioneira na integração de alunos com NEECP, em espaço escolar, a nível nacional e mesmo internacional. Os alunos envolvidos no intercâmbio pertenciam a três turmas do sétimo ano, por se enquadrarem melhor quanto à faixa etária e perfis programáticos com as turmas e anos congéneres na Escola de Flix, Instituto Secundário de Flix.

Motivados por esta forma de estar e de inovar dos intervenientes, este intercâmbio representa, também, uma abordagem diferente daquelas que, por norma, são desenvolvidas nas escolas, isto é, o facto de ter por base o tema jogos tradicionais (JT), como forma de promover o encontro de culturas. Esta iniciativa construiu-se, em parte, por se acreditar que este fenómeno era um meio agregador para fomentar a comunicação entre os alunos. Claro que não ficaram de parte todos os outros aspetos da "cultura", por norma tratados nestas iniciativas; desenvolveram-se trabalhos de apresentação dos alunos, da região, da serra da Lousã, do seu património material e, para além disso, da região onde se insere a Vila da Lousã - o distrito de Coimbra -, da cidade de Coimbra e de todo o seu património material.

A visão das virtualidades das práticas lúdicas tradicionais permitiu desenvolver este intercâmbio e fomentar, junto dos alunos, o gosto pelo conhecimento das vivências dos seus antecessores, nomeadamente, na vertente lúdica do jogo. O trabalho permitiu-nos conduzir os alunos para um tema hoje muito esquecido em Portugal, possibilitando ainda o encontro de gerações, na medida em que puderam falar do que mais sabiam e que tinha sido esquecido; ao mesmo tempo, permitiu que muitos familiares discutissem um pouco do seu passado com os seus jovens, contando as suas histórias e os seus momentos de meninice e revivendo as suas brincadeiras.

Após o trabalho de recolha efetuado, partiu-se para a elaboração de documentos que dessem a conhecer os alunos e as escolas intervenientes. Os suportes informáticos facilitaram o encontro de informação através da implementação de um projeto *eTwinning* (www.etwinning.net) intitulado "Dança das Paixões", o qual decorreu ao longo de 3 anos letivos, mediante a gestão do espaço virtual (http://www.etwinning.net/pt/pub/profile.cfm?f=2&l=pt&n=387#) na plataforma eletrónica daquele programa de geminação de escolas europeias. Posteriormente, foi também criado um blogue deste projeto (http://www.dancadaspaixoes.blogspot.pt/), que foi reconhecido com o Selo Europeu de Qualidade *eTwinning*. Para que tudo se pudesse concretizar com ação e jogo, elaborou-se um espetáculo de saltimbancos com elementos lúdicos da tradição portuguesa e elementos lúdicos da tradição catalã.

Juntou-se, assim, o conhecimento da história, do espaço e da cultura onde vivemos, numa representação prática de todas estas manifestações lúdicas. Para isso, os alunos tiveram que aprender a saber estar em palco, reconhecer e viver os jogos recolhidos, criar contexto histórico e relacioná-los com a atualidade, isto é, viver a tradição na modernidade. Assim, o que há de melhor para realizar um intercâmbio entre dois países, duas culturas, senão jogá-las e partilhá-las?

O encontro entre os alunos implicou uma aprendizagem que facilitasse o ensino e a vivência dos jogos de ambas as instituições. Daí que os alunos compartilhassem as suas brincadeiras e conhecessem os espaços mais emblemáticos das localidades onde fizeram as suas trocas de saberes. Foram eles próprios, professores e alunos, numa troca constante de costumes e esclarecimento de dúvidas, que, em anos diferentes, primeiro em Espanha - Flix e Ascò - e depois, no ano seguinte, em Portugal - Lousã, trocaram as suas experiências, os seus jogos. Percorreram os locais mais característicos de ambas as localidades e foram recebidos pelos autarcas locais em cerimónias formais e com trocas de palavras amigas, fraternas, valorizando o património de cada localidade e, principalmente, os alunos envolvidos. Os alunos viveram dias de experiências únicas que constituíram, por certo, aprendizagens fundamentais para a sua formação como homens de amanhã. Jogaram nas praças, na rua, como antigamente os seus pais e avós o fizeram, numa frase, levaram a escola para a rua, para o centro da sua vila.

Os saltimbancos constituíram o motivo para que todos aprendessem a praticar os jogos, melhorar os relacionamentos, melhorar as capacidade coordenativas e físicas, não numa visão de disputa, de confronto direto, mas numa vertente mais cooperativa e mais lúdica. Os alunos implicaram-se e aplicaram-se na construção dos materiais a utilizar para realizar os jogos, diversificaram as apresentações em atuações em público, sempre mantendo o mesmo fio condutor, a memória coletiva da sua cultura.

Encenaram-se situações do passado apoiados no dia a dia da criança, que imagina e recria, jogando. Prepararam-se para espetáculos culturais com música, cor, diversão e muita alegria, que apresentaram em vários locais para animar crianças e adultos. Despiram-se de preconceitos e vestiram-se de valores, princípios e ética, partilhando afetos.

Como conclusão, importa lembrar que à escola cabe, entre muitos outros objetivos, promover o encontro de culturas e a partilha dos afetos. Claro que a nossa escola não foge à regra e, inclusivamente é, desde há muito, vanguardista nesta área, promovendo o currículo oculto como algo de fundamental no processo de ensino e aprendizagem e de formação dos alunos. Sabemos também que o encontro de culturas favorece a socialização de todos os alunos que frequentam a escola, porque as experiências desenvolvidas constituem estratégias a seguir em anos vindouros e com novos alunos.

Constatámos que, apesar de no início ser difícil desencadear nos alunos a motivação, a curiosidade para executar este trabalho foi, no saldo da experiência, muito mais positivo. Reparámos que os alunos sabiam muito pouco da forma como os seus pais e avós passavam a sua infância, como brincavam, onde brincavam, se brincavam rapazes e raparigas juntos, que jogos jogavam juntos, como era o seu dia a dia, enfim, um sem número de questões que, fazendo parte de toda a cultura da localidade, foi ignorada, em parte, fruto dos tempos modernos.

Hoje, sabemos que os jogos tradicionais são, além de cultura, a forma como esta se manifesta, isto é, são o espelho de uma cultura. Por isso, são considerados muito mais ricos pedagogicamente, já que o desporto representa apenas parte de confrontos de algumas manifestações tradicionais. Quem conhece um desporto que possibilite que todos os seus participantes possam perder e ganhar ao mesmo tempo? Quem conhece um desporto que possibilite que elementos participantes possam ser, no decorrer do jogo, companheiros e adversários? Quem conhece um desporto que possa determinar que o final do jogo se faça por acordo pré-estipulado entre todos os participantes? Quem conhece um desporto em que os seus participantes pratiquem duelos entre grupos, sem o mesmo número de participantes em cada equipa? Ninguém. No entanto, os jogos tradicionais apresentam todas estas versões e, por isso, são de facto um meio mais capaz de promover uma saudável aprendizagem social e, mesmo, uma melhor compreensão do fenómeno "Fairplay". Ninguém poderá dar valor ao saber perder sem aprender a perder com naturalidade e no normal decorrer do jogo.Emocionalmente, qualquer situação motriz que promova estímulos de indução de alegria,

felicidade e tristeza ou mesmo raiva, durante o seu desenvolvimento, constituirá uma forte promoção da eventual aprendizagem da regulação dos sentimentos desencadeados a partir dessa imagem. Os jogos tradicionais apresentam esta capacidade, o que reforça a sua importância no ato pedagógico.

Referências bibliográficas:

Araújo, P. C., e Rodrigues, M. D. (2005), *O Jogo do Beto no concelho da Lousã*. Lousã. Lousã
Bisquerra, R. (2000), *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
Coelho, Adolfo (1883), *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Liv. Universal.
During, B. (1992), *La crisis de las pedagogias corporales*. Unisport. Junta de Andalucia.
Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura (1968), Volume 7 (416-417)
Gonçalves, J.A., Coelho, P. Jaqueria, A.R., Lavega, P. y Filella, G (2009), "A expressão das emoções em jogos do domínio de cooperação. Perspetivas quanto ao género." III Congresso de Ciência do Desporto- II Simpósio Internacional de Ciência do Desporto. Facultades de Educação Física de la Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2-5 december.
Huizinga, J. (2003), *Homo Ludens*. Lisboa. Edições 70.
Lagardera Otero, F. e Lavega Burguês, P. (2003), *Introducción a la Praxiologia Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
Lavega Burguês, P. (2004). "Educar las Conductas Motrices: Un Desafio Para La Educacion Física Del Siglo XXI.", V Simposium Internacional de Actividad Física, Educación Física, Deporte Y Turismo Activo.
Lavega, P, Climent, S.D., (2000), *1000 juegos y desportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F. y Filella, G. (2010), "Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos.", V Congreso internacional de educación física. Universidad de Barcelona: Barcelona 4-6 febrero 2010
Mauss, M. (1993), *Manual de Etnografia*, (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Parlebas, P. & Dugas, E (1998),*Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice*. Ed. Physique et Sportive, 270,41-47
Parlebas, P. (2001), *Léxico de Praxiologia Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona. Paidotribo.
UNESCO (1989), *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural – 25ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO*. Paris.
Harris, M. (1987), *El materialismo cultural*. Madrid. Alianza

(*) Docentes da Escola Básica nº 2 da Lousã-Agrupamento de Escolas da Lousã
(**) Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra

Agrupamento de Escolas de Soure

O Agrupamento de Escolas de Soure e a comunidade

Luísa Isabel Pereirinha (*)

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogoe à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Lei de Bases do Sistema Educativo [1]

O Agrupamento de Escolas de Soure tem intensificado estratégias com vista ao envolvimento da comunidade no universo escolar. Esta abertura à comunidade traduz uma intencionalidade educativa e cívica com um carácter social, para além do pedagógico, remetendo-nos para uma dimensão "onde as responsabilidades de formação e aprendizagem são cooperativamente partilhadas entre os vários atores educativos" (MATOS) [2] . Nesta ótica, o Agrupamento pretende agir em interligação com os pais e encarregados de educação, incentivando-os a participar na vida escolar e educativa dos seus educandos, assim como a desenvolver projetos de parcerias e protocolos com instituições e setores de atividade da região. Também a reestruturação curricular permitiu desenvolver, de forma mais formal, o que preconiza o seu projeto educativo, no que à educação para a cidadania e à formação integral dos alunos diz respeito. A introdução, nos 1º e 3º ciclos, da disciplina de *educação para a cidadania* pretende desenvolver a formação pessoal e social dos alunos através de 7 áreas temáticas (educação para: a convivência social; a mediação de conflitos; a igualdade de género; a gestão do orçamento familiar e pessoal; o consumo; a participação cívica; o empreendedorismo); nos 2º e 3º ciclos, a criação da disciplina de *educação artística* visa desenvolver a consciência crítica, o sentido estético, a criatividade e a capacidade de entender e apreciar as diversas expressões artísticas, contribuindo para salvaguardar e promover a diversidade cultural, através das áreas dramática, plástica e musical. Há uma intenção de intervir ao nível da diversificação das ofertas artísticas que, no concelho de Soure, se concentram, quase em exclusivo, na área musical.

A introdução curricular destas áreas vocacionadas para a cidadania e para a educação artística articula-se com projetos de enriquecimento curricular, obedece ao princípio de uma formação globalizante do indivíduo, ser individual e social, a que este Agrupamento se vincula, e reflete as necessidades que emergem da comunidade educativa. São disso exemplo os projetos que a seguir se apresentam, os quais concretizam a relação que este Agrupamento de Escolas estabelece com a comunidade em que se insere; evidenciam também como os valores, que a Escola tem o dever de veicular, são postos em prática, através do envolvimento de vários atores sociais.

Um desses projetos é o **programa alternativo de educação e socialização (PAES),** que se prende mais estreitamente com a indisciplina e que se reflete no abandono escolar. Efetivamente, "a indisciplina não deve ser entendida apenas como um problema escolar; é um problema também social e, como tal, a sociedade, através das entidades que a integram, deve envolver-se na sua resolução. A não ser assim, mais tarde ou mais cedo, o aluno abandona a escola e passa a ser um problema apenas da sociedade" (Pereira, 2012) [3]. Um segundo projeto é a ***Loja Solid'Árias***, com uma vertente de solidariedade social, em que o voluntariado é o seu motor de atuação. Um outro projeto é a ***Universidade Sénior CulturÁrias***, com a vertente cultural, onde também o voluntariado está na génese do seu funcionamento.

Programa alternativo de educação e socialização (PAES)

Iniciado em 2011/12, com o envolvimento da CPCJ, este programa consiste em proporcionar a jovens, na escolaridade obrigatória, a possibilidade de vivenciar o mundo laboral, ao mesmo tempo que lhes são asseguradas atividades escolares.

A sua designação associa foneticamente o seu acrónimo, "PAES", com a palavra "pais", indicando o comprometimento dos pais e encarregados de educação que este programa exige.

No seguimento da lei nº 85/2009, de 27 de agosto, deparámo-nos com a situação de menores que, estando abrangidos pela escolaridade obrigatória, se encontravam em situação de retenção por terem ultrapassado o limite de faltas, mantendo, no entanto, a obrigatoriedade de frequência. Este acumular de faltas resultava, essencialmente, da aplicação de medidas no âmbito de processos disciplinares cujas infrações se prendiam com a adoção de comportamentos antissociais e/ou de indisciplina. A situação de retenção, para além de proporcionar o desinteresse do jovem pelas atividades letivas, originava a réplica da adoção de comportamentos desviantes e comprometedores do normal funcionamento das aulas, com prejuízo para os restantes alunos do grupo-turma. A impossibilidade de aproveitamento escolar provocava um ciclo vicioso infração-medida disciplinar que em nada contribuía para a formação social e pessoal do aluno ou para o bom ambiente da turma e da escola. Neste contexto, este programa visa integrar os jovens em atividades desenvolvidas em contexto de trabalho; proporcionar-lhes um contacto periódico com a escola, no âmbito da formação cívica (designadamente, com a psicóloga e/ou diretor(a) de turma); alertá-los para as consequências da adoção de comportamentos antissociais

[1] Nº 5, artº 2º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas leis nº 115/97, de 19 de setembro e nº 48/2005, de 30 de agosto.
[2] Matos, Manuel (s.d.). "A comunidade educativa", http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8178&mid=2 [consultado em 5 de novembro de 2013].
[3] Pereira, João Ramos (2012). "Programa PAES – Agrupamento de Escolas de Soure", *Nova Ágora*, nº3, 46-47.

Loja *Solid'Árias*

Campanha de recolha de bens da *Loja Solid'Árias*.

Esta iniciativa, com início em 2011/2012, visa desenvolver atividades de índole social, e.g., distribuição de alimentos, roupa, brinquedos, manuais escolares a alunos carenciados do Agrupamento e respetivas famílias. Conta com o voluntariado de alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, elementos da CulturÁrias e outros da comunidade educativa. Estes voluntários tiveram formação na área, onde foram abordadas, entre outras, questões como direitos e deveres dos voluntários e deveres da entidade dinamizadora. Entre as várias atividades, estão as campanhas de solidariedade de recolha de bens (e.g., junto de superfícies comerciais do concelho; em jantares de natal, onde se pediu que cada participante trouxesse um bem alimentar para a Loja) e a iniciativa "Banco de manuais solidários", a qual pretende maximizar a recuperação de manuais escolares usados, disponibilizando-os gratuitamente aos alunos do Agrupamento – serve, assim, objetivos sociais, ambientais e económicos. Estes manuais estão disponíveis para empréstimo, sendo dada prioridade a famílias que se encontrem em situação de carência económica comprovada.

Esta Loja funciona na EB1/2 de Soure, devido à sua localização central na vila; também garante a discrição necessária que estas situações de debilidade social proclamam.

Por último, é de referir que a apresentação da Loja é um aspeto cultivado pelos voluntários. O espaço é agradável e atrativo. Quem entra tem a sensação de estar numa loja comercial.

Universidade Sénior Culturárias

A ***universidade sénior CulturÁrias***, entendida como educação não formal, é uma iniciativa dirigida a um público adulto. Com efeito, criada em 2009/2010, alia a prática educativa, inerente à escola, à vertente cultural[4], configurando-se num espaço de ocupação de tempos livres onde se destaca a vontade de viver, de participar ativamente na sociedade e mesmo de a transformar. Assenta no voluntariado de professores, assistentes técnicas e operacionais, psicóloga, e é gratuita. E porque pretendemos ir ao encontro dos interesses deste público que revela interesses culturais, oferecemos áreas diversificadas que incluem as línguas e as literaturas, a biologia, a economia, a psicologia, a filosofia, a história, as expressões e a informática. Promovem-se momentos de reflexão, discussão e de debate, muitas vezes com a colaboração de convidados externos que, generosamente, apresentam temas do interesse dos alunos e dos professores que participam nas sessões. Estes convidados são normalmente amigos, conhecidos ou personalidades simplesmente admiradas por professores que integram o corpo docente da Universidade CulturÁrias. O pressuposto desta iniciativa é o de não escolarizarmos as suas atividades, mas o de proporcionarmos momentos culturais, assumindo-nos como um agente cultural; é uma forma de intervenção deste agrupamento de escolas na política cultural do concelho. Este ano, estamos a diligenciar para a criação de um coro, cujo dinamizador será um assistente operacional e que conta com a colaboração de alguns alunos com formação musical. Esta é uma forma de tirarmos partido da valência musical que, já se disse, caracteriza o concelho de Soure.

Encerramento do ano letivo da *Universidade Sénior CulturÁrias.*

Os múltiplos projetos e iniciativas, com incidência nos três exemplos analisados, mostram as relações que o Agrupamento de Escolas de Soure tem vindo a desenvolver com a comunidade onde se inscreve. Citando Pereira [5] , "se, no que diz respeito à componente meramente instrutiva de transmissão de conhecimentos, a escola pode ter concorrentes, já no que diz respeito ao seu papel educativo, ela é, e será sempre, insubstituível". Este agrupamento de escolas está, de acordo com a lei de bases do sistema educativo, a responder "às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" [5]. Tem presente que a transmissão de valores é mais eficaz quando se concretiza. A constante preocupação em articular as iniciativas do plano anual de atividades com as curriculares e a introdução de disciplinas que vão ao encontro das necessidades da comunidade mostra coerência e uma perspetiva global da educação, com reflexos no serviço público que presta.

(*) Professora do Agrupamento de Escolas de Soure

[4] A designação "CulturÁrias" expressa essa intenção: associa-se "cultura" ao nome parcial da escola sede, "Árias".
[5] Cf. *op.cit.*
[6] Nº 4, artº 2º da lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas leis nº 115/97, de 19 de setembro e nº 48/2005, de 30 de agosto.

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Ouvir vozes do silêncio na escola

◗ Manuela Carvalho (*)

Referentes curriculares e realidade escolar

A generalidade dos países de cultura ocidental elege como finalidade da educação básica a formação de cidadãos bem integrados na sociedade e ativos na construção de regimes democráticos. Os referentes legislativos portugueses [1] comportam também este desiderato, sendo que a revisão curricular de 2012 enfatiza a necessidade de "reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" para atuarem com flexibilidade e eficácia, contribuindo para a redução das assimetrias sociais e a promoção da qualidade e do sucesso escolar.

Apesar de a tão apregoada autonomia das escolas não se consubstanciar ainda em aspetos essenciais da gestão curricular, administrativa e financeira, por um lado, e a referida revisão curricular, a par com as metas curriculares, por outro lado, parecerem representar um retrocesso, ao sobrelevarem os conhecimentos e anatematizarem o conceito de competência, não se poderá deixar de reconhecer que as escolas têm, ainda assim, alguma margem de ação para cumprirem projetos educativos ajustados às comunidades que servem.

Os indicadores do Programa PISA (2009) apoiam esta asserção, ao demonstrarem que o fator escola pode ultrapassar a influência da origem sociológica dos estudantes. Mais: que Portugal se mostrava, àquela data, como um dos países mais eficazes (tal como o Japão e a Finlândia) a reduzir o impacto daquele último fator, apresentando elevado número de alunos resilientes.

Com efeito, não obstante a intensificação das práticas de tendência centralista da tutela reduzirem muitas possibilidades de as escolas aplicarem medidas de gestão autonómica, têm-se as mesmas desdobrado em ações, internas e de ligação à comunidade, que vêm contribuindo para o aprofundamento das aprendizagens escolares e o alargamento dos horizontes culturais e cívicos dos estudantes, muitas das quais surpreendem os seus autores.

A música como ferramenta de intervenção social

Foi o que aconteceu no início do ano na Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, um dos vinte e três estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro.

De facto, o acolhimento da banda brasileira *Música do Silêncio*, nos dias 21 e 22 de setembro último, representou um anúncio do programado projeto "Encontros Culturais", que a escola está a implementar.

O referido grupo concretiza um projeto social, da iniciativa da Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo, a qual convidou o maestro Fábio Bonvenuto [2] para materializar um desejo de 12 alunos surdos que queriam aprender música.

Desde 2005, o referido músico já trabalhou com mais de 600 jovens surdos, cegos, autistas e ouvintes, muitos deles pertencentes a famílias de parcos recursos. Assumindo que o grupo não é uma "banda especial", mas sim uma "banda de inclusão", sublinha que o objetivo do projeto é o desenvolvimento pessoal e a inclusão social.

Para concretizar um projeto solidário tão singular e desafiador mobilizou e adaptou um conjunto de recursos e de linguagens. Passou "a usar o corpo todo" para reger a orquestra. Introduziu sinais da língua gestual brasileira, a LIBRAS. Delegou tarefas nos ouvintes, colocados junto dos cegos, aos quais transmitem orientações através de toques nas mãos. Vendo, ouvindo e sentindo, os diversos órgãos do corpo musical que a orquestra consubstancia complementam-se e harmonizam as suas diferenças, as suas especificidades. Como testemunha um colaborador do projeto, o professor surdo de Áudio e Comunicação, Armando Nembi, "tudo é um corpo só, o planeta é um planeta só; todos somos portadores de uma certa deficiência, não somos perfeitos".

Esta invocação da condição gregária da espécie humana e da sua, nossa, natureza imperfeita enquanto seres e agentes, remete para a integração da alteridade e da diversidade como elementos indispensáveis de uma identidade e consciência histórica avançadas que se pretende os jovens desenvolvam ao longo do seu processo formativo. Aplicando experiências de relação e aceitação do *Outro*, convivendo com a diversidade de condições humanas, como demonstra o projeto da *Banda Música do Silêncio*, os indivíduos podem, paulatinamente, questionar esquemas comportamentais seculares, e desenvolver atitudes de contacto e de apreciação de outras identidades, culturas e povos, o que consubstancia a prática de valores fundamentais das sociedades ocidentais pós liberais, como a tolerância e a igualdade.

---

[1] LBSE e Dec. Lei N.º 139/2012, de 5 de julho.

[2] Professor no Conservatório Municipal de Guarulhos e coordenador do núcleo de inclusão musical.

As escolas e as cidades

Numa ação proposta pela docente Helena Neves e dinamizada pelo departamento de Educação Especial do Agrupamento, em articulação com os municípios da Vidigueira e de Coimbra e a Junta de Santa Clara e de Castelo Viegas, foi possível reunir as condições necessárias para que a *Banda Música do Silêncio* e a sua comitiva estabelecesse um diálogo aberto e aprazível com a comunidade educativa do agrupamento e a cidade de Coimbra.

Transportados pela camioneta disponibilizada pelo município de Coimbra, os 40 representantes do projeto, vindos da Vidigueira, chegaram à Lusa-Atenas em ambiente de encantamento. Ao longo da tarde, partilharam com a comunidade educativa e os representantes da comunicação social as componentes e memórias do seu projeto, contando com a presença de uma conterrânea e colaboradora entusiasta, a professora Dolores Tomé, que apresentou o seu livro "Introdução à Musicografia Braille". A banda afinou instrumentos e espalhou gestos, ritmos e risos que, certamente, se juntaram a outros timbres, mais ou menos alegres, de uma escola que tem vivido sob o étimo de um patrono habituado a rimas e métricas, o poeta Manuel da Silva Gaio, contemporâneo de Eça, e mestre do lusitanismo, pendor regionalista que terá também tentado aliar a preocupações universalistas de justiça social.

Figura 1. O maestro Fábio Bonvenuto preparando o concerto de final do dia

À noite, o Mondego, habituado a canções e fados, e que o poeta patrono também celebrou, pareceu serenar para melhor captar a harmonia singular que emanou dos órgãos unidos num corpo só, sob os comandos multissensoriais do maestro Fábio Bonvenuto.

A atuação do grupo sensibilizou os espectadores, entre os quais se encontravam representantes das entidades patrocinadoras do evento, nomeadamente o presidente da Junta de Santa Clara e Castelo Viegas, José Simão, que se evidenciou como um dos mais entusiastas apreciadores do desempenho dos jovens.

Figura 2. Um momento do concerto

Depois de pernoitarem no pavilhão da escola e de desfrutarem do pequeno-almoço, oferecido pela Junta e servido com simpatia por docentes e assistentes operacionais, a delegação brasileira efetuou um percurso histórico-cultural pela cidade, que continua a ser uma referência académica e cultural no mundo de língua portuguesa e que deteve a hegemonia da formação da maioria das personalidades, sobretudo políticas, tanto de Portugal quanto do Brasil até, pelo menos, ao início do século XX.

Figura 3. A comunidade educativa marcou presença no evento

Da multiculturalidade à interculturalidade

Ora, face aos complexos desafios da educação, que se colocam a um agrupamento

- pleno de diversidade, na pluralidade de edifícios, ciclos de ensino, ofertas formativas, origem sociológica, nacional, étnica e cultural dos estudantes;

- que é escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, cegos e com baixa visão, com perturbações de autismo, com multideficiência e surdocegueira congénita,

parece-nos imprescindível mobilizar as sinergias de outras organizações, particularmente das locais, fazendo jus ao conceito quadragenário de *cidade educadora* [3] , que incorpora a ideia de corresponsabilidade e interação de todas as entidades de cada aglomerado humano pela educação formal, informal e não formal dos futuros agentes da *civitas*.

[3] Conceito lançado no Relatório Faure, da UNESCO, em 1972.

Na *civitas* atual, em que os fatores de globalização introduziram elementos de identidades múltiplas, os responsáveis pela educação, formal e não formal, não poderão deixar de criar oportunidades de relação, de diálogo dinâmico, entre identidades e culturas. Este processo de construção da consciência cívica dos jovens deve ocorrer "numa relação entre as pessoas como centro da diversidade e da universalidade do ser humano", como afirma Rüsen, citado por Castro (2011, p. 41). Importa aduzir que esta investigadora tem pesquisado ideias de interculturalidade nos jovens portugueses, tendo concluído que o conceito em causa emerge apenas nas narrativas de alguns estudantes, associadas a uma noção de "tempo fixo (presente) ou binário (passado/presente)", logo, pouco dispostos a acolher mudanças multiperspetivadas ou mais complexas.

Estes resultados, similares aos de outros estudos realizados com jovens brasileiros e cabo-verdianos, entre outros, de diferentes níveis etários, apontam para a necessidade de realizar intervenções educativas, dentro e fora do contexto da sala de aula, recorrendo a múltiplas organizações, como aconteceu na atividade em apreço, para que desenvolvam uma consciência cívica que integre elementos reforçados de interculturalidade, "permitindo aos jovens complexificar o âmbito da sua orientação temporal face ao passado, ao presente e até ao futuro." (*Idem*, p. 51).

É neste sentido que o projeto de intervenção do AECC se orienta, no âmbito de projetos como os *Encontros Culturais*, assim como noutras frentes de ação, das quais daremos certamente conta noutras edições desta publicação.

