0 771871 671078

noesis

Revista trimestral | n.º 78 Julho/Setembro 2009 | € 3,00 (Isento de IVA)

Dossier
Em busca do sucesso escolar

Entrevista
Marta Pais
Pelos Direitos da Criança

Ministério da Educação
dgidc Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
Editora
Teresa Fonseca
Produtor
Rui Seguro
Redacção
Elsa de Barros
Secretariado de redacção
Carla Delfino
Colaboradores permanentes
Carlos Batalha, Teresa Gaspar
Colaboram neste número
Ana Maria Bettencourt, Ana Oom, Ana Roque, Carla Ribeiro, Carmo Gregório, Conceição Baptista, Dora Santos, Elisabete Xavier Gomes, Isabel Cabral, Jacinta Moreira, Jorge Pinto, José L. C. Verdasca, Luísa Marques, Madalena Mota, Manuel Rangel, Rute Baptista, Sérgio Nogueira, Susana Rolão
Revisão
António Simões do Paço (Neograf)
Fotografia
Fernando Ferreira, Jorge Nogueira, Jorge Padeiro, Luís Brás e Pedro Zenkl
Ilustração e capa
Gina Frazão
Alunas do 4º ano da Escola O Leão de Arroios: Alice, Beatriz, Clara, Inês, Isabel e Mariana
Destacável
Manuel Carvalho Gomes
Projecto gráfico
Entusiasmo Media/White Rabbit
Paginação
Atelier Gráficos à Lapa
Rua S. Domingos à Lapa, n.º 6
1200-835 Lisboa
Impressão
Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos
Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins
Distribuição
CTT – Correios
Rua de São José, n.º 10
1166-001 LISBOA
Tiragem
13 500
Periodicidade
Trimestral
Depósito legal
N.º 41105/90
ISSN
0871-6714
Propriedade
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, n.º 140
1399-025 Lisboa
Preço
€ 3 (Isento de IVA)

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

Revista Noesis
Redacção
Av. 5 de Outubro n.º 107 – 8.º
1069-018 Lisboa
Telefone 217 811 666
Fax 217 811 863
revistanoesis@sg.min-edu.pt

Sumário

05 Editorial
EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR
Maria Emília Brederode Santos

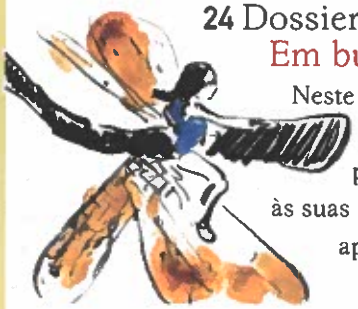
06 Notícias... entre nós
09 Notícias... além fronteiras

10 Diário de um professor
Sérgio Nogueira
Sérgio Nogueira transforma cada uma das suas aulas num autêntico laboratório de experimentação de técnicas, que vão desde as tradicionais, do corta e cola, às mais avançadas do ponto de vista tecnológico.

14 Lá fora
Educação Artística e Cultural: uma prioridade em França
Teresa Gaspar
Neste texto dá-se conta de que a educação artística e cultural constitui uma prioridade em todos os níveis de ensino em França, desde o início do ano lectivo de 2008/2009

16 Entrevista a Marta Pais
Maria Emília Brederode Santos e Rui Seguro
De redactora da Convenção dos Direitos da Criança a representante especial do secretário-geral da ONU no combate à violência contra as crianças, Marta Pais tem estado sempre na luta pelos Direitos Humanos da Criança – em Portugal e no Mundo.

22 Opinião
Começar mais cedo... acabar mais tarde
Manuel Rangel
Manuel Rangel opina sobre o desafio que irá representar para a sociedade portuguesa a recente decisão de aumentar a escolaridade obrigatória para 13 anos: um ano de educação pré-escolar "universal", mais 12 anos de escola obrigatória.



24 Dossier
Em busca do sucesso escolar
Neste *dossier* fala-se da luta contra o insucesso escolar e das suas causas, de algumas escolas que procuram soluções que melhor respondam às suas realidades e descrevem-se projectos que apresentam diferentes vias para alcançar o sucesso escolar.

50 Reflexão e acção

Cidade como recurso educativo

Elisabete Xavier Gomes e Isabel Cabral

O encontro entre Isabel Cabral e Elisabete Gomes (doutoranda em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento) deu-se na sala de aula do 1.º ciclo da turma tutelada pela Isabel, e daí resultou o desenvolvimento de um projecto sobre a cidade de Lisboa como recurso educativo.

56 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Viajar no tempo até à civilização romana

Teresa Fonseca

Uma visita de estudo a Conímbriga é uma viagem no tempo, que precisa de tempo para perceber o modo de vida dos Romanos, a época das invasões e a romanização da população. Os alunos das turmas A e B do 5.º ano da Escola EB 2,3 de Vila Nova de Foz Côa embarcaram nesta aventura e vieram até Conímbriga.

64 Campanha de sensibilização

Uma cidadania mais interventiva

Luísa Marques

Com o objectivo de preparar os jovens para uma cidadania mais interventiva, conhecendo os seus direitos e respeitando e promovendo os dos outros, a Amnistia Internacional realiza acções dirigidas aos mais novos e produz diversos materiais de apoio para os profissionais de educação.

66 Com olhos de ver

Medalhas para celebrar...

Rui Seguro

As medalhas que ao longo dos tempos têm sido utilizadas para celebrar um acontecimento constituem um importante documento para a compreensão de uma cultura.

Destacável

À descoberta de tesouros...

Itinerários Ambientais

Manuel Carvalho Gomes

Apresenta um conjunto de actividades destinadas preferencialmente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino que visam sensibilizar os alunos para o respeito e preservação do património ambiental.

ERRATA: Lamentamos que, por lapso, na Revista n.º 77:
– O endereço electrónico da Editora CERCICA não esteja correcto em vez de encomendas@editoracercisa.com é encomendas@editoracercica.com.
– A autoria do texto da rubrica Visita de Estudo tenha sido trocada, sendo na realidade de Teresa Fonseca.

EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

"Uma escola que perde alunos não deveria ser considerada uma escola. Seria como um hospital que tratasse os sãos e recusasse os doentes..."

Carta a uma professora pelos rapazes de Barbiana
(Ed. fr., *Mercure de France*, 1968)

As "raposas", os "chumbos", as "reprovações" ou as "retenções" – conforme se utilize uma terminologia mais antiquada, cinegética e bélica, mais moral e censória ou mais moderna e asséptica – são manifestações do que se convencionou chamar "insucesso escolar" e são hoje condenadas enquanto instrumento de gestão pedagógica. As razões dessa condenação são várias:
Dum ponto de vista psicológico porque diminuem a auto-estima do aluno, desencorajam a sua vontade de aprender, obrigam-no a desperdiçar esforços de adaptação a uma nova turma, agravando a sua situação.
Dum ponto de vista sociológico porque as reprovações tendem a incidir mais nos alunos pertencentes a meios mais desfavorecidos, tornando a escola um meio de reprodução social, além de favorecerem o abandono da escola e a exclusão social.
Dum ponto de vista pedagógico, porque vários estudos têm mostrado a sua inutilidade enquanto estratégia para melhorar as aprendizagens dos alunos. Isto é: muitos dos alunos que "repetem" um ano de escolaridade não aprendem mais nem melhor, antes ficam mais fragilizados e susceptíveis de voltarem a repetir.
Mesmo dum ponto de vista económico porque representam um enorme desperdício: cada aluno que repete um ano custa o dobro do que custaria se passasse. Em tempos de domínio da economia e de austeridade orçamental, uma taxa de retenção de 20% ou 30% representa custos que seriam certamente mais bem aplicados noutras medidas.
Mas sem essa "arma" (voltamos à linguagem bélica...), que fazer? Como levar os alunos a esforçarem-se por aprender matérias que podem ser necessárias mas não lhes interessar? Ou quando os alunos não conseguem mesmo?
Os professores foram formados numa "cultura de justiça", na distribuição de prémios e punições e, mesmo quando se questionam sobre esse conceito de justiça, sentem-se muitas vezes impotentes para lidarem com situações complicadas que os ultrapassam e ultrapassam a escola.
Nada disto é fácil e não há soluções milagrosas capazes de resolver todos os problemas de aprendizagem dos alunos. A opção não pode ser entre "não passar até saber" e "passar mesmo sem saber". Mas estão a ser feitas tentativas muito interessantes de reorganização da escola e do currículo, de reinvenção de novas formas de professores e alunos trabalharem que poderão ser inspiradoras e provar que uma escola com sucesso, onde os alunos aprendam mais e melhor, é possível. De algumas destas damos conta no *dossier* deste número.

Maria Emília Brederode Santos

ALEGRIA E ENTUSIASMO NAS AULAS DE INGLÊS

Ao longo deste ano lectivo, fui várias vezes surpreendida pela forma empenhada e entusiasta como a minha filha se manifestava em relação às aulas de Inglês. Aluna do 4.º ano da Escola EB1 do Bairro de São Miguel, em Lisboa, vinha frequentemente ter comigo para me contar o que tinha feito com a sua *teacher* (Joana Salavisa), porque todos os pormenores eram tomados realmente a sério!

Comecei a perceber que este ano a forma de trabalhar era diferente, mais estimulante, de carácter muito prático, cheia de interacção, quase levada como uma "brincadeira", mas que de "brincadeira" apenas tinha o grande prazer que as crianças manifestavam a aprender.

No passado dia 18 de Junho, tive plena consciência de tanta coisa que é possível fazer com crianças destas idades enquanto alunos de uma língua estrangeira! Todos nós, pais, fomos convidados a assistir a uma apresentação sobre os projectos desenvolvidos ao longo do ano: *penfriends* em França, poesia, *jazz chants*, entre tantos outros!

A alegria e o entusiasmo vividos nas aulas de Inglês pelos alunos rapidamente contagiaram os pais, que se deliciaram com as apresentações dos seus filhos e com as fotografias que registaram os momentos altos do ano lectivo.

Quem diria que os nossos filhos cantavam assim e em inglês? Quem diria que aprenderam tanto sobre poetas ingleses e que declamavam tão bem os seus poemas? Quem diria que até eram capazes de dramatizar em inglês? Foi uma surpresa para todos perceber que, em poucos meses, a evolução atingiu uma dimensão tão grande! ::

Ana Oom
(Mãe da aluna Madalena Oom da turma 4.ºA)

A RODA "GIGANTE"

O inesperado aconteceu. Na festa de final de ano da Escola EB 2,3 de Fernando Pessoa, onde foram apresentados à comunidade os trabalhos realizados pelos alunos, qualquer visitante era surpreendido por uma roda dos alimentos de 80 cm de diâmetro.

Esta roda foi construída em pasta de papel pelas turmas 5.º - 3.º, 5.º - 4.º e 5.º - 6.º nas aulas de Educação Visual e Tecnológica para apoio à disciplina de Ciências da Natureza.

Certamente que os autores do trabalho ficaram mais conhecedores de tudo o que diz respeito a uma alimentação saudável. Para além disso, contribuíram inegavelmente para o enriquecimento dos recursos educativos da escola, uma vez que esta e as outras três rodas construídas durante o ano lectivo irão ser distribuídas pelos diferentes espaços da escola para apoio ao estudo da alimentação. ::

TF

ENCONTRO aLER+ 2009

O encontro aLeR+ 2009, organizado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), que decorreu nos dias 3 e 4 de Julho, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, teve como objectivo divulgar as actividades desenvolvidas durante este ano lectivo nos estabelecimentos de ensino e anunciar as escolas que vão integrar o Projecto aLeR+ no próximo ano lectivo.

O encontro aLeR+ constitui-se como um balanço do primeiro ano de trabalho com as equipas que desenvolveram o projecto e com elementos do Projecto Reading Connects, que também estiveram presentes.

O projecto foi lançado em Junho de 2008, em 33 escolas com práticas já reconhecidas da promoção de leitura e com uma abrangência a nível nacional.

É uma iniciativa do PNL e da Rede de Bibliotecas Escolares destinada a apoiar as escolas que pretendem desenvolver um ambiente integral de leitura numa parceria com o National Literacy Trust e o Reading Connects Project.