Referências bibliográficas e webgrafia:

Castro, J. (2011). Gente em Movimento ao Longo do Tempo. Ideias de Interculturalidade e consciência histórica de Jovens Portugueses, *in* Barca, I. (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. (pp. 41-52). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Machado, J. (2009). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. *in Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção* (pp. 83-89) - http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46118042223 4c_1.pdf [acesso a 27.02.14]

http://bandamusicadosilencio.blogspot.pt/ [acesso a 27.02.14]

http://www.oecd.org/pisa/ [acesso a 27.02.14]

http://projetodemonografia.blogspot.pt/2009/05/o-relatorio-faure-e-um-documento-que.html - [acesso a 23.02.14]

http://videos.sapo.pt/uc9gjBcL8HjhRnQmwwA0 [acesso a 27.02.14]

http://www.cm-coimbra.pt/biblioteca/poemario2010/3_sobre.html [acesso a 27.02.14]

(*) Professora de História,
Adjunta da Diretora no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
e Embaixadora da EUROCLIO, Associação Europeia de Educação Histórica

Revista **NOVA *ÁGORA***
IIª Série - número 4

Diretor
João Paulo Janicas

Equipa Redatorial
Fernanda Campos Henriqueta Oliveira João Paulo Janicas

Colaboraram neste número
Alexander Kovacec Ana Biscaia Ana Cristina Almeida Ana Rosa Jaqueira António Neto-Mendes António Pedro Pita António Rochette Carla Adriana Girão Célia Mafalda Oliveira Cristina Ferrão Cristina Silva Graça Carvalho Graça Trindade Henriqueta Oliveira Ilda Rodrigues João Paulo Janicas João Maria André José Manuel Pureza José Manuel Simões José Vieira Lourenço Luísa Isabel Pereirinha Madalena Relvão Manuela Carvalho Mª Arminda Pedrosa Maria Isabel Festas Maria Helena Damião Maria Judite Alvares Mário Rodrigues Nuno Rodrigues Patrícia Figueiredo Paulo Coelho Araújo Raquel Mateus Rosário Pimentel Sara Cravo

Revisão
Ana Paula Duarte e Fernanda Campos

Capa e Ilustrações
Ana Biscaia

Design de Comunicação
Pedro Vicente

Propriedade
Nova Ágora-CFAE - Esc. Sec. D. Duarte
Apt. 5007 - EC Rossio - Santa Clara 3041-901 Coimbra

Tel. *239 802 317* Fax. *239 802 318*
E-mail: *nova-agora@cfagora.pt*
Pág. web: *http://www.cfagora.pt*

Impressão
Tipografia Damasceno

Tiragem
100 exemplares

Dep. Legal N.º

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.

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

A Matemática e a arte

◗ **Cristina Ferrão (*)**

A Matemática... O que é a Matemática? Na perspetiva dos alunos, mais uma disciplina do seu currículo, que, para alguns, é um verdadeiro suplício! Mas será que já nos debruçámos sobre o real sentido da palavra? Na verdade, "Matemática" é uma palavra composta por duas gregas: "máthema", que adquire sentidos como compreensão, explicação, ciência, conhecimento, aprendizagem, e "thike" que significa arte. Assim sendo, a Matemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender os números e as formas geométricas.

E foi com este entendimento – o de arte – que o Senhor Manuel Ribeiro, aluno há sessenta e oito anos da atual Escola Secundária de Jaime Cortesão (antiga Escola Brotero) abraçou a Matemática para criar réplicas de monumentos e objetos da cidade dos estudantes e do país, continental e insular.

Aproveitando a disponibilidade que a aposentação lhe trouxe, discípulo fiel de uma época da nossa história em que as dificuldades eram muitas, habitante consciente de um planeta que vê os seus recursos a serem, a par e passo, esgotados, o Senhor Manuel resolveu criar a sua arte, fazendo uso dos seus conhecimentos matemáticos e aproveitando materiais já utilizados, reciclando-os, para conceber as suas peças. Das caixas de fruta, aproveita a madeira; dos papéis que servem de suporte aos *collants* das senhoras faz painéis; as esferográficas que já não têm tinta servem para fazer marcações em que a tinta não é desejável... E porque tudo é reutilizável, ele próprio constrói as ferramentas, também elas feitas de restos de materiais que, aparentemente, já não têm utilidade nenhuma.

Mas, afinal, em que consiste esta arte? Observador exímio, o Senhor Manuel começa o processo de criação sempre da mesma forma: pegando num cadernito e num lápis, dirige-se ao local onde se encontra o monumento ou objeto que lhe despertou a atenção e tira todos os dados que considera necessários para a sua reprodução. Mas porque esta reprodução é fiel, é aqui que entra a Matemática.

Assim, ao querer replicar a fonte que se encontra no Jardim da Sereia, deu-se conta de que esta era composta por um número considerável de azulejos, pelo que, através de cálculos matemáticos, recriou exatamente os referidos azulejos, fazendo, também ele, arte.

Deliciou o público ouvinte com a forma fantástica como criou a sua miniatura da guitarra de Coimbra. De facto, cidadão consciente desta cidade dos estudantes, apercebeu-se de que ainda não tinha (re)criado o seu símbolo. Assim – e para que nada ficasse ao acaso –, visitou duas lojas que vendem instrumentos musicais e, depois de fazer os habituais esboços (tendo sempre a preocupação de construir tudo à escala), realizou esta pequena maravilha:

Mas porque as notas tomadas foram parcas e os esboços feitos no momento quase nulos, a reação dos vendedores foi de ceticismo.... Todavia, rapidamente mudaram de opinião quando viram o resultado final! O senhor Manuel, como forma de agradecimento, sentiu-se na obrigação de mostrar o resultado daquelas observações. E o espanto superou o ceticismo! De tal sorte que houve necessidade, por parte dos lojistas, de perguntar ao "nosso" artista se aquele produto resultava apenas daquelas duas incursões até às suas lojas. Claro que o senhor Manuel respondeu que sim, mas também lhes mostrou todos os cálculos, bem como o esquema que esteve na base deste seu trabalho em particular.

Como é óbvio, tudo isto maravilhou os presentes, fossem eles miúdos (alunos) ou graúdos (professores e funcionários).

Tantos foram os exemplos, tantas as obras que deixaram os nossos alunos, em particular, a pensar... Afinal, a Matemática não são só cálculos vãos.... Afinal a Matemática pode ser arte e arte que nos toca, que nos está próxima, que faz parte do nosso quotidiano, como podemos verificar pelas imagens...

(*) Professora de História, Adjunta da Diretora no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro

Dez anos da Mostra de Teatro Escolar de Coimbra – um balanço

Ilda Rodrigues (*), João Janicas (**) e José Vieira Lourenco (***)

A **Mostra de Teatro Escolar de Coimbra** completou, em 2014, 10 anos de existência. Fruto de um encontro de vontades e de ideais, desde o seu início, juntaram-se na organização João Paulo Janicas, Ilda Rodrigues e José Vieira Lourenço e, por seu intermédio, o Centro de Formação *Ágora*/Nova *Ágora*, a Escola Secundária Jaime Cortesão/Agrupamento de Escolas Coimbra Centro e a Escola Secundária Quinta das Flores.

As finalidades da **Mostra de Teatro Escolar de Coimbra** são a formação cultural, artística e teatral de jovens, dos docentes e dos elementos das comunidades educativas em geral, através da sua participação na montagem, apresentação e assistência de espectáculos de teatro. Nesta perspetiva, a Mostra visa promover a cultura, a arte e o teatro como elementos estruturais da personalidade dos jovens e como complementos da sua formação académica; dar um contributo para criar públicos para o teatro e as outras artes performativas, trazendo aos espectáculos alunos, pais e encarregados de educação e público em geral; fomentar a inovação nas escolas e intercâmbio e divulgação de experiências artísticas e teatrais; responder às necessidades de formação dos professores responsáveis pelos grupos de teatro escolares, criando canais de colaboração com outros agentes artísticos.

Elo importante da iniciativa é, desde a primeira hora, o Teatrão que, na qualidade de grupo de acolhimento, colabora quer com a cedência dos espaços municipais que vem gerindo (seja, até 2008, o Museu dos Transportes, seja, depois disso, a Oficina Municipal de Teatro), quer no apoio técnico à montagem e apresentação dos espectáculos.

Proporcionando a partilha das experiências teatrais entre escolas e o acesso do público escolar aos espectáculos, tem sido constante, ao longo dos anos, o apoio da Câmara Municipal de Coimbra para transporte dos alunos. A **Mostra de Teatro Escolar de Coimbra** recebeu também apoios pontuais do Governo Civil de Coimbra, de entidades particulares, da Fundação Calouste Gulbenkian e das entidades regionais da Cultura e da Educação; da parte destas últimas, significativamente, foram sempre escassos os apoios e, nos últimos anos, inexistentes. Nesta medida, desde há várias edições, são as próprias escolas participantes que custeiam os cartazes, os programas e as lastras em barro que são distribuídas aos grupos.

A Mostra de Teatro Escolar de Coimbra foi fruto do encontro de professores amantes e amadores de teatro. O que há de diferente nestas duas qualidades? Talvez pouco. Talvez apenas o que o seu uso foi agarrando pelo caminho – amante está ligado à paixão; amador está ligado à concretização de algo. Por paixão, nós, alunos e professores, fazemos teatro nas escolas, nas escolas que acolhem o teatro.

E por generosidade, desde há dez anos, alunos, professores e escolas, saltam os seus próprios muros e, como amadores que são, vêm mostrar a forma e o conteúdo dessa paixão. Uma casa maior de teatro, o Teatrão, os acolhe - generosamente. E por alguns dias, aqueles alunos e professores partilham e trocam as palavras, os gestos e as promessas do seu amor pelo teatro. Generosamente. Antes de regressarem, de novo, aos muros das escolas.

A MOSTRA DE TEATRO ESCOLAR DE COIMBRA EM NÚMEROS

10 EDIÇÕES
15 ESPECTÁCULOS POR ANO
300 INTERVENIENTES DIRETOS POR ANO
1500 ESPECTADORES POR ANO
30 ESCOLAS DIFERENTES, DE TODO O PAÍS

Os excertos aqui incluídos são adaptados dos textos de apresentação das edições da Mostra de Teatro Escolar de Coimbra

Quando o ser humano coloca a questão "quem sou, de onde venho, para onde vou" abre a possibilidade de resposta sobre a sua condição de ser racional mas também sobre a sua condição afectiva. Podemos responder que cada ser humano é o que já sentiu e o que está preparado para sentir no futuro. Quanto mais tiver experimentado afectivamente a mais poderá aspirar no futuro. Dizendo de outro modo, quanto mais rico for o seu património afectivo, mais rico será o seu futuro emocional e mais capaz será de ser feliz.

Todas as Artes, e neste caso o Teatro em particular por ser uma Arte performativa, oferecem a quem as executa, um leque de emoções que a vida real ainda não ofereceu. Ao fazer teatro os actores colocam dentro de si emoções que os fazem agir, reagir, comunicar, sentir, mas de modo ficcionado. As emoções acontecem mas em situação de jogo imitativo do real. Desta forma, aprendem a ser e preparam-se para um futuro mais feliz, pleno.

O teatro é território da Utopia.

Nos seus labirintos, avenidas e palácios podemos ser eternamente felizes, sempre sábios, jovens e belos. Como tudo na vida, acontece que uma ideiazinha cresce no querer de alguém, que a espalha como um riso e pouco a pouco esses universos de felicidade, beleza e sabedoria desdobram-se em cenários, falas, movimentos, tom de voz e olhares. Tudo treinado, para parecer de verdade. Acontece porque muitos quiseram que surgissem esses territórios. E eles estão aí, à nossa vista.

Na vida a sério, a felicidade e a sabedoria também se fazem a partir de uma ideiazinha que cresce e que por vontade de muitos se constrói. Na vida a sério é mais difícil construir em conjunto, não há ensaios para a vida a sério. Por isso, o querer construir tem de ser mais forte que a ignorância, tem de resistir à ganância e a outras tempestades levantadas por quem não gosta de ideias.

Pelas palavras se criam universos tão ricos e densos como a verdade que se vive. E o que se vive só pode ser comunicado se forem usadas palavras para narrar os factos.

Tudo o que acontece é convertível em palavras, e o Teatro usa-as para inventar realidades tão verdadeiras como as que se vivem a sério. Então, dentro das palavras cabem muitos mundos verdadeiros: o mundo que se vive (que é verdadeiro), o mundo que se pensa (que também é verdadeiro dentro das cabeças de cada um) e o mundo que se inventa para fingir, na Arte, na Literatura, na pintura, no Teatro (que é igualmente verdadeiro na representação).

Então, o Mundo inteiro cabe dentro de palavras, e o Teatro é feito para viver nesse mundo inventado da verdade.

"O mito é o nada que é tudo"

Tudo o que nós compreendemos do mundo e dos outros é transformado em narrativas, até o que se imagina. Os Mundos Imaginados são até mais espessos e povoados do que os mundos do real. Os tempos, os espaços, as personagens e as ações do Universo das Artes pertencem ao Maravilhoso, espaço sem matéria e sem tempo da esfera real, que só se pode transmitir por contacto com outro maravilhoso que é o que cada um de nós transporta dentro da cabeça e que nos faz sonhar.

O Teatro é pois um mundo maravilhoso, inventado, em que tudo pode acontecer como por magia e que só pode ser entendido por quem tem capacidade de entrar em mundos imaginários. Depois, quando a narrativa termina, acendem-se as luzes e os mundos maravilhosos desaparecem ou podem permanecer dentro de cada um de nós, crescer, transformar-nos, e deixar um sorriso logo e feliz em cada rosto.

Os cartazes da Mostra de Teatro Escolar são trabalhos de Mariana Gomes (2014), Nuno Eufrásio (2013), Beatriz Beato e Luísa Beato (2011 e 2012), André Janicas (2010 e 2008), Paulo Pratas (2009) e Inês Lourenço (2007, 2006 e 2005)

Dizem os cientistas da espécie humana que nós, entre os bichos da Terra, somos os únicos que falamos, rimos e choramos. Nenhum outro é dotado de um desenvolvimento cerebral e corporal capaz de produzir tais fenómenos. Transformar pensamento em discurso falado e escrito requer o aperfeiçoamento milenar com que a nossa espécie se distinguiu. Também o riso, seja de felicidade ou de comicidade, só nós o temos. O mesmo se passa com o choro, seja de profundo desgosto ou de afloramento da ternura.

Há tantos cientistas que passam a vida a estudar estes fenómenos em laboratórios esterilizados e brancos, que se esquecem de que, melhor do que nos microscópios, um dos lugares privilegiados para assistir ao espectáculo humano é no Teatro. Esta Arte é o espaço entreaberto que permite chegar ao território primordial onde podemos ser felizes, rir ou chorar sem pudores ou censuras sociais. Este é o espaço em que todos nós podemos (re)encontrar os traços que nos distinguem dos outros bichos da Terra, o espaço que nos torna Seres Humanos. Crianças, jovens, adultos, velhos, miseráveis ou ricos, em todos os cantos da Terra, sabemos que este é o nosso espaço, aqui somos todos iguais, aqui somos Pessoas.

Não, não aprenderei
nunca a decepar flores.

Quem sabe, um dia,
eu, em mim, colha um jardim?

Mia Couto
"Idades cidades divindades", Ed. Caminho, Col. Outras margens, 2007

Ir assistir a uma representação teatral fará certamente caminho a outras presenças e curiosidades pela Arte. Estamos convictos de que a Cultura deixa marcas indeléveis e que essas marcas deixam apetência para repetir a experiência de Belo. Pode tornar-se um vício, e, nesse caso, teremos jovens assíduos frequentadores de espectáculos de Teatro, de Dança, de Música, de Exposições de Pintura e Escultura.

Queremos divulgar o Teatro como expressão de sensibilidade e inteligência.

Queremos fomentar os laços de comunidade educativa entre as escolas participantes.

Queremos criar novos públicos para o Teatro e para outras manifestações culturais.

Desejamos também que os outros jovens, aqueles que ainda hesitam em mostrar a sua sensibilidade e emotividade, se deixem envolver neste significado de "crescer pela Arte".

Queremos potenciar a criatividade e as capacidades artísticas dos participantes dos Grupos de Teatro Escolar.

Queremos partilhar experiências no âmbito do Teatro Escolar.

Este não será um trabalho de alguns elementos da comunidade educativa a quem permitem algumas "loucuras" artísticas. Cada comunidade educativa arrastará para o espaço de representação os seus alunos, os seus professores, os seus elementos dos órgãos de gestão da Escola, os pais e encarregados de educação.

Desde o início da Mostra de Teatro Escolar, a Professora Lourdes Pires cria uma lastra em grês que é entregue aos grupos para assinalar a sua participação.

Sebastião Salgado, nas suas viagens pelo mundo inteiro em busca dos olhares humanos, ofereceu-nos, nos seus belíssimos livros de fotografias, rostos de crianças de todos os continentes. (...) Por mais incrível que nos pareça, há algumas crianças que riem para a câmara, e para nós, através dela. Esses risos impedem-nos de virar a página do livro que temos nas mãos e em cujas páginas existem. Estão em cima de uma árvore, muitos. Riem. Sentem-se grandes, no seu reino de transmutação em personagens fantásticas, com poderes mágicos, heróis, reis e feiticeiros... Riem.

Aquilo que une estes meninos numa escola da Tailândia, a céu aberto, com uma árvore no terreiro, e os nossos alunos actores é o riso. Do riso dos nossos, conhecemos o som, quando são reis e feiticeiros, no palco que as escolas lhes oferecem. Nós somos a árvore no pátio. Oferecemos, sem desfalecer, os ramos e os troncos para que se instalem no reino da fantasia e da transmutação. O sol e a luz são mais esta oportunidade para se mostrarem e rirem em conjunto com os que também amam a Fantasia e o Teatro.

Quantos Mozartes ficaram perdidos para sempre porque nada, nenhum harpejo lhes foi ensinado a tempo?

Nós queremos que todos os nossos alunos que gostam de teatro o possam fazer, melhor ou pior, mas que sintam o prazer do palco, a emoção da transfiguração em personagem, a sua voz em texto alheio, o riso e os silêncios que emergem das plateias. Este é o prazer que queremos ensinar aos nossos alunos, o tamanho da alma que se expressa em Arte. Com dificuldades, cá vamos confiantes no "sonho" que edifica.

(*) Professora da Esc. Sec. Jaime Cortesão/Agrup. de Escolas Coimbra Centro
(**) Diretor do Nova Ágora -CFAE
(***) Professor aposentado da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

Teatro escolar e comunidade educativa: a vida do palco e o palco da vida

◗ João Maria André (*)

Durante muitos anos, a presença do teatro na Escola, nomeadamente no nosso sistema educativo, limitou-se a uma presença do texto dramático. Com efeito, uma parte significativa da literatura portuguesa corresponde a textos de autores teatrais: pense-se no exemplo de Gil Vicente, António José da Silva, Francisco Manuel de Melo ou Almeida Garrett cujos textos eram estudados na aula de literatura, mas que, privados do sabor das tábuas do palco, se viam notavelmente empobrecidos no seu alcance, nos seus sentidos, na sua expressividade e na sua eficácia. E o que se diz da Literatura Portuguesa pode aplicar-se também à Literatura Francesa ou à Literatura Inglesa ou Alemã, com nomes como Molière, Racine, Shakespeare, Goethe ou Brecht a serem estudados mais pelas ressonâncias literárias e estilísticas das páginas das suas obras do que pela visualização física e plástica das suas personagens. Entretanto, as limitações da abordagem meramente literária do texto teatral sentidas por alguns professores levaram a que, primeiro em universidades, de que a Universidade de Coimbra com Paulo Quintela e o TEUC foi protagonista, e depois em escolas do ensino básico e secundário se começassem a criar grupos ou oficinas de teatro cujo primeiro objectivo foi complementar o ensino dos grandes clássicos com a sua representação para a comunidade escolar.

Este processo de complementarização das aulas de literatura pela encenação teatral cruza-se, entretanto, com tentativas, primeiro incipientes e depois desenvolvidas de modo consistente, de implementação de espaços de educação artística nas escolas, cobrindo áreas como a educação musical, a expressão visual e a prática teatral entre outras. E a fecundação da encenação de textos dramáticos do cânone das diversas literaturas pelos princípios da educação artística, que é, nestes casos, não apenas uma educação para a arte ou pela arte, mas também uma educação na própria arte, em que a arte se aprende fazendo, leva progressivamente a deslocar o centro da atenção do próprio texto literário que vai servindo de base às representações escolares, para outras vertentes que são valorizadas quando se pensa o teatro como espectáculo, ou seja, na sua dinâmica performativa. E se a mera encenação dos textos dramáticos, tomando o texto como principal protagonista, transformava muitas vezes esse teatro, para utilizar uma expressão de Peter Brook, no "teatro do aborrecimento mortal", a atenção aos outros dispositivos que são parte integrante do espectáculo, como o corpo do actor, na sua presença física e gestual, os adereços, os figurinos, a luz e a banda sonora, devolvia à representação uma outra atmosfera e uma outra vivacidade, permitindo sentir o bater de um coração actual na reconstrução dramática dos clássicos.

Não é alheia a esta complexificação que se foi verificando no teatro escolar a deslocação que, no final do século XIX e sobretudo ao longo do século XX, no contexto quer da emergência quer da reafirmação dos Teatros de Arte, se vai operando em diversas estéticas teatrais, do texto dramático para o corpo do actor, de que Antonin Artaud foi um dos principais teorizadores, e a que encenadores como Grotowski, Barba ou Peter Brook deram natural e diferenciada continuidade, nem a atenção aos elementos constituintes do espectáculo em torno da obra viva de arte que é esse corpo do actor que A. Appia não só teoriza como realiza nos seus próprios espectáculos.

As fotografias inseridas neste artigo foram registadas durante a X Mostrade Teatro Escolar de Coimbra (2014) e a atuação do grupo convidado, do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, em Braga, que apresentou o espectáculo "O segredo da floresta".

As limitações da abordagem meramente literária do texto teatral levaram a que se começassem a criar grupos ou oficinas de teatro cujo primeiro objectivo foi complementar o ensino dos grandes clássicos com a sua representação para a comunidade escolar.

Além disso, a redescoberta, no nosso país, depois da revolução de 1974, de estéticas teatrais, como a do teatro didáctico e épico de Bertolt Brecht, que haviam sido censuradas durante décadas pela ditadura do Estado Novo, veio também permitir um cruzamento do teatro escolar com esse mesmo teatro didáctico, que se traduz numa leitura atenta da vida e da realidade e na forma de, através da arte, despertar a consciência crítica do espectador que se descobre actor da própria vida e que aprende a ler o mundo não apenas para o interpretar, mas, como dizia Marx na sua XI tese sobre Feurbach, para o transformar. Ao mesmo tempo, e num sentido convergente, a presença entre nós de Augusto Boal, o desenvolvimento das suas oficinas do teatro do oprimido, a criação de espectáculos a partir da estética do Teatro Forum, vieram também abrir outas vias de concretização da aliança que deve ser indissolúvel entre o teatro escolar, a vida da escola e a vida da sociedade.

Há, assim, todo um diversificado contexto no desenvolvimento do teatro e da educação artística que leva a uma profunda transformação do teatro escolar desde as suas primeiras tentativas até ao dinamismo e à pujança que hoje manifesta e de que, entre nós, as mostras de teatro escolar têm sido uma expressão muito significativa. Trata-se agora de recolher as lições deste processo e de conceptualizar o teatro escolar na sua verdadeira dimensão ao serviço de um projeto educativo que faz de uma cidadania plena o seu grande e verdadeiro objectivo. Ou seja, trata-se de definir a profunda articulação entre o teatro escolar e a comunidade educativa de modo que a vida do palco seja uma expressão do que é o palco da vida. Permitimo-nos salientar alguns traços destas mudanças que se vão operando e que devem continuar a verificar-se no teatro que é feito nas nossas escolas.

Em primeiro lugar, há que ter em conta que se o texto dramático de um clássico pode ser um bom ponto de partida para o teatro escolar, não é nem o único ponto de partida, nem o seu ponto de chegada. Não é o único ponto de partida, na medida em que tanto se podem encontrar outros textos que não fazem parte dos cânones das diversas literaturas estudadas nas escolas, como se podem transformar textos que não são dramáticos em textos dramáticos, como se podem ainda produzir textos ou guiões dentro da estética que tem vindo a ser caracterizada como a escrita de cena. Neste sentido, o texto deve ser sempre encarado como um "pre-texto" para o teatro e não como a plena expressão do teatro. Daqui ao desenvolvimento de oficinas criativas de dramaturgia, que podem envolver os alunos, os professores (não só os diretamente envolvidos no grupo de teatro mas muitos outros) e até, por que não, os funcionários e os pais ou familiares dos alunos, que fazem também parte da comunidade educativa, vai um pequeno, que pode ser muito grande, passo em ordem a inscrever a própria vida no coração do teatro: deve ser ela o autêntico ponto de partida do teatro, tal como deve ser ela o ponto de chegada do teatro, ou seja, quer no princípio, quer no fim está o palco da vida. A mediação entre o palco da vida como ponto de partida e o palco da vida como ponto de chegada é a vida do palco, ou seja a vida da acção teatral, da poiesis específica em que sujeitos e materiais do quotidiano, como corpos, situações, gestos, ritmos e movimentos são transformados em sujeitos e materiais do mundo do teatro.

Em segundo lugar, há que ter em conta que se, mais do que o texto, é a poiesis que passa a primeiro plano, a atenção de quem trabalha em teatro escolar deve centrar-se, em primeiro lugar, nesse processo de transformação poiética. Significa isto que, sem descurar o produto final, o resultado que, depois, se apresenta à comunidade educativa num espectáculo de teatro, são os momentos de exercício e de aprendizagem que contam no contexto do que chamamos educação artística e, mais especificamente, no contexto da educação na arte, pela sua prática. As consequências são bastantes e devem ajudar a reperspectivar no seu verdadeiro sentido aquilo que se chama treino ou ensaio (palavra bem mais expressiva que a palavra francesa *répétition* que pretende traduzir os momentos desse mesmo processo: um ensaio é sempre uma tentativa, um acto de procura, um momento de descoberta e não a repetição mecânica do que um encenador desenhou no seu gabinete, manipulando os

Sem descurar o produto final que se apresenta à comunidade educativa num espectáculo de teatro, são os momentos de exercício e de aprendizagem que contam no contexto do que chamamos educação artística e, mais especificamente, no contexto da educação na arte, pela sua prática.

actores como se fossem marionetas). E não se trata apenas de descobrir as virtualidades de um texto, os seus sentidos ou sub-sentidos, as suas intenções. Trata-se de descobrir o próprio corpo e as suas potencialidades (daí a importância do treinamento físico e do método das acções físicas da última fase de Stanislavski, com as suas partituras e sub-partituras, e dos processos de improvisação que tantos encenadores têm desenvolvido com grande fecundidade); trata-se de perceber que esse corpo tem limitações que a história de cada um nele inscreve; trata-se de mobilizar e explicitar as memórias afectivas internas, mas também as memórias epidérmicas e corporais que qualquer indivíduo transporta. Trata-se ainda de fazer uma alquimia das emoções, das suas e das das personagens, de trabalhar a sua expressividade, de perceber que a vida do palco começa pelo carácter vivo do actor que "finge tão completamente que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente". Trata-se, também, de mobilizar a outra interface do actor: a consciência. O actor não é apenas alguém que observa e representa o mundo, é alguém que sabe que observa e que representa o mundo, que faz do seu olhar interno e externo uma janela aberta sobre si e sobre os outros, mas também sobre a sua personagem e sobre as personagens dos outros, participando na composição poiética do mundo que é o mundo do teatro. Neste processo, o aluno/actor aprenderá que no teatro também se pensa com o corpo ao mesmo tempo que se age com o corpo e que a consciência pode ser uma força física em contracção ou em expansão, mas sempre dilatada a acompanhar a dilatação do corpo-mente do actor e a estimular a dilatação do corpo-mente do espectador, como gostava de dizer Eugenio Barba. E muitos outros elementos de todo o processo de construção teatral poderiam ser aqui invocados para falar da forma como o ensaio é uma mobilização total daquilo que entra numa obra de arte total.

Em terceiro lugar, é fundamental que quem trabalha em teatro escolar, se sabe que é o palco da vida o ponto de partida e o ponto de chegada, perceba então que a noção de comunidade educativa tem de ser ampliada e alargada para compreender o que é efectivamente mobilizado pelo teatro escolar que se quer inscrever no palco da vida. A comunidade educativa define-se pelo seu espaço (que não é só o espaço da escola, mas todo o espaço em que vivem os que "moram na escola"), define-se pelo seu tempo (que é o tempo do presente, do passado e do futuro), define-se pelos seus sujeitos (que não são apenas os alunos, os professores ou os funcionários, mas todos aqueles que "moram" no espaço que é a "morada da escola") e pelos seus problemas, situações características e dinâmicas. Parece-me assim extremamente fecundo que o teatro escolar mobilize tanto quanto puder todos aqueles que, mesmo fora da escola, possam colaborar: não apenas como espectadores, mas como costureiros, electricistas, carpinteiros, pintores, escritores, aderecistas, contadores de histórias, etc... E mesmo como espectadores, é também importante que a comunidade educativa, em toda a sua abrangência, não seja apenas mobilizada no dia do espectáculo ou meramente nos trabalhos complementares de um espectáculo, mas em ensaios assistidos, em debates construtivos, em todos os estímulos preparatórios do jogo teatral.

Só trabalhando com esta consciência, nestas múltiplas vertentes, e com esta mobilização total se poderá fazer do teatro escolar um teatro vivo, em que o palco da vida fecunda a vida do palco e em que a vida do palco se constitui como uma janela permanentemente aberta para o palco da vida.

Julho de 2014

(*) Professor catedrático na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde ensina nas áreas de Filosofia e do Teatro. É consultor do Centro de Formação Nova Ágora

É importante que a comunidade educativa não seja apenas mobilizada no dia do espectáculo ou meramente nos trabalhos complementares de um espectáculo, mas em ensaios assistidos, em debates construtivos, em todos os estímulos preparatórios do jogo teatral.

O Centro de Formação da Associação de Escolas MINERVA e o Centro de Formação da Associação de Escolas Nova *Ágora* organizam em conjunto, entre abril e julho de 2013, o ciclo de conferências "Esferas da Educação – olhares plurais".

Estas conferências tiveram em vista assinalar os 20 anos de atividade dos CFAE, dando um contributo para o repensar da Escola, da Educação e da Formação Contínua dos Profissionais da Educação, no contexto da sociedade atual. Para tanto, foram convidados colaboradores destes CFAE, investigadores e especialistas de relevo científico e pedagógico nas diferentes áreas propostas. A partir das diferentes perspetivas, procurou-se lançar sobre a Escola um olhar de fronteira, entre o retrato do presente e o esquiço do futuro, entre o reconhecimento do que existe e as alternativas do que há por fazer.

Uma outra vertente do programa foi a apresentação, em cada sessão e em articulação com a sua temática específica, de uma intervenção artística, fosse a leitura de textos literários, uma interpretação musical ou uma criação plástica, por artistas de Coimbra, potenciando a discussão e abrindo outras vias de compreensão das questões suscitadas.

Foram destinatários das conferências os educadores de infância e os docentes dos Ensinos Básico e Secundário, assim como outros interessados não docentes.
A iniciativa teve o apoio da Câmara Municipal de Coimbra, da Bonifrates e da Porto Editora.

A paz e os direitos humanos já não são o que eram. Desafios para a educação [1]

◗ José Manuel Pureza (*)

O meu caderno de encargos é muito difícil, porque foi-me pedido que fizesse convosco uma reflexão sobre educação e cidadania. Este é um terreno muito resvaladiço que se presta a todos os equívocos e que tem, desde logo, um risco extraordinário que é o de a expressão "educação para a cidadania" incluir três palavras, de facto, muito traiçoeiras. "Educar", "para" e "cidadania" são três palavras que podem suscitar enormes problemas.

Queria começar por apresentar um texto[2], do qual destaco alguns pontos que creio que merecem uma reflexão em torno da educação para a cidadania.

A primeira frase é muito perturbadora – "Sobrevivemos à guerra – sobreviveremos à paz" – e coloca-nos um problema muito sério que é, justamente, o de saber se estamos a lidar com categorias que sejam realmente opostas ou se têm mais continuidade do que diferença. E, a meu ver, essa reflexão é decisiva para falarmos sobre educação e cidadania, uma vez que a questão da paz, dos direitos humanos, da justiça e do desenvolvimento são centrais. Assim, penso que todos nós aqui facilmente chegamos ao consenso de que o coração desta reflexão sobre educação e cidadania está claramente na relação entre educação, direitos humanos, paz, justiça e desenvolvimento. E por isso é que esta frase é tao perturbadora. Coloca no centro da nossa atenção a questão "para que é que educamos quando educamos para a paz?". De facto, não educamos para a guerra. Mas a verdade é que há pazes às quais nós podemos eventualmente sobreviver e pouco mais, de tão aterradoras que são.

Há um pequeno momento de texto em que se utiliza uma expressão "as verdades mentirosas". É uma expressão que condensa em duas palavras a essência de um pensamento crítico. É olhar para as verdades estabelecidas e denunciar o que nelas há de falsidade, de perversão, de mentira, no sentido de falta de cumprimento da promessa que as verdades ditas trazem consigo.

Educar para a cidadania é educar para os direitos e para a paz? O que significa concretamente educar para os direitos? E o que significa concretamente educar para a paz? Tendo cada vez mais a pensar que educar para a cidadania só faz sentido como tarefa de educar para a instabilidade transformadora. Portanto, seja qual for o foco que nós coloquemos diante dos nossos olhos quando falamos da relação entre educação e cidadania, a única forma fecunda de conceber e de praticar isso a que chamamos educação para a cidadania é a de formar capacidades, em nós e nos outros, para uma relação enriquecedora com uma instabilidade que transforma. Se a educação para a cidadania não for isto é um embuste completo. E eu temo, pela minha própria experiência, que a educação para a cidadania seja entendida como outra coisa completamente diferente –educar para uma certa forma de estabilidade e para a ordem dominante (tida como consensual em cada momento).

Tendo cada vez mais a pensar que educar para a cidadania só faz sentido como tarefa de educar para a instabilidade transformadora.

Todos nós sabemos o pico de importância que atingiu a educação para a cidadania nas políticas educativas em escala europeia, como tarefa das organizações europeias, dos estados europeus, etc. Essa ênfase ganhou corpo, sobretudo, diante de dois fenómenos que se cruzaram na história europeia recente. O primeiro foi o fim da Guerra Fria e, portanto, a transformação social, ideológica, política e económica que ocorreu a leste.

[1] Transcrição da comunicação apresentada, no dia 2 de julho de 2013, no âmbito do Ciclo de conferências ESFERAS DA EDUCAÇÃO – OLHARES PLURAIS, promovida pelos centros de formação de associação de escolas Nova Ágora e Minerva para assinalar os 20 anos dos CFAE.

[2] "Sobrevivemos à guerra – sobreviveremos à paz", texto poético de Ryszard Krynicki, lido pelo ator José Castela, da Bonifrates.

Porém, ao mesmo tempo, essa preocupação pela educação para a cidadania foi tornada prioritária nas políticas educativas oficiais dos estados da União Europeia e do Conselho da Europa, quando estes países entraram numa espiral de susto por causa da anomia social, da apatia, da indiferença, da abstenção, do crescimento da extrema-direita, etc. Ora, estas duas tendências associaram-se, numa perspetiva de apologia de uma ordem democrática padrão. Eis pois o risco: educação para a cidadania antes da transformação era uma coisa e, depois da transformação, passou a ser a mesma coisa mas com uma "tinta" diferente.

Estes dois discursos, cada um à sua maneira, são o oposto daquilo que me parece ser central na relação fecunda entre educação e cidadania. A questão essencial é: o que é formar cidadãos? É formar pessoas que conhecem as regras de trânsito e que, consequentemente, sabem que têm que ir por um lado e não podem ir pelo outro? É formar pessoas que, no espaço público pessoal, se comportam corretamente? É formar pessoas que sabem as regras de uma assembleia democrática e, portanto, não falam todas de uma vez? É isso, evidentemente. Mas o problema é que não é isso, essencialmente. Criar capacidades de exercício da cidadania é outra coisa completamente diferente. Na verdade, educar para a cidadania é algo necessariamente transgressor. É criar capacidades para uma transgressão que seja crítica e que seja sedenta de uma alternativa justa.

Educar para a cidadania é algo necessariamente transgressor. É criar capacidades para uma transgressão que seja crítica e que seja sedenta de uma alternativa justa.

Ao longo da história, as várias visões de cidadania foram tendo muitas coisas em comum, nomeadamente a inquietação dos homens e das mulheres, consoante o espaço de liberdade que conquistaram em cada tempo histórico, para encontrarem caminhos de maior dignidade, de maior decência, de maior justiça, de maior coesão social. Este tema é importante porque justamente nos desafia a ir à procura das "verdades mentirosas". Refiro duas: uma é a referência de paz; outra é a referência de direitos.

Comecemos pela paz. O título do grande romance de Tolstói – "Guerra e Paz" – utiliza uma dicotomia empobrecedora: a paz como o oposto da guerra. A ideia de que a paz é, mais que tudo, a ausência de guerra, ou a ausência de turbulência social que conduz à guerra, no sentido tradicional, ou à guerra, no seu sentido mais amplo, é de facto uma ideia pobre. A noção tradicional e dominante de paz é essa de "silêncio das armas" – quietude versus turbulência. Tomemos como exemplo a área da medicina. Esse risco essencial de limitação analítica começou, a partir de meados dos anos 70, a ser contrariado no plano intelectual, académico, de ativismo social e político na Europa, nos Estados Unidos e um pouco por todo o lado. O risco é o de classificarmos como paz situações que são de uma violência extraordinária. Nesta dicotomia entre guerra e paz, a tendência perigosa é a de que se classifique como paz uma situação que, em várias escalas de experiência social, são de uma carga de violência extraordinária.

Em vez de guerra ou paz, eu estou a sugerir que pensemos em termos de paz ou violências. Em bom rigor, a paz tem muitas guerras lá dentro – a mulher que é vítima de violência doméstica, haja guerra ou haja paz, vive uma situação terrível. A partir dos anos 70, gerou-se uma forma de pensar que, embora limitada, nos sugere três categorias de violência que se articulam entre si. À primeira chamaríamos violência direta ou violência física, que é aquela que tem rosto e tem expressão óbvia. Vem depois a violência estrutural. De que estamos a falar? Dizem alguns autores que se trata de tudo aquilo que se traduz em funcionamento normal de uma certa sociedade, mas que gera, nesse seu automatismo, condições de limitação da realização das pessoas. A realidade da exploração pode ser tida como normal mas é evidente que ela gera formas de limitação severíssimas da capacidade de realização de algumas pessoas e não de outras pessoas. São formas de violência brutal que resultam do modo normal de funcionamento de uma certa sociedade. Isto é, temos um funcionamento normal de uma sociedade que gera formas de violência, gera limitações severíssimas na capacidade de realização das pessoas. Já a terceira categoria é a de violência cultural que se refere a certos dispositivos (a linguagem, a religião, a arte) que têm, assumida ou não assumidamente, como resultado naturalizar as outras formas de violência.

Pensar as coisas a partir do desafio da pluralidade das violências obriga-nos a conceber a paz como um programa muitíssimo mais amplo, exigente, de transformação social profunda e, assim, educar para a paz, de repente, deixou de ser educar para a concórdia. Estamos acostumados a incluir prioritariamente na educação para a paz a aprendizagem técnicas de resolução de conflitos, de técnicas de mediação, de técnicas de compreensão da especificidade cultural do outro para com ele podermos dialogar.

Tudo isso é muito importante, seguramente. Mas o problema é que entender assim a educação para a paz, como forma de educar para a cidadania, é esquecer uma coisa essencial: que educar para a paz só pode ser educar para o combate às violências. E combater as violências deixou de ser combater apenas a violência física e tem que ser evidentemente combater as violências estrutural e cultural. E mais ainda, educar para este entendimento amplo da paz é educar pessoas a terem a sensibilidade para perceberem, para detetarem espontaneamente aquilo que são sinais, que porventura não passam nos media, que porventura não são socialmente consensuais.

A segunda verdade mentirosa é a da cidadania como exercício legal e ordeiro dos direitos das pessoas. Devo começar por dizer, com toda a clareza, que essa dimensão é uma das mais importantes da cidadania. O problema é que essa verdade esconde uma mentira terrível. A verdade é que para chegarmos aos direitos houve que romper com a ordem estabelecida. Não há nenhum direito que tenha sido consagrado nas constituições, nas leis, nos discursos, na ordem estabelecida, que não tenha sido espoletado pela desobediência. Neste sentido, educar para os direitos implica educar para a consciência de que, em muitas circunstâncias, há que romper com a lei, há que romper com a ordem, com todas as consequências que daí advêm.

Ao longo da história, o caminho para chegar aos direitos – como o direito ao salário, o direito a não ser preso sem culpa formada, o direito de pensar livremente, o direito de ter a religião que se quiser ou não ter nenhuma religião) – foi o da inquietação profunda de pessoas que souberam ser coerentes com a consciência de que "isto que nos é dito que é normal, não é normal". Esses direitos foram sempre conquistados por vidas que se estragaram totalmente, foram estigmatizadas (louco, desviante, histérico, utópico, poeta, terrorista, fundamentalista são os epítetos mais frequentes). Então, educar para os direitos não é educar para conhecer os direitos. É muito importante que todas as pessoas conheçam os direitos consagrados, mas é ainda mais importante que as pessoas tenham em si a capacidade crítica de ler a realidade à sua volta e dizer "isto não está bem", e com esse "não", abrirem caminho para conquistas de dignidade e de direitos. Assim, educar para os direitos não é educar para os direitos que existem (isso é apenas uma pequena fatia), mas sim educar para a consciência da necessidade das expressões de dignidade e dos direitos. E isso é educar para a instabilidade criativa.

Ao longo da sessão, o ator José Castela, da Bonifrates, leu textos de Ryszard Krynicki e Bertold Brecht.

Em suma, penso que educar para a paz é educar para combater as violências e, portanto, é educar para a transformação. E educar para os direitos é educar para a inquietação que há-de conduzir à conquista de direitos. Educar para a cidadania é educar para essa forma de ser de quem está completamente inquieto e insatisfeito e, consequentemente, disponível para conquistar mais paz contra as violências e mais direitos contra a indignidade.

Para introduzir esta segunda parte, apresento-vos um outro texto.[3] Falarei sobre educação para a cidadania e não só de cidadania, dos seus conteúdos e dos seus polos de interesse.

Aprendi, ao longo da minha experiência, o peso que têm algumas afirmações de senso comum sobre a educação para a cidadania. A primeira é aquela que diz que a cidadania é uma coisa que está adquirida e, portanto, a educação para a cidadania trata de a transmitir. A segunda afirmação diz que a educação para a cidadania é essencial por causa da falta de civismo das novas gerações. Para o senso comum, os jovens de hoje são muito mais indisciplinados do que os que já foram jovens, não têm nenhuma perspetiva sobre a história e, sobretudo, são completamente ignorantes sobre as regras da cidadania democrática. O discurso de senso comum tem esta matriz pesada - os jovens de hoje são uma desgraça (é por isso que, como sugere ironicamente o poema, é precisa a formação moral dos peixinhos, é precisa a formação cívica, moral, cognitiva, etc. dos peixinhos porque estes estão uma lástima). Ora, esta construção do senso comum tem vários problemas.

Educar para a cidadania é educar para essa forma de ser de quem está completamente inquieto e insatisfeito e, consequentemente, disponível para conquistar mais paz contra as violências e mais direitos contra a indignidade.

[3] "Se os tubarões fossem homens", texto de Bertold Brecht.

Aprendi ao longo da minha experiência o peso que têm algumas afirmações de senso comum sobre a educação para a cidadania.

O primeiro é que esse discurso tem sempre latente a ideia de um passado fantástico que nunca lá esteve (neste caso, a ficção de que, no passado, os jovens eram uns sábios, eram a riqueza das nossas vidas). Outra dimensão deste discurso (que entre os professores é muito normal) é remeter em demasia para o campo cognitivo: no fundo, os jovens são uma lástima porque não têm conhecimentos, pelo que a tarefa de transmissão de conhecimentos é decisiva. Os jovens estão uma lástima porque não sabem e, se não sabem, há que preencher o vazio com o conhecimento. Então, é esta ideia da educação para a cidadania: é uma resposta à degradação da qualidade da juventude, é, sobretudo, transmitir conhecimentos que estão adquiridos e ponto final. No fundo, parte-se de uma noção de cidadania normalizante, uma noção de cidadania que não está em transformação e que não é transformadora. Como a cidadania é vista como uma "coisa" que nós temos como referência e que os jovens não têm, então se eles não têm, eu tenho que lhes transmitir a minha noção, os meus parâmetros, ou os da minha geração. Portanto, não é educar para a transformação, mas sim para a conservação dum certo modelo, duma certa referência, duma certa experiência de cidadania. E, além do mais, esta aposta total, ou quase total, no campo cognitivo acarreta uma demissão de investir noutros campos de formação, seja a dimensão social, a dimensão ética ou a dimensão emocional.

A terceira afirmação de senso comum é a de que a escola é o sítio da educação para a cidadania. É o discurso de que a educação para a cidadania deve ter um lugar e um programa curricular. É, em minha opinião, uma ideia duplamente perversa. Primeiro, porque exige à escola aquilo que a sociedade se demite de fazer. A sociedade vai tratando de outras coisas, contrárias àquilo que está a exigir, ou seja, trata de competição, de agressividade social, de fechamento cultural, de hierarquização desdignificadora. A sobrecarga sobre a escola leva à demissão de todos os lugares sociais onde a questão da cidadania se joga. Isto porque, na verdade, a cidadania joga-se na rua, no jornal, na praça, no café, no centro de saúde, na câmara municipal e na associação lá do bairro, nas conversas banais... No fundo, o que está em jogo é esta prática que esvazia de um lado para sobrecarregar do outro. A escola é olhada com uma espécie de depósito social de seres tidos como inertes, os quais há que formatar para serem bons cidadãos, enquanto fora dos muros da escola fazem a vida normal.

Muitos/as de nós ainda somos de gerações que tiveram no ensino secundário uma disciplina chamada Organização Política e Administrativa da Nação. Traduzia-se num conjunto de conceitos que eram transmitidos aos jovens estudantes sobre o que é que era ser um cidadão exemplar durante o Estado Novo. Ora, há em meu entender um risco grande de transformar a educação para a cidadania numa espécie de OPAN para democratas. Esse risco resulta da tentação de, seja em que setor de ensino for (básico, secundário, superior, etc.), reduzir esta preocupação com a educação para a cidadania a um conjunto standardizado de conceitos, de comandos, de referências jurídico-políticas. No fundo, o risco de transformar esta preocupação na fixação de um modelo de cidadania tida como padrão e de o assumir como aquilo que há que transmitir. E é evidente que o nosso dia a dia estimula a facilidade com que aceitamos a redução daquilo que é algo, de facto, muito exigente a produtos pré-fabricados para venda fácil e para consumo rápido. Logo, creio que o risco de adotar uma abordagem normalizada, estereotipada e "organizadinha" é grande. Tenho bem a noção de que a tarefa de quem assume a educação para a cidadania como uma educação para a instabilidade transformadora é uma tarefa gigantesca. Porventura, nenhum/a de nós tem capacidade ou disponibilidade para levar isso até às últimas consequências, mas acredito que a nossa vocação de professores/as emerge quando nos sentimos a fazer isso.

Educar na cidadania significa que nos desafiámos a nós próprios/a a assumir por inteiro o dever de não ficarmos parados/as quando ao nosso lado há tanto para transformar.

Dizendo-o de outro modo: tenho estado a falar de educação na cidadania e não para a cidadania. Ora, educar na cidadania significa que nos desafiámos a nós próprios/as a assumir por inteiro o dever de não ficarmos parados/as quando ao nosso lado há tanto para transformar.

(*) Professor de Relações Internacionais na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e investigador do Centro de Estudos Sociais

Ciências e Cidadania nas Escolas Abertas ao Mundo [1]

◗ Mª Arminda Pedrosa (*)

Resumo

Caracteriza-se sumariamente desenvolvimento sustentável e educação para o promover. Relaciona-se educação para a sustentabilidade com outras iniciativas internacionais e, em face de indicadores de insustentabilidade, destaca-se a necessidade de (re)pensar a educação científica, em particular a educação científica formal. Referem-se as Agendas 21, particularmente Escolar e Local, argumenta-se que educação para a sustentabilidade deve integrar transversalmente os currículos escolares, salientando-se a importância da responsabilidade ética, social e ambiental de todos os cidadãos, em particular educadores e professores, e defendendo-se a necessidade de inovar programas de formação de professores.

Introdução

Fatores de natureza, escala e dimensões diversas «inscrevem na actualidade a crise, a insegurança e a incerteza que se repercutem nas opções com que desenhamos o futuro e nos caminhos através dos quais nos preparamos para o percorrer» (André, 2013, p. 1). Importa que os currículos escolares tenham em conta estes contextos atuais, de modo a estimular os alunos a realizar aprendizagens significativas e úteis, mormente para estimular progressos em sustentabilidade. Tais perspetivas educativas relacionam-se com diversas iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU), destacando-se a *Década de Educação para Desenvolvimento Sustentável* (DEDS) [1], a decorrer até final de 2014, e o seu enquadramento nas *Metas de Desenvolvimento do Milénio* (MDM) [2].

A DEDS: i) é liderada pela UNESCO, que coordena atividades de diversas organizações, agências da ONU e programas relacionados com esta década (e outras, mormente a *Década da Literacia*, 2002-2012), como *Educação para Todos*; ii) fundamentalmente visa que a educação integre princípios, valores e práticas de sustentabilidade, visando encorajar mudanças comportamentais geradoras de um futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, viabilidade económica e justiça social para as gerações atuais e vindouras [3]; iii) está associada a diversas problemáticas, com relevantes dimensões sócio-científicas, como Água, Alterações Climáticas, Redução da Pobreza, Urbanização Sustentável, Estilos de Vida Sustentáveis [3], e à publicação de recursos bibliográficos, destacando-se o documento orientador para a concretização das finalidades educativas (UNESCO, 2005), relatos de boas práticas educativas para a sustentabilidade (ECI, 2007) e a estratégia para a última parte da DEDS (UNESCO, 2010).

Seguidamente, abordam-se problemas de sustentabilidade atuais, relacionando-os com desafios educativos, com enfoques em ciências, numa perspetiva que, pressupondo escolas abertas ao mundo, requer adequada consideração dos seus problemas.

Explicitam-se conceções de cidadania, destaca-se a necessidade de (re)pensar a educação científica formal para formar cidadãos cientificamente literatos e capazes de contribuir para um presente e futuro mais sustentáveis.

Pobreza extrema, esgotamento de recursos fundamentais, alterações climáticas, degradação dos ecossistemas e perda de diversidade biológica e cultural, contam-se entre os problemas de sustentabilidade.

Problemas de Sustentabilidade e Desafios Educativos

Pobreza extrema, esgotamento de recursos fundamentais, alterações climáticas, degradação dos ecossistemas e perda de diversidade biológica e cultural contam-se entre os problemas de sustentabilidade atuais, mutuamente potenciados, antrópicos e associados a práticas socioeconómicas motivadas por interesses imediatistas (Vilches & Gil-Perez, 2010). Santos (2008), embora referindo melhorias notáveis associadas à revolução industrial (condições de saúde, habitação, educação e, em geral, na qualidade de vida da humanidade), considera correlacionados problemas de sustentabilidade, destacando: i) a manutenção e agravamento das diferenças de desenvolvimento socioeconómico, internamente em cada país e entre os países; ii) o agravamento destes problemas resultante do «capitalismo liberal cada vez mais globalizado», que glorifica o consumo e se centra no crescimento económico, descuidando repercussões em problemas de sustentabilidade (p. 19).

O agravamento de problemas, como fome, pobreza e poluição nas suas múltiplas formas e localizações (atmosfera, recursos hídricos e solos), resultam de acentuados e crescentes desequilíbrios mundiais. Persistem situações de extrema pobreza, estimando-se que, em 2015, 970 milhões de pessoas, heterogeneamente distribuídas na Terra, vivam com menos de 1,25 $ por dia (UN, 2013). Vilches *et al.* (2014), na sequência da *Cimeira da Terra Rio+20*, questionaram 59 educadoras/es e identificaram diversas propostas de MDM (a adotar pela ONU após 2015), destacando-se o promover de «padrões de comportamento solidário e sustentável» (s/n).

A estratégia nacional de desenvolvimento sustentável (ENDS) enquadra-se nas orientações da estratégia europeia homónima, indicando como problemas e desafios de sustentabilidade: «alterações climáticas e energia limpa», «transportes sustentáveis», «consumo e produção sustentáveis», «conservação e gestão dos recursos naturais», «saúde pública», «inclusão social, demografia e migração», «pobreza global e desafios do desenvolvimento sustentável» (APA, 2008, p. 11). Para responder a estes problemas e desafios referem-se «políticas transversais como a educação e a formação ou a investigação e desenvolvimento» (*Ibidem*). Assim, a UE influenciou diretamente políticas nacionais inscritas na ENDS, designadamente políticas educativas, que sofrem também outras influências internacionais, como iniciativas lideradas pela UNESCO [1,4,5] e o programa PISA [6], corroborando a ideia de que os denominados «padrões nacionais [...] são, na realidade, padrões internacionais», devendo ter-se estes em consideração quando se analisam «as reformas educativas, pelo menos as posteriores à 2ª Guerra Mundial» (Gandin & Hypolito, 2003, p. 57).

A Agenda 21 foi aprovada em 1992 na conferência da ONU *Eco-92*, *Rio-92* ou *Cimeira da Terra* [7], tendo sido acompanhada, ajustada e revista nas subsequentes conferências da ONU, incluindo a última, *Conferência* das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, *Rio+20*, que, nos tópicos de desenvolvimento sustentável, incluiu áreas adicionais da Agenda 21 e da *Comissão de Desenvolvimento Sustentável*, como *Estratégias Nacionais de Desenvolvimento Sustentável* e *Informação para a Tomada de Decisão e Participação* [8]. A Agenda 21 Escolar [9] enquadra-se no capítulo 36 da Agenda 21, contempla relações da escola com a comunidade em que se insere e requer a elaboração de um plano de acção orientado para resolver problemas de sustentabilidade envolvendo a escola, designadamente os diversos atores sociais que a integram. Assim, a Agenda 21 da escola é instrumental para a sua abertura ao mundo e aos seus problemas, visando promover a participação das comunidades educativas na procura e concretização de soluções. É importante articular a Agenda 21 Escolar com a Agenda 21 Local, criando sinergias que permitam rentabilizar esforços na resolução ou mitigação de problemas de sustentabilidade, ambiental, social e económica.

Da argumentação de Sousa (2009) infere-se que a perceção de problemas de sustentabilidade nacionais embora não sendo recente, não conduziu a políticas públicas sustentáveis e, «ao contrário de outros países europeus, não houve um impulso por parte do Governo Central para a adopção da Agenda 21, a nível local ou regional» (p. 32). A ENDS não releva poderes locais, como os existentes nos municípios, para a consecução de objetivos consistentes com a promoção de desenvolvimento sustentável, a nível local, nem refere objetivos relativos à Agenda 21 Local ou a medidas destinadas à sua concretização (Sousa, 2009). Nestas condições, a Agenda 21 Escolar, a elaborar e realizar em cada escola no seu contexto próprio, afigura-se particularmente necessária e instrumental para promover sustentabilidade, podendo catalisar processos inerentes a Agendas 21 Locais, designadamente nas fases necessárias para planear cada Agenda 21 Local (*Ibidem*). Para que os cidadãos possam exercer efetivamente a sua cidadania, que envolve direitos e deveres, é essencial que a educação científica, particularmente o ensino das ciências, se oriente e pratique coerentemente, com desígnios para promover sustentabilidade.

Para que os cidadãos possam exercer efetivamente a sua cidadania, que envolve direitos e deveres, é essencial que a educação científica, particularmente o ensino das ciências, se oriente e pratique coerentemente, com desígnios para promover a sustentabilidade.

Educação científica para a sustentabilidade e Cidadania

Visando mobilizar a juventude para desenvolvimento sustentável, na ENDS refere-se especificamente o sistema educativo, defende-se a necessidade de melhorar a eficiência do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES) e de reforçar a «educação para a cidadania» (APA, 2008, p. 27). Apesar de a educação para a sustentabilidade não se limitar, nem dever limitar-se à educação formal, esta secção centra-se nesta dimensão de educação científica, tal como a conferência da autora no «Ciclo de Conferências, 20 anos dos CFAE» [10].