O alargamento do projecto será realizado de forma gradual, permitindo o crescimento sustentado da rede aLeR+.

Assim, neste encontro, foram anunciadas as 30 escolas que irão integrar o projecto aLeR+ no ano lectivo 2009/2010. ::

CRIAÇÃO DA FUNÇÃO DE PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO NAS ESCOLAS

O Ministério da Educação (ME) definiu um perfil específico para o cargo de professor bibliotecário, ao qual cabe a gestão da equipa da biblioteca escolar da escola ou do conjunto das bibliotecas do agrupamento, contando, para o efeito, com o apoio da equipa da biblioteca escolar.

Cumprido um dos principais objectivos do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), que consistiu em assegurar a existência de uma biblioteca ou de um serviço de biblioteca em todas as escolas, é fundamental garantir o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nos estabelecimentos de ensino, sob a coordenação dos professores responsáveis pelas bibliotecas, em articulação com o Gabinete RBE.

Assim, em cada agrupamento ou escola não agrupada cabe ao director designar um ou mais professores para o exercício da função de professor bibliotecário, tendo em conta o número de bibliotecas e de alunos existentes, bem como criar uma equipa para coadjuvar os professores bibliotecários.

No caso de o director verificar que não dispõe de docentes que possam exercer as funções de professor bibliotecário, o agrupamento ou a escola abre um procedimento concursal, publicitado na respectiva página electrónica. ::

KIT DAS PROFISSÕES ACESSÍVEL AOS JOVENS

O Kit das Profissões, editado pela Agência Nacional para a Qualificação e disponibilizado na página "Mundo das Profissões", é um material de apoio ao desenvolvimento vocacional dos jovens, composto pelo *Guia de Profissões* e pelo *Manual de Exploração Vocacional*.

O *Guia de Profissões*, em suporte papel e DVD, destinado prioritariamente aos jovens a concluir o 9.º ano de escolaridade, apresenta 100 profissões que podem ser exercidas com o 12.º ano e uma qualificação profissional de nível 3. Explica ainda em que consiste a profissão, as actividades que implica e a formação necessária para o seu exercício. A versão em DVD deste guia inclui também o testemunho de 100 profissionais destas profissões.

O *Manual de Exploração Vocacional* destina-se aos profissionais de orientação, directores de turma e restantes professores, integrando actividades de exploração vocacional que podem ser desenvolvidas no âmbito das sessões de orientação vocacional ou em contexto de sala de aula/actividade formativa, promovendo a interacção, a reflexão, a pesquisa individual e a discussão em grupo.

Este material está disponível em linha na página "Mundo das Profissões", que disponibiliza uma apresentação multimédia com as diversas ofertas educativas e formativas existentes para a conclusão do secundário. ::

Para mais informações, consultar:
http://www.novasoportunidades.gov.pt/mundodasprofissoes

Dora Santos
Agência Nacional para a Qualificação

NOVO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO

As candidaturas à implementação do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico nos 1.º, 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade foram realizadas, pelos agrupamentos e pelas escolas, através de uma aplicação electrónica disponibilizada na página da DGIDC.

Em cada agrupamento ou escola seleccionados para a concretização do novo programa, será constituída uma Equipa de Coordenação do Novo Programa que integre um elemento de cada ciclo de escolaridade abrangido.

Essa equipa deverá elaborar, monitorizar e avaliar o plano para a implementação do programa de Matemática, identificando as necessidades de formação dos professores envolvidos e promovendo trabalho cooperativo de docentes.

A DGIDC disponibiliza, aos agrupamentos e escolas, professores acompanhantes que têm como funções trabalhar com os membros das equipas de coordenação e organizar momentos de trabalho temáticos para os docentes. ::

COLÓQUIO ConTIG NO DIA MUNDIAL DO AMBIENTE

Alunos de cinco escolas secundárias da região de Lisboa apresentaram trabalhos desenvolvidos no âmbito de um projecto ligado às tecnologias de informação geográfica (TIG), no Colóquio ConTIG no Dia Mundial do Ambiente, no dia 5 de Junho, no ISEGI (Universidade Nova de Lisboa).
Estão envolvidos no projecto alunos do 8.º ao 12.º ano de escolaridade de escolas de Lisboa, Barreiro, Palmela e Pinhal Novo. O colóquio contou com a apresentação, exposição e discussão de *posters* e trabalhos elaborados com o auxílio de tecnologias de informação geográfica.
Perante uma plateia de mais de cem participantes, alunos das cinco escolas apresentaram os seus projectos que foram avaliados por dois júris, um de representantes de alunos e outro de representantes das entidades que apoiaram o projecto, que seleccionaram os três melhores trabalhos:
- "Um mundo policêntrico: os tradicionais centros de poder e a nova ordem global", pelo 12.º C da Escola Secundária de Pinhal Novo;
- "Visita de estudo ao maciço calcário estremenho", pelo 10.º C da Escola Secundária de Pinhal Novo;
- "Localização do novo aeroporto de Lisboa e da 3.ª travessia do Tejo", pelo 3.º SIG da Escola Profissional de Ciências Geográficas.

Este colóquio surgiu no âmbito do Projecto ConTIG, financiado pelo Programa Ciência Viva VI, no ano lectivo 2007/2008.
A iniciativa foi apoiada por várias entidades, entre as quais o Instituto Geográfico Português. ::
Para mais informações, consultar o Portal ConTIG em http://ubu.isegi.unl.pt/labnt-projects/contig/index.php

Madalena Mota
Escola Secundária de Pinhal Novo

PREPARAÇÃO DA ENTRADA EM VIGOR DO NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO BÁSICO

Os agrupamentos e as escolas com 2.º e 3.º ciclos interessados tiveram oportunidade de se inscrever para formação e acompanhamento da implementação do novo programa de Português para o ensino básico, a decorrer no ano lectivo de 2009/2010, através da página electrónica da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
O novo programa de Português para o ensino básico, homologado em Março de 2009, após o período de consulta pública e com integração das propostas dela decorrentes, entra em vigor no ano lectivo de 2010/2011.
Para preparar esta entrada em vigor, é necessário trabalhar com os docentes de Língua Portuguesa, já a partir do ano lectivo de 2009/2010, assegurando formação e acompanhamento.
Neste sentido, os agrupamentos e as escolas indicam um professor de Língua Portuguesa para cada um dos ciclos (2.º e 3.º) para receber formação, que ficará responsável por coordenar a implementação do programa no respectivo agrupamento ou escola.
Os agrupamentos ou escolas criam as condições necessárias para a frequência da formação, disponibilizando tempo em comum para sessões de trabalho semanais ou quinzenais, entre o coordenador da implementação e os restantes professores do grupo de Língua Portuguesa dos dois ciclos.
A formação para implementação do programa no 1.º ciclo será assegurada pelo Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – 1.º ciclo. ::

O MEU LUGAR: ATLAS DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Atlas da Diversidade Cultural é um projecto pedagógico inovador que, através da Internet, visa contribuir para uma mudança de paradigma na escola, com a utilização didáctica das mais recentes aplicações das tecnologias da comunicação e informação: a geolocalização, a construção de redes sociais, as *webquest*, etc.

Constituído por uma rede de escolas de vários países da Europa e da América Latina, o Atlas é um lugar de encontro, de reflexão e de aprendizagem em parceria, cuja finalidade é promover a equidade, a tolerância, a diversidade linguística e o pluralismo.

Na rede pretende-se recolher a especificidade de cada localidade, a partir da visão subjectiva dos participantes. Depois de um pequeno curso de formação *online*, cada professor participante fica habilitado a seguir os percursos temáticos sugeridos e a colocar *online* o resultado dos trabalhos dos alunos, seja em texto, som ou vídeo. Versando temas que exemplificam a diversidade do "seu lugar" de pertença, os participantes destacam o mais genuíno e autêntico dos costumes, forma de vida, de trabalho e de lazer de cada um, para dar a conhecer aos outros. Esses trabalhos, verdadeiros retratos locais, são integrados na base de dados Atlas para conhecer, apreciar e celebrar a diversidade em que vivemos. Até ao momento, e graças à colaboração entre os participantes, o Atlas já possui uma importante e extensa base de dados sobre diversidade cultural.

Junte-se a mais de 1500 escolas de todo o Mundo. Visite o site www.atlasdeladiversidad.net e faça a sua inscrição.

Esperamos por si. ::

Ana Roque

3.ª CONFERÊNCIA DE ESCOLAS PROMOTORAS DE SAÚDE

A 3.ª Conferência de Escolas Promotoras de Saúde decorreu entre 15 e 17 de Junho, na Lituânia.

Tratou-se de um encontro dirigido a representantes das áreas da educação e da saúde e ainda a jovens que, nas escolas dos diferentes países, desenvolvem trabalho nesta área.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) fez-se representar pelo Núcleo de Educação para a Saúde (NESASE) e por alunos do ensino secundário, cujos trabalhos foram aceites e expostos na conferência.

Atendendo à qualidade dos trabalhos expostos e às intervenções dos jovens portugueses durante os três dias da conferência, a aluna Ana Raquel, da Escola Secundária Ferreira Dias, do Cacém, teve assento, em representação dos colegas, na sessão de encerramento, juntamente com individualidades das instituições europeias, onde apresentou as principais conclusões, elaboradas pelo conjunto de alunos. ::

1.º LUGAR DE PRÉMIO EUROPEU PARA PROJECTO PORTUGUÊS

Alunos da Escola Secundária D. Duarte, em Coimbra, coordenados pela professora Madalena Relvão, classificaram-se em 1.º lugar nos Prémios Europeus eTwinning, do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, na categoria 16-19 anos.

O seu projecto, The Pizza Business Across Europe, foi desenvolvido em parceria com uma escola romena, uma escola húngara e uma escola italiana. Neste projecto estão envolvidos 15 alunos portugueses do curso profissional de Técnicas de Restauração – Variante Cozinha e Pastelaria. Em 2008, estes alunos também foram premiados no âmbito do mesmo projecto pela criação de uma *pizza* de bacalhau.

O eTwinning pretende criar redes de trabalho colaborativo entre escolas, através do desenvolvimento de projectos comuns, com recurso à Internet e às tecnologias de informação e comunicação. Através da plataforma eTwinning na Internet, os alunos tiveram oportunidade de trocar experiências e ideias sobre o tema do negócio da *pizza* na Europa.

A cerimónia de entrega de prémios realizou-se durante a conferência anual do eTwinning, que teve lugar na República Checa, no dia 13 de Fevereiro de 2009. Professora e alunos tiveram como prémio a participação no Acampamento Anual eTwinning, na Grécia, onde houve oportunidade de desenvolver diferentes actividades com os seus parceiros de projecto e com os vencedores das restantes categorias. ::

Para saber mais sobre este projecto, consultar:

http://pizzabrotherhoodacrosseurope.ning.com/

Rute Baptista
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Diário de Sérgio Nogueira

Professor de Educação Visual e Tecnológica da Escola EB 2,3 Dr. João de Barros, da Figueira da Foz, Sérgio Nogueira transforma cada uma das suas aulas num autêntico laboratório de experimentação de técnicas, que vão desde as tradicionais, do corta e cola, às mais avançadas do ponto de vista tecnológico. Tendo sempre como pano de fundo a inovação, procura introduzir nas suas práticas novos conteúdos e novas formas de expressão.

Fotografias de **Fernando Ferreira**

13 de Março de 2009

Fragmentos

Fragmentos de figuras espalhadas sobre a mesa, na aula. Bonecos desenhados em papel para contar uma história de um manual escolar de Língua Portuguesa. Uma ponte entre o que se aprende e se sente com as palavras e as coisas que se contam com as imagens. Um *storyboard* para perceber uma ideia e dar a conhecer um projecto. Um plano para uma acção. Assuntos de papel que mais tarde serão imagens vídeo num computador. É um plano de partilha mas também um instrumento para organizar uma acção de ensino. Antecipar situações – controlar um processo – ou um plano para limitar a espontaneidade? Um imperativo para o sucesso do projecto contrabalançado com uma visão imaginada com a racionalidade eficaz no fim: que resulte (em que sentido?). São estas e outras ideias que me passam pela cabeça, enquanto os alunos, cada um com a sua tarefa distribuída, constroem personagens articuladas, adereços de acção e cenários para um filme. Durante estes momentos, organizo cenas ilustradas com esquiços a lápis que vou digitalizando e colocando numa linha de tempo para simular uma montagem. Meço o tempo de cada cena para calcular a duração final do filme e antever o número de horas necessárias para a sua realização: imagem-a-imagem. É assim que faço um plano de trabalho, acreditando que os alunos o vão entender. Documento gráfico que só eu e a Carla, meu par pedagógico, descodificamos e que mais nenhum avaliador poderia perceber.

15 de Abril de 2009

Registos

A cada passo da aula, vou tirando fotos com o telemóvel ao que cada aluno realiza. Marco na memória electrónica do aparelho de bolso coisas que, mais tarde, numa mesa de café ou num lugar de espera, consulto, procurando compreender. Tentar ver através de um ecrã reduzido, imagens que me levantam questões maiores: que sentido tem isto para eles? Serão realmente aprendizagens significantes? Será que aquilo que eles aprendem coincide com aquilo que eu julgo ensinar? Lembro-me então do que disse uma aluna: "*Stor,* estive a pensar nisto tudo em casa e acho que vamos fazer um grande projecto." Será isto uma provocação da minha consciência ou uma simples observação de uma rapariga que não fica indiferente ao que faz na aula? Volto a pôr os olhos nas fotografias e vou cuidadosamente montando um *puzzle* cuja solução julgo já conhecer. Este registo das realizações dos alunos torna nítido o desenvolvimento de um projecto: fazer um filme.

20 de Abril de 2009

Não me esqueço...

Novo fim de dia e perguntas... mais perguntas acompanhadas de memórias de outros dias.
Ao ver os resultados das filmagens feitas na aula, faço a retrospectiva de experiências realizadas com outros alunos que hoje já me tratam por "tu". Foram trabalhos feitos com muito entusiasmo e cheios de energia a pensar numa rotina escolar diferente. Relembro as minhas andanças por um projecto que baptizei, juntamente com colegas, de "Estudos Aplicados para uma Didáctica da Imagem em Movimento". Naquela altura andávamos empenhados em trazer a animação para a sala de aula, aplicando estratégias que para nós eram novas. Acreditávamos que estávamos a fazer algo de inovador e com muito significado. Éramos reconhecidos pelo, então, Instituto de Inovação Educacional, como professores inovadores dispostos a fazer da profissão uma actividade apaixonada e crítica. Eram dias cheios de tempestades de ideias, algumas às vezes até incontroláveis. Experimentávamos recursos que naquele tempo eram novos e nos deixavam horas a fio a descodificar o seu funcionamento. Os recursos eram computadores equipados com placas de vídeo de configuração difícil, câmaras de vídeo, tripés e *software* complexo. Nestas procuras, era comum termos a companhia de profissionais de cinema ao telefone para nos tirarem dúvidas. Conhecimento adquirido com a necessidade de fazer da sala de aula um novo espaço: lugar para a animação com um pé na escola e outro nos *media*.

Muitas coisas se fizeram, muitas horas passámos a discutir convencidos de que tínhamos descoberto a pólvora. Isto fazia de nós importantes. E dos dias, desafios, umas vezes com sol, outras com chuva, mas sempre quentes, tenho saudades.

29 de Abril de 2009

(Re)inventar é preciso

Hoje, mais uma vez, ao ver os alunos a trabalhar com tanto entusiasmo, relembrei outros tempos, outros alunos e o ANIMATROPE, um *software* de animação que desenvolvi a partir de estudos que realizei, no âmbito do meu curso de mestrado, do cruzamento das descobertas que fiz na sala de aula com os alunos e das discussões com os meus colegas sobre como implementar a animação no processo ensino-aprendizagem.
Com estas memórias vivas, volto os olhos para os registos que fiz hoje sobre como os alunos criaram animação na sala de aula e sinto uma vontade enorme de reinventar tudo.

4 de Maio de 2009

(Hetero)reflexão

A escola tornou-se apertada, nos corredores e nas salas de reunião ou de convívio escasseia o oxigénio. É uma sensação sufocante repleta de papéis e papéis – agora há também *pen drives* à mistura – e cada vez menos ar. Esperava poder, um dia, abrir as janelas e discutir com método e rigor o que faço na aula com outros colegas. Entrar numa sala da minha escola para me encontrar com investigadores e eu ser também um deles. Analisar, com menos papéis e com mais profundidade, as aprendizagens dos alunos e o seu significado. Tudo isto sem concepções pré-estabelecidas, ou pelo menos, que estas pudessem ser postas à prova. Desejava que o meu local de trabalho fosse um laboratório sem provetas nem cobaias, onde se produzisse conhecimento autêntico. Daquele que faz sentido: do mesmo que uso quando aperto os atacadores para evitar andar descalço. Gostava mesmo de poder falar com alguém que fizesse par comigo, para discutir como se juntam as imagens que os alunos produzem para iludir os olhos com movimento.
Em vez disso, saio da escola para respirar e marco encontro com os meus pares pedagógicos, Carla e Susana, num café pacato onde tranquilamente reflectimos sobre o que fazemos aqui.

14 de Maio de 2009

Com cola nos dedos

Hoje acabei a jornada com cola nos dedos e alguns salpicos brancos nos sapatos. Foi um dia muito atribulado: mudar a ordem das coisas na sala de aula. Estivemos a terminar alguns artefactos feitos de roupa velha, gesso, tinta branca e rede de capoeira. Trabalhos que os alunos idealizaram para intervir num espaço público cá da cidade. O que se fez está feito. Se bonito ou feio, agora pouco me interessa. Prefiro pensar no que me inquieta e no modo como as coisas aconteceram. Numa sala de aula, tivemos alunos a realizar coisas diversas: uns animavam com câmaras, computadores e recortes, outros desenhavam cenários e outros ainda modelavam, com o prazer de molhar as mãos na pasta de gesso – a julgar pelas expressões que mostravam no rosto. Na aula, viveu-se uma festa de acções. Actividades diferentes, alunos distribuídos, partilha de ideias e soluções no mesmo espaço: o que se fez faz parte daquilo que sentimos como real e de acordo com a nossa vontade.

17 de Maio de 2009

Crash

Coordenar o trabalho faz-me pensar em novos instrumentos para distribuir a responsabilidade por cada um. Todos têm um papel nesta dinâmica colectiva.
É um movimento que escapa à grelha de uma planificação normal. Uma semelhante às que a impressora debita quando é dada a ordem de um *software* que criamos para planificar as aulas de Educação Visual e Tecnológica (EVT).

Um sistema baseado nos pressupostos programáticos da disciplina e das regras de gestão que uns ditos objectivos proclamam. Uma solução informática para programar as acções na sala de aula. Quando o desenhámos com a ajuda do Pedro, o irmão da Carla, ficámos convencidos de que teríamos o problema dos planos de aula resolvidos. A máquina parecia perfeita, geria o programa da disciplina ao longo de um calendário exacto para depois alinhar as actividades geometricamente com os objectivos propostos e conteúdos. Quando o apresentámos numa reunião de departamento, todos ficaram convencidos e todos quiseram uma cópia para instalar no seu PC e-escola. Nesse momento até parecia que o Magalhães dava mais uma volta ao Mundo.
Pois, tudo parecia perfeito, mas agora, com a cola nas mãos, e depois de uma aula tão movimentada, certifico-me de que as linhas do plano são demasiado apertadas para as coisas que se fizeram hoje. Podemos até prever com exactidão os recursos de que vamos precisar, as tarefas que cada aluno vai realizar e que matérias vão manipular, mas não é possível desenhar previamente a expressão que cada um vai apresentar no seu rosto. É necessário, e não é novidade para ninguém, rever tudo isto. Um plano de acção tem de ser partilhado com todos os que participam, alunos e professores. Por isso, o *software* "crashou", e ainda bem! ::

Magia da imagem

Ao longo dos últimos anos, o software "ANIMATROPE, Oficina de Animação" tem sido explorado na Escola EB 2,3 Dr. João de Barros como um recurso didáctico dedicado à animação digital dos mais novos. Conscientes da importância destas práticas, temos vindo a desenvolver propostas de aprendizagem, junto dos nossos alunos, com a convicção de que deste modo lhes proporcionamos o desenvolvimento de novas competências de expressão e comunicação visual. Assim, desafiamos todos os que gostam da magia da imagem a levar o ANIMATROPE para a sala de aula.

Para o fazer, sugerimos uma consulta prévia do sítio http://www.animatrope.com para, a partir daí, ficarem a conhecer melhor a aplicação e verem alguns trabalhos realizados por crianças do Ensino Básico. No sítio aconselhamos uma visita ao blogue do ANIMATROPE que preparámos com alguns registos e algumas propostas complementares ao presente desafio.

Entre várias actividades, os alunos poderão:
- *animar imagens a partir da representação gráfica de objectos;*
- *criar postais animados e enviá-los através do telemóvel ou por e-mail;*
- *ler e interpretar poemas para depois os animar.*

Carla Ribeiro e Susana Rolão
Escola EB 2,3
Dr. João de Barros

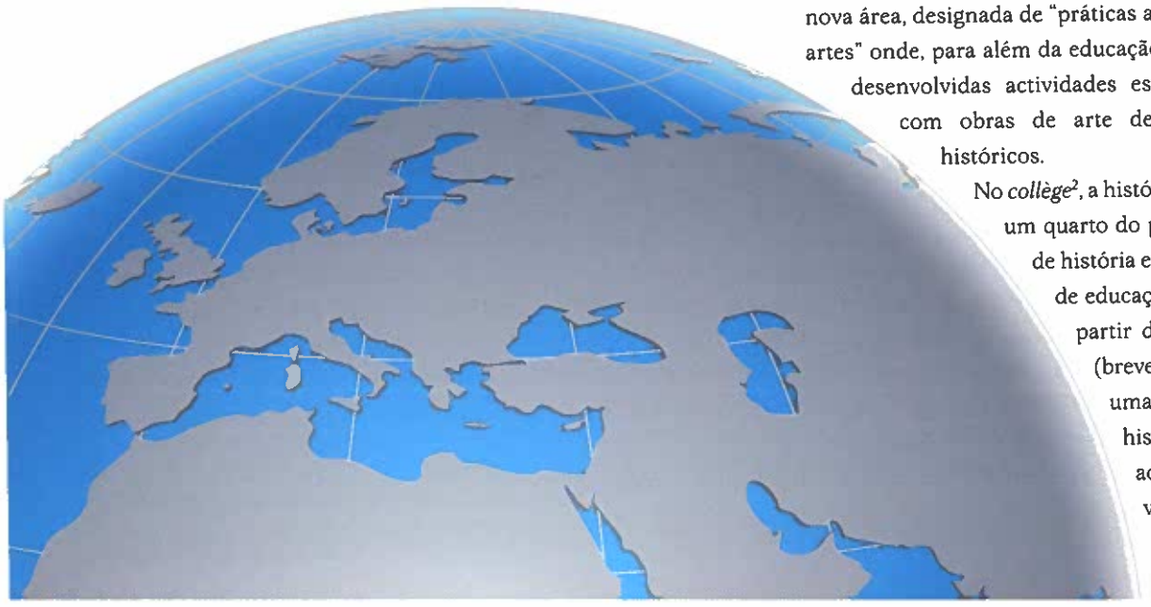
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: UMA PRIORIDADE EM FRANÇA

A educação artística e cultural constitui uma prioridade em todos os níveis de ensino em França, desde o início do ano lectivo de 2008/2009, com o objectivo de levar os alunos a tomarem contacto com diferentes práticas artísticas, reforçar o ensino da história das artes nos programas escolares e promover o conhecimento das obras e dos lugares de cultura.

Texto de **Teresa Gaspar**

Para dar prioridade à educação artística e cultural, foi definido um ambicioso plano de acção interministerial, que envolve a participação do conjunto dos actores educativos e culturais, em particular das escolas, instituições de ensino artístico, artistas individuais e associações e estruturas culturais.