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o EB deve estimular os alunos a desenvolverem diversas competências que os capacitem, enquanto cidadãos socialmente integrados (na família, turma, escola, etc.), a julgarem estados de coisas e acontecimentos nas suas comunidades, tanto próximas ou locais, como longínquas, envolvendo países e a Terra, numa perspetiva de contribuirem, presente e futuramente, para transformações apropriadas para a sustentabilidade (artigo 2º, Lei nº49/2005). As Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais (OCCFN) para o 3º ciclo (DEB, 2001), afiguram-se coerentes com esta perspetiva complexa e com iniciativas lideradas pela UNESCO [1,4,5] e pela OCDE [6], bem como com orientações da UE referentes a *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (JOUE, 2006). De facto, as OCCFN (DEB, 2001) apelam para práticas educativas inovadoras, que incluam a discussão de assuntos controversos e estimulem os alunos a desenvolver competências, por exemplo, requeridas para avaliar evidências e discutir argumentos, como os aplicáveis a alterações climáticas [11], particularmente importantes para avaliar riscos de insustentabilidade (Pedrosa & Moreno, 2007).

Como problemas de sustentabilidade resultam de valores profundamente enraizados nas sociedades atuais, como o «consumo e a ganância», que impedem, ou dificultam seriamente, equilíbrios entre necessidades e expectativas de curto prazo com as de médio e longo prazos, para resolver ou mitigar tais problemas é necessário desenvolver esforços, «especialmente junto das gerações mais novas, por meio da educação e formação» (Santos, 2008, p. 19). Como defendem Vilches *et al.* (2014), os esforços para resolver ou mitigar problemas de sustentabilidade devem promover o desenvolvimento de valores de igualdade, respeito e solidariedade, substituindo competição por cooperação para a sustentabilidade, visando beneficiar, no presente e no futuro, todos os cidadãos. No âmbito da monitorização e avaliação da DEDS, Tilbury (2011) recomenda diversas estratégias pedagógicas, envolvendo processos de aprendizagem ativa e participativa, algumas inovadoras em Portugal, como a *aprendizagem baseada em problemas*, visando estimular os alunos a desenvolverem literacia em sustentabilidade. Referindo literatura pertinente, esta autora defende:

- Que processos e práticas correntes de aprendizagem não estão alinhados com esta perspetiva transformadora de educação;
- Além de visar ganhos em conhecimentos, valores e teorias relacionados com desenvolvimento sustentável, a educação para a sustentabilidade prioriza mudanças de mentalidades e o envolvimento ativo dos aprendizes em assuntos relacionados com futuros mais sustentáveis;
- Identicamente a outros movimentos educativos (como a educação para a paz, a educação para a saúde, a educação ambiental), a educação para a sustentabilidade requer perspetivas pedagógicas transformadoras e abordagens interativas que desafiem conceções de professor como divulgador de conhecimentos e envolvam os alunos no questionamento de pressupostos sociais e de formas dominantes de pensamento;
- Que, considerando questões relativas a sustentabilidade e estimulando os alunos a investigar soluções e ações alternativas, a *aprendizagem baseada em problemas* integrando planeamento, realização, reflexão e avaliação dessas soluções e ações, pode mobilizar aspetos conceptuais e práticos de literacia em sustentabilidade;
- Que *trabalho de campo e aprendizagem no exterior* podem influenciar emocionalmente os aprendizes e ajudá-los a desenvolver competências essenciais para compreenderem a complexidade inerente à sustentabilidade, como competências de pensamento crítico, promovendo compreensão de sustentabilidade e aprendizagens ativas;
- Que é necessário *modelar boas práticas*, como reduzir o consumo de papel e desligar lâmpadas e outros equipamentos quando deixam de ser utilizados, para ensinar a importância de determinados comportamentos e promover a sua aprendizagem.

Assim, mobilizam-se argumentos baseados na necessidade de preparar crianças e jovens para as suas vidas futuras e preconizam-se pedagogias cooperativas e mais ativas, enfatizando-se a importância de promover o desenvolvimento de competências em contextos escolares. O conceito de competência, englobando conhecimentos (teóricos e práticos) e atitudes, «implica a capacidade de os utilizar em diferentes contextos, e considera-se um contínuo que deve desenvolver-se ao longo da vida, não algo que uma pessoa tem ou não tem» (Pedrinaci, 2012, p. 33).

Antes da conferência, atuou o agrupamento de jazz, BOAR.

A educação para a sustentabilidade requer perspetivas pedagógicas transformadoras e abordagens interativas que desafiem conceções de professor como divulgador de conhecimentos e envolvam os alunos no questionamento de pressupostos sociais e de formas dominantes de pensamento

Dado que as práticas dos professores corporizam os próprios currículos, é importante que integrem problemas glocais, tanto nas diversas disciplinas curriculares como em projetos no âmbito da escola ou de associações de escolas, abordando-os de modo a estimular a realização de cidadania cívica de todos os intervenientes.

Porém, estas perspetivas educativas geram tensões, resistências e conflitos relacionados com diferentes conceções de escola que importa clarificar: se uma escola para elites, centrada no prosseguimento de estudos, ou se escolas para todos, centradas na preparação de todos os alunos «para a vida, e primeiro, dos mais desfavorecidos» (Perrenoud, 2012, p. 31). Atente-se que o conceito de competência científica está relacionado com o de literacia científica, sendo necessário «priorizar as capacidades que ajudam a cidadania a exercer os seus direitos e integra-se melhor num mundo globalizado cada vez mais influenciado pela ciência e tecnologia» (Pedrinaci, 2012, p. 34). Porém, o termo cidadania engloba diferentes conceções, decorrentes de interesses diversos e divergentes, repercutindo-se em diferenças entre países, «raças, sexos e classes sociais» (Menezes, 2001, p. 105), quiçá particularmente notórias em situações de crise global, como acontece presentemente, com repercussões chocantes em Portugal e noutros países da UE. As conceções de cidadania podem caracterizar-se de acordo com a «*tradição liberal-individualista*», que «apreende as instituições [...] de um modo individualista e instrumental» (p. 108) e não realça a participação dos cidadãos, ou com a «*tradição aristotélica ou republicana-cívica*», que vincula a realização da cidadania a uma «prática conjunta de autodeterminações», devendo o cidadão sentir-se «envolvido/identificado com o destino individual e colectivo, agindo sobre os desafios reais [...] à escala onde os problemas se colocam» (Menezes, 2001, p. 109). Esta conceção, contrastando com a *cidadania individualista*, afigura-se consistente com a educação em ciências, em perspetivas consonantes com a educação para a sustentabilidade e doravante designar-se-á *cidadania cívica* (CC).

Apesar de localmente provocadas, crises de sustentabilidade (como as económicas, energéticas, alimentares) que se repercutem na globalidade da Terra, reclamam que os correlacionados problemas glocais (Pedrosa *et al.*, 2012) sejam adequadamente considerados em educação em ciências, devendo abordar-se de modo a realçar os efeitos e a importância de ações locais, incluindo práticas quotidianas em ambientes próximos e longínquos (Pedrosa & João, 2013).

Dado que as práticas dos professores corporizam os próprios currículos, é importante que integrem problemas glocais (Pedrosa *et al.*, 2012), tanto nas diversas disciplinas curriculares como em projetos no âmbito da escola ou de associações de escolas, abordando-os de modo a estimular a realização de CC de todos os intervenientes. Tais práticas são condicionadas por diversos fatores, destacando-se documentos curriculares pertinentes e aplicáveis em cada contexto específico, como os da autoria do governo nacional, de departamentos ou comissões das escolas ou de professores das disciplinas, correspondendo a níveis diferentes de desenvolvimento curricular (González, 2011), bem como manuais escolares. Além disso, é crítico lutar para «manter e expandir a substância da democracia na educação», pois pode «ser essencial para se criar uma cidadania bem informada» (Apple, 2002, p. 109), mesmo reconhecendo que ações nas escolas não podem substituir-se às que decorrem «na economia e no Estado, de forma a insistir que as pessoas são mais importantes do que a propriedade» (*Ibidem*).

Integrar *CC* em contextos curriculares de ciências, como noutras áreas disciplinares, para promover a educação para a sustentabilidade, além de requerer clarificação e explicitação de relações com conteúdos disciplinares, também requer contemplar-se mudanças laborais e sociais, consideráveis e parcialmente devidas à substituição do capitalismo industrial pelo financeiro, também percetíveis nas escolas nos atuais cenários de crise, decorrentes da cultura empresarial dirigida para rápidos e máximos lucros (Perrenoud, 2012). Dada a complexidade destas situações e as previsíveis dificuldades de as integrar em contextos curriculares de ciências, em perspetivas de *CC* orientadas para promover sustentabilidade, importa incluir problemas glocais em formação contínua de professores, visando ajudar a compreender «evoluções do trabalho e do mundo laboral», considerando as suas causas: «a desregulação dos mercados e dos comportamentos económicos, o excesso de liberalismo, a debilidade dos controlos e o predomínio de uma lógica financeira sobre uma lógica económica ou industrial» (Perrenoud, 2012, p. 32).

Dos desafios e exigências que esta perspetiva educativa configura, resultam necessidades específicas de formação de professores, designadamente programas de formação contínua que ajudem os seus destinatários a aprofundar conhecimentos sobre problemas de sustentabilidade, suas causas e consequências, de modo a discernirem entre fatores objetivos e subjetivos de problemas atuais, como os que convergem em sofrimento e perceções de infelicidade, eventualmente aplicáveis a si próprios, associados à «violência da burocracia de hoje em dia» (Perrenoud, 2012, p. 33). Importa, simultaneamente, que as atividades formativas contribuam para que se reconheçam progressos científico-tecnológicos conseguidos na matriz de especializações disciplinares e se compreendam inerentes problemas e dificuldades de conhecimento pertinente acumulados nos sistemas educativos – tanto problemas fundamentais como globais que ultrapassam fronteiras disciplinares (Morin, 1999).

Em jeito de Conclusão

Promover a educação para a sustentabilidade e integrar a *CC* em contextos curriculares de ciências, como noutras áreas disciplinares, é essencial e requer formação de professores apropriada, designadamente no âmbito de problemas globais, pois perceções fracas do global conduzem a fracos sentidos de responsabilidade e de solidariedade (Morin, 1999). É necessário considerar contracorrentes estimulantes de mudanças, como a «resistência contra os ditames de consumo padronizado» e a «emancipação da omnipresente tirania do dinheiro expressa em esforços para resistir ao reino do lucro contrabalançando-o com solidariedade humana» (Morin, 1999, p. 36), visando travar processos de «regressão democrática» que retiram aos cidadãos oportunidades de decisão política e «enfraquecem o espírito cívico» (Morin, 1999, p. 60).

Mudanças em formação de professores visando promover a integração da *CC* orientada para a sustentabilidade em educação científica formal são consistentes com «o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista» e com a formação de «cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» (Lei nº49/2005, p. 5125). Integrar a *CC* orientada para a sustentabilidade em educação científica formal, reforçando educação para a cidadania e mobilizando os jovens para o DS, melhora os EB e ES e permite combater saídas precoces do sistema educativo, como se defende na ENDS (APA, 2008). Concretizar estas mudanças tem implicações referentes a programas de formação de professores, inicial e contínua, visando catalisar inovações nas práticas docentes para promover aprendizagens compagináveis com a educação para a sustentabilidade, conformando-se com imperativos de responsabilidade ética, social e ambiental de todos os cidadãos, em particular de educadores e professores. Finalmente, serão estas perspetivas de ensino de ciências refletidas nos documentos curriculares emanados recentemente pelo Ministério da Educação (e.g. Programas e Metas Curriculares para o EB [12] e para o ES [13])? Serão os documentos curriculares de ciências estimulantes de inovações curriculares compagináveis com a CC e a educação para a sustentabilidade (como recomendam as organizações internacionais, que integram Portugal, referidas anteriormente)?

Promover a educação para a sustentabilidade e integrar a cidadania cívica em contextos curriculares de ciências, como noutras áreas disciplinares, é essencial e requer formação de professores apropriada, designadamente no âmbito de problemas globais, pois perceções fracas do global conduzem a fracos sentidos de responsabilidade e de solidariedade.

Notas inseridas no texto (Acessos: 08/06/2014)

[1] http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

[2] http://www.un.org/millenniumgoals/

[3] http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/mission/

[4] http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/

[5] http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/
[6] http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/
[7] http://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&nr=23&type=400
[8] http://sustainabledevelopment.un.org/topics.html
[9] http://www.aquaonline.net/gca/?id=122
[10] http://www.cfaqora.pt/subs/cursos/cursos_detalhe.php?num_curso=26-1
[11] http://www.ipcc.ch/
[12] http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2
[13] http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60

Referências bibliográficas:

André, J. M. (2013). O papel das Humanidades na sociedade contemporânea. *Esferas da Educação – Olhares Plurais*, Ciclo de Conferências 20 anos dos CFAE.

APA (Agência Portuguesa do Ambiente) (2008). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável ENDS 2015*. Agência Portuguesa do Ambiente.

Apple, M. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didática Editora.

DEB (2001). *Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico – Ciências Físicas e Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.

ECI (Earth Charter International) 2007. *Good Practices in Education for Sustainable Development Using the Earth Charter*. UNESCO, Paris and ECI, San Jose, Costa Rica. http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Good%20Practices.pdf [Acesso: 25/09/2013]

Gandin, L. A. & Hypolito, A. M. (2003).Reestruturação educacional como construção social contraditória. Em Hypólito , A. M. & Gandim, L. A. (ed.). *Educação em tempos de incertezas*. Lisboa: Didáctica Editora, 53-82.

Gonzaléz, A. E. (2011). *Las competências en la programación de aula*, II. Barcelona: Editorial Graó.

JOUE (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, 10-15.

Lei nº 49/2005. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, nº 166 (I Série-A), 5124-5132.

Menezes, M. (2001). *As Práticas de Cidadania num Poder Local Comprometido com a Comunidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Pedrinaci, E. (2012). El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponder de cierta competencia científica. Em Pedrinaci, E. (Coord.). *11 Ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 15-37.

Pedrosa, M. A. & João P. (2013). Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas na Educação em Ciências para a Sustentabilidade. Em Leite, L., Afonso, A. S., Dourado, L., Morgado, S. & Vilaça, T. (Org.). *Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas*. Universidade do Minho, 63-78.

Pedrosa, M. A. & Moreno, M. J. S. M. (2007). Ensino Superior, Protecção Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. *I Congreso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia*.

Pedrosa, M. A., Ferreira, A. J. & Simões, M. O. (2012). Problemas Glocais, Ensino de Ciências e Caminhos de Sustentabilidade: Enfoques de Química. Em Díaz, M. J.; Julián M. S.; Crespo, M. (Coords). *Atas do VII Seminário Ibérico/III Seminário Ibero-americano - CTS no ensino das Ciências - Talleres*. Madrid: IES "San Isidro", 49-54.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la Escuela Pretende Preparar para la Vida – Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial Graó.

Santos, F. O. (2008). Riscos de insustentabilidade. Quais os caminhos para um desenvolvimento sustentável? Em Vieira, R. M.; Pedrosa, M. A.; Paixão F.; Martins, I. P.; Caamaño, A.; Vilches A.; Martín-Díaz, M. J. (Coords). *Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino das Ciências – Educação Científica e Desenvolvimento Sustentável*. V Seminário Ibérico / I Seminário Ibero-americano, 14-20.

Sousa, M. J. A. D. (2009). *Agenda 21 Local. O Caso de Estudo do Norte Alentejano*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.

UN (2013). *The Millennium Development Goals Report*. New York: United Nations.

UNESCO (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf [Acesso: 25/09/2012]

UNESCO (2010). UNESCO *Strategy for the Second Half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development - Supporting Member States and other stakeholders in addressing global sustainable development challenges through ESD*. Paris: UNESCO. http://www.preventionweb.net/files/15341_unescostrategyfortheunitednationsde.pdf [Acesso: 02/10/2013]

Vilches, A. & Gil-Pérez, D. (2010). CTS, CTSA, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Convergências e Divergências. *II Seminário Ibero-Americano Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino de Ciências – Mesa redonda*. Brasil: Brasília.

Vilches, A., Gil Pérez, D., Calero M., Toscano, J.C. & Macías, O. (2014). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.OEI. http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=25 [Acesso: 08/06/2014]

(*) Unidade de I&D nº70/94, Química-Física Molecular/FCT, PEst-OE/QUI/UI100/700/2014; Departamento de Química, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra (FCTUC), Portugal | apedrosa@ci.uc.pt

Este artigo segue a comunicação apresentada, no dia 30 de abril de 2013, no âmbito do Ciclo de conferências ESFERAS DA EDUCAÇÃO – OLHARES PLURAIS. Na mesma sessão, o agrupamento de jazz, BOAR, apresentou alguns temas musicais, entre os quais uma interpretação da "Pedra Filosofal", de Manuel Freire/António Gedeão.

Que lugar para a Educação Estética na Escola

António Pedro Pita (*)

A possibilidade de fazer de outro modo [1]

1.

No momento em que se propõe trabalhar, de modo positivo, o campo do conhecimento sensível, a filosofia obriga-se a uma transformação.

Por outras palavras: a instituição da estética resulta de uma transformação da filosofia.

A formulação original encontra-se logo no 1º parágrafo da *Estética* de Baumgarten "a estética (...) é a ciência do conhecimento sensível".

Nesta formulação ocorre uma viragem teórica de dimensões consideráveis: a valorização do termo grego "aisthesis" (que traduz uma relação com o mundo mediada pelo corpo) no contexto histórico-filosófico de uma auto-consciência da individualidade que quer fixar-se em categorias modernas, implica tornar esta definição o ponto de encontro entre terminologias oriundas de áreas muito diferentes e invenções conceptuais ainda não esgotadas.

À margem do optimismo iluminista, o propósito de Alexander Baumgarten consiste em intervir *na* filosofia e torná-la um discurso capaz de não recalcar para as zonas do erro a obscuridade das agitações passionais.

É neste processo de transformação da filosofia que a estética ocorre. Ou melhor: a estética, na configuração que lhe dá Baumgarten, é a filosofia reconvertendo-se para acolher a positividade da afecção sensível (tal como em Espinosa, a filosofia se transforma em ética – e esta proximidade não me parece fortuita).

Neste plano, e adquirida a exequibilidade teórica do objectivo, o problema filosófico consiste em construir um único território capaz de unificar as diferentes regiões em que se desenvolve a actividade sensível e torná-la objecto de averiguação gnoseológica.

Nesta configuração, a estética é fundamentalmente alheia a quaisquer contaminações de Filosofia da Arte, ou a arte só lhe importa porque toda a obra de arte é a forma que concentra uma experiência sensível.

Conceber-se como "teoria do conhecimento sensível" é, de imediato, colocar o seu objecto para além da pluralidade dos sentidos e mesmo da sua simples relação, num gesto cuja radicalidade é necessário sublinhar porque nela reside, porventura, a maior originalidade de Alexander Baumgarten.

Importa então sublinhar: o objecto da estética, a matéria de que se ocupa a estética, o que a estética se propõe é acolher e significar a rede de afecções que tornam o corpo uma entidade vibrátil em contínuo movimento de transcendência.

Designo genericamente pela noção de "percepção sensível" ou "afecção sensível" toda a modalidade que nos envolve no movimento do mundo: o ar frio que nos corta o rosto pela manhã, a intensidade do sol ou a violência da chuva.

No núcleo complexo da afecção sensível, a actividade do mundo que vem até nós por sua própria iniciativa mistura-se com a nossa própria actividade que regista, selecciona, filtra, depura todos os elementos percepcionados.

O elemento característico desta experiência do mundo é a mutabilidade: o modo de afectar e de ser afectado é dinâmico; a experiência afectiva do mundo é a própria experiência do movimento, do transitório, do contingente, do aleatório.

Acontece, porém, que nem tudo *passa* do mesmo modo. Se, como afirmação geral, podemos dizer que tudo o que ocorre é da ordem do transitório, é necessário acrescentar, como determinação específica, que nem tudo passa, mesmo naquilo que é transitório.

Por vezes, aquilo que ocorre, aquilo que nos afecta justamente não *passa*. Perde fluidez, ganha consistência, adquire solidez.

O que é que aconteceu? O trabalho dos sentidos unificou-se no sensível: deixamos de ver ou ouvir para *sentir*. Mas esta transfiguração é correlativa de uma outra: na irredutível materialidade do objecto o que se dá a sentir é uma determinada qualidade.

O que a estética se propõe é acolher e significar a rede de afecções que tornam o corpo uma entidade vibrátil em contínuo movimento de transcendência.

[1] Notas de apoio à comunicação subordinada ao tema "Educação e Artes – Que lugar para a educação estética na Escola", apresentada em 18 de junho de 2013, no ciclo de conferências intitulado *Esferas da Educação – olhares plurais*, na Casa da Cultura de Coimbra, em organização conjunta dos Cfae Minerva e Nova Ágora.
Na apresentação da comunicação, tive o privilégio da colaboração de Manuel Rocha, diretor do Conservatório de Coimbra.

Assim, designo por experiência estética o que ocorre entre nós e o mundo quando a mútua abertura e correlatividade recíproca permitem que na materialidade de um objecto seja captada uma determinada qualidade. O objecto não desaparece, não deixa de ser o que é: nele, porém, uma forma de estar atento que exprimimos pelo verbo sentir *lê* uma determinada qualidade.

2.

Umberto Eco: "a Idade Média tem (...) uma escassa consciência do especificamente artístico. Falta assim à Idade Média uma teoria das Belas Artes, uma noção de arte tal como a concebemos hoje, como produção de obras que têm como fim primeiro proporcionarem prazer estético, com toda a dignidade que este objectivo comporta" [2].

Designo por experiência estética o que ocorre entre nós e o mundo quando a mútua abertura e correlatividade recíproca permitem que na materialidade de um objecto seja captada uma determinada qualidade.

Ora, um facto histórico-cultural decisivo é justamente a instauração de um determinado conceito de arte, que permita demarcar, no interior da actividade produtiva (do *fazer*), uma especificidade, segundo a qual vai sendo identificado como arte, não um qualquer fazer, mas um *determinado* fazer. Esta especificação do fazer com a lenta afectação da palavra "arte" a um determinado fazer é um dos sinais visíveis de uma profunda mutação cultural (humanista, renascentista): 1. valorização do manual; 2. emancipação da pintura do plano das artes mecânicas, que Leonardo da Vinci sagrou com o famoso enunciado "a pintura é mental" [3] , que é necessário ler como a conjugação nova (uma novidade que anuncia a própria novidade dos tempos) entre o espírito e a mão, que o mesmo Leonardo também referira [4]; 3. progressiva instituição de uma noção da obra como entidade autotélica, quer dizer, construída com a única finalidade de ser a perfeição de si própria; deste ponto de vista, seria possível dizer que se lê na individualidade da obra de arte a mesma soberania auto-suficiente que se encontra no indivíduo em acepção politico-antropológica; 4. há, porém, uma singularidade da obra de arte que deve ser notada: se o pintor é um rival da natureza, ainda nas palavras de Leonardo [5], a obra está encarregada de trazer ao plano do visível o que sem ela permaneceria invisível ou desconhecido; isto é, para se tornarem visível e conhecido o invisível e o desconhecido, precisam da mediação da obra (isto é: de uma forma). Por outras palavras, a obra de arte é uma mediação entre o visível e o invisível, o conhecido e o desconhecido, a superfície e o fundo, a forma e o dinamismo. A obra de arte tem o seu lugar neste novo recorte entre o que pertence ao âmbito do conhecido e o que pertence ao âmbito do desconhecido. As figuras do desconhecido ocorrem, de ora em diante, privilegiadamente na arte.

No Renascimento, a obra de arte torna-se mediação para uma determinada experiência que consiste numa co-pertença do conhecido ao desconhecido.

Creio que é possível extrair daqui duas consequências.

A primeira: num contexto secularizador, a obra de arte é o traço laicizado de um divino em falha.

A segunda: a obra de arte deixa de ser simplesmente objecto da filosofia da arte, torna-se mediação para uma determinada experiência que consiste numa co-pertença do conhecido ao desconhecido.

Considerada na sua singularidade, numa intransitividade que obriga a que nada exterior seja relevante, a obra de arte desencadeia uma determinada experiência do sensível.

Mas importa não passar por cima daquela singularidade, daquela individualidade. Porque a possibilidade de referir, no singular, pela expressão obra de arte, uma grande diversidade de práticas diferentes (pintura, escultura, desenho, teatro, música, mesmo literatura) resulta de um processo histórico-cultural de longa duração e constitui, em si mesma, um problema teórico de consideráveis dimensões.

O elemento fundamental deste problema é a possibilidade de unificação de todo o campo do sensível, independentemente das distintas práticas concretas em que ele se concretiza. Se, nas novas condições histórico-culturais, a obra de arte é uma concretização singular do sensível, o sensível concretiza-se de muitos modos, logo a sua própria unificação é possível.

---

[2] U. Eco, *Arte e beleza na Estética medieval* (1987), Editorial Presença, Lisboa, 1989, p. 128-129.

[3] "Se tu me dizes que as ciências não mecânicas são mentais, responderei que a pintura é mental, e que, como a música e a geometria tratam das relações entre quantidades contínuas, e aritmética entre quantidades descontínuas, a pintura trata de todas as quantidades contínuas, das qualidades das relações de sombra e de luz, e, com a perspectiva, da distância" (*Traité de la peinture*, ed. André Chastel, 15 C.U. 18 r.).

[4] "A pintura está primeiro no espírito daquele que a concebe e não pode vir à sua perfeição sem a operação manual" (Idem, 14 C.U. 19 r.v.).

[5] "O pintor discute e rivaliza com a natureza" (Idem, 38 S.K.M. II, 44 v.)

Quer dizer: "arte" e "artista" não são qualidades que determinam um determinado modo de execução das coisas (daí a sua ocorrência como adjectivo) mas são, para todos os efeitos, modos específicos de execução das coisas (daí a sua transformação em substantivo).

Assim, a velha dualidade "artes mecânicas/artes liberais" transforma-se, no quadro de uma mentalidade burguesa em desenvolvimento, na dualidade "utilidade (transformação)/in-utilidade (contemplação)", termos que traduzem uma concepção de divisão de trabalho: o objecto útil existe no campo da instrumentalidade, é em função de um finalidade alheia, o objecto in-útil existe para ser o que é em função de si próprio, em obediência ao seu próprio princípio imanente. A superioridade ontológica do incondicionado manifesta-se sobre o jogo de condições e finalidades do instrumento.

Logo, é por referência à existência sob o modo do incondicionado que a auto-consciência humana se concretiza no mais elevado de si (que é, nas referidas condições histórico-culturais, a mentalidade burguesa) e actualiza a noção de perfeição.

Por isso, a arte torna-se um elemento fundamental no quadro de sociabilidades burguesas e o artista uma das suas figures constituintes.

O que chamamos Arte — a especificidade da sua instauração unificadora — é um momento do processo *constituinte* da sociedade burguesa.

Schiller, nas *Cartas sobre a educação estética do ser humano* (1795), dirá que a verdadeira tarefa da arte consiste em refinar o carácter dos indivíduos: "A formação da capacidade de sentir constitui assim a mais urgente carência do tempo". E esta é a condição para uma unidade possível do social.

É na Arte, é *também* na Arte, que a sociedade burguesa, constituída por indivíduos, encontra um dos meios possíveis para, segundo uma lógica da imanência, se pensar *como sociedade*.

A obra de arte fica entregue à sua própria autonomia (à sua coerência, ao sentido imanente, à finalidade de ser ela mesma), na frágil condição em certo momento equivocamente designada pela expressão *arte pela arte*.

Ora, o ponto sobre que quereria voltar a nossa atenção é o seguinte: a autonomia da obra e a ideia de que, por ela e só por ela, vem ao mundo (ou pelo menos ao seu leitor/espectador de momento) um sentido singular assenta na definição conceptual da arte como processo de concentração numa única obra, e desvinculada de qualquer outra finalidade, da mediação entre o presente-actual e o presente-inactual. A arte reivindicou para si própria o trabalho de mediação entre o presente-actual e o presente-inactual.