O plano[1] organiza-se em torno de quatro grandes linhas: o ensino da história das artes; o desenvolvimento de práticas artísticas na escola e fora da escola; o contacto com os artistas e as suas obras, bem como a frequência de locais de cultura por todos os alunos; e as condições oferecidas para a generalização da educação artística e cultural. Vejamos, em detalhe, as propostas que existem para a sua aplicação.



ENSINO DA HISTÓRIA DAS ARTES

Integrado nos currículos desde o ensino primário até ao final do ensino secundário, o ensino da história das artes engloba todo o universo artístico e cultural, incluindo a sua dimensão científica e tecnológica, e visa que todos os alunos adquiram referências históricas e metodológicas indispensáveis à compreensão das obras, partindo do contacto com as mesmas. Constitui uma área curricular com tempo lectivo definido, desenvolvendo-se através de situações pedagógicas transdisciplinares e de parcerias, dinamizadas pelos professores da escola em trabalho de equipa.

Os novos programas do ensino primário incluem uma nova área, designada de "práticas artísticas e história das artes" onde, para além da educação visual e musical, são desenvolvidas actividades específicas de contacto com obras de arte de diferentes períodos históricos.

No *collège*[2], a história das artes representa um quarto do programa da disciplina de história e metade dos programas de educação musical e visual e, a partir de 2010, o exame final (brevet) passará a integrar uma prova obrigatória em história das artes. Também ao nível do *lycée*[3], as três vias existentes (geral,

tecnológica e profissional) integram o ensino da história das artes em todos os anos de escolaridade.

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA

Todas as escolas devem procurar oferecer actividades de iniciação a práticas artísticas, as quais deverão ser prolongadas fora das escolas em instituições artísticas e culturais da comunidade. Para tal, as actividades de complemento curricular deverão passar a incluir práticas artísticas, será alargado o número de turmas com currículo artístico integrado e prevê-se o crescimento das parcerias com escolas de música, dança, teatro e artes plásticas existentes localmente.

CONTACTO COM OBRAS, COM ARTISTAS E FREQUÊNCIA DE LOCAIS DE CULTURA

A educação artística e cultural deve privilegiar o contacto com as obras, os artistas e as instituições culturais, possibilitando que todos os alunos durante a sua escolaridade tenham oportunidade de conhecer as grandes instituições culturais regionais e nacionais. Para tal, será apoiado o recrutamento de mediadores culturais em museus e monumentos e desenvolvidas parcerias com instituições locais, assim como serão dados incentivos à instalação de *ateliers* de artistas que dediquem algum tempo a desenvolver actividades em meio escolar.

Todos os projectos educativos de escola, a partir do próximo ano, devem integrar um conjunto de actividades culturais, a desenvolver em colaboração com as instituições culturais da comunidade.

CONDIÇÕES PARA A GENERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL

A implementação deste plano será acompanhada por um programa de formação de professores e agentes culturais, bem como pela produção de materiais pedagógicos e recursos documentais. No que respeita à formação de professores, o plano prevê que a formação inicial e os concursos de recrutamento de professores acompanhem a evolução curricular definida, para o que serão alargadas as formações complementares em história das artes, embora de imediato o maior esforço seja centrado na melhoria da formação contínua.

Em todas as *académies*[4], será dada prioridade à oferta de formação contínua em história das artes e em educação artística e cultural em geral, para o que contarão com a colaboração das instituições culturais oficiais existentes na região.

Ainda como incentivo à formação, foi estabelecida a entrada gratuita de professores em todos os museus e monumentos nacionais.

Quanto aos recursos e materiais pedagógicos, o plano prevê a criação de um grande portal interministerial para a educação artística e cultural, onde serão disponibilizados diversos produtos, bem como a modernização do portal "Educação, artes, cultura" do Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).

No sentido de responsabilizar cada *académie* pelo desenvolvimento do seu próprio plano de acção, está previsto que sejam celebrados contratos, que deverão ser subscritos pelo director regional, pelo responsável dos assuntos culturais da região, pelo presidente da instituição de formação de professores e por representantes de colectividades locais. ::

O ensino da história das artes é um ensino da cultura artística partilhada. Dirige-se a todos os alunos. Envolve todos os professores. Convoca todas as artes.

O seu objectivo é dar a cada um uma consciência comum: a de pertencer à história das culturas e das civilizações, de pertencer à história do Mundo.

Esta história do Mundo está inscrita em traços indiscutíveis: as obras de arte da humanidade. O ensino da história das artes fornece as chaves, revela o sentido, a beleza, a diversidade e a universalidade.

(*Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts: école, collège, lycée*. B.O. n.º 32, 28 de Agosto de 2008, Preâmbulo, p.1.)

[1] *Bulletin officiel*, n.º 19, de 8 de Maio. www.education.gouv.fr/bo/2008/19.
[2] O *collège* abrange quatro anos de escolaridade, correspondendo, em Portugal, aos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos.
[3] O *lycée* abrange três anos de escolaridade, correspondendo, em Portugal, aos 10.º, 11.º e 12º anos.
[4] As *académies* são aproximadamente equivalentes às direcções regionais em Portugal, embora com funções mais alargadas.

Marta Pais, de redactora da Convenção dos Direitos da Criança a representante especial do secretário-geral da ONU no combate à violência contra as crianças, tem estado sempre na luta pelos Direitos Humanos da Criança – em Portugal e no Mundo – na produção de legislação, na definição de políticas e na acção prática. É de todo este percurso que nos dá conta nesta entrevista.

Entrevista de **Maria Emília Brederode Santos** e **Rui Seguro**
Fotografias de **Luís Brás**

A Internacional dos Direitos da Criança

Antes de ir para a UNICEF em 1997, teve um papel importante na redacção da convenção dos direitos da criança. Que representou essa experiência?

A nível pessoal foi uma experiência muito enriquecedora. Primeiro porque tive a sorte extraordinária de contribuir para o processo de redacção da Convenção dos Direitos da Criança numa altura em que o Mundo estava a mudar radicalmente a sua maneira de olhar os direitos humanos. A Convenção levou 10 anos a concluir, mas os anos finais coincidiram com o período da *perestroika* em que houve uma aproximação entre os dois blocos que, até então, estavam extremamente distanciados. O Ocidente dava primazia ao reconhecimento das liberdades fundamentais das pessoas, enquanto o bloco de Leste dava prioridade aos direitos económicos, sociais e culturais. Com esta aproximação passou a ser tida em conta a multidimensionalidade da pessoa humana. Essa foi uma vitória extremamente importante para a história das Nações Unidas.

Um outro elemento muito significativo foi o facto de não ter sido redigida simplesmente por países do Norte e sim com a participação muito activa de países da África e da Ásia, que tiveram, pela primeira vez, uma participação activa. Um conjunto enorme de organizações não governamentais e de representantes da sociedade civil trouxeram a sua experiência do quotidiano da vida da criança e das dificuldades e desafios que sobretudo os mais carenciados enfrentam no seu dia-a-dia.

E como decorreu a aplicação da Convenção?

Fui de novo uma pessoa com imensa sorte por ter sido membro do Comité das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, que tem a responsabilidade de verificar os progressos dos diferentes países na aplicação da Convenção e de ter ficado, nos primeiros sete anos da vida do Comité, como membro e como relatora, portanto com a oportunidade de lançar os alicerces desse trabalho de aplicação e de monitorização. Constituiu um laboratório de experiências extremamente importantes que ajudou a identificar temas que não faziam parte da agenda, como por exemplo que a criança deve ser tratada com respeito e que em nenhum momento deve ser vítima de actos de violência ou de castigos corporais. Foi uma oportunidade de influenciar o modo de fazer política por diferentes tipos de países: os ricos, os menos ricos, os que estão em transição, os que estão ou sofreram um conflito.

Como é que se lida com realidades tão diferentes?

A realidade da criança é muito diferente de um país para outro. Mas é interessante reconhecer que, com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e com a sensibilização dos governos, o diálogo e a constituição de oportunidades para aprender com a experiência de outros países e de outras regiões, passou a sentir-se um estímulo muito forte para fazer melhor. Em lugar de um governo se sentir acusado por não estar a actuar de uma forma perfeita, passa a tentar perceber o que levou outro país a alcançar melhores resultados e como o poderia replicar. Isto não significa que não haja momentos difíceis no percurso. Creio que, neste momento, estamos a atravessar um momento extremamente difícil com a crise financeira e há uma tentação de se ficar egoísta, de só se pensar nos nossos problemas e de dar menos valor aos problemas dos outros. Temos assistido nos últimos anos quase que a uma ameaça a valores de promoção dos Direitos Humanos que seguramente não eram contestados desde a queda do Muro de Berlim, como a protecção contra actos de tortura, que de repente passaram a ser quase que aceitáveis por alguns governos ou algumas administrações.

Creio que é uma lição da história: a democracia constrói-se, tem de continuar a consolidar-se, porque corremos sempre o risco de perder o que pensávamos ter adquirido. A criança é um indicador fundamental deste processo. Se os mais desfavorecidos entre os mais jovens beneficiarem do apoio a que têm direito e que lhes deve ser garantido para poderem crescer e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, certamente que os problemas nas sociedades serão menores. É um investimento extremamente rentável e produtivo para o Mundo.

Se apelarmos ao sentido de justiça que as crianças têm, serão elas as primeiras a tentar encontrar soluções connosco.

Também no nosso país vemos isso: se não continuarmos a investir, corremos o risco de nos deixarmos atrasar outra vez.

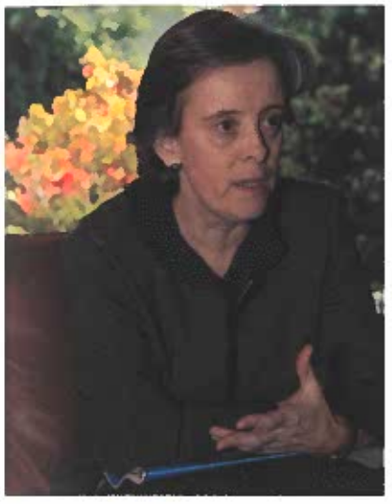
É fundamental reconhecer a grande mudança que tem ocorrido no nosso país. Há uma mudança extraordinária, mas, talvez por isso mesmo, existe uma exigência também crescente de todos nós por querermos que esse salto qualitativo continue. Uma outra questão é de que não é por os países terem boas leis e boas políticas na sua definição que a prática muda ao mesmo ritmo. Adoptar uma legislação é uma contribuição fundamental para mudar as mentalidades e para passar a mensagem para a sociedade, mas a forma de ser entendida, aplicada e apoiada com recursos financeiros e com formação de profissionais leva muito tempo. É claro que muitos passos foram dados, mas a aplicação da Constituição, da legislação, dos princípios nos diversos sectores que afectam a infância tem de continuar a caminhar para que os ideais da legislação e da política sejam uma realidade quotidiana.

Isto aplica-se à lógica das declarações?

Em Portugal, relativamente aos direitos humanos tem havido um progresso extraordinário. Mas o ponto de partida em Portugal foi diferente do dos países nórdicos e teremos de caminhar mais e mais para chegarmos ao patamar onde outros países mais avançados já se encontram. O fundamental é que não deixemos quebrar a nossa energia e o nosso entusiasmo, e que não pensemos que, por inércia, vamos continuar a caminhar no bom sentido porque, infelizmente, a magia não existe e tem de haver um investimento maior. Em 2005, quando nós lançámos um relatório sobre a situação das crianças vítimas de maus tratos nos países da OCDE, a situação de Portugal era extremamente negativa, mas a reacção da sociedade portuguesa a esse relatório foi dizer que os dados utilizados eram incorrectos. Apesar desta primeira reacção, hoje em dia temos uma legislação que proíbe os maus-tratos. Mas há um aspecto que quero frisar: não há nenhum problema que possa ser resolvido através de atalhos. O caminho é longo, é custoso e é, muitas vezes, complexo, exige uma associação de esforços que envolva as autoridades governamentais, os empregadores, os trabalhadores, as associações de pais, as escolas, etc.

Em Portugal a violência física foi proibida nas escolas e está de uma maneira geral abolida nas famílias, mas parece haver um movimento contrário a reivindicar formas disciplinares mais duras. Como reagir a este movimento?

Não é só em Portugal. Em muitas sociedades há essa reacção, mas há lições a aprender com outros países. Nos países em que houve uma legislação clara de proibição de castigos físicos, inclusive no seio da família, com o apoio de campanhas de sensibilização e de informação, verificou-se que dez ou vinte anos depois houve uma mudança muito positiva na sociedade. A Suécia tem estudos feitos sobre essa mudança de conduta no quadro da família que atribui à intervenção da legislação política apoiada por ampla discussão no quadro da sociedade, não para punir nem para ter uma atitude acusatória e condenatória dos pais, mas para apoiar. Que outras estratégias não violentas podemos usar para alcançar os mesmos resultados? Como é que



podemos ter uma experiência democrática de aprendizagem em conjunto com a criança que nos ajude a ver que há necessidade de respeitar mutuamente os direitos de todos e caminhar em conjunto no crescimento da criança sem recorrer a atitudes violentas e de humilhação? Porque a violência pode ser física, mas pode ser também psicológica. É importante reconhecer que a Convenção dos Direitos da Criança proíbe toda e qualquer forma de negligência e de violência contra a criança, ainda que seja psicológica ou emotiva. Mas temos de saber quais são as alternativas escutando também a própria criança. Todos recordamos como foram importantes as situações de injustiça com que estivemos confrontados na nossa infância. Se apelarmos ao sentido de justiça que as crianças têm, serão elas as primeiras a tentar encontrar soluções connosco.

E como é que transportaria esta questão para a escola?
Também na escola tem de haver o envolvimento de todos os actores, professores, auxiliares, famílias e alunos. Tem de haver diálogo para se ver quais são os problemas, as dificuldades e as soluções possíveis. Lembro-me de um caso na Noruega, envolvendo a utilização dos telefones portáteis com a possibilidade de tirar fotografias, que se passa numa escola e teve imensos reflexos na comunicação social. Esta questão vejo-a repetida em muitos países, mas com soluções um bocadinho diversas. No caso da Noruega, os alunos tiraram uma fotografia a um colega que era extremamente feio e gordo e distribuíram-na por todos os colegas. A primeira reacção foi a de se proibir a utilização dos telefones portáteis dentro da escola e punir todos os alunos que tinham estado envolvidos, mesmo os que só tinham recebido a fotografia, porque eram considerados cúmplices. Portanto a primeira atitude foi de repressão e de condenação. Mas quando a Provedoria dos Direitos da Criança da Noruega promoveu uma discussão com os alunos, o sentido de injustiça, o reconhecimento da humilhação e o sentimento de culpa por terem contribuído para o sofrimento de um colega passaram a ser o ponto de partida da discussão. Os alunos propuseram que dentro da sala de aula não pudessem ser utilizados telefones portáteis, mas eles próprios assumiram o compromisso de, ao entrarem na escola, suspenderem a sua utilização. A mudança veio de dentro.

Veio a Portugal para participar na Conferência Nacional de Educação de Infância. Que importância atribui a esta conferência?
Nesta conferência defendeu-se que é através de um debate com os actores intervenientes na educação de infância que se pode promover o reconhecimento da sua importância, que se pode criar pressão para que os poderes públicos invistam mais no apoio a esta área e para que os profissionais e os educadores se vejam reconhecidos e estimulados na procura de uma melhor qualidade do serviço que prestam. Um ponto que foi repetido por muitos é que o apoio financeiro à educação da primeira infância não é uma despesa, mas sim um investimento, não só para a criança, como também para o presente e o futuro do país.

Uma outra ideia forte que resulta desta conferência é a de que este apoio não é encarado como um apoio caritativo aos mais pequeninos, aos mais vulneráveis, aos indefesos, mas como uma obrigação e uma responsabilidade do Estado. É uma questão de direitos humanos da criança desde o seu nascimento.

Quais as prioridades que o Estado deveria ter nesta área?
Tem havido algum debate sobre o momento a partir do qual o investimento do Estado deve ser feito. Tem sido interessante a resposta muito positiva dada pelos educadores presentes na conferência: têm chamado a atenção para a necessidade de não verem categorizado o seu estatuto profissional pelo facto de trabalharem nas creches ou nos jardins-de-infância. Claro que haverá contextos específicos que têm de ser tidos em conta como nos currículos, na formação do pessoal e na interacção com a criança, mas nunca de forma estanque. O que está em causa é se o vector determinante da acção é o interesse da criança como ponto de partida ou o apoio do Estado ou o interesse da família. Mas se nós partirmos da criança e virmos qual é a solução que melhor serve o seu interesse, seguramente que todos estes elementos têm de vir em conjunto.

É importante a coordenação entre ministérios?
Extremamente importante. Assim como não podemos considerar a evolução da criança de forma fragmentada, também não podemos ver de forma desarticulada a acção do Estado, designadamente Ministérios da Educação e da Solidariedade Social por um lado, e autarquias por outro. Também não pode haver uma separação da acção do Ministério da Solidariedade Social da do Ministério da Educação. As suas contribuições serão talvez de natureza diferente, mas são absolutamente indissociáveis. Não sei qual é a solução que Portugal vai encontrar, mas em muitos países tem sido a de promover a colaboração destes dois sectores, o que permite investir na qualidade educativa e no desenvolvimento da criança, mas, ao mesmo tempo, ter em conta as disparidades sociais, os problemas de exclusão social e de marginalização que têm de ser ultrapassados. Quando o Comité dos Direitos da Criança reflecte sobre esta questão, identifica desafios e prioridades que não são muito diferentes dos que se encontram em Portugal. Em primeiro lugar, concluiu que o apoio à primeira infância não tem sido considerado sempre uma prioridade na agenda política dos países, o que se reflecte na falta de informação que os Estados dão ao Comité sobre esta área. Não significa que não se apoie, mas não se considera um investimento prioritário. Um segundo aspecto é o insuficiente investimento na qualidade da formação dos actores. Até que ponto podemos garantir que todos os que são chamados a contribuir para este processo se sentem confiantes e competentes? Um tema que o Comité tem sublinhado como absolutamente fundamental e que tem sido repetido no decurso da conferência é a riqueza da primeira infância. A alegria, o desejo de experimentar, de conhecer, de contribuir, de perceber, de ser parte é tão forte que não podemos simplesmente querer integrar a criança num processo pré-definido e que a vai moldar. Tem de se captar a riqueza que a criança traz.

Num estudo recente, um dos parâmetros que parece estar bem em Portugal é o das relações das crianças com os adultos
É uma riqueza que temos de conservar até para enfrentar os restantes problemas. Muitas vezes há a tentação de definir a privação através de critérios exclusivamente de natureza económica. Ao escutar a voz das crianças e dos adolescentes, o que ficou claro é que para estes o sentido de exclusão não vem

Em Portugal, as crianças têm confiança e esperança no futuro e vêem na sua relação com os pais e com os amigos uma das maiores fontes de segurança para enfrentar o dia-a-dia.

do dinheiro, mas sim da impossibilidade de participar com os amigos nos jogos, nas actividades recreativas, de não ter alguém em quem confiem para contar um problema, para pedir um conselho, para ter o sentimento de pertença que todos procuramos. Quando tentámos apresentar um conceito de bem estar e de desenvolvimento da criança que fosse multidimensional e que tivesse em conta a situação económica mas também a saúde, a educação, a segurança e confiança na vida e nos outros, resultou claro que, em Portugal, os miúdos têm confiança e esperança no futuro e vêem na sua relação com os pais e com os amigos uma das maiores fontes de segurança para enfrentar o dia-a-dia, o desconhecido Isso significa que é possível encontrar no diálogo com os pais, os amigos e a escola soluções para os problemas. Portanto, é uma fantástica contribuição, mas que não pode ser entendida como uma panaceia para tudo o mais ou para compensar os restantes problemas. Mas o país que surgiu na nossa análise como sendo o mais feliz para as crianças crescerem foi a Holanda, sendo o tempo que estavam com as famílias considerado o factor mais determinante. Nos países que estavam no outro extremo, as crianças não têm sequer hipótese de tomar o pequeno-almoço ou almoçar com a família, raramente jantam com ela. Não há momentos de encontro para entender os desencontros! Isto é para nós todos, não é exclusivo do jovem e da criança. Estava a ler outro dia o resultado de um estudo feito nos EUA que diz que a longevidade está extremamente ligada à natureza e à profundidade das amizades que as pessoas têm na terceira idade porque isso lhes dá segurança e força incluindo para enfrentar a doença. Este factor não é exclusivo da infância, mas é, sem dúvida, fundamental na infância e adolescência. ::

SEMPRE AO LADO DA CRIANÇA

«Sou jurista, tentando não limitar a visão do Mundo à percepção da aplicação da lei, porque é extremamente importante reconhecer com humildade que ela dá um contributo importante, mas insuficiente. Orgulho-me de participar num caminho de promoção de direitos humanos e dos direitos da criança. Comecei a minha vida profissional no pós 25 de Abril, no início da construção da democracia em Portugal, tendo tido a oportunidade de participar na vida de alguns ministérios onde foram definidas medidas extremamente importantes na legislação, nos programas, na formação das pessoas, na promoção de diálogos, no abandono de atitudes autoritárias. Depois, saí de Portugal e iniciei a minha "carreira internacional". Primeiro fiquei no comité das Nações Unidas sobre os direitos da criança, que monitoriza os progressos alcançados nos diferentes países e faz recomendações de mudança de legislação, de políticas, de estratégias em cada um de 193 países. Entrei para a UNICEF em 1997 e fui responsável da Divisão de Avaliação, Política e Planeamento. O meu papel foi o de promover a introdução dos conceitos dos direitos humanos numa organização que trabalhava na área humanitária de desenvolvimento, de forma mais caritativa e menos de reconhecimento da titularidade dos direitos fundamentais das pessoas, com a responsabilidade de promover o plano estratégico da organização à luz desses princípios. Desde 2001, sou directora do Centro de Investigação Innocenti, uma divisão da UNICEF que faz estudos sobre os direitos da criança. É uma estrutura reflexiva e de análise sobre o que muda, quais as tendências a que assistimos no Mundo, que soluções se verifica que podem ajudar outros países a promover mudanças.»

Acrescentamos que, em Maio deste ano, Marta Pais foi nomeada representante do secretário-geral da ONU para o combate à violência contra as crianças.

COMEÇAR MAIS CEDO, ACABAR MAIS TARDE

Poderá constituir uma banalidade e um lugar-comum, mas não deixarei de afirmar o desafio que irá representar, para a sociedade portuguesa, a recente decisão de aumentar a escolaridade obrigatória para 13 anos: um ano de educação pré-escolar "universal", mais 12 anos de escola obrigatória.

Texto de **Manuel Rangel**
Ilustrações de **Gina Frazão**

O alargamento da escolaridade obrigatória constitui um desafio, não só do ponto de vista do esforço económico que representa, mas da pertinência social dessa medida e do seu significado em termos da qualidade da educação/formação das crianças e dos jovens portugueses.

Prolongar a escolaridade não poderá, de modo algum, significar injectar mais descontentamento, desinteresse e descrédito no nosso sistema educativo e, em particular, no já tão problemático ensino secundário.

Não será legítimo, nem desejável, obrigar um grande número de alunos a permanecer por mais 3 anos num ciclo cujo currículo nada lhes diz, nem nada de significativo lhes traz, seja em termos da sua própria vida, seja para a entrada no mercado de trabalho. Tal representaria aumentar significativamente o ambiente de desinteresse e desmotivação reinante nesse ciclo, fazendo aumentar também a frustração dos professores, que aí se debatem com enormes problemas de motivação, indisciplina e rendimento escolar.