3.

O conhecimento sensível desenvolve-se, mais do que no plano dos sentidos, no sensível, esse singular anterior à pluralização dos sentidos – na carne[6] , corpo sem órgãos (dirá Antonin Artaud) afectado pelo mundo-movimento.

Natural embora, o conhecimento sensível é aperfeiçoável. Aperfeiçoar – ou educar – a experiência sensível é apurar a capacidade de reconhecer diferenças, matizes, tonalidades – estabelecer diferenças sem análise, de deslocar as relações entre "parte" e "todo" e ser capaz de ler na face da ocorrência singular a profundidade de um mundo dentro do mundo.

Ou em versos de Jorge de Sena desencadeados pelas *Variações Goldberg*, de Bach:

"Será que alguma vez, senão aqui,aconteceu tamanha suspensão da realidade a ponto de real e virtual serem idênticos, e de nós não sermos mais o quem ouve, mas quem é? A ponto de nós termos sido música somente?"[7]

Aperfeiçoar – ou educar – a experiência sensível é apurar a capacidade de reconhecer diferenças, matizes, tonalidades – estabelecer diferenças sem análise, de deslocar as relações entre "parte" e "todo" e ser capaz de ler na face da ocorrência singular a profundidade de um mundo dentro do mundo.

[6] Idem, ibidem, § 12.
[7] Jorge de Sena, *Arte de Música*, Moraes Editores, Lisboa, 1968, p.18-20.

A educação estética é, antes de mais, o apuro da sensibilidade, o aperfeiçoamento do sensível. Um convívio com as obras de arte, progressivamente mais intenso, auxilia essa educação.

A educação estética é, antes de mais, o apuro da sensibilidade, o aperfeiçoamento do sensível. Um convívio com as obras de arte, progressivamente mais intenso, auxilia essa educação. Auxilia mesmo, em rigor, sob um duplo ponto de vista: quer porque obriga a uma reconversão à relação estética — que visa a verdade *do* objecto e não a verdade *no* objecto[8] — sem a qual a experiência estética não chega a ocorrer, quer porque transfigura o que existe na ordem do empírico na ordem da expressividade.

De certo modo, a experiência estética é esta transfiguração, cujo percurso não é transmissível mas que tem condições e consequências partilháveis.

A experiência estética corresponde a uma operação de estetização. As obras de arte são feitas de elementos naturais, "combináveis num sentido diferente do que tinham na natureza" [9]. Mas na estrita medida em que são "transfiguráveis a ponto de criarem um mundo próprio que permanece no mundo" [10], ensinam que a transfiguração é possível e que pode abrir-se uma outra relação com o mundo, que valorize menos a sua qualidade de valor de uso e mais a sua qualidade de "corpo inorgânico do homem" [11].

Por outras palavras: a educação estética não é mais uma disciplina a sobrecarregar os já tão pesados percursos curriculares. Por várias razões entre as quais esta, que Rui Grácio justamente enfatizou: "a formação estética e a educação pela arte não têm por propósito exclusivo ou sequer primacial a revelação de vocações artísticas, a iniciação na arte adulta". Depois: "Tal como a entendemos e a preconizamos no ensino escolar, visamos um alvo mais distante e de maior diâmetro: elevar a eficiência da aprendizagem geral por maior apelo ao sentir e ao agir, por uma mobilização de todas as funções mentais que se concentrem na pesquisa, na imaginação e na expressão, seja qual for a direcção em que se orientem. Pois, não o esqueçamos nunca, uma formação artística isolada da formação geral não serve a educação. Visamos tornar a escola um lugar onde todas as potencialidades se actualizam e são igualmente estimadas pelo seu valor humano e social" [12].

As palavras de Rui Grácio pertencem a uma conferência de 1957! 1957!!

Em 1990, em reflexão suscitada pela Reforma Educativa então em curso e que tomava como ponto de referência o documento intitulado *O Perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário*, Emília Nadal defendia, como prévia condição de debate, que se distinguisse os âmbitos da *educação estética* e da *educação artística*. Deste ângulo, a educação estética não se confinava exclusivamente ao domínio afectivo e ao desenvolvimento das capacidades de expressão artística, mas constituía "um elemento fundamental que intervém no domínio cognitivo, na medida em que, de forma subjectiva e implícita, antecede e acompanha o processo do conhecimento, intervém na formulação do pensamento e na expressão que o veicula" [13].

Não se trata, pois, nos domínios da educação estética, como Rui Grácio já observara, de formar "artistas" ou "candidatos a". Neste ponto, aliás, como vimos, é que as suas especificidades divergem das características próprias da educação artística. Uma educação artística mais larga é necessária, claro, até porque a arte é mediação privilegiada para a experiência estética [14]. A educação estética, porém, não se confunde com a educação artística porque "visa educar o gosto, exercitar o espírito crítico, dinamizar a capacidade de organizar e definir de forma sistemática e simbólica um esquema de pensamento e desenvolver as diferentes potencialidades expressivas e criativas dos alunos" [15].

A educação estética, porém, não se confunde com a educação artística porque "visa educar o gosto, exercitar o espírito crítico, dinamizar a capacidade de organizar e definir de forma sistemática e simbólica um esquema de pensamento e desenvolver as diferentes potencialidades expressivas e criativas dos alunos"

Emília Nadal

---

[8] Cf.: Mikel Dufrenne, "Intentionalité et esthétique" in *Esthétique et Philosophie*, t. 1 (1967) Editions Klincksieck, Paris, 1988, p. 54-55.
[9] Mário Dionísio, *A Paleta e o Mundo*, 2ª ed., Publicações Europa-América, Mem Martins, 1973, p. 94.
[10] Idem, ibidem, p. 94.
[11] A expressão "corpo inorgânico do homem" foi colhida em: Karl Marx, *Manuscritos Económico-Filosóficos* (introdução, tradução e notas de César Oliveira), Brasília Editora, Porto, 1971 (1º Manuscrito, consagrado ao "trabalho alienado"), p. 36.
[12] Rui Grácio, "Educação estética e ensino escolar" in AA. VV., *Educação estética e ensino escolar*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1966, p. 220. Sublinhe-se a dívida do nosso título relativamente ao título desta obra.
[13] Emília Nadal, "A educação estética" in *Inovação*, vol. 3 (1990) p. 18.
[14] Cf.: Idem, ibidem, p. 25.
[15] Idem, ibidem, p. 22.

Participação de Manuel Rocha.

Em suma: a educação estética, tal como a estamos a caracterizar, consiste em transformar o trabalho da percepção no trabalho da experiência. Nesse trânsito infinito, porque permanentemente inacabado, a densidade da experiência ou a profundidade do conhecimento dependem, justamente, da capacidade de transformar o sentido estético e de o tornar objecto de um trabalho de apuro (no sentido em que se diz que um cozinhado está a apurar), de afinação (no sentido em que se diz que um instrumento musical está afinado), de aguçamento (no sentido em que se diz que um lápis está aguçado) que o torne adequado à decifração de um mundo que se tornou vertiginosamente vários perante os nossos olhos naturais ou ortopedicamente televisivos.

Não é de estranhar, então, que António Pinto Ribeiro tenha encerrado, em 1997, uma reflexão sob o título "Alguns preceitos para o ensino artístico" com palavras sobre "o aperfeiçoamento e o treino que a percepção deve ter no ensino secundário". Depois de sugerir que esta "é a tarefa mais difícil de executar actualmente, exactamente pela massificação da informação, pela padronização provocada por essa mesma massificação, pelo despotismo do gosto e dos interesses maioritários que se impõem", António Pinto Ribeiro concluía: "Estudar que a percepção pode ser não só ver as imagens do mundo e portanto desenvolver apenas aquilo que, aliás, já é comum, o sentido da visão, mas que a percepção do mundo pode ser feita através da música e portanto nessa medida desenvolver o sentido da audição, os ritmos das sociedades, a tacteabilidade da natureza e dos corpos, quer dizer que a percepção é múltipla e isso dever ser estudado"— até porque determina "um fundamento ético e estético" próprio [16].

Olivier Revault d'Allones sublinhou a exemplaridade da variação musical. O ponto de partida é simples: "a arte dá uma lição a todos os educadores", a qual consiste em "fazer surgir um tipo de homem novo".

Mas este homem novo não é um homem (do) futuro: é uma possibilidade sempre iminente — e real, sempre que se torne possível a emancipação da percepção comum, da solução repetitiva para "fazer de outro modo". Escreve Revault d'Allones: "O ideal, para mim, é a variação musical. Tem-se um dado extremamente preciso, um material estritamente limitado, a partir do qual aparecem recursos ilimitados. (...) O verdadeiro sentido da variação está aí: fazer outra coisa com aquilo que é dado" [17].

Neste *fazer de outro modo* situa Olivier Revault d'Allones o centro irradiante da exemplaridade da arte. Ora, para além de ser ela própria este fazer de outro modo, a arte prefigura um *fazer de outro modo* em geral. Por isso, Olivier Revault d'Allones demarca também o estético do artístico: "podemos 'fazer de outro modo' na reflexão ou no ensino filosófico mas também em algumas actividades lúdicas", como o *bricolage*. Por outro lado lado, "qualquer criança sabe pegar numa caixa de sapatos ou de fósforos para fazer um camião que vá rodar ao longo dos bordos do tapete" e "ao transformar a caixa de fósforos num camião utiliza um dispositivo dado num sentido novo" [18].

No momento desta transformação, sempre que ela ocorra, a realidade suspende-se. Não para se desfazer na evanescência de um simples devaneio, mas para permitir que uma profundidade maior venha até nós se soubermos estar disponíveis para esta enigmática transfiguração.

(*) Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, do Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação.
É também coordenador científico do Grupo de Investigação "Correntes Artísticas e Movimentos Intelectuais", do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da UC – CEIS20.

A educação estética consiste em transformar o trabalho da percepção no trabalho da experiência. Nesse trânsito infinito, a densidade da experiência ou a profundidade do conhecimento dependem da capacidade de transformar o sentido estético e de o tornar objecto de um trabalho de apuro, de afinação, de aguçamento, que o torne adequado à decifração de um mundo que se tornou vertiginosamente vários perante os nossos olhos naturais ou ortopedicamente televisivos.

[16] António Pinto Ribeiro, "Alguns preceitos para o ensino artístico" in *O Ensino Secundário em Debate*, Departamento do Ensino Secundário-Ministério da Educação, Lisboa, 1999, p. 93-94.
[17] Anita Kechikian, *Os filósofos e a educação*, Edições Colibri, Lisboa, 1993, p. 56.
[18] Idem, ibidem, p. 57.

ANa BiscAia
A Cadeira que queria ser Sofá

PRÉMIO NACIONAL DE ILUSTRAÇÃO 2012

9 Set.-4 Out.
cAsA DA cuLtURA COimBRa

Ana Maria Biscaia
(Marinha Grande, 1978).
É Ilustradora e designer gráfica.
Estudou design de comunicação na Universidade de Aveiro.
Tirou um Master of Fine Arts - Grafisk design & illustration - Konstfack University College of Arts, Crafts and Design em Estocolmo.

Começou a ilustrar livros no ano de 2006 para a "melhor editora do mundo": a &etc. - edições culturais do subterrâneo. Esse primeiro livro, de Amadeu Baptista, chama-se "Negrume".

Em 2009 ilustrou "Poesia de Luís de Camões para todos", Porto Editora - que mereceu uma Distinção do Júri do Prémio Nacional de Ilustração.

Recebeu o Prémio Nacional de Ilustração 2012 com o livro "A cadeira que queria ser sofá." de Clovis Levi (editado pela Lápis de Memórias).

Colabora em diversos projectos colectivos de ilustração e banda desenhada e design gráfico.

Atualmente, está patente uma exposição com trabalhos ligados ao livro "A cadeira que queria ser sofá."

Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico

◗ Raquel Mateus (*), Maria Helena Damião (**), Maria Ferraz Festas (***)

Resumo

Em Portugal, a educação estética e artística constitui um propósito do sistema educativo para todos os níveis de ensino, sendo aceite como área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento integrado de capacidades afetivas, cognitivas e motoras. A sua concretização tem sido, no entanto, secundarizada relativamente a outras áreas curriculares. Procurando colmatar este dissenso, foi construído o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, que mobiliza, a nível nacional, várias instituições e envolve uma multiplicidade de agentes educativos. Para o consolidar, foi desenvolvido um Plano de Formação de Professores. Considerando este Programa importante para a implementação da área educativa em causa, iniciámos um estudo exploratório cujo objetivo é comparar o discurso sobre a educação estética e artística de professores, sem e com formação, e também as práticas de ensino que desenvolvem neste domínio.

Contextualização da Educação Estética e Artística

A educação estética e artística, apesar de ser, desde há muito, reconhecida como fundamental, em geral, surge secundarizada no currículo escolar relativamente a outras entendidas como nucleares e surge também alinhada por interpretações e tendências particulares.

Assim, as primeiras décadas do século XX foram muito marcadas por uma visão utilitarista de preparação para o "saber fazer" profissional que requeria habilidades técnicas e gráficas, consideradas essenciais para a expansão industrial. Neste contexto, o desenho, entendido como a base de todas as artes, tornou-se uma disciplina obrigatória para aquisição de noções como proporção e perspetiva, para construções geométricas e esquemas de luz e sombra. Só a partir de meados desse século, a música e os trabalhos manuais se lhe juntaram para ampliar a educação artística, a qual, note-se, era substancialmente dominada pela intenção de levar os alunos a produzir algo (Ferraz & Fusari, 1999). Porém, em paralelo, e muito por influência do Movimento da Educação Nova, a visão expressionista ganhava terreno: partindo-se dos interesses dos alunos e da sua espontaneidade, era importante conceder-se-lhes liberdade para que, na lógica do "aprender, fazendo", pudessem criar (Ferraz & Fusari, 1999).

Pelos anos 80, sobretudo nos Estados Unidos, expandiu-se uma corrente pedagógica que apontava outra via, fundada na valorização da arte como forma de conhecimento e defensora de que todas as crianças devem ter contacto com obras de relevo para as analisarem – sob o ponto de vista histórico, estético, crítico, etc. – e, a partir delas, produzirem algo. Na consolidação desta corrente, teve particular importância um Programa intitulado *DBAE – Discipline Based on Art Education*, que inclui quatro disciplinas: História da Arte, Crítica da Arte, Estética e Produção Artística. Foi este Programa que inspirou um outro, construído em Portugal, em 1997, no âmbito das artes plásticas: designa-se *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais* (Gonçalves, Fróis & Marques) e privilegia a apreciação e criação artística a partir das qualidades expressivas de obras observadas. Não sendo o único destinado a orientar a educação nesta área, como adiante explicaremos, tem sido progressivamente ampliado e acolhido no sistema educativo.

Este e outros programas confrontam-se, no entanto, com vários mitos que se associam à educação estética e artística: entendê-la como contexto de produção de alguma coisa; fazê-la depender de talentos particulares, com destaque para a sensibilidade e, sobretudo, para a criatividade; considerá-la especialmente relevante no desenvolvimento da expressão pessoal e da integração social; requerer, para ser bem sucedida, estratégias lúdicas e colaborativas; envolver os afetos e dispensar o conhecimento. Ora, o que a investigação destaca é a arte como potenciadora do desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e motores (Delacruz *et al.*, 2009) sendo, em paralelo, um conhecimento que vale por si, que tem valor próprio.

A educação estética e artística, apesar de ser, desde há muito, reconhecida como fundamental, em geral, surge secundarizada no currículo escolar relativamente a outras entendidas como nucleares, e surge também alinhada por interpretações e tendências particulares.

O Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar é uma ampliação do Programa Primeiro Olhar às quatro Expressões constantes nas Orientações Curriculares para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo: Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Dança e Movimento e Drama/Teatro. Desenvolve-se em parceria com diversas instituições culturais, envolvendo crianças, professores, famílias e outros agentes, com vista ao conhecimento do património como processo de afirmação da cidadania e meio de fortalecer a literacia cultural.

Programa de Educação Estética e Artística e Plano de Formação de Professores

Em Portugal, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a tutela disponibiliza *Orientações Curriculares para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras*, que se encontram integradas no documento *Organização Curricular e Programas* (2004), as quais conviveram, desde 2010, com as Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas.

Em paralelo, mas sem caráter de diretriz, existe o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, que foi acolhido pelo Ministério da Educação em 2010, sendo da responsabilidade da *Equipa de Educação Estética e Artística*. Trata-se de uma ampliação do referido *Primeiro Olhar* às quatro Expressões constantes nessas *Orientações Curriculares*: *Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Dança* e *Movimento e Drama/Teatro*. Desenvolve-se em parceria com diversas instituições culturais, envolvendo crianças, professores, famílias e outros agentes, com vista ao conhecimento do património como processo de afirmação da cidadania e meio de fortalecer a literacia cultural (Direção-Geral da Educação, 2013).

Nele se evidencia o caráter multissensorial e interpretativo de cada Expressão, segundo três eixos: *fruição-contemplação* (os alunos observam obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que elas lhes transmitem), *interpretação-reflexão* (os alunos são orientados no diálogo argumentativo acerca das obras em observação, explorando o seu significado e o sentido que têm para cada um) e *experimentação-criação* (os alunos exploram ideias e manipulam materiais para produzirem algo).

Nesta dinâmica, são já abrangidos 76 agrupamentos de escolas de todo o país, num total de 59180 crianças e de 3513 docentes. No ano letivo 2013/2014, a sua intervenção que incluía a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, alargou-se aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2014).

Para consolidar o referido Programa, foi construído um Plano de Formação de Docentes, denominado *O Desenvolvimento Curricular em Artes - Metodologias e Práticas*, que pretende colmatar lacunas detetadas na formação inicial no que concerne à área das Expressões. A dita formação assume a modalidade de Oficina de Formação e recorre a uma metodologia teórico-prática. Tem a duração de 50 horas, sendo que, 25 horas são presenciais (repartidas pelas quatro Expressões) e as restantes 25 são de trabalho autónomo. No início do ano letivo é feita, por videoconferência, uma reunião para delinear o trabalho a empreender com os grupos de professores, sendo que, no decorrer do ano, acontecem três reuniões com a *Equipa de Educação Estética e Artística* para apresentação do trabalho realizado. A formação será considerada bem-sucedida, caso se produzam mudanças efetivas nas práticas docentes (Direção-Geral da Educação, 2013).

Estudo em curso

Dada a relevância deste Programa, encontramo-nos a desenvolver um estudo guiado pelo seguinte objetivo: comparar o discurso sobre a educação estética e artística de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem e com formação, e as práticas de ensino que desenvolvem nesta área.

Recorrendo a metodologia exploratória, construímos uma entrevista semi-estruturada, composta por 6 grupos de itens: (1) conceções de arte e sua integração no ensino, (2) conhecimento e opinião sobre as orientações curriculares, (3) ensino das Expressões, (4) conhecimento e opinião sobre o Programa, (5) ensino das artes plásticas (6) formação para ensinar as Expressões.

Os 12 participantes que, até ao momento, concordaram colaborar connosco (9 sem formação e 3 com formação realizada em 2011/2012) ensinam em escolas públicas e privadas da zona Centro. A maioria leciona há mais de 15 anos, 9 são professoras e 3 são professores.

Atividades das crianças ("Conímbriga" - Artes Plásticas - colagem; JI n.º 1 de Condeixa-a-Nova), documentadas no relatório da formanda da Oficina realizada no Nova Ágora - CFAE, Isabel Hipólito.

Sendo uma amostra muito restrita, os dados que a seguir apresentamos deverão ser encarados como sustentáculo do estudo com abrangência nacional que, no ano letivo 2014/2015, desenvolveremos. Ainda assim, os depoimentos dos professores entrevistados, tratados através de análise de conteúdos, fornecem um primeiro esclarecimento dos objetivos traçados.

Relativamente às **conceções de arte**, verificámos uma diferença de resposta que não se associa à formação específica: a arte surge como representação e interpretação do real, como criação, como caraterização de um povo, como forma de expressão ou como culto do belo. No que respeita **à sua integração no ensino**, todos os professores, independentemente de terem tido formação, consideram as atividades artísticas fundamentais na aprendizagem dos alunos, justificando que lhes permitem uma visão mais alargada do mundo, desenvolver a criatividade e o sentido crítico e estético. Alguns notam o seu potencial de motivação para outros conteúdos.

Quanto ao **conhecimento e opinião sobre o currículo**, todos afirmaram conhecer as orientações para o ensino das Expressões, considerando que estão desatualizadas, são pouco práticas e que os seus objetivos se revelam vagos. Um especificou: "as áreas nucleares são a Matemática e a Língua Portuguesa, fazendo com que às Expressões não seja atribuída a devida importância". Outro destacou não haver indicações concretas de "como trabalhar as Expressões". Também neste item não se encontram diferenças significativas entre os professores, com e sem formação.

Acerca do **ensino das Expressões**, apesar de todos considerarem que as quatro têm igual importância na aprendizagem e que as integram todas no seu ensino, alguns reconhecem ter "défices" ou "falta de jeito", pelo que assinalam a necessidade de coadjuvação. A Expressão que dizem ser mais trabalhada é a Plástica, referindo que ela está implícita nas atividades desenvolvidas diariamente, através da pintura e do desenho. Notam que, quando existem na escola *Atividades de Enriquecimento Curricular*, delegam a sua abordagem para esse contexto.

Relativamente ao tempo que dedicam às Expressões, as respostas são muito variadas, mas são unânimes quanto à insuficiência do tempo letivo previsto.

No que respeita ao **conhecimento e opinião sobre o Programa de Educação Estética e Artística**, apenas os professores que tiveram formação específica dizem conhecê-lo e destacam a sua adequada estruturação e definição precisa de objetivos para cada Expressão. E, embora considerem o tempo de formação insuficiente, e vários outros constrangimentos (*e.g.*, falta de verbas, de material), referem que é possível aplicá-lo, com vantagens, em contexto escolar.

Em relação ao **ensino das artes plásticas**, os professores com formação denotam maior sensibilidade a esta Expressão, declarando pretender que os alunos desenvolvam a motricidade fina, a criatividade e expressividade, o sentido estético, o gosto pela arte e o sentido crítico. Referem ter adquirido competências para ensinar, destacando o domínio de saberes e técnicas, bem como a mais-valia de explorar experiências com colegas e especialistas. Os temas que têm tratado são muito variados, desde os constantes no projeto educativo, aos que se ligam a festividades ou assuntos do Estudo do Meio. Notaram algumas dificuldades na avaliação, mas percebe-se que, neste aspeto, procuram guiar-se pelos objetivos, verificando se os alunos os atingiram ou não.

Por último, em termos de **formação**, a maioria refere que, na sua formação inicial, aprendeu a trabalhar as diferentes Expressões, mas de forma muito generalista, e em termos de formação contínua, que se valorizam outras áreas curriculares. Assim, aqueles que beneficiaram deste Plano de Formação tiveram oportunidade de adquirir os saberes e as linguagens específicas de cada Expressão e de aprender técnicas suscetíveis de serem aplicadas em contexto escolar.

Acerca do ensino das Expressões, apesar de todos considerarem que todas têm igual importância na aprendizagem e que as integram todas no seu ensino, alguns reconhecem ter "défices" ou "falta de jeito", pelo que assinalam a necessidade de coadjuvação. A Expressão que dizem ser mais trabalhada é a Plástica, referindo que ela está implícita nas atividades desenvolvidas diariamente, através da pintura e do desenho. Notam que, quando existem na escola Atividades de Enriquecimento Curricular, delegam a sua abordagem para esse contexto.

Visita ao Museu Nacional Machado de Castro (receção das crianças pelo "Guarda Chaves"), documentada no relatório da formanda da Oficina realizada no Nova *Ágora* - CFAE, Eliete Batista Ferreira (JI da Lousã)

Notamos uma preocupação recorrentemente referida pelos professores, ao longo das entrevistas: a necessidade de cumprir as metas curriculares de Matemática e de Língua Portuguesa faz com que, independentemente da sua vontade e preparação, a atenção às Expressões seja reduzida.

Em termos de diferenças entre os professores que tiveram e não tiveram formação específica, verificamos que elas se notam, sobretudo no discurso: os que tiveram formação salientam a estética e o culto do belo como parte da educação e, de modo coerente, a necessidade de inserção destes conceitos nas práticas de ensino.

Para que a educação estética e artística seja encarada na sua especificidade é necessário garantir que a formação de professores se concentre em métodos que possuam sensibilidade cultural e solidez pedagógica, métodos que mobilizem os alunos em situações acessíveis a todos – para explorarem o que se vê, o que se ouve, o que se sente.

Conclusões

Os dados que acima apresentamos, ainda que restritos, permitem constatar que os docentes auscultados consideram que a arte tem uma importância fundamental na formação das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, cultural, cognitivo e académico. À educação estética e artística atribuem várias potencialidades: promover o pensamento crítico e a sensibilidade, explorar e adquirir valores, entender especificidades culturais. Contudo, para que esta área seja encarada na sua especificidade, e não continue a ser vista como auxiliar de outras, é necessário garantir que a formação de professores se concentre em métodos que possuam sensibilidade cultural e solidez pedagógica (Comissão Nacional da UNESCO, 2006), métodos que mobilizem os alunos em situações acessíveis a todos – para explorarem o que se vê, o que se ouve, o que se sente –, no âmbito das quais é possível a construção de ideias mais elaboradas (Marques, 2011).

Referências bibliográficas:

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer n.º 2/99, Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. *Diário da República – II série*, de 3 de Fevereiro.

Conselho Nacional de Educação (2013). Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República – II Série*, de 28 de Janeiro de 2013.

Delacruz, E. M.; Arnold, A.; Kuo, A. & Parsons, M. (2009). Globalization, Art and Education. USA: National Art Education Association.

Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação Estética e Artística*. Consultado a 14.11.2013, em http://www.dgidc.min-edu.pt/?s=pesquisar&search=educa%E7%E3o+est%E9tica+e+art%EDstica&filter

Direção-Geral da Educação (2014). *Boletim Informativo da Educação Estética e Artística*. Consultado a 10.03.2014, em http://www.dgidc.min-edu.pt/?s=pesquisar&search=educa%E7%E3o+est%E9tica+e+art%EDstica&filter

Ferraz & Fusari (1999). *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez.

Gonçalves, R.; Fróis, J. & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (Coord.). *Arte e Delinquência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 67-81.

(*) Raquel Filipa Santos Mateus
(raquel_mat_@hotmail.com)
(**) Maria Helena Lopes Damião da Silva
(damiaoh@gmail.com)
(***) Maria Isabel Ferraz Festas (ifestas@fpce.uc.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Construir uma cultura de paz e de cidadania

no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

◗ Graça Carvalho (*)

"Eduquem as crianças e nunca será preciso castigar os homens."

Pitágoras

A ação de formação *A Mediação Escolar: compreender para prevenir e resolver conflitos*, orientada pela Formadora Dr.ª Elisabete Pinto da Costa, destinou-se aos Professores dos 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, e decorreu entre 26 de Outubro de 2013 e 25 de Janeiro do corrente ano, surgindo da necessidade que muitos de nós sentimos em lidar com um crescendo de conflito que caracteriza a nossa sociedade e a que a escola, naturalmente, não é alheia. Assim, a formação permitiu-nos realizar um percurso de aprendizagem e de aquisição de competências profissionais, mas também pessoais, salientando-se o facto de ter sido bastante gratificante a troca de experiências entre todos os que estiveram envolvidos nesta formação. Aliás, é o reconhecimento das vantagens da mediação de conflitos como forma de enfrentar o problema, conducente a intervenções mais eficazes e, principalmente, duradouras, que levou muitos de nós a frequentar esta formação.

Indubitavelmente, todos temos a perceção de que, desde sempre, a sociedade em que estamos inseridos tem sido afetada pela violência que, de modo direto ou indireto, está associada a fenómenos de discriminação, de exclusão, de humilhação a que não são alheios os conflitos evidentes (e os latentes) do mundo em que vivemos, alguns deles agudizados pelas circunstâncias socioeconómicas em que muitas famílias vivem.