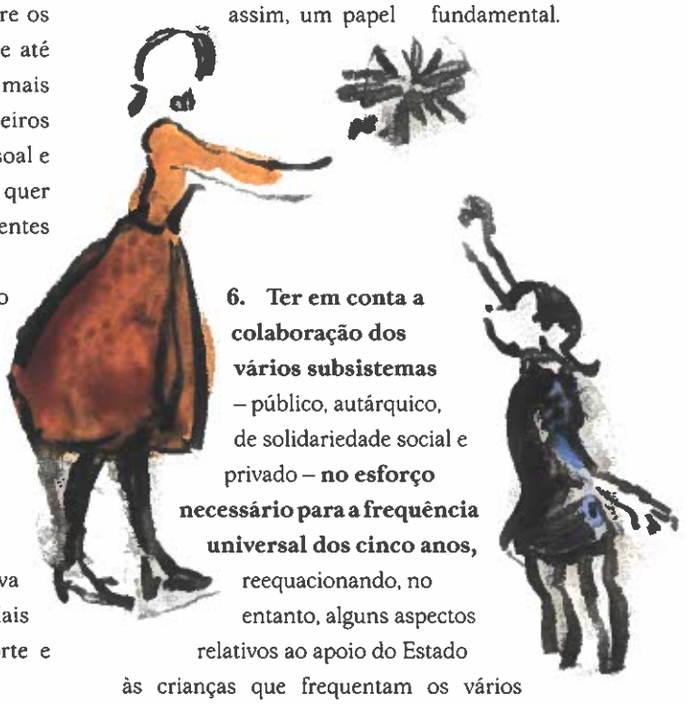
Duas grandes questões/opções se impõem, do meu ponto de vista, no sentido de prevenir este previsível e indesejável efeito.

1. Em primeiro lugar, que a grande aposta seja feita no ensino de carácter vocacional e profissionalizante (na linha, aliás, do que se tem tentado fazer nos últimos anos). Só assim o prolongamento da escolaridade poderá vir a ter algum sucesso, nos próximos anos.

2. A segunda questão coloca-se em termos da atitude perante a escola e, sobretudo, perante o conhecimento e a aprendizagem com que os alunos chegam a este nível e que decorre de toda a vivência e experiência escolar anterior. E esta é a questão que remete para o papel determinante dos primeiros anos de escolaridade.
   Relativamente a essa questão, julgo que o panorama actual não é animador. Creio não arriscar muito ao afirmar que a maioria dos alunos percorre todo o ensino básico, eventualmente com mais três anos de educação de infância, sem que a escola ou o sistema lhe tenham, por um lado, criado um verdadeiro interesse, gosto e motivação pela aprendizagem e, por outro, garantido efectivamente as aprendizagens estruturantes de todo o edifício posterior.

Mas, mais grave do que isso, tenho sérias dúvidas de que o sistema altere substancial e significativamente as enormes diferenças entre os alunos e grupos sociais perante a escola. O sistema escolar pode até fornecer, com uma certa eficiência, repositórios de conhecimentos, mais ou menos enciclopédicos, que os alunos vão assimilando nos primeiros anos, mas contribui pouco para um efectivo desenvolvimento pessoal e uma mudança cultural, continuando quer a atitude, quer o sucesso, quer a confiança e gosto pelo sistema de ensino essencialmente dependentes do meio socioeconómico e cultural de origem dos alunos.
E essa é, de facto, uma das características do sistema e um estilo que se molda desde os primeiros anos de escolaridade e que terá que ser invertido.
Apontaria, assim, para seis ideias que julgo deverem ser acauteladas, relativas às primeiras fases da escolaridade, tendo especialmente em conta a universalização da frequência dos cinco anos.

1. **Evitar um abrandamento/relaxamento do ritmo de aprendizagem nos primeiros anos** em função da perspectiva de permanência no sistema por um maior número de anos. Mais anos de escolaridade exigem mais bases e um maior suporte e esforço inicial, não o contrário.
2. **Evitar, a todo o custo, antecipar para os cinco anos o carácter selectivo e segregador que a escola, com frequência, tem assumido** à entrada do ensino obrigatório. De modo algum, a frequência universal dos cinco anos poderá antecipar esta perspectiva de "escolha", "selecção" e "exclusão".
3. **Reformular currículos e, sobretudo, práticas em função dos 12 anos que os alunos vão ter,** numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de equidade e democratização do sistema (como foi enunciado), evitando uma pré-escolarização funcionalista do jardim-de-infância aos cinco anos.
4. **Aproximar os pais da escola,** contribuindo para uma nova perspectiva do papel da escola e da importância da sua colaboração com ela para o sucesso dos filhos.
5. **Sublinhar o papel que os cinco anos do jardim-de-infância podem desempenhar em termos de despiste e intervenção precoce** em casos que exijam particulares cuidados. O trabalho do jardim-de-infância com outros serviços ou instituições da comunidade assume, assim, um papel fundamental.



6. **Ter em conta a colaboração dos vários subsistemas** – público, autárquico, de solidariedade social e privado – **no esforço necessário para a frequência universal dos cinco anos,** reequacionando, no entanto, alguns aspectos relativos ao apoio do Estado às crianças que frequentam os vários sectores. Essa colaboração parece não só desejável como necessária.

Sendo embora grande defensor do sistema público, julgo não se poder esquecer o papel determinante que o sistema privado teve (e tem ainda) no desenvolvimento da educação pré-escolar no nosso País. ::

EM BUSCA DO SUCESSO ESCOLAR

O papel fundamental a desempenhar pela escola na definição e utilização de estratégias para o sucesso dos alunos é o tema do texto de abertura do *dossier*, que defende a importância do trabalho desenvolvido em equipa pelos professores. O Projecto TurmaMais foi a resposta da Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz, para combater o insucesso escolar no 3.º ciclo de escolaridade. Em entrevista, Carlinda Leite aborda as soluções concebidas por diversas escolas para melhorar o desempenho escolar dos estudantes. A diferenciação pedagógica na disciplina de Francês é uma aposta ganha na Escola Secundária com 3.º ciclo Luísa de Gusmão, nas turmas da professora Inês Dias. Já na Escola EB 2,3 de Vialonga, a valorização do tempo de trabalho autónomo é considerada essencial para garantir a realização de mais trabalho em sala de aula e permitir a diferenciação pedagógica.

26 31 Questões e razões
A acção da escola na promoção
das aprendizagens de todos os alunos
Ana Maria Bettencourt e Jorge Pinto

32 35 No terreno
O Projecto TurmaMais: reagrupar
sem segregar e melhorar resultados
José L. C. Verdasca

36 41 Feito e dito
Caminhos para o sucesso
Entrevista a Carlinda Leite
Teresa Fonseca

42 45 Na sala de aula
Afinal é possível!
Teresa Fonseca

46 49 Repórter na escola
Aprender como quem constroi uma casa
Elsa de Barros

Questões e razões

A ACÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE TODOS OS ALUNOS

Texto de **Ana Maria Bettencourt e Jorge Pinto.**
Escola Superior de Educação de Setúbal
Ilustrações de **Gina Frazão**

O mandato da escola pública tem evoluído ao longo das últimas décadas no sentido de proporcionar melhores aprendizagens a todos os alunos. Contudo, parece haver ainda uma diferença substantiva entre os objectivos deste seu novo mandato e a sua consecução. A luta contra o insucesso e abandono escolares não pode deixar de ser uma prioridade na agenda educativa.

A escola, enquanto instituição, preocupa-se com os alunos que não conseguiam fazer os estudos de forma regular. Este fenómeno passou, a partir de certa altura, a chamar-se insucesso. Contudo, este insucesso resulta de dificuldades muito diversas. Tentar perceber este fenómeno, as suas causas, é ainda hoje uma tarefa em aberto.

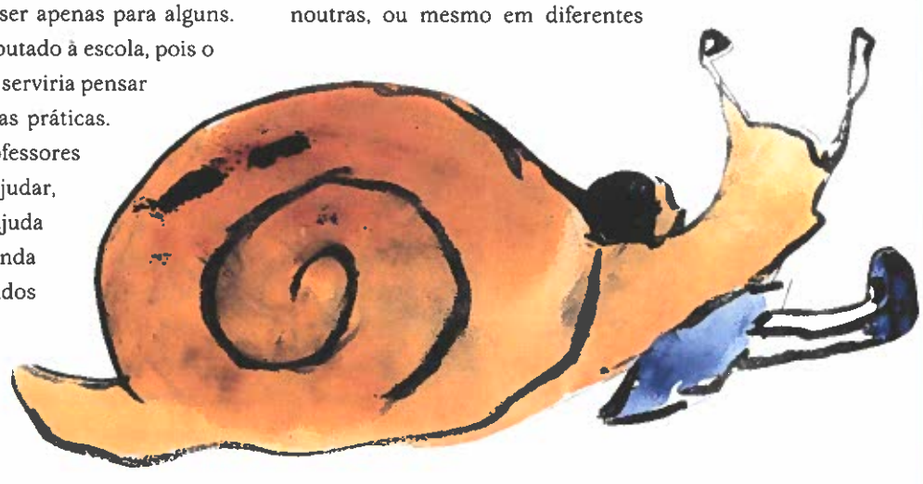
A expressão insucesso conhece um novo fôlego a partir dos anos 60. Como refere Meirieu (sd), "toda a gente quer lutar contra o insucesso escolar, mas não necessariamente da mesma maneira". Ora estas diferentes formas de agir para minimizar o insucesso estão interligadas com os modos como este é encarado. Toda a perspectiva de intervenção exige um quadro conceptual.

Considerámos três grandes famílias de teorias explicativas para o insucesso escolar, que, de uma forma simples, surgiram associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia, entendendo esta última como uma teoria do agir educativo localizado.

Assim, uma primeira explicação para os diferentes comportamentos dos alunos relativamente ao insucesso tende a colocar nas características do aluno a origem do problema. As causas das dificuldades seriam a manifestação de características singulares do aluno, cognitivas ou de personalidade, congénitas ou adquiridas, que impediriam um percurso "normal" de aprendizagem. Estas dificuldades levariam ao atraso relativamente ao seu grupo etário, culminando com frequência no abandono precoce da escola, aceitando-se este facto como um desfecho natural. O aluno "não dava para mais"! Noutros casos procedia-se à transferência para escolas ou turmas ditas de "ensino especial". Estas explicações, sustentadas em conhecimentos da psicologia, na perspectiva mais clássica, foram evoluindo. As dificuldades deixaram gradualmente de ser vistas como uma questão de preguiça ou de fatalidade para se assumirem como um *deficit* de algo que impedia uma aprendizagem em tempo normal. Seria este *deficit* (imaturidade, problemas cognitivos, afectivos ou outros) como que uma "doença" que explicava que a escola, sendo para todos, acabasse por ser apenas para alguns. Nesta perspectiva nada pode ser imputado à escola, pois o problema não reside nela. De pouco serviria pensar a escola, a sua organização e as suas práticas. Considera-se que embora os professores façam o que podem para tentar ajudar, há sempre alunos para quem a ajuda de nada vale. Esta perspectiva é ainda bastante forte nos discursos produzidos nas reuniões de avaliação (Pinto, 2002; Leite, 2004). Apesar destas explicações e das intervenções associadas, o número de alunos com insucesso ou que abandona a escola não diminui de forma notória.

Com a massificação do acesso à escola, emergem outras explicações de natureza sociológica, nomeadamente a que atribui o insucesso e os seus mecanismos a um processo de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970). As dificuldades de aprendizagem dos alunos, relativamente ao seu grupo de referência, seriam explicadas por um *deficit* sócio-cultural. A socialização em meios culturalmente desfavorecidos e a utilização de uma linguagem restrita estariam na base destes problemas. Uma das linhas de intervenção seria desenvolver programas de apoio, compensação ou estimulação, incidindo sobre o aluno, o mais precocemente possível, para que quando chegasse à idade escolar já tivesse superado essas suas "faltas". A intervenção deveria começar tão cedo quanto possível, de modo a dotá-lo dos requisitos necessários para a frequência da escola.

Nas perspectivas anteriores, a escola, enquanto local onde as dificuldades se manifestam, não é questionada. Naturalmente, haverá crianças e jovens cujas características pessoais se adaptam com maior facilidade aos ritmos de aprendizagens e regras de vida colectiva que a escola impõe. Mas será que essas perspectivas permitem uma acção eficaz face a um problema tão complexo? Parece que não. Constatamos que alunos com grandes dificuldades psicológicas ou sociais têm mais êxito numas escolas do que noutras, ou mesmo em diferentes



fases da sua vida escolar. O que mudou aqui foi a forma como a escola e os professores os acolheram, trabalharam e apoiaram (Bettencout *et al.*, 2008).

Estas constatações vêm então colocar o cerne da compreensão do problema no contexto em que ocorre, interrogando a escola e as suas práticas, procurando uma razão de ser pedagógica para o insucesso. Não se trata aqui de atribuição de culpas, mas de perceber as suas múltiplas causas, a sua complexidade, assumindo que o local para a compreensão e resolução deste problema tem de ser também a escola através de um agir educacional iluminado pela investigação.

→ OS PERCURSOS ESCOLARES DOS ALUNOS E AS DESIGUALDADES

A análise das estatísticas do acesso à escolaridade obrigatória revela um progresso notável realizado nos anos da democracia portuguesa, mas na realidade verifica-se grande dificuldade em converter a igualdade de acesso em igualdade de oportunidades.

Nas diversas intervenções no sentido de minimizar este problema em função das justificações já referidas, a retenção continua a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas. Refere-se, com frequência, que a retenção constitui motivação para o estudo, uma sinalização institucional das dificuldades, e que criaria condições para o aluno ter mais tempo para aprender o que devia ter aprendido num certo tempo. Mas será que as dificuldades que conduzem à retenção se resolvem apenas com mais tempo?

Estudos mostram que a retenção, longe de ser um bom processo para aprender, é, pelo contrário, prejudicial à própria aprendizagem (Seibel & Levasseur, 2007). Estes autores chamam a atenção para algumas dimensões que podem inibir a própria aprendizagem pois a retenção: (I) afecta negativamente a motivação dos alunos, os seus comportamentos, por constituir uma estigmatização; (II) gera uma baixa auto-estima e diminui as expectativas dos professores relativamente às potencialidades do aluno; (III) é um processo gerador de desigualdades, uma vez que um aluno repetente tem mais probabilidade de voltar a repetir do que um não repetente nas mesmas condições; (IV) sendo uma etiqueta social, repercute-se de forma negativa na esfera das relações sociais dos alunos, tanto dentro como fora da escola.

Estes autores referem ainda que a retenção é um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo pelo facto de aparecer como único remédio para o problema das aprendizagens. Esta visão reduz o potencial reflexivo sobre o papel e a acção de professor e alunos acerca da aprendizagem. O recurso a alternativas de avaliação e de aprendizagem fica assim fortemente condicionado.

Também o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2008 um parecer em que considera que devem ser encontradas alternativas às retenções e defende o reforço das aprendizagens em detrimento das retenções.

Apesar destes debates, a evolução das práticas de gestão dos percursos educativos dos alunos em Portugal apresenta ainda dificuldades no apoio aos alunos.

→ PROBLEMAS DE INSUCESSO ESCOLAR OBSERVADOS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS E ALGUMAS PROPOSTAS

As análises e propostas apresentadas neste artigo foram sendo construídas através do estudo de várias formas organizativas desenvolvidas em Portugal e no estrangeiro e decorrem designadamente de uma investigação realizada durante dois anos de trabalho em escolas (Bettencourt *et al.* 2008) em que se procurou encontrar estratégias de formação em contexto para o acompanhamento de equipas docentes (dos 2.º e 3.º ciclos) que ensaiam estratégias para melhorar as aprendizagens.

Este trabalho permitiu interrogar e analisar vários aspectos relacionados com o insucesso escolar no ensino básico nomeadamente:

(I) As reduzidas oportunidades que um aluno português inscrito no primeiro ano de escolaridade tem de concluir a escolaridade obrigatória de nove anos no tempo previsto. Em 2008-2009 havia, por exemplo, perto de 3000 alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade com 13 anos de idade (três anos de atraso) e perto de 1200 com 16 anos (4 anos de atraso) no 7.º ano.

(II) O modo como são geridos os percursos dos alunos, isto é, como as escolas lidam com as dificuldades que estes encontram durante o percurso escolar. Neste campo, verificámos, nas situações estudadas, que a fragilidade cultural do meio de vida dos alunos condicionava de modo negativo os seus percursos, mas que essas situações podiam ser alteradas pela acção da escola e das estruturas do meio. Nalguns destes percursos, onde o acumulado de retenções era evidente, verificou-se que estavam irremediavelmente marcados por este estigma. Se isto mostra como foram desistindo da escola, ilustra também como a escola foi desistindo deles.

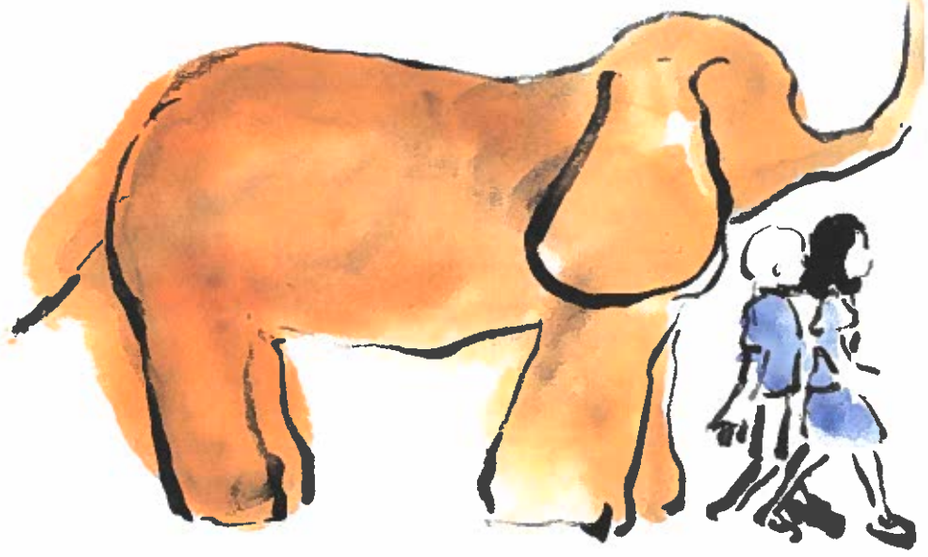
(III) O estudo da desigualdade entre escolas, inerente ao meio sócio-cultural em que se encontram, revelou a importância de práticas de apoio ao estudo e à resolução de problemas de aprendizagem. A convivência da escola pública com as explicações, para além de ser um indicador de incapacidade da escola, é extremamente penalizadora para os alunos cujas famílias não têm condições para proporcionar esses modos de apoio. Quando a escola não define estratégias eficazes para a solução de problemas dos alunos, está, na prática, a desistir deles. Assim, a responsabilidade pelo apoio da escola ao estudo e à resolução das dificuldades surge como uma linha de trabalho essencial à prevenção do insucesso escolar.

(IV) O factor escola pode explicar diferenças significativas ao nível dos percursos escolares dos alunos, mesmo quando estes provêm de meios sociais com algumas semelhanças. Em dois estudos de caso (Bettencourt *et al.*, 2008) o factor escola pareceu-nos determinante. A capacidade de liderança pedagógica, a estabilidade e formação das equipas docentes, o trabalho sistemático de análise e definição de es-

tratégias para melhorar as aprendizagens e resultados escolares afiguram-se-nos poder explicar essas diferenças.

(V) Os processos de formação em contexto e o trabalho de colaboração dos professores constituem formas de inverter trajectórias de grande insucesso e de encontrar soluções para uma maior responsabilização da escola e empenhamento na solução de problemas de aprendizagem.

É preciso retirar obstáculos para que a escola possa ser mais responsável pelos percursos dos alunos.



→ A INTERVENÇÃO COMO UMA INTEGRAÇÃO DE NÍVEIS DE ACÇÃO

Como vimos na procura de soluções para ultrapassar os problemas de insucesso escolar, há um primeiro esforço a realizar para a compreensão dos níveis em que cada responsável ou agente educativo pode intervir. A confusão destes níveis conduz normalmente a uma atitude fatalista onde se considera nada ser possível fazer. Este olhar centrado nos níveis de intervenção pode ajudar a encarar este problema de uma maneira mais promissora.

→ 1.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: DECISÃO POLÍTICA

Este nível abrange designadamente o currículo, as políticas de progressão e avaliação dos alunos, bem como a organização das vias possíveis ao longo da escolaridade. Há a necessidade de clarificar questões essenciais como competências e conteúdos a adquirir/aprender. A ambiguidade nesta matéria gera dificuldades a uma gestão curricular orientada para as aprendizagens.

Ainda neste plano, importa estabelecer mecanismos de regulação dos problemas de aprendizagem que dêem prioridade aos apoios em detrimento das retenções. Este processo deveria iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade. É, pois, preciso retirar obstáculos para que a escola possa ser mais responsável pelos percursos dos alunos, o que pressupõe mais autonomia na gestão dos projectos, do pessoal docente e dos orçamentos, associada a práticas sistemáticas de avaliação interna e externa.

→ 2.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: ACÇÃO DAS DIRECÇÕES DE AGRUPAMENTOS/ ESCOLAS

Nas práticas observadas (Bettencourt *et al.*, 2008), a acção das direcções de agrupamentos/escolas na prevenção do insucesso escolar e na organização das escolas e das equipas educativas/chefias intermédias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares revelou-se decisiva, sobretudo para fazer face às dificuldades dos alunos e impedir a sua acumulação.

No mesmo trabalho verificou-se que os tempos dedicados às Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) podem ser reorganizados, constituindo-se como instrumentos para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares, para o combate às desigualdades e à exclusão e para a aprendizagem da cidadania. Estas áreas podem também ser utilizadas para atenuação da transição entre ciclos, com atribuição ao director de turma de tempos para promover a integração e apoio aos alunos. Deste modo, a organização do trabalho dos alunos nas escolas e dos apoios necessários revelou-se muito importante. Com efeito, existe a ideia de que o trabalho na escola deve ser prioritariamente um trabalho de explicação do professor e de escuta dos alunos, sendo o estudo e a consolidação das aprendizagens da responsabilidade dos alunos a realizar essencialmente fora do tempo de aula. A queixa recorrente é o *deficit* de trabalho dos alunos. Mas pensar que se pode corrigir essa "falta" sobretudo com o trabalho em casa é contribuir para aumentar as desigualdades. A existência de espaços de trabalho e aprendizagem –ACND ou outros – na própria escola, assentes em planos individuais e com os apoios indispensáveis, reforça a responsabilidade dos próprios alunos e intensifica o ritmo de trabalho de todos.

A diferenciação pedagógica surgiu como estratégia para a responsabilização dos alunos.

→ 3.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EQUIPAS E DE PROFESSORES

Esta é a dimensão talvez mais decisiva para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e para contrariar o efeito das desigualdades sociais. Assim, destaca-se a este propósito o projecto curricular de turma enquanto instrumento integrador das várias componentes curriculares. Mas na análise de reuniões e documentos produzidos pelos conselhos de turma, verificou-se que o projecto enfrenta dificuldades, quanto à concepção e gestão de estratégias para a integração de todos os alunos. Dominava, com frequência, uma atitude de constatação das dificuldades dos alunos.

Esta perspectiva cria dificuldades ao nível da implementação de práticas e definição de estratégias concretas para resolver problemas da turma. A diferenciação pedagógica surgiu como umas das estratégias pedagógicas mais pertinentes para a integração e responsabilização dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves. Foi contudo uma das estratégias que mais dificuldades encontrou ao nível prática.

Por último, o agir nos níveis dois e três exige um trabalho sistemático ancorado numa formação reflexiva, centrada na construção de estratégias para a melhoria das aprendizagens e integração dos alunos.

A complexidade das causas que geram situações de insucesso parece evidente. Só um olhar compreensivo centrado na escola e na sala de aula e uma intervenção assente num trabalho colaborativo parecem abrir pistas para abordagens mais promissoras no combate ao insucesso e abandono escolares. ::

REFERÊNCIAS

Bettencourt, A.; Guimarães, F.; Pinto, J.; Caeiro, T. (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND)*. (Relatório final). DGIDC/ESE de Setúbal.