A escola não é imune às vivências destes (e de outros) conflitos. O facto de nem sempre haver uma convivência pacífica assume-se como uma das principais preocupações dos vários elementos da comunidade educativa, pois o ambiente relacional vivido na escola condiciona o papel que todos os intervenientes devem aí desempenhar. Aliás, estudos publicados, bem como os meios de comunicação, mostram um crescente aumento da conflitualidade, da descortesia e mesmo da violência e agressividade por parte dos alunos, apontando-se à escola uma crise dos (ou nos) métodos de gestão e resolução de conflitos, que se estende a uma crise de socialização. Se, por um lado, o modelo punitivo não tem permitido alcançar os resultados pretendidos nesta matéria, por outro, importa encontrar respostas ou modelos que facultem aos alunos a desejável interiorização de preceitos e atitudes positivos, bem como a aquisição de competências sócio-relacionais. Em qualquer escola convivem diariamente pessoas com diferentes características, educações, religiões e personalidades, pelo que esta diversidade pode, naturalmente, conduzir a divergências, sendo, então, imprescindível uma boa gestão dos problemas que possam surgir para que a harmonia e o respeito caracterizem o ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino-aprendizagem.

Decorre, daí, a necessidade de desenvolver uma educação para a coexistência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivência. Por isso, há que assumir a dimensão natural e inevitável do conflito na existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve, assim, constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Há que assumir a dimensão natural e inevitável do conflito na existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Não nascemos sendo tolerantes, solidários e respeitosos. Por isso necessitamos de ser educados para agirmos assim. A mediação, pelas suas características de diálogo pacífico, de escuta ativa, de respeito pelo próximo e de solidariedade, possibilita que as partes envolvidas no conflito, em especial as crianças e os adolescentes que ainda estão em fase de formação, sejam educadas nesses valores e cresçam praticando-os.

Sendo certo que a escola se assume também como um espaço relacional, é fundamental educar também os princípios, as habilidades e as técnicas da mediação de conflitos, dando assim forma à figura do mediador escolar, apoiando, simultaneamente, a criação de equipas de mediação.

Na verdade, a resolução de conflitos através da mediação é uma prática de intervenção que acredita na resolução de conflitos sociais por uma forma pacífica e cooperante entre as partes, baseando-se num conjunto de técnicas de comunicação e de pensamento criativo, para que as pessoas envolvidas resolvam as suas diferenças relativas a necessidades e interesses e construam, por si, soluções aceitáveis por ambas as partes, (VINYAMATA CAMP, 1999 [1]; SCHNITMAN & SCHNITMAN, 2000 [2]).

Battaglia refere que, "Considerando a escola como instituição que objetiva a educação cultural e social do homem, a mediação escolar se coloca como um convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e resolução de conflito, baseada no modelo "ganha-ganha", onde todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas." (Maria do Céu Lamarão Battaglia, in *Mediação Escolar Uma metodologia de aprendizado em administração de conflito*, Julho 2006). Deste modo, a mediação escolar caracteriza-se por possibilitar, dentro da escola, a educação de valores, em que se inclui a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos.

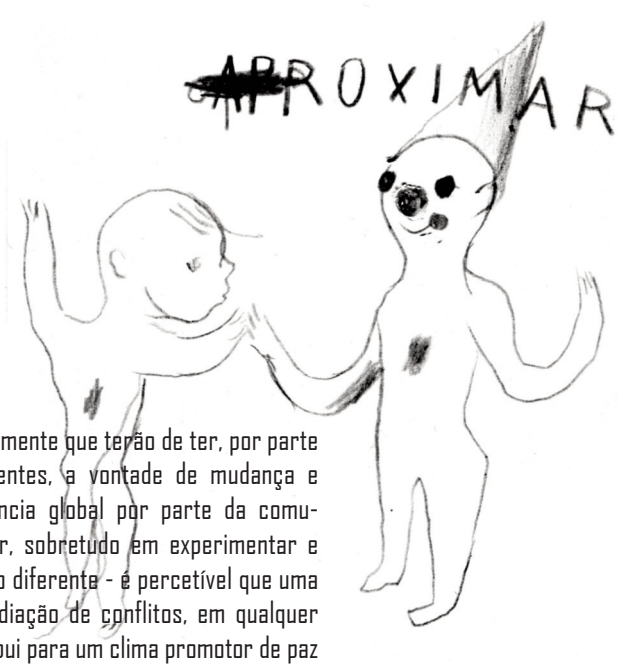
Se considerarmos que, atualmente, a violência tem vindo a "invadir" o meio escolar, acabando por destruir os vínculos existentes entre as pessoas, tornando-as cada vez mais individualistas e indiferentes à existência do próximo, então, a mediação escolar pode possibilitar a todos os seus atores uma educação para os valores, desenvolvendo a tolerância, o respeito pelas diferenças, a solidariedade, promovendo ainda a igualdade, a justiça, o desenvolvimento humano e contribuindo para a construção de uma cidadania mais participativa e mais democrática. Na verdade, não nascemos sendo tolerantes, solidários e respeitosos, por isso necessitamos de ser educados para agirmos assim. A mediação, pelas suas características de diálogo pacífico, de escuta ativa, de respeito pelo próximo e de solidariedade, possibilita que as partes envolvidas no conflito, em especial as crianças e os adolescentes que ainda estão em fase de formação, sejam educadas nesses valores e cresçam praticando-os. Será igualmente fundamental envolver e mobilizar as famílias e a comunidade, para que tomem conhecimento desta abordagem promotora de uma cultura de paz na escola e de valores a ela associados, tornando-se parceiros e, desta forma, fortalecendo o trabalho realizado com os alunos. Com efeito, a mediação também possibilita a educação para a paz, já que a violência geralmente ocorre quando não existem meios para canalizar a agressividade que resulta em conflito mal administrado.

Sabendo que "o conflito pode definir-se como a oposição entre pessoas, grupos e que pode originar violência verbal e/ou física" (Dicionário Verbo), é fundamental aprender a coexistir com o conflito de modo mais humanizado, aprendendo a respeitar o outro, aprendendo a gerir os nossos sentimentos, as nossas emoções, mas também tendo em linha de conta as nossas necessidades e as dos outros com quem convivemos – tal deve ser algo a interiorizar desde pequenos. Com efeito, considera-se a mediação escolar uma estratégia de diálogo e de reencontro interpessoal, de transformação e resolução dos conflitos, em que um terceiro, neutro e imparcial, auxilia os indivíduos a comunicar, a negociar e a alcançar compromissos mutuamente aceitáveis. De facto, a escola encontra na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aproveitando-os como um ensejo de crescimento e transformação, o que acaba por ser um potencial educativo e de formação pessoal essencial para a resolução dos problemas da vida, a médio e longo prazo. Afirma Battaglia: "Desta forma, ressaltamos que redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal."

---

[1] Schnitman, D., & Schnitman, J. (2000). *Resolution de Conflitos. Nuevos Diseños, Nuevos Contextos*. Buenos Aires: Ediciones Granica

[2] Vinyamata Camp, Eduard, *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*, Ariel, Barcelona, 199



Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-lo torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, geografia, etc., sendo que, na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos" (Maria do Céu Lamarão Battaglia, in *Mediação Escolar Uma metodologia de aprendizado em administração de conflito*, Julho 2006).

Ao considerarmos a adoção da mediação de conflitos em contexto escolar desde os primeiros anos de escolaridade, estamos a melhorar o clima social da escola, mas estamos também a influenciar o modo de vivenciar o conflito numa esfera mais alargada – a família, a comunidade, a sociedade. Assim, alterar a conduta dos alunos perante situações de conflito e capacitar os vários atores da comunidade educativa (professores, funcionários e alunos) a intervirem com eficácia junto dos envolvidos em situações de conflito contribui para prevenir o abandono escolar, principalmente dos alunos considerados de risco - os que têm mais tendência a gerar conflitos, evidenciando uma certa agressividade e violência física e que provêm de contextos familiares mais fragilizados, refletindo-se estes contextos na forma de ser e de estar com o outro.

Devemos começar por "educar no conflito e para o conflito", para mudarmos a crescente cultura de adversidade. Esta ideia coloca-nos perante os desafios enunciados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual se evidencia que um dos pilares da educação consiste simultaneamente em "aprender a ser e em aprender a viver juntos", conhecendo melhor os outros, desenvolvendo projetos conjuntos que solucionem pacificamente os conflitos. (Elisabete Pinto da Costa, in *JN*, 2007).

Embora saibamos que os processos de mudança de comportamentos sociais são sempre muito lentos, sabemos igualmente que terão de ter, por parte dos intervenientes, a vontade de mudança e uma consistência global por parte da comunidade escolar, sobretudo em experimentar e fazer, de modo diferente - é percetível que uma equipa de mediação de conflitos, em qualquer escola, contribui para um clima promotor de paz na comunidade escolar, principalmente se esta última estiver disposta a encetar essa transformação. Considero que ao promover um novo estilo de resolução do conflito, numa evidente tendência apaziguadora, mas não deixando de implementar o normativo legal, quando tal é necessário, criaremos toda uma "nova cultura" de escola; por isso, os agentes de mudança terão de ser diversificados – se os professores são importantes, são-no igualmente os alunos e os funcionários; todavia só cooperando é que conseguiremos atingir tal - *Mais do que uma técnica. É um projeto educativo. É uma nova cultura.* (Elisabete Pinto da Costa).

Virá a propósito o artigo 1º da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A UNESCO tem como missão primordial a construção da paz, "O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião."

Deste modo, ao envolver a comunidade educativa nos princípios da mediação estamos a contribuir para uma cultura de paz na escola, extensível à comunidade em que o aluno se insere, promovendo-se, assim, uma sociedade mais equilibrada, sobretudo no que concerne a uma cidadania ativa e responsável.

(*) Docente do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste/Escola Secundária D. Duarte

Ao considerarmos a adoção da mediação de conflitos em contexto escolar desde os primeiros anos de escolaridade, estamos a melhorar o clima social da escola, mas estamos também a influenciar o modo de vivenciar o conflito numa esfera mais alargada – a família, a comunidade, a sociedade.

Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas

◗ Nuno Rodrigues (*), Alexander Kovacec (**) e Ana Cristina Almeida (***)

O Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora, em Coimbra, ofereceu, no ano letivo 2012/2013, uma ação na modalidade de Oficina, vocacionada para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de Matemática. A iniciativa contou com a participação de dezasseis docentes e permitiu dar continuidade ao projeto iniciado em 2011/2012, publicado na revista *Nova Ágora* (Rodrigues, 2012, pp. 53-55).

Na sessão inaugural de 2012/11/19, o formador comunicou os conteúdos a desenvolver nas sessões presenciais, tendo exposto o programa da Oficina, auscultando as expectativas dos participantes. Em seguida, foi apresentado o modelo de George Pólya (1887 – 1985) para resolução de problemas. Sublinhada a pertinência em fomentar processos de ensino e aprendizagem eficazes, recriou-se um excerto da obra *Ménon*, de Platão, que ilustra a importância em questionar o aluno com assertividade, adquirindo este plena consciência dos seus erros para que os saiba corrigir de modo a compreender a mensagem que o professor pretende veicular. A sessão terminou com uma dinâmica de grupo inspirada na Teoria do Equilíbrio de John Forbes Nash e posterior interpretação, em termos de funcionamento psicossocial das pessoas quando chamadas a tomar decisões em grupo, as respostas decididas em função do comportamento dos outros, mas também da antecipação de comportamentos e suas repercussões em situações de interação, como sejam as de gestão de sala de aula, relações de cooperação e de competição e a necessidade de tornar bem claro o propósito das tarefas.

A segunda sessão presencial começou com a análise holística da resolução de problemas em Educação. A resolução de problemas, além de um conteúdo de aprendizagem matemática, é um processo psicológico essencial para a adaptação aos desafios da vida. Estudos em Psicologia Cognitiva têm evidenciado que o domínio de heurísticas gerais de resolução de problemas permite sustentar desempenhos, nas mais diversas situações. Mais: as heurísticas de resolução de problemas sugeridas por Pólya (Pólya, 2003, original de 1945) são válidas para questões exteriores à esfera matemática.

No atual contexto de formação, a utilização de heurísticas foi sugerida na resolução do problema: "*Qual é o resultado da soma dos primeiros cem números naturais?*" e aberta a outros problemas. Seguiu-se uma apresentação do *Teorema das Quatro Cores*, *Conjetura de Goldbach* e *Problema das Pontes de Konigsberg*. O ensino das regras operatórias da linguagem binária (adição, subtração, multiplicação e divisão) constituiu uma oportunidade para implementar procedimentos algorítmicos que, estando mais próximos da resolução de exercícios, são essenciais para a prática da disciplina. O cálculo de um valor aproximado a *pi* com recurso ao método utilizado no Egito Antigo, um dos problemas clássicos da História da Matemática, proporcionou a oportunidade para diferenciar entre enunciar um número e compreender o seu significado. A concluir a sessão procedeu-se à leitura e interpretação das primeiras páginas do *Livro de Álgebra*, de Pedro Nunes (1502 – 1578).

Na sessão seguinte, foi recuperada a temática da Álgebra, com o estudo de excertos da obra de al-Khwarizmi (780 – 850), em articulação com aplicações da Geometria, para a resolução de equações do segundo grau. Partilharam-se opiniões a respeito do papel do professor e do aluno no decurso das diferentes etapas preconizadas por George Pólya, na obra *How to Solve It* (na reedição do original de 1945, disponível em tradução portuguesa de 2003). Os participantes resolveram uma bateria de problemas, individualmente e em grupo, com posterior discussão dos procedimentos heurísticos que utilizaram na consecução da solução.

A sessão terminou com uma abordagem à temática dos Sistemas de Votação, tendo sido calculado o Índice de Poder, de John Banzhaf, de cada país presente no Conselho de Segurança das Nações Unidas.

A sessão número quatro, em 2012/12/10, envolveu os participantes na dinâmica de resolução de problemas, no âmbito das questões relacionadas com jogos de sorte e azar, no espírito de George Pólya sobre a temática Probabilidades. *O Problema de Monty Hall*, cuja apresentação e resolução é apresentada em seguida, fomentou a discussão a respeito da melhor opção a tomar.

Problema de Monty Hall

O estudo das Probabilidades tem múltiplas aplicações, nomeadamente no jogo, seja lúdico ou envolvendo bens materiais de valor elevado, como é disso exemplo o concurso de televisão *Let´s Make a Deal*, apresentado por Monty Hall e exibido nos Estados Unidos da América, na década de 1970. O concorrente era colocado diante de três portas que permitiam aceder a diferentes prémios, duas portas conduziam a prendas de pequeno valor e apenas uma dava acesso ao prémio mais apetecido, um automóvel topo de gama! O participante escolhia a porta que acreditava dar acesso ao prémio de maior valor. Em seguida, o apresentador, que tinha conhecimento prévio da porta que conduzia ao automóvel, abria uma das portas que o concorrente não escolhera, revelando um prémio simbólico, momento após o qual permitia ao concorrente, caso fosse sua vontade, alterar a sua escolha inicial pela porta que permanecia fechada.

Qual é a melhor opção? Permanecer fiel à sua primeira escolha ou mudar de preferência? Aplicando a Lei de Laplace, a probabilidade de o automóvel se encontrar atrás da porta escolhida inicialmente pelo concorrente corresponde a ⅓. A probabilidade de o automóvel se encontrar escondido atrás das outras portas é ⅔. Depois de aberta uma das portas que não oculta o automóvel, qual deve ser a atitude do concorrente? Aqui os mais incautos podem tropeçar... Atente-se no raciocínio: nesse momento, só estão duas portas fechadas, por isso a probabilidade de o carro se encontrar atrás da porta escolhida subiu para ½. O apresentador contribuiu para aumentar a probabilidade de ganhar o automóvel! Como qualquer uma das portas fechadas tem igual probabilidade de ser a premiada, não existe vantagem em alterar a escolha. A verdade, no entanto, diverge da resposta intuitiva. Ao abrir uma porta não premiada, o apresentador não altera a probabilidade de o automóvel se encontrar atrás da porta inicialmente escolhida, mas introduz uma nova informação; a probabilidade de o carro aí se encontrar é zero, por se tratar de um acontecimento impossível, sendo a probabilidade de a viatura se encontrar atrás da outra porta fechada de ⅔. Ainda que não saiba onde está o prémio, a atitude lógica é mudar a escolha, o que permitirá ao concorrente duplicar a probabilidade de ganhar. Como a explicação narrativa pode não ser suficiente para convencer os mais céticos, sugere-se a construção de um quadro auxiliar.

Número da porta que permite aceder ao automóvel			
1	$E_1\ A_2\ P_3$	$\mathbf{E_2\ A_3\ P_1}$	$\mathbf{E_3\ A_2\ P_1}$
1	$E_1\ A_3\ P_2$		
2	$\mathbf{E_1\ A_3\ P_2}$	$E_2\ A_1\ P_3$	$\mathbf{E_3\ A_1\ P_2}$
2		$E_2\ A_1\ P_3$	
3	$\mathbf{E_1\ A_2\ P_3}$	$\mathbf{E_2\ A_1\ P_3}$	$E_3\ A_1\ P_2$
3			$E_3\ A_2\ P_1$

E: Escolha inicial do concorrente.
A: Apresentador abre porta onde não está o automóvel.
P: Porta aberta após a mudança de opção do concorrente.
(De cada par de possibilidades que não estão assinaladas a negrito é escolhida apenas uma)

A probabilidade de o carro se encontrar atrás da porta número um é ⅓. Caso o concorrente opte inicialmente por esta porta (a probabilidade de tal suceder é ⅓) e altere a sua escolha, a probabilidade de ganhar o prémio é ⅓×(⅓ × 0 + ⅓ × 1 + ⅓ × 1). O procedimento é extensível às restantes situações. ⅓×(⅓ × 0 + ⅓ × 1 + ⅓ × 1) + ⅓ × (⅓ × 1 + ⅓ × 0 + ⅓ × 1) + ⅓ × (⅓ × 1 + ⅓ × 1 + ⅓ × 0) = ⅓ × ⅔ + ⅓ × ⅔ + ⅓ × ⅔ = ⅔ + ⅔ + ⅔ = ⅔.

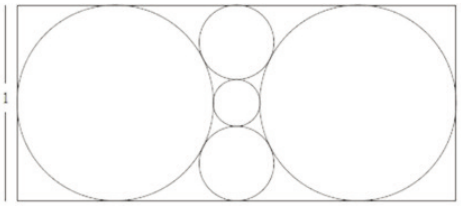
Após uma interrupção que coincidiu com o fim do primeiro período do ano letivo 2012/2013, a Oficina de Matemática voltou a funcionar, em 2013/01/14, com aplicações da Matemática em Astronomia. Procedeu-se à leitura e interpretação de excertos do livro *O Mensageiro das Estrelas*, de Galileu Galilei (1564 – 1642), com incidência no método utilizado para calcular a altura dos picos da Lua. No âmbito do tema da sessão foi referido o método de Eratóstenes para determinar o perímetro da Terra.

A rede de menor comprimento que une três pontos foi o tópico inicial da sessão de 2013/01/21.

A configuração de redes minimais com o programa *GeoGebra* [1] culminou com a construção da árvore minimal de Steiner. A demonstração do Teorema de Pitágoras, incluída na obra *Aritmética Clássica do Gnómon e os Caminhos Circulares do Céu*, constituiu o último tema da sessão.

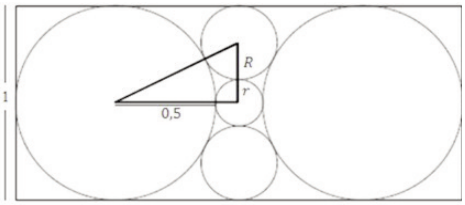
A sessão de 2013/01/28 foi integralmente dedicada à resolução de problemas com o foco em temas ministrados no Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se um problema de Geometria com incursão na Álgebra e que exige a aplicação de diferentes regras matemáticas.

Qual é o comprimento do lado maior do retângulo da figura?



O que fazer? Identificar o tipo de problema, analisar a figura e compreender a questão; descrever os dados, evocar regras. Utilizar notação adequada. A figura exibe circunferências com diferentes medidas de raio. A medida do lado menor do retângulo corresponde a uma unidade de comprimento, valor que coincide com o diâmetro das circunferências de maior raio. A medida do raio das restantes circunferências não é conhecida. Identifique-se, então, por R e r cada uma destas grandezas.

O resolvedor possui um conjunto de ferramentas matemáticas, cuja diversidade depende da qualidade e quantidade do seu património matemático, sendo, eventualmente, conhecedor de parte ou totalidade das técnicas necessárias para solucionar o problema. A dificuldade não está obrigatoriamente na aplicação, no caso de o aluno dominar o conhecimento matemático ou as heurísticas específicas, mas sim em identificar o(s) método(s) de resolução. O aluno, eventualmente, enuncia procedimentos, entre os quais se incluem o Teorema de Pitágoras, mas ainda que o saiba verbalizar não significa, necessariamente, que seja capaz de o utilizar no contexto do problema.



$$(0{,}5 + R)^2 = (0{,}5 + r)^2 + (r + R)^2$$
$$0{,}25 + R + R^2 = 0{,}25 + r + r^2 + r^2 + 2rR + R^2 \Leftrightarrow R = r + 2r^2 + 2rR$$

No problema em análise, o esboço de uma figura que identifique o triângulo retângulo sublinha a necessidade de aplicar o Teorema de Pitágoras.

O resolvedor obtém uma relação entre as medidas dos raios das circunferências. Caso ainda não tenha percecionado, compreende que a igualdade, ainda que útil, não é suficiente para solucionar o problema. É necessário quantificar os valores de R e r. Porquê? Atente-se no que se pretende. O objetivo é calcular o comprimento do retângulo. Da análise da figura tem-se que a medida pretendida corresponde a duas vezes o diâmetro da circunferência de maior raio, valor ao qual deve ser adicionado o diâmetro da menor circunferência ($2 \times 1 + 2r$).

Considere-se novamente na figura e nos dados do problema. Sabe-se que a largura do retângulo corresponde a uma unidade de comprimento, informação que permite identificar o raio da circunferência maior. Podem ser feitas mais inferências? Sim. A largura do retângulo é igual a duas vezes o diâmetro da circunferência de raio R, valor ao qual deve ser adicionado o diâmetro da circunferência de raio r ($4R + 2r = 1$).

$$\begin{cases} R = r + 2r^2 + 2rR \\ 4R + 2r = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} R(1 - 2r) = r + 2r^2 \\ 4R + 2r = 1 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} R = \dfrac{r + 2r^2}{1 - 2r} \\ 4\left(\dfrac{r + 2r^2}{1 - 2r}\right) + 2r = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} R = \dfrac{r + 2r^2}{1 - 2r} \\ \dfrac{4r^2 + 8r - 1}{1 - 2r} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} R = \dfrac{r + 2r^2}{1 - 2r} \\ 4r^2 + 8r - 1 = 0 \wedge 1 - 2r \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} R = \dfrac{r + 2r^2}{1 - 2r} \\ r = \dfrac{\sqrt{5}}{2} - 1 \wedge r \neq \dfrac{1}{2} \end{cases}$$

A resolução do sistema permite quantificar o valor da expressão $2 \times 1 + 2r$. O retângulo mede $\sqrt{5}$ unidades de comprimento.

[1] Aplicativo de matemática dinâmica, criado por Markus Hohenwarter, para ser utilizado em ambiente de sala de aula.

O estudo da relação entre a estrela de cinco vértices, inscrita num pentágono, e o número de ouro foi o ponto de partida para a sessão de 2013/02/04. Seguiu-se a justificação para o facto de as abelhas construírem os favos de mel com a configuração de hexágonos regulares. A dinâmica de grupo para responder ao desafio *The Marshmallow Challenge* [2] foi igualmente abordada. No final, assistiu-se a excertos do filme de animação Flatland: *A Romance of Many Dimensions* [3], com o devido enquadramento matemático, nomeadamente ao nível da Geometria.

A penúltima sessão, em 2013/02/18, incluiu o cálculo da área de lúnulas, bem como o debate a respeito dos fatores envolvidos no processo de resolução de problemas, de acordo com a perspetiva de Alan Schoenfeld (1985). Seguiu-se a resolução da prova escrita de língua portuguesa para o ingresso no ciclo de estudos conducente aos Mestrados em Ensino da FCTUC, de 2008/07/29, subordinada ao tema *Como Resolver Problemas Matemáticos*.

A sessão final, 2013/02/25, constituiu uma oportunidade para recapitular os conteúdos abordados, tendo cada participante emitido a sua opinião crítica a respeito do trabalho desenvolvido na Oficina de Matemática. A terminar foi visionado o documentário *Powers of Ten* [4], uma viagem ao infinitamente grande e infinitamente pequeno e a curta-metragem *Kiwi* [5], onde a mudança de perspetiva e o equacionar relações é fator determinante para a resolução de problemas.

Em conclusão, refira-se a assiduidade exemplar e a qualidade das intervenções dos participantes em todas as atividades desenvolvidas nas dez sessões presenciais - vinte e cinco horas no total -, bem como o trabalho individual realizado por cada professor, materializado na elaboração de um portefólio. Ensinar e aprender é um desafio que se renova a cada dia. A Matemática constitui-se como disciplina de eleição para o desenvolvimento cognitivo, mas é igualmente promotora do relacionamento interpessoal, como ficou patente em cada sessão desta Oficina.

Referências bibliográficas:

Pólya, G. (2003, original de 1945). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, N. (2012). Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas. *Nova Ágora* , 53-55.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.

(*) - Licenciado em Matemática – Ramo de Formação Educacional, em 2002, e Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, em 2010. Atualmente frequenta o curso de doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação na Univ. de Coimbra. É formador de Matemática.

(**) - Doutorado em Matemática pela Universidade de Viena de Áustria, em 1980. É Professor Auxiliar do Departamento de Matemática da Univ. de Coimbra e um dos membros do Projeto Delfos (Escola de Matemática para Jovens) e responsável pela preparação de estudantes que participam em competições internacionais de Matemática.

(***) - Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Coimbra, em 2004. É Professora nesta Instituição de Ensino e responsável pela consulta de Resolução de Problemas e Aprendizagem no Centro de Prestação de Serviços à Comunidade, na FPCE-UC.

[2] Materiais: 20 fios de esparguete, um rolo de fita adesiva, 1 metro de fio, uma tesoura e uma guloseima; Objetivo: Construir a estrutura autónoma mais alta capaz de suportar, no topo, uma guloseima; Instruções: Construir a estrutura autónoma mais alta. Ganha a equipa que tiver construído a estrutura mais alta, medida a partir da base da mesa até à guloseima. Isso significa que a estrutura não pode ser suspensa a partir de uma outra mais elevada, como, por exemplo, uma cadeira. A guloseima deve ser colocada no ponto mais alto da estrutura, caso contrário a equipa é desqualificada. Usar a totalidade ou parte dos materiais que forem facultados (esparguete, corda e fita adesiva). A equipa não pode usar nenhum outro material como parte de sua estrutura. O esparguete, a corda e a fita adesiva podem ser partidos. O desafio dura 18 minutos. As equipas não podem segurar na estrutura após terminar o tempo da prova; se o fizerem, serão desqualificadas.

[3] Obra escrita por Edwin A. Abbott, em 1884. O autor faz uma sátira da rígida hierarquia social inglesa, na época Vitoriana, transportando o leitor para universos de diferentes dimensões ($\mathbb{R}$, $\mathbb{R}^2$, $\mathbb{R}^3$).

[4] Documentário de Charles e Ray Eames, realizado em 1977. O filme exibe diferentes perspetivas do Universo, numa escala com base no fator dez.

[5] Curta-metragem em animação gerada por computador. Produzida por Dony Permedi, em 2006, relata a história de um pássaro Kiwi, que alimenta o sonho de voar.

Bibliotecas em (Re)Construção Permanente

◗ Célia Mafalda Oliveira (*)

Este texto é a primeira parte (a segunda parte será publicada no próximo número desta revista) da reflexão feita para apresentação do trabalho final (junho 2013) da disciplina de Gestão de Coleções (docente Isabel Bernardo), no âmbito da Pós-graduação "Gestão de Bibliotecas Escolares" (regime *e-learning*, ISLA). Subordinada à temática da biblioteca digital, tem como referência a biblioteca escolar física da EB 2,3 de Inês de Castro e todos os dados mencionados remontam a essa data.

Introdução

Foi minha preocupação não esquecer conteúdos teóricos sobre bibliotecas (particularmente, bibliotecas digitais/coleção digital) e, advindo daí, tecer considerações pessoais sobre a constituição de uma coleção digital na Biblioteca Escolar (BE) referida, evidenciando vantagens e desafios na sua criação, dado esta não existir. Por fim, concluirei do valor que o acervo digital poderá contemplar para a comunidade educativa, não esquecendo inovação e renovação, que será pertinente deixar que se considerem, desenvolvam e seduzam na BE. Daí que o título escolhido seja *Bibliotecas em (Re)Construção Permanente*, pois há que "construir" uma nova biblioteca (a digital), embora sem esquecer o acervo já existente e que lhe servirá de base; ao que se junta o desenvolvimento contínuo das novas tecnologias, o que faz com que qualquer repositório digital careça de constante supervisão e atualização.

Há que "construir" uma nova biblioteca (a digital), embora sem esquecer o acervo já existente e que lhe servirá de base; ao que se junta o desenvolvimento contínuo das novas tecnologias, o que faz com que qualquer repositório digital careça de constante supervisão e atualização.

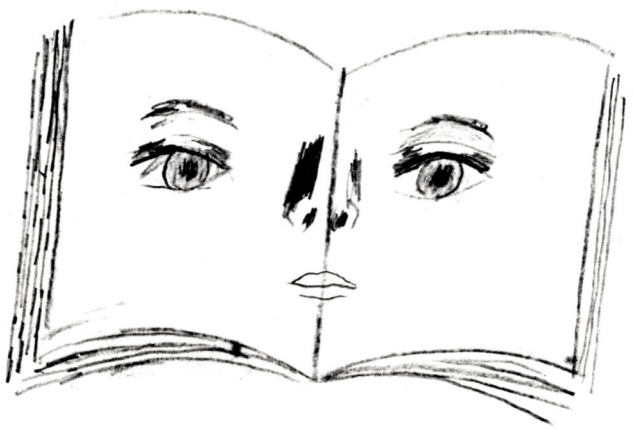
1. Fundamentação teórica

Esta fundamentação assenta na necessidade de perceber, atualmente, o surgimento de coleções digitais, em particular, na BE, vendo-o como um projeto enriquecedor para alunos, professores, restante comunidade educativa e todos os que a consultarem/construírem/atualizarem em partilha interconcelhia, nacional ou até internacional.

Nos primeiros anos da segunda década do século XXI, quer do ponto de vista cronológico quer do ponto de vista temático/de gestão/de coleção, longe vão os tempos, em Portugal, de as ordens e congregações religiosas serem as detentoras e as gestoras das bibliotecas dessas instituições. Com a extinção destas ordens e congregações durante o Liberalismo, o rumo das bibliotecas mudaria para sempre, tendo-se passado da chamada "livraria conventual" para a biblioteca pública, como refere Barata (2003). As consequências não se fizeram esperar e foram inúmeras, bastando considerar e explorar toda a documentação existente no atual arquivo histórico da Biblioteca Nacional, além de inúmeros documentos dispersos nas secções de manuscritos desta mesma biblioteca e de outros arquivos. É que foi difícil a gestão de tanto património bibliográfico que, *per si*, por vezes, já era confuso. Não havendo pessoal suficiente e habilitado a elaborar catálogos e a gerir acervos, nem a criação do Depósito das Livrarias dos Extintos Conventos, em 1834, sob a responsabilidade de uma comissão administrativa, resolveu, na íntegra, a panóplia de documentos a darem entrada (designados por "incorporações"), ou as subsequentes saídas devido a permutas, vendas ou doações. Houve também os tempos de livrarias conventuais anexas a palácios reais (Mafra e Necessidades) ou a outras instituições (Academia das Ciências e Casa Pia), de bibliotecas públicas criadas na sede dos distritos, do enriquecimento das secretarias de Estado, da dotação de bibliotecas nos liceus nacionais. De igual modo, não poderá ser olvidado o facto de as livrarias terem sido sequestradas aos Miguelistas, da dispersão de bibliotecas aquando da expulsão dos jesuítas no tempo do Marquês de Pombal ou da destruição que foi feita e atribuída aos intervenientes nas Invasões Francesas. Ora estas foram somente algumas das "transformações", nas quais as bibliotecas e as suas coleções viriam a estar implicadas.

Todavia as grandes preocupações dos bibliotecários e de todos os envolvidos na biblioteconomia não pararam de aumentar e evoluir. Senão, vejamos: se ainda há pouco tempo (ou, para alguns, "agora") a gestão da biblioteca (pública, universitária, escolar) se prendia, principalmente, com questões relacionadas com a coleção (impressa ou analógica) e "pequenas aventuras" na era digital, nesta década, o cerne da questão coloca-se na criação e desenvolvimento de coleções digitais mesmo a nível da BE. Se, em finais do primeiro milénio, os estudiosos se debruçavam sobre, como desenvolve Castells (2007), a Era da Informação (nas vertentes económica, social e cultural) e os primeiros passos na Sociedade em Rede; ou sobre a literacia e/ou literacias, como explorou Benavente (1996); nos primórdios deste milénio, a tónica é posta na Era Digital e na literacia digital. E não se pense que imigrante digital é aquele que nunca trabalhou com um computador: tal como um analfabeto não é só aquele que não sabe ler nem escrever, mas também o que não percebe o que lê; um infoexcluído do domínio das novas tecnologias e da literacia digital é o que não é capaz de ler e usar criticamente os media, as novas redes, plataformas e ferramentas digitais, desenvolvendo esta competência essencial ao longo da vida. Tal como referia, em 16 de dezembro de 2008, a resolução do Parlamento Europeu sobre literacia mediática no mundo digital, "possuir conhecimentos informáticos, por si só, não induz automaticamente uma maior literacia mediática".

Então, com as múltiplas transformações que a tecnologia está a provocar nas formas de produção e distribuição de conteúdos culturais, passaram a fazer parte do domínio da Biblioteconomia, como evidenciam vários artigos sob a égide da 'Secretaria de Cultura de la Nación' da Argentina, em 2012, expressões como "ecologia digital", "justiça social digital", "cidadania digital", "mercado comunicacional nos tempos da digitalização", "convivência analógica e virtual", "cultura digital", "rota digital", "livros digitais", "biblioteca de livros digitais" e, obviamente, "coleção digital", entre outras. Como salienta, no prólogo desse documento, Rodolfo Hamawi (*apud* Secretaría de Cultura de la Nación, 2012: 7), nunca como nas últimas décadas, a tecnologia teve um papel tão preponderante nas formas de troca dos bens simbólicos e, por isso, é urgente a divulgação de formas de produção e distribuição de conteúdos culturais, multiplicando-se dispositivos, programas e formas de conetividade, consumando-se a era da técnica na Internet.



Assim, em tempo de Biblioteca 2.0 (Miller, 2005), o Programa de Rede de Bibliotecas Escolares trouxe a Portugal "uma lufada de ar fresco" para as bibliotecas escolares que começavam ou já eram, por vezes, locais pouco frequentados e que não rentabilizavam as potencialidades existentes. Assim, enquanto utilizadores da informação, o Professor Bibliotecário (PB) e a sua equipa têm oportunidade de modernização da imagem e do papel da biblioteca, de criação e de dinamização de uma nova geração de serviços e produtos, ancorando o seu papel no trabalho colaborativo. E a RBE mostra isso mesmo, divulgando como exemplo o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2012).

Todos podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência coletiva (Lévy: 1997, 2000, *apud* Carvalho, 2008) nesta nova era, não só nas comunicações interpessoais, mas também na partilha e construção de informação/conhecimento a qualquer momento e em qualquer lugar. Assim, continuará a existir (r)evolução na aprendizagem colaborativa e na forma como se comunica, aprende, ensina e trabalha, sendo o PB um gestor de mudança e recetivo à Era Digital, na qual os *digital natives* (Prensky, 2001) precisam de refletir e de tecer pensamento crítico face ao conhecimento e à sociedade em que vivem. Por seu lado, os professores não podem continuar a ignorar as muitas ferramentas que as novas tecnologias apresentam (detentoras de tantas potencialidades), correndo o risco de se tornarem *digital immigrants* (Prensky, 2001).

Mas, como diz o dito popular, "Não há bela sem senão" (Moreira, 1996: 169). Nesta senda, é necessário ponderar acerca das vantagens e dos desafios da constituição de uma coleção digital.

Os professores não podem continuar a ignorar as muitas ferramentas que as novas tecnologias apresentam, correndo o risco de se tornarem digital immigrants.

2. Vantagens da constituição da biblioteca digital

As vantagens repartem-se por três domínios: espaço e equipamentos, gestão da coleção, acessibilidades ao utilizador.

A primeira vantagem que, em princípio, seduz o PB é o ganho de metros de estanteria, que ficará para documentos em suporte físico. Depois, outras se vão elencando, do ponto de vista do espaço e equipamentos: a acessibilidade, de forma síncrona, de vários utilizadores ao mesmo documento; a visualização de documentos em qualquer lugar e a qualquer hora, desde que disponha dos meios necessários (para o PB poderá ser sinónimo de atualizar/renovar a Coleção da BE, fora do local físico da mesma).

Relativamente à gestão da coleção, há as vantagens da aquisição de licenças temporárias para a utilização temporária de recursos; a resposta a pedidos pontuais dos utilizadores; a aquisição de documentos sem ser em suporte físico (mais baratos do que a edição em papel); a possibilidade de atualização e renovação da coleção; a hipótese de utilizar os sistemas de recuperação de informação inerentes aos próprios prestadores de serviço (nomeadamente, publicações periódicas, em formato eletrónico, com sistemas internos de recuperação da informação); e a partilha interbibliotecária para qualquer que seja o número de utilizadores.

A maior vantagem da constituição da biblioteca digital é os alunos pertencerem à geração dos digital natives e se encontrarem predispostos para a utilização de meios de difusão e comunicação eletrónica, a fim de acederem à informação.

No concernente à acessibilidade ao leitor, a maior vantagem é os alunos pertencerem à geração dos *digital natives* e se encontrarem predispostos para a utilização de meios de difusão e comunicação eletrónica, a fim de acederem à informação.

Ora, na BE da EB 2,3 de Inês de Castro, num universo de 3617 documentos, somente 146 são em DVD ou noutros suportes digitais, ao que acrescem 50 de multimédia. Embora possuindo uma coleção que serve 982 alunos e 91 professores, e de se encontrar muito atual e capaz de servir, eficazmente, os seus utilizadores, já começa a ser tempo de criar uma coleção digital. Porém, há entraves difíceis de ultrapassar, principalmente, os de cariz financeiro: do total de cinco computadores fixos, os alunos somente podem utilizar dois, encontrando-se os outros a necessitarem de reparo, atualização ou substituição; não há computadores portáteis nem leitor de *e-book*. Note-se que, no caso dos computadores, de acordo com as orientações da RBE e as características da BE/utilizadores, o número recomendado é seis. De qualquer forma, há a salientar a ótima orientação/acompanhamento que a PB e a equipa colocam à disposição do público (presencial, claro!) em tudo o que se relacione com procura/consulta de documentos digitais. No entanto, caso mais algum utilizador necessite do mesmo tipo de ajuda, o processo inicia-se, de novo, podendo esse tempo ser rentabilizado para a construção da biblioteca digital. Também, no início de cada ano letivo, é feita a formação de utilizadores, dotando-os, desse modo, das competências básicas para pesquisa autónoma.

No que concerne à gestão da coleção digital, ela passaria a estar acessível a todos, mesmo que fosse longe da BE física. Certo é que a BE de que falo tem o seu catálogo *online* (através da RBE), todavia isso passa a já não ser suficiente, na medida em que o seu utilizador fica a conhecer a existência ou não de um determinado documento, não tendo acesso ao seu conteúdo. Até mesmo num caso de incapacidade física ou temporal para se deslocar à BE, o utilizador lucrará muito mais, consultando o próprio documento. E, se, como afirmam De Mesa e Taladriz (*apud* Hernández, 2002: 126), a disponibilidade e acessibilidade máximas devem ser apanágio de uma coleção em suporte físico, porque não estender esses objetivos à coleção digital? E o mesmo se poderá dizer de outros propósitos relativos ao utilizador, à coleção e à instituição. De igual modo, Aparício (2012), na sua tese de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, "A biblioteca escolar e a organização de repositórios digitais: proposta modelar para a escola do ensino básico e secundário", apresenta um modelo a plasmar e/ou adotar (não sendo, obviamente, só este o correto, dados todos os cambiantes e especificidades que fazem parte de uma BE). Pelo que me foi possível investigar, a maior parte dos estudos sobre a coleção digital surge, essencialmente, direcionada às bibliotecas do ensino superior ou, então, referentes à realidade de outros países, como é o caso apresentado por Cunha (1999), falando da realidade brasileira. Em dado momento, ele questiona-se acerca do que se passava nesse tempo (1999), citando como mola para isso o aparecimento da Internet, em 1994, e referindo que, apesar de o conceito de "implementação da biblioteca digital" aparentar algo revolucionário, não o é, visto que "na verdade, ele é o resultado de um processo gradual e evolutivo" (p. 258), tendo o computador sido utilizado nas últimas décadas de forma cada vez mais crescente.

Sendo assim, nem a BE em questão nem todas as outras (muitas delas ainda não pertencendo à RBE) podem ter "caminhado" muito e estando a dar, por vezes, só "pequenos passos". Creio que o tempo e a aposta na formação de PB, outros professores e Direção poderão alterar a ideia que há sobre a BE e muito acontecerá em Portugal. E não será a questão económica a travar tal realidade. Muitas vezes, há alunos que já possuem a tecnologia necessária para aceder à referida coleção digital e, se a BE não dispõe desse material, então, deve disponibilizar os conteúdos do seu acervo através de acesso digital.

Já que, na BE da EB 2,3 de Inês de Castro, existem o blogue "Livros em desassossego" (tradutor da "roda viva" em que costuma andar a coleção em suporte livro) e o catálogo bibliográfico em linha (OPAC), só faltará começar a criar e a reunir recursos educativos digitais (alguns, porventura, usados de forma individual por professores e alunos/pais), inserindo-os num repositório de recursos educativos digitais, formando assim a sua biblioteca digital. E, mais uma vez, recorro à tradição oral para incentivar esta empresa: "Roma e Pavia não se fizeram num dia" (Moreira: 279). Atrevo-me é a mencionar a necessidade que existe da parte do MEC e/ou da RBE de relembrarem, junto das direções dos Agrupamentos/Escolas, a missão da BE e das suas potencialidades como "coração" da Escola.

Também não pode ser olvidado que o Processo de Bolonha veio reformular o modelo de ensino superior europeu, criando um novo paradigma assente na aprendizagem por oposição à docência, pretendendo-se que "os estudantes desenvolvam não só as suas capacidades de aprendizagem com maior autonomia, mas que ganhem também competências interpessoais, no ambiente académico e na sociedade", como salienta Amador (2010), no resumo. Deste modo, criar nos alunos hábitos e competências para aceder à informação e ao conhecimento através de bibliotecas digitais é, seguramente, uma mais-valia para o seu futuro e sucesso. Aliás, em 1997, já se preconizava em Portugal a urgência do aparecimento e desenvolvimento destas bibliotecas, como se demonstrou no *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal* (1997: 27-31), reforçando essa inclusão no paradigma nacional, pelas orientações dadas no Manifesto da Unesco: "coleções e serviços devem incluir todos os tipos de suporte e tecnologias modernas apropriados, assim como fundos tradicionais" e que tal teria concretização plena nas Bibliotecas Públicas, devido à situação económico-social do país.

Ultimamente, a preferência pela coleção digital começa a acontecer por causa de questões ambientais (menor pegada ecológica) e estabelecimento de parcerias com outras bibliotecas e instituições, não havendo a necessidade de transportar os documentos de um local para outro, por vezes, distante em vários quilómetros e com fracas acessibilidades físicas. Paralelamente, surgiram repositórios digitais (até de abrangência de um continente ou mundial) interessantíssimos, que evidenciam como a informação e o conhecimento podem estar perto. São os casos da nova biblioteca digital da EU, que proporciona acesso ao público a publicações da UE dos últimos 60 anos: Ec.europa.eu; da Biblioteca de Livros Digitais: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/; da Biblioteca Digital Camões: http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler.html; da Biblioteca Digital Mundial: http://www.wdl.org/pt/; Cata Livros: http://www.catalivros.org/; de História do Dia: http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx; do Projeto Gutenberg: http://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal

Criar nos alunos hábitos e competências para aceder à informação e ao conhecimento através de bibliotecas digitais é, seguramente, uma mais-valia para o seu futuro e sucesso

Referências Bibliográficas

Amador, M. D. B. P. (2010). *A importância de referências online nas bibliotecas de ensino superior: o projecto superior de criação do portal arquitectura do saber da mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa*. [*On-line*]. Retirado de http://hdl.handle.net/10362/4418

Aparício, J. C. C. (2012). *A biblioteca escolar e a organização de repositórios digitais: proposta modelar para uma escola do ensino básico e secundário*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barata, P. J. S. (2003). O*s livros e o Liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração ao paradigma*. Lisboa: Biblioteca Nacional.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho, A. A. A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa : Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in network society. *International Journal of Communication*, 1, 238-266. Annemberg: University of Southern California. [On-line]. Retirado de http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/46/35

Cunha, A. M. (2011). *Acesso livre e os desafios do conhecimento: o caso da Universidade do Minho*. [*On-line*]. Retirado de http://hdl.handle.net/1822/14049

Hernández, J. A. G. (2002). *Gestión de bibliotecas* (pp. 125-135). Murcia: DM.

Miller, P. (2005). Web 2.0: Building the new library. Ariadne, 45, Oct. [On-line]. Retirado de http://www.ariadne.ac.uk/issue45/miller/

Moreira, A. (1996). *Provérbios portugueses*. Lisboa: Ed. Notícias.

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: *Aprender com a biblioteca escolar*. Lisboa: RBE, atual. 20-11-2012. [On-line]. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/681 .html

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE: *Gestão e Organização da Coleção Digital*. Lisboa: RBE, atual. 10-04-2013. [On-line]. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/871 .html

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part I. *On The Horizon - MCB University Press*, 9, n.º5, October 2001.

Secretaría de Cultura de la Nación (2012). En la ruta digital: cultura, convergência tecnológica y acceso. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidência de la Nación. [On-line]. Retirado de http://sinca.cultura.gov.ar/sic/publicaciones/libros/EnlaRutaDigital.pdf

(*) - Docente do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
(Elemento da Equipa da Biblioteca Escolar da EB 2,3 de Taveiro)

Estudo do impacto Plano de Formação em Educação Especial nas escolas do Nova Ágora – CFAE em 2012-2013[1]

Sara Cravo (*) e Maria Helena Damião (**)

Enquadramento

Um estudo de avaliação de impacto da formação deve permitir apurar se uma determinada ação mudou o nível de conhecimento e a prática profissional, e mais importante, se essas mudanças decorreram da ação em causa ou de fatores externos à mesma (Estrela *et al*, 2007 [2]; *Kirkpatrick & Kirkpatrick*, 2006 [3]).

Este estudo dá conta da avaliação de impacto de seis ações que fizeram parte do "Plano de Formação em Educação Especial nas escolas do Nova Ágora-CFAE", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito da medida "Educação Especial 2012", e que decorreram no ano letivo de 2012/2013.

Essas ações foram as seguintes: EE1-1 - *Currículo Específico Individual: do Decreto-lei 3/2008: a perspetiva curricular funcional*; EE2-1 - *A organização e funcionamento da Educação Especial: a perspetiva do Decreto-Lei 3/2008*; EE4-1 - *Autismo e multideficiência/surdo-cegueira – diagnóstico, avaliação e construção de material didático*; EE5-1 - *Dificuldade específica de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo*; EE6-1 - *PLENatITUDE – promover a eficiência e bem-estar docente: Programação neurolinguística aplicada ao contexto escolar*; EE7-1 - *Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala – Como reduzir o seu impacto na educação*.

Objetivo do estudo, instrumentos e sua aplicação

O objetivo do estudo foi verificar se existe ou não alteração da perceção dos docentes acerca das suas funções no âmbito da Educação Especial, em função da formação que frequentaram.

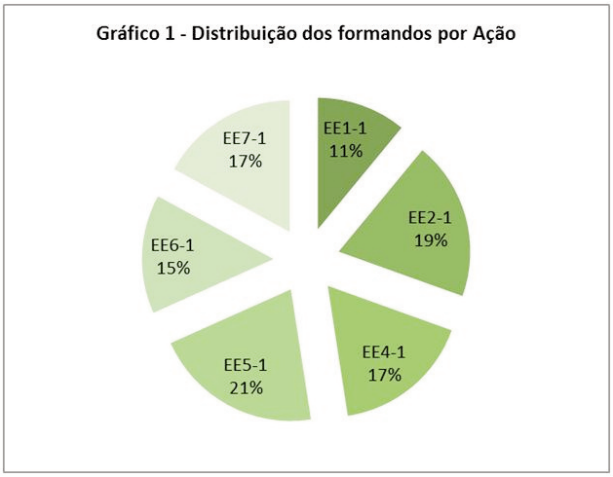
Assim, e com base nas perguntas de um questionário diagnóstico – elaborado pelo Nova *Ágora*-CFAE, em colaboração com os formadores das várias ações –, foi construído um questionário de impacto, semelhante ao primeiro, para que fosse possível comparar respostas obtidas em dois momentos. Em ambos, foi pedido aos formandos que referissem: preocupações decorrentes do trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE); alteração dessas preocupações em função da formação frequentada; motivos que conduziram à inscrição numa das ações de formação; nível de competência percecionado; assuntos ou atividades que não foram contemplados na formação; e expectativas da formação.

O último questionário referido foi adaptado aos formulários do *Google Drive*, tendo sido distribuído *online*, por correio eletrónico e através de um *link* de acesso [4]. A sua aplicação ocorreu cerca de seis meses após o final das ações.

Amostras

Ao questionário diagnóstico responderam 82 formandos. Como se verifica no gráfico 1, a sua distribuição por ação não é muito variável: 9 (11%) participaram na Ação EE1-1; 16 (19%) na Ação EE2-1; 14 (17%) na Ação EE4-1; 17 (21%) na Ação EE5-1; 12 (15%) na Ação EE6-1; e 14 (17%) na Ação EE7-1.

Gráfico 1 - Distribuição dos formandos por Ação



Destes formandos, 35 responderam ao questionário de impacto. Embora a sua distribuição tenha continuado uniforme, a maioria participou nas ações EE2-1, EE4-1 e EE7-1, sendo de notar a diminuição de formandos na ação EE5-1.

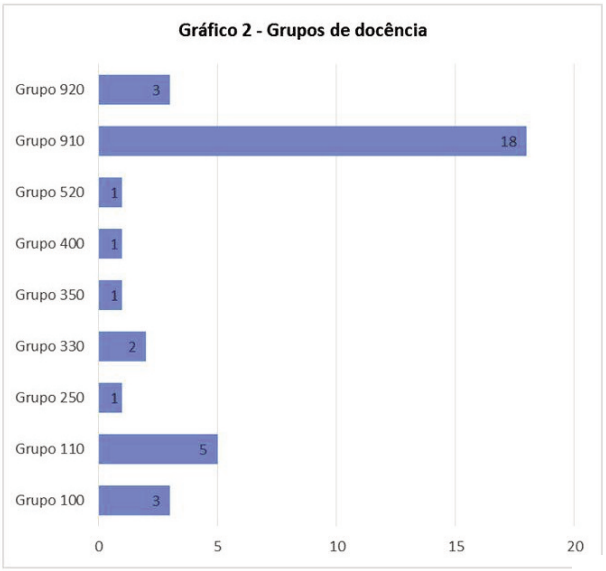
No que respeita à escola ou agrupamento de escolas de pertença, alguns formandos deste segundo grupo foram deslocados, no período que medeia as duas avaliações. Assim, sete já não pertencem a escolas associadas ao Nova *Ágora*-CFAE; estando os restantes colocados em Condeixa-a-Nova (7), Miranda do Corvo (6), Lousã (5), Coimbra Centro (5), Soure (4) e Coimbra Oeste (1).

Quanto aos grupos de recrutamento de docência (determinados no Decreto-lei n.º 27/2006), a maioria destes formandos pertence aos 910 e 920, de Educação Especial.

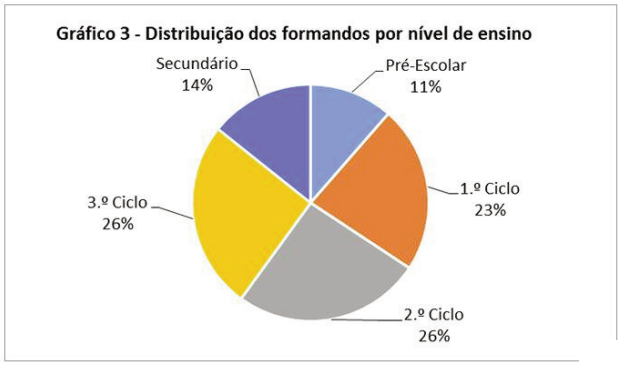
---

[1] O estudo foi desenvolvido por Sara Cravo, no âmbito do estágio curricular de Psicopedagogia e Formação de Professores, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, sob orientação da Dra. Maria Helena Damião, professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, e do Dr. João Paulo Janicas, diretor do Nova *Ágora* – CFAE.
[2] Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). *Formação Contínua de Professores em Portugal: o estado da investigação. In Investigação em Educação*. Lisboa: Educa, pp.309-319.
[3] Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. (3rd ed.) San Francisco, CA: Berrett-Koehlee Publishers.
[4] *In* https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dFZkNGhWeHkzWkNYd0IUSGJYTOhBUHc6MA

Mais especificamente, 18 do grupo 910, têm habilitações para prestar apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos e motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta e com multideficiência; têm ainda habilitações para prestar apoio em intervenção precoce na infância; três do grupo 920 têm habilitações para prestar apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, e com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala (Cf. gráfico 2).



Quanto às habilitações literárias, a maioria dos formandos (24) possui o grau de licenciado, oito têm o grau de mestre e oito têm bacharelato; além disso, oito têm uma especialização. Já quanto ao nível de ensino em que lecionam, nove formandos exercem funções no 2.º e 3.º ciclos e oito no 1.º ciclo. Dos restantes nove formandos, cinco são professores do ensino secundário e quatro de educação pré-escolar (Cf. gráfico 3).



Finalmente, é de referir que, dos formandos que reponderam ao questionário diagnóstico, 73 trabalhavam com crianças com NEE. Atualmente, dos 35 que responderam ao questionário de impacto, 29 trabalham com crianças com NEE, estando 16 deles num gabinete de apoio ou numa Unidade de Ensino Estruturado, nove intervêm em sala de aula, dois trabalham em ambas as situações, e oito não especificaram em que contexto trabalham.

Tratamento e apresentação dos dados

Para se compararem as opiniões dos professores antes da formação e seis meses depois dela, expressas nas duas circunstâncias de levantamento de dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo [5], com apoio do programa *Microsoft Excel 2007*.

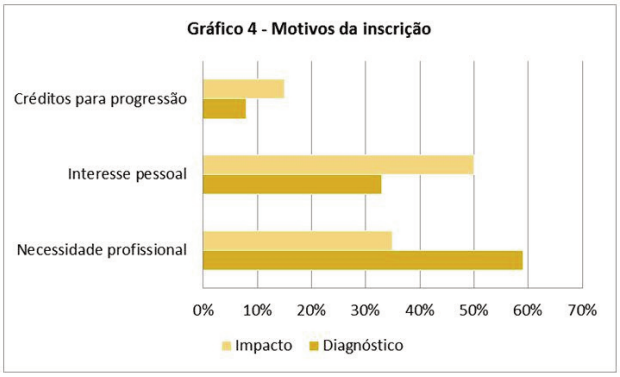
No que respeita às "preocupações decorrentes do trabalho com crianças com NEE", as respostas foram semelhantes, sendo os pontos de convergência os seguintes: 1) conhecer o perfil funcional de cada aluno, de modo a identificar as suas capacidades e as suas limitações; 2) desenvolver um plano de ação em que se adequem o currículo, os materiais pedagógicos e as estratégias e metodologias de trabalho; 3) avaliar o progresso dos alunos consoante o tipo de necessidade e a intervenção efetuada; 4) sentir-se psicologicamente capaz de intervir com as crianças e de trabalhar em articulação com equipas multidisciplinares; 5) atualizar os conhecimentos através da formação para que se possa responder melhor às necessidades de cada aluno, através de estratégias de intervenção adequadas, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades; por último, 6) ter em conta a individualidade de cada aluno e o respeito do seu ritmo de aprendizagem.