Bourdieu, P & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du systhème d'enseignement*. Paris, Ed. Minuit

CNE (2008). *Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos*. CNE, Relatora/Conselheira: Ana Maria Dias Bettencourt

Leite, M. (2004). *Do Dizer ao Fazer – um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos dos professores*. (Tese de mestrado, Universidade do Porto)

Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: uma construção social*. (Tese de Doutoramento, IEC, Universidade do Minho)

Meirieu, Ph. (s/d). *Petit dictionaire de pédagogie*. (capturado em 22 de Junho de 2009 de www.meirieu.com)

Seibel, C. & Levasseur, J. (2007). *Les effets nocifs du redoublement précoce*. Paris, Haut Conseil de l'Éducation

No terreno

O PROJECTO TURMAMAIS: REAGRUPAR SEM SEGREGAR E MELHORAR RESULTADOS[1]

O Projecto TurmaMais nasceu na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSIE) e está hoje alargado a mais algumas escolas do Alentejo e do País. Foi inicialmente concebido e direccionado ao 7.º ano de escolaridade com o propósito de conseguir a plena integração e a sobrevivência escolar de todos os alunos. Os resultados têm mostrado que se trata de uma caminhada difícil, mas que, com persistência, envolvimento e implicação de todos, parece possível de alcançar.

Texto de **José L. C. Verdasca, Universidade de Évora**
Fotografias de **Jorge Padeiro**

O Projecto TurmaMais radica na assunção de que a escola dispõe de campo de manobra e de mais autonomia na esfera organizativa, em particular na fixação de critérios de constituição dos agrupamentos internos de alunos e no uso de combinatórias geradoras de novas dinâmicas ao nível da turma e de soluções no plano da organização pedagógica potenciadoras de melhorias significativas dos resultados escolares.

O presente texto reflecte convergências e entendimentos construídos ao longo dos últimos anos, quer por via da matriz teórico-conceptual de suporte do projecto, alicerçada nos resultados da nossa própria investigação de campo[1], quer por via do acompanhamento de proximidade que o lançamento da experiência TurmaMais no terreno viria a possibilitar e que as diversas análises e reflexões conjuntas permitiram consolidar e aprofundar.

A leitura crítica e a gestão dos resultados despoletaram dinâmicas de forte liderança e coordenação intermédia, inspiraram soluções apoiadas em equipas docentes, fizeram emergir a unidade ano de escolaridade e ciclo de estudos e reforçaram as bases do trabalho cooperativo.

Por último, a exploração e o desenvolvimento de critérios e procedimentos para a medição dos resultados, têm contribuído para lançar e aprofundar o debate sobre a adequabilidade e validação de instrumentos metodológicos de análise do desempenho escolar.

→ DESENHO ORGANIZATIVO

O TurmaMais é um projecto sustentado numa tecnologia organizacional que combina a dimensão e a estrutura de composição da turma como factores de promoção do sucesso escolar.

No plano organizativo pedagógico, a TurmaMais é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade que vão circulando de tantas em tantas semanas, normalmente cinco a seis vezes por ano lectivo. Nesta espécie de "plataforma giratória" cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar, sem sobrecarga de horas semanais, os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar

de um apoio mais próximo e individualizado facilitado em grande parte pela semelhança dos ritmos de aprendizagem do grupo.

O modelo pode abranger a totalidade do currículo escolar ou apenas parte dele. Neste caso, integraria apenas as disciplinas mais críticas em termos de resultados escolares e só nestas disciplinas se processaria o movimento giratório dos alunos.

→RESULTADOS: LEITURAS E INTERPRETAÇÕES

Na ESRSIE, a experiência TurmaMais já percorreu por diversas vezes o 3.º ciclo, tendo sido aplicada ao 9.º ano pela primeira vez em 2005/06 e de forma continuada às sucessivas gerações escolares que na escola iniciaram o 7.º ano de escolaridade.

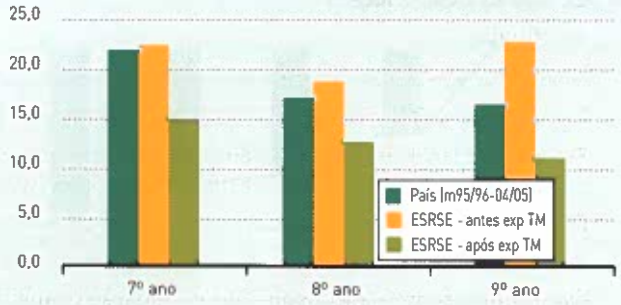
A apresentação e a discussão dos resultados estão organizadas em torno de três indicadores:

- Evolução comparativa das taxas de retenção;
- Evolução da qualidade do sucesso;
- Combinatória "probabilidade de sucesso escolar com diferencial temporal zero (pse_{dto}) e classificação de exame em Português e Matemática (*cex*)".

EVOLUÇÃO COMPARATIVA DOS NÍVEIS DE RETENÇÃO

Para medir este indicador apuraram-se as taxas médias de retenção por ano de escolaridade no País e na ESRSIE, relativas ao conjunto de anos lectivos antes e após a aplicação da experiência TurmaMais. O gráfico 1 resume os perfis de retenção e, por comparação, a variação relativa observada.

GRÁFICO 1_ Taxas médias de retenção antes e após a experiência 'TurmaMais'

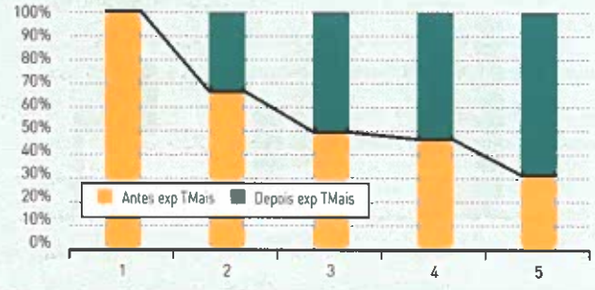


Da observação dos traçados gráficos constata-se a quebra significativa da retenção, quer relativamente à observada no País, quer em relação à ESRSIE antes da experiência (quase -40%), qualquer que seja o ano de escolaridade. Na globalidade do 3.º ciclo, esta quebra é da ordem dos -30% em relação ao País e de cerca de -40% em relação à ESRSIE. Saliente-se ainda que a partir do ano lectivo 2004/05 se ampliou na ESRSIE o nível de exigência, ao reduzir-se o número de níveis inferiores a 3 com que os alunos transitam do 7.º para o 8.º ano e, deste, para o 9.ºano. Até esse ano, os alunos puderam transitar com três níveis inferiores a 3 e a partir daquele ano lectivo restringiu-se a transição a alunos que apenas obtivessem dois níveis inferiores a 3, desde que não fossem cumulativos em Língua Portuguesa e em Matemática.

EVOLUÇÃO DA QUALIDADE DO SUCESSO

Este indicador foi apurado com base na distribuição dos níveis classificatórios do corredor da escala avaliativa. Da análise dos resultados parece sobressair o aumento da qualidade do sucesso escolar. Com efeito, esta é a conclusão que se pode extrair quando se observa um acréscimo de cerca de 40% nos níveis 4 e 5 contra um decréscimo de -55% nos níveis 1 e 2, antes e após o arranque da experiência TurmaMais, respectivamente. O gráfico 2 resume a evolução qualitativa referida.

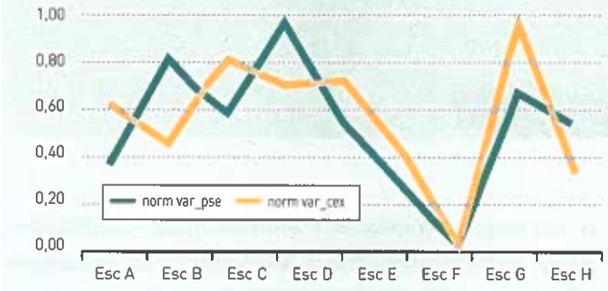
GRÁFICO 2_ Evolução da qualidade do sucesso escolar



CLASSIFICAÇÃO DE EXAME EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Por outro lado, a análise das médias das classificações de exame do 9.º ano nas disciplinas de Português e Matemática desde 2005/06 nas várias escolas parece indiciar uma certa tendência para a correlação negativa entre o índice de sobrevivência geracional ou de probabilidade de sucesso escolar (*pse*) e as classificações do grupo sobrevivente em exame (*cex*).

GRÁFICO 3_ Traçados comparativos 'pse' e 'cex' (valores normalizados)



Esta correlação de sentido negativo é de certa forma explicável por uma espécie de efeito depurador que o próprio abandono ou retenção acaba por exercer no grupo sobrevivente. Com efeito, parece tolerável que uma escola que apresenta a exame a geração escolar completa ou quase completa que iniciou o ciclo possa não vir a conseguir uma tão boa prestação média em exame dos seus alunos do que uma outra escola que no decorrer do ciclo depurou ou pouco fez para evitar a depuração de uma parte significativa do grupo geracional inicial.

Concretizando: se dos alunos de uma geração se apresenta a exame apenas uma pequena parte, porque os restantes já abandonaram, ficaram retardados no seu itinerário escolar ou mudaram de rede formativa, é bem provável que o grupo sobrevivente possa vir a ter bem melhor desempenho em exame do que os de uma outra coorte escolar que não sofreu neste percurso depuração e se apresenta na sua totalidade a prestar provas.

O lançamento da experiência TurmaMais e todo o trabalho de sensibilização, motivação e envolvimento de professores mexeu com a escola.

O que se deve valorizar mais: a primeira ou a segunda das situações? Não haverá provavelmente uma só resposta, pelo facto de a mesma não ser independente de factores de contexto e da respectiva finalidade e função social esperada. Naturalmente que num contexto de escolaridade básica de cariz universalista e em idade de frequência escolar obrigatória, a segunda opção fará provavelmente mais sentido e cumprirá de forma bem mais coerente com princípios de coesão educativa, socialização e igualdade de oportunidades.

→NOTA FINAL

O lançamento da experiência TurmaMais e todo o trabalho de sensibilização, motivação e envolvimento de professores e outros actores educativos que lhe está subjacente mexeu com a escola, levando ao mergulhar no seu seio e à emergência de espaços e tempos de problematização, pensamento e análise crítica sobre o trabalho escolar realizado, opções a tomar e modos de concretização. Estes momentos de exercício crítico, consubstanciados em situações de análise e discussão das situações escolares e equacionamento de soluções contextualizadas, mas também no redesenho e reorganização de estruturas e grupos, produziram novas lógicas de orientação e novas apropriações organizacionais, direccionamentos e modos de agir na escola, fazendo da melhoria dos resultados escolares – traduzidos no desafio de conseguir o pleno em termos de inclusão escolar e no crescimento da qualidade dos resultados – o seu objectivo nuclear.

Na base deste desafio emerge uma escola norteada por um ideário de serviço público, cuja afirmação e aprofundamento dependerá da qualidade do serviço de educação prestado à comunidade, designadamente, em termos de igualdade de oportunidades e justiça educativa, do apoio socioeducativo e tutorial efectivado, das realizações escolares efectivamente conseguidas e dos incrementos de melhoria e progresso alcançados nos resultados escolares e na inclusão dos seus alunos.

No quadro de uma teoria organizacional da escola, a permanente dinâmica gerada em torno do Projecto TurmaMais e os desafios que lançou face a preferências, objectivos e resultados, tecnologia e envolvimento vinculatório de actores rompeu com algumas das características que as metáforas da ambiguidade e da anarquia organizada tendem a descrever da escola enquanto organização.

Passados alguns anos sobre o lançamento da experiência, podemos, com alguma segurança, afirmar que a inquietação de "uma constelação de professores-profissionais" face aos resultados escolares e o mergulho em que se lançaram na análise das preferências, discussão e debate de objectivos e metas tornou estes objectivos e metas mais consistentes e menos ambíguos, mais claros e bem definidos, dando sentido a um caminho inspirado num conjunto de ideias (para a escola) agregadas e interligadas.

Em jeito de recomendação, cabe agora à ESRSIE e às equipas docentes envolvidas no projecto, em colaboração com outras estruturas de orientação e aconselhamento escolar, dar continuidade ao trabalho construído por forma a que os alunos continuem, após o 3.º ciclo, os seus percursos educativos e formativos nas redes e modalidades de qualificação que os seus interesses, capacidades e expectativas aconselhem. E esse terá de ser necessariamente o passo seguinte; de outro modo, restará a estranha sensação de que, depois de um longo e aturado trabalho em prol da melhoria da qualidade educativa, mas também e consequentemente