Relativamente à "alteração dessas preocupações em função da formação frequentada", 66% responderam positivamente e 44% responderam negativamente. Os primeiros apontam duas razões: aquisição de novos conhecimentos, estratégias e ferramentas de trabalho para a prática educativa, e ainda a partilha de experiências e a reflexão em torno de várias problemáticas como veículo de auxílio no aprofundamento das aprendizagens. Já os segundos consideram que as suas preocupações não se alteraram, referindo ainda que os conteúdos abordados na formação que frequentaram não se revelaram aplicáveis aos alunos que tiveram neste ano letivo.

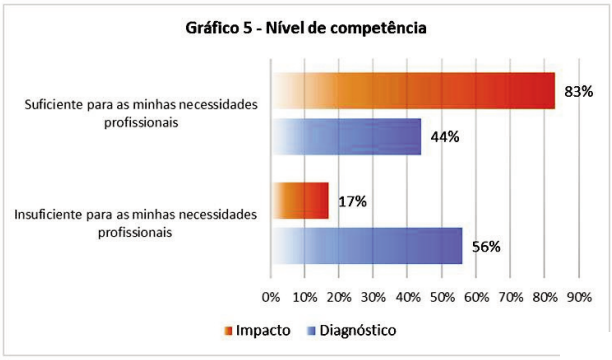
No que concerne aos "motivos que conduziram à inscrição numa das ações de formação", verificou-se alguma divergência entre o primeiro e o segundo momento. Enquanto no primeiro momento o motivo mais apontado foi a necessidade profissional (59%), seguido do interesse pessoal (33%) e, em último, os créditos para progressão (8%), no segundo, foi o interesse pessoal que prevaleceu (50%), seguido da necessidade profissional (35%) e dos créditos para progressão (15%) (Cf. Quadro 4).

[5] Técnica que permite analisar e categorizar o conteúdo de mensagens, de modo a poder inferir-se acerca de determinado assunto. *In* Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, 5 (nov.), pp.53-63.

Uma das possibilidades de justificação desta diferença é o facto de o segundo grupo ser mais pequeno e a maioria dos formandos que responderam terem sido os que, no primeiro momento, mais destacaram o interesse pessoal. Por outro lado, também se pode considerar que, depois da formação, se inscreveriam numa outra ação da mesma área por motivos de interesse pessoal.



Em relação ao "nível de competência percecionado", no início da formação, os formandos apontam-no como insuficiente para as necessidades profissionais (56%), enquanto, no final, a maioria avaliou-o como suficiente para as suas necessidades profissionais (83%), tendo 91% indicado que tal facto se deveu à formação recebida. Desta forma, referem, no geral, que, depois de participarem nas ações, conhecem melhor o processo de sinalização das NEE, a referenciação e a avaliação das necessidades específicas do aluno com NEE, relatando que a formação teórica com base científica sólida faculta um leque de conhecimentos diversificados, essenciais para o bom desempenho profissional, imprimindo mais segurança no momento da intervenção (Cf. gráfico 5).



Percebe-se que a maioria dos sujeitos considera que a formação recebida foi suficiente e satisfatória, quando questionados acerca dos "assuntos ou atividades que não foram contemplados na formação" e que deveriam ter sido, embora também refiram que seria interessante e enriquecedor se a formação fosse transformada numa oficina (com a duração de 50 horas).

Para finalizar, a maioria dos formandos (91%) considera que as "expectativas que tinha antes da formação" foram correspondidas, nomeadamente porque lhe permitiu ampliar conhecimentos e adquirir novas ferramentas de trabalho.

Em suma

Com este estudo, procurou-se avaliar o impacto de um plano de formação, no geral, e não cada uma das suas ações de modo isolado. Como tal, ao analisarem-se as respostas proporcionadas pelos formandos, apesar de a amostra final ser mais reduzida do que a inicial, podem ser retiradas algumas conclusões sobre o conjunto de ações.

Assim, é de salientar que a maioria dos professores inscritos são da área de Educação Especial, e que procuravam atualizar os seus conhecimentos, para que isso se reflita na sua prática.

É de supor que o plano de formação em causa tenha sido eficaz, com impacto nas práticas profissionais de alguns dos professores. Isto é mais notório:

- no nível de competência que neste momento consideram deter, que é significativamente diferente do inicial. De facto, a maioria (83%) alterou o seu nível de competência;

- na superação das expetativas que tinham acerca da formação, o que indica terem ganho novas ferramentas de trabalho e complementado os seus conhecimentos nos domínios das diferentes ações.

(*) Licenciada em Ciências da Educação; a concluir o 2.º Ciclo do Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Edcuação.

(**) Licenciada em Psicologia; Doutorada em Ciências da Educação; Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

CEDEFOP Study Visit em Coimbra: Continuous teacher training – strategy to improve education quality

◗ **Graça Trindade (*) e Madalena Relvão (**)**

As Visitas de Estudo (*Study Visits*) são parte integrante do Programa Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida, coordenadas pela PROALV, a nível nacional, e pelo CEDEFOP, a nível europeu, e destinam-se a especialistas e *decision makers* no âmbito educativo e da formação profissional. Têm por objetivo a promoção da educação e o estudo das políticas e práticas educativas no contexto europeu, ao mesmo tempo que estabelecem novos contactos para posterior colaboração.

Neste âmbito, o Centro de Formação da Associação de Escolas Nova Ágora (CFAE Nova *Ágora*), reconhecendo o valor das suas práticas na formação contínua de professores, propôs-se delas dar parte a educadores europeus e, simultaneamente, aprender com eles sobre modalidades de formação de educadores desenvolvidas noutros países da União Europeia, através da organização de uma visita de estudo, que contou com a participação de 13 profissionais da Educação, com funções variadas, desde Formadores de Professores a Conselheiros do Ministério da Educação, passando por Diretores de escolas e de Centros de Estágio Docente e Professores universitários, na área da Formação Docente, oriundos dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Eslováquia, França, Grécia, Itália, Irlanda, Luxemburgo, Polónia, Reino Unido, República Checa e Roménia.

Para a sua realização foram depositadas responsabilidades em Graça Trindade e Madalena Relvão, Professoras associadas deste Centro, e o tema da Visita de Estudo, que decorreu de 5 a 9 de maio de 2014, focou o domínio da «Formação Contínua de Professores – uma estratégia para elevar a qualidade da Educação» (http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4123_en.pdf, página 209), considerando a importância que a formação de professores tem em Portugal, por ser determinante na progressão da carreira e constituir uma mais-valia para o desenvolvimento do sistema educativo e do processo de ensino e de aprendizagem.

A possibilidade de profissionais da educação de diferentes países contactarem com exemplos de boas práticas da formação de professores e partilharem, por sua vez, informações sobre o impacto que a formação tem nas várias instituições educativas afigurou-se como uma oportunidade para dar a conhecer a formação realizada em Portugal e aprender com os testemunhos dos visitantes.

Assim, foram organizadas atividades que incluíram encontros com responsáveis nacionais e locais da formação de professores, visitas a instituições educativas e momentos de partilha de experiências no âmbito da temática abordada.

No primeiro dia, as atividades decorreram na Escola Secundária D. Duarte (sede do CFAE Nova Ágora, Coimbra): a manhã foi dedicada a apresentação dos participantes, atividades de «*ice breaking*» e questões de logística. Após receção pelo Departamento de Educação da Câmara Municipal de Coimbra, o grupo participou, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, numa sessão dinamizada pela Professora Teresa Tavares (Sub-diretora da Faculdade), sobre o papel que esta Instituição de Ensino Superior tem desempenhado na formação de professores.

O segundo dia decorreu no Museu Monográfico de Conímbriga - com conferências (seguidas de debate) proferidas pelo Professor João Formosinho (Presidente do Concelho Científico-pedagógico da Formação Contínua de Professores, sobre «Boas Práticas»), por João Paulo Janicas (Diretor do CFAE Nova *Ágora*, sobre «História da Formação Contínua em Portugal») e por Graça Trindade e Madalena Relvão (Professoras/Formadoras do CFAE Nova Ágora, com uma «Crónica de uma Oficina de Formação sobre Escrita baseada em géneros textuais»).

STUDYVISITS

Na quarta-feira, os participantes foram recebidos por colegas da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis, com quem discutiram a problemática da formação contínua de professores, comparando o que acontecia em Portugal e os sistemas de formação dos seus países. Os trabalhos envolveram ainda alunos que tinham acabado de participar no desenvolvimento de uma ação de formação do CFAE Nova Ágora que envolveu um projeto europeu *eTwinning*. Da parte da tarde, após receção pela Câmara Municipal da Figueira da Foz, Marta Pena (Escola Secundária com 3º ciclo Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz) proferiu uma comunicação (seguida de conversa) sobre «Alguns Escritores Portugueses».

No dia seguinte, o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro foi o anfitrião do grupo da visita CEDEFOP, com uma conferência pela Professora Isabel Alarcão sobre «A UA na formação inicial e contínua de professores» e com uma enriquecedora conversa com Professores desta Instituição, nomeadamente Luísa Álvares Pereira, Gillian Moreira, Rosa Lídia Coimbra e Ana Isabel Andrade.

O último dia decorreu na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, com visita a algumas salas de aula, apontamento musical por alunos do Conservatório de Música de Coimbra e uma conferência por Joaquim Melro (Diretor do CFAE António Sérgio, Lisboa) sobre «Formação de professores para a Inclusão».

Os trabalhos temáticos sobre a formação de professores em Portugal e nos onze países dos visitantes foram complementados por alguns percursos culturais que pretenderam levar uma imagem de Portugal ao resto da Europa: Biblioteca Joanina da Universidade de Coimbra; *city tour* pela cidade; Ruínas de Conímbriga (visita guiada por Vítor Nunes e Conceição Malhó, Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra); passeios de barco, na foz do Rio Mondego e na Ria de Aveiro; Forte de Santa Catarina e Casa do Paço, exposição de fotografia «Deságua», de José Pedro Fernandes, no Centro de Artes e Espetáculos, na Figueira da Foz; espetáculo de fado de Coimbra no Fado ao Centro; Museu Machado de Castro; e jantar de despedida e entrega de certificados no burgo da Lousã.

No final da visita, os participantes elaboraram um relatório síntese, publicado em http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/documentation/SV_Group_reports/165_PT_GroupReportMay14.pdf, que evidencia a importância da Formação Contínua para a qualidade da educação e propõe a criação de redes europeias virtuais para a formação de professores, apelando aos decisores políticos para que reconheçam esse valor e se empenhem em dotar a Formação Docente dos necessários recursos, como sejam a disponibilização de tempo no horário dos professores, o adequado financiamento das instituições de formação, bem como elevada exigência nos perfis dos seus formadores.

A organização considera que a reflexão e a partilha de experiências foram de grande riqueza e potencial utilidade, tendo preenchido os objetivos a que a visita se propunha. No que ao sistema português diz respeito, todos os participantes consideraram que a estrutura e o desenvolvimento da Formação Contínua em Portugal nas últimas duas décadas constituíram um elevado fator de melhoria do sistema educativo, deixando um legado e uma tradição de formação docente (que não existia anteriormente) e abrindo grandes expectativas em relação ao futuro da formação de professores em Portugal, medida imprescindível para continuar a situar o nosso sistema de ensino no panorama europeu.

(*) Professora da Esc. Bás. e Sec. Quinta das Flores
(**) Professora do Ag Esc. Coimbra Oeste/ Esc. Sec. D. Duarte

TÍTULO: Continuous teacher training – strategy to improve education quality
REFERÊNCIAS: *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) I Agência Nacional para a Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV)
ORGANIZAÇÃO: CFAE Nova Ágora (Graça Trindade e Madalena Relvão)
APOIOS: Escola Secundária D. Duarte, Escola Básica e Secundária Quinta Das Flores, Conservatório de Música De Coimbra e Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis. Câmara Municipal de Coimbra e União de Freguesias de S. Martinho do Bispo e Ribeira de Frades; Câmara Municipal da Figueira da Foz e Junta de Freguesia da Lousã. Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras e Biblioteca Joanina; Universidade de Aveiro-Departamento de Educação. Museu Nacional Machado de Castro; Museu Monográfico de Conímbriga. Fado ao Centro; Casino da Figueira da Foz; Riversuites
REPORTAGEM FOTOGRÁFICA: Lia Relvão Santos

Um novo paradigma para a formação contínua dos profissionais de educação?

◗ João Paulo Janicas (*)

1. Desde o início da década de 90, e durante as duas décadas seguintes, desenvolveu-se um paradigma de formação contínua dos profissionais de educação de que os centros de formação de associação de escolas (CFAE) foram os principais protagonistas.

Esse paradigma assentou num consenso político que articulava, em primeiro lugar, o direito à formação contínua com a progressão na carreira, defendendo que esta deveria ser "centrada na escola" e, ao mesmo tempo, virada para a diversidade de interesses dos professores; em segundo lugar, procurava-se aliar a autonomia de gestão participada e negociada entre escolas a um sistema de financiamento específico, através dos fundos transnacionais da CEE/EU.

2. A partir de 2008, no contexto de um ciclo de esgotamento dos financiamentos comunitários para a formação contínua, é produzida uma reafirmação política do interesse das estruturas de formação existentes para atingir as finalidades do sistema educativo, mas o que ressalta é um conjunto de anomalias, constrangimentos e contradições, algumas delas sistemáticas, ainda que anteriormente disfarçadas sob a capa da abundância.

Por um lado, a administração escolar procede a uma reorganização (leia-se, concentração e ampliação da sua área geográfica) dos CFAE, ao mesmo tempo que se propõe o reforço da ligação às instituições de ensino superior e das responsabilidades das escolas associadas. Por outro lado, tais objetivos são condenados não só pelo constrangimento financeiro, que subtraiu às escolas e aos CFAE os meios materiais e humanos para manter a sua autonomia, mas também por programas de formação centralistas e limitados tematicamente (em tecnologias de informação e comunicação, no âmbito do programa CRIE; em Bibliotecas Escolares; em avaliação de professores; em Quadros Interativos Multimédia, no âmbito do PTE), e ainda pela incapacidade recorrente para enquadrar de modo apropriado a formação contínua no horário de trabalho docente.

Neste quadro de escassez e afunilamento temático da formação contínua, enquanto esta se mantém na lei como um direito dos docentes, acentuam-se as obrigações destes no que respeita à avaliação e progressão na carreira, reforçando-se a exigência de frequentarem ações no domínio científico-didático ("área de formação adequada").

3. Em 2014, com a publicação, em fevereiro, do novo regime jurídico para a formação contínua de professores (RJFCP; Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), poderemos pensar estar perante os alvores de um novo paradigma para a formação contínua. Mais ainda quando, em março, o governo atual apresentou também um documento de trabalho com vista ao novo regulamento para os CFAE. Enquadrado pelo recente RJFC, este documento introduz um conjunto de mudanças significativas. Nos meses seguintes, foi objeto de vários pareceres por parte de sindicatos, diretores de escolas e CFAE e do Conselho Nacional de Educação; contudo, até ao momento, não é conhecida nenhuma outra versão, mantendo-se algumas dessas propostas como questões particularmente inquietantes:

- introduz-se o princípio da autossustentabilidade dos centros de formação das associações de escolas, com base em recursos financeiros e humanos das escolas associadas; no entanto, sabemos bem como os recursos existentes nas escolas são escassos e também não é clarificado no documento como e que outros meios poderão ser disponibilizados;

- reafirma-se o propósito de uma maior coordenação entre o centro de formação e as suas escolas associadas; no entanto, não há um enquadramento definido para esta articulação, sendo dito que tal deverá ser objeto do regulamento específico de cada CFAE, havendo o perigo de se criarem não só desigualdades injustificadas, ao mesmo tempo que o governo se exime de responsabilidades na formação contínua de professores, como também de se transferirem para a alçada das escolas as responsabilidades relativamente à formação contínua, mas não os meios para as cumprir;

- é dito que os formadores internos, enquanto professores das escolas associadas, vão executar a maior parte da formação contínua de professores; no entanto, por um lado, não há um enquadramento satisfatório destas tarefas nas componentes de trabalho dos professores e não é crível que haja um acréscimo de postos de trabalho ou de crédito horário para as escolas; por outro lado, dada a escassez de financiamento e acentuando-se o recurso a formadores internos, mais difícil e rara será a ligação da formação contínua às instituições de pesquisa e de ensino superior;

- é diminuído o número de horas exigido por lei para a avaliação e progressão dos docentes (agora correspondendo a 12,5 horas por ano, quando antes era de 25 horas), ao mesmo tempo que é dado um maior ênfase à formação de curta duração e à formação *e-learning*; ora, num contexto de escassez de financiamento específico, tal significa objetivamente uma desvalorização da formação contínua e pode levar à diminuição da sua qualidade.

4. É neste enquadramento que devem ser perspetivadas algumas das alterações constantes do novo RJFCP. Sublinhemos as seguintes:

- desde logo, na Introdução, é dito que este RJFCP pretende estabelecer um novo sistema de formação contínua, centrado nas escolas e nos docentes, nos planos anuais ou plurianuais de formação dos Agrupamentos/Escolas, tendo por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes; para isso, são reconhecidos e potenciados os recursos endógenos das entidades formadoras e das escolas na produção de respostas formativas de qualidade; refere-se que a organização e funcionamento dos CFAE passa a ser objeto de diploma próprio, que o âmbito de ação dos CFAE abrange os docentes dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo associados nos CFAE; diz-se ainda que o *e-learning* e as redes suportadas por plataformas eletrónicas são eixos a privilegiar nas diferentes modalidades de formação; é dado ênfase ao estabelecimento de parcerias entre entidades formadoras, nomeadamente entre entidades responsáveis pela formação inicial e pela formação contínua;

- cria-se uma nova modalidade de formação – ação de curta duração – cujo reconhecimento e certificação competem às entidades formadoras (tem duração mínima de três horas e máxima de seis horas (Artº 7º, ponto 2); no caso dos CFAE, é competência do conselho de diretores da comissão pedagógica, nos termos do despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Artº 19º, ponto 2), o que ainda não foi concretizado;

- a duração mínima das ações acreditáveis pelo CCPFC é reduzida de 15 para 12 horas (Artº 7º, ponto 1);

- é criada em cada CFAE uma Bolsa de Formadores Internos responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos planos anuais e/ou plurianuais de formação, constituída por docentes acreditados pelo CCPFC pertencentes ao quadro das escolas associadas do CFAE (Artº 15º, ponto 1); a sua atividade é contemplada na componente não letiva de estabelecimento do horário dos docentes, em termos e limites a definir por portaria dos membros do governo das áreas das Administração Pública e da Educação (Artº 16º, ponto 1); é-lhe atribuída a avaliação a definir por despacho dos membros do governo das áreas das Administração Pública e da Educação (Artº 16º, ponto 3);

- determina-se que os docentes que tenham beneficiado de isenção de prestação de serviço letivo em resultado da concessão do estatuto de equiparação a bolseiro para fins de investigação, findo o período da atribuição da bolsa, passam a integrar, com caráter de obrigatoriedade, a bolsa de formadores internos do CFAE, por um período mínimo de três anos letivos (Artº 15º, ponto 2);

- possibilita-se que os CFAE possam recorrer ao serviço de formadores externos, quando não existirem, na bolsa de formadores internos nas escolas associadas, formadores com perfil considerado adequado às necessidades de formação, ou em presença de programas da iniciativa dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência (Artº 15º, ponto 5);

- para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a ADD e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, exige-se que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC (Artº 9º);

- são criadas novas áreas de formação e ajustadas as que existiam até agora:
a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;
b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente, a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;
c) Formação educacional geral e das organizações educativas;
d) Administração escolar e administração educacional;
e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;
f) Formação ética e deontológica;
g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar (Artº 5º)

Vivemos um momento de mudança e incerteza no sistema de formação contínua de professores em Portugal. Concordamos que há muito a transformar e a melhorar neste sistema. No entanto, como é comum em muitos outros campos da sociedade portuguesa, suspeitamos que as mudanças estejam em curso sem uma avaliação cuidadosa do paradigma anterior e impulsionadas por motivos financeiros, em vez de serem motivadas por imperativos de qualidade. Tememos ainda que as principais propostas do "novo paradigma", mais não sejam do que *ações de política* sem possibilidades reais de sucesso, ou cujos reais efeitos levem à desregulação do sistema e à desresponsabilização do estado. Aliás, se se tratasse de pôr em marcha um processo de progressiva abertura ao negócio privado da área da formação contínua dos profissionais de educação, não seriam outras as políticas adequadas para o conseguir. Não sendo este o objetivo, exige-se defender, de modo consequente, o direito à formação contínua afirmado na lei.

(*) Professor de Filosofia e Diretor do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas.

PLANO DE FORMAÇÃO 2014-2015
- 1.º período letivo

N.º	NOME DA AÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODAL. /HORAS	FORMADORES /PARCERIAS	CALENDÁRIO/LOCAL
08-1	Folha de Cálculo Excel - utilização em contexto ed. - Português e das Línguas Est.	Docentes de Português e linguas estrangeiras	Curso 15h	Manuel Tavares	*A definir* Escola Secundária D. Duarte
20-3	Primeiros socorros	Ed. de Infância e Prof. dos Ens. Básico e Sec.	Curso 15h	Jorge Pedro/Parceria com a ONG "Médicos do Mundo"	*A definir* Escola Secundária D. Duarte
21-1	Exploração da PORDATA em contexto educativo	Docentes dos Ens. Básico e Sec.	Oficina 15h+15h	Renato Antunes/Parceria com a Fundação Franc. Manuel dos Santos	setembro a novembro/ Escola Secundária D. Duarte
22-1	*Projeto Educativo Local: construção de um projeto de escola no território*	Elementos das direções executivas ou coord. ped.	Oficina 25h+25h	António Rochette e Patrícia Figueiredo/Parceria C. Mun. Lousã	Entre outubro de 2014 e maio de 2015/Lousã
23-1	*Projeto Educativo Local: construção de materiais didáticos sobre o território.*	Ed. de Infância e Professores dos Ens. Básico e Sec.	Oficina 25h+25h	António Rochette e Patrícia Figueiredo/Parceria C. Mun. Lousã	Entre outubro de 2014 e maio de 2015/Lousã
24-1	*As ferramentas Web 2.0 em contexto educativo*	Ed. de Infância e Prof. dos Ens. Básico e Sec.	Curso 15h	Emanuel Moreira e Álvaro Leonel /Parceria C. M. Lousã e a E-xample	Setembro-outubro Lousã
25-1	*As TIC no ensino e as TIC na aprendizagem*	Docentes dos Ens. Básico e Sec.	Oficina 25h+25h	Emanuel Moreira e Álvaro Leonel /Parceria C. M. Lousã e a E-xample	Ao longo do 1.º Período Lousã
26-1	*PLENatITUDE – promover o bem-estar e a eficiência docente – nível II*	Docentes dos 2º e 3º CEB e do Ens. Sec.	Oficina 25h+25h	Cristina Rocha Vieira	*A definir* Escola Secundária D. Duarte
27-1	*GAME – Ginásio de Atividades para Mentes Eficientes*	Docentes dos Ensinos Bás. e Sec.	Oficina 25h+25h	Cristina Rocha Vieira	*A definir* Escola Secundária D. Duarte
28-1	*Oficina de formação em Teatro II – da produção teatral à criação do espaço cénico*	Ed. de Infância e Prof. dos Ens. Básico e Sec.	Curso 15h	Filipa Malva	Outubro a dezembro/ Vários locais
29-1	*Novas ferramentas TIC para o trabalho colaborativo em funções de coordenação*	Ed. de Infância e Prof. dos Ens. Básico e Sec.	Curso 15h	Manuel Tavares	*A definir* Escola Secundária D. Duarte
35-1	*Sesnando – um percurso entre diferentes culturas e religiões*	Doc. dos grupos C. Sociais e Humanas	Curso 15h	Glória Rodrigues e Mª Helena Coelho /Parceria c/ UC e Ag. Castelos M. Med.	*A definir* Vários locais
36-1	*Metas Curriculares de Matemática: 1.º Ciclo*	Docentes do 1.º CEB	Curso 15h	Ana Rodrigues, Maria Antónia Gonçalves e Paulo Costa Santos	1.º período letivo/ Escola Secundária D. Duarte
37-1	*Metas Curriculares de Português – 2.º Ciclo*	Docentes do 2.º CEB dos gr. 200, 210 e 220	Curso 15h	Eugénia Pardal, Graça Trindade e Madalena Relvão	1.º período letivo/ Escola Secundária D. Duarte
38-1	*Metas Curriculares de Português – 3.º Ciclo*	Docentes do 3.º CEB dos grupos 300 a 350	Curso 15h	Eugénia Pardal, Graça Trindade e Madalena Relvão	1.º período letivo/ Escola Secundária D. Duarte
39-1	*Iniciação ao ténis de Mesa*	Professores de Educação Física	Curso 25h	A indicar/Parceria com a DGE-Desporto Escolar	*A definir*
40-1	*O Golfe na Escola um novo desafio – Nível 1*	Ed. de Infância e Docentes do 1º CEB	Curso 15h	David Moura/Parceria com a DGE-Desporto Escolar e Fed. Port. Golfe	1.º e 2.º Período letivo/ Ag. de Escolas da Lousã
41-1	*Educação Geográfica no Ens. Bás.: das Orientações Programáticas às Metas...*	Professores de Educação Física	Curso 25h	A indicar/Parceria com a Aprofgeo e o CFAE Minerva	Outubro/ Esc. B. S.. Quinta das Flores
50-1	*A Epilepsia: factos, sinais de alarme e perspetivas de intervenção em contexto educativo*	Ed. de Infância e Docentes do 1º CEB	Curso 15h	Susana Lucas	2.º Período letivo/ Ag. de Escolas da Lousã

NOTAS: 1 - A consulta deste quadro não dispensa a leitura dos pormenores das ações na página do CFAE, particularmente no que respeita a calendários e locais de realização, destinatários e critérios de seleção;
2 - O período de inscrição para cada ação é aberto caso a caso.
3 - Só serão consideradas válidas as inscrições no âmbito dos destinatários definidos;
4 - A inscrição *on line* é uma pré-inscrição a qual só é validada com a confirmação dos dados nos serviços administrativos/pela direção da escola do docente/não docente e com a aceitação da ficha de inscrição pelo CFAE;
5 - Só serão contactados, por email ou por telefone, os inscritos selecionados.

A CANÇÃO DOS HOMENS

Quando uma mulher, de uma certa tribo da África, sabe que está grávida, vai para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que inventam a "canção da criança".
Quando nasce a criança, a comunidade reúne-se e canta-lhe a canção dela.
Quando a criança começa a sua educação, o povo reúne-se e canta-lhe a canção.
Quando chega o momento do seu casamento a pessoa volta a escutar a sua canção.
Finalmente, quando a sua alma está para partir deste mundo, a família e os amigos aproximam-se e como aquando do seu nascimento, cantam a sua canção que a acompanhará na "viagem".
Nesta tribo há outra ocasião na qual os homens cantam a canção: se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou acto social aberrante, levam-no para o centro do povoado e a comunidade forma um círculo em seu redor. Então, cantam-lhe a sua canção.
A tribo crê que corrigir actos anti-sociais não deve ser castigo; o amor e a lembrança da nossa verdadeira identidade são uma forma de correcção.
Quando reconhecemos a nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém.
Os amigos conhecem a nossa canção e cantam-na quando a esquecemos…
Aqueles que nos amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou pelas imagens negras que mostramos aos outros.
Os amigos recordam a nossa beleza quando nos sentimos feios; a nossa totalidade quando estamos "partidos"; a nossa inocência quando nos sentimos culpados e o nosso projecto quando estamos confusos.

Tolba Phanem (poetisa africana e lutadora pelos direitos civis da mulher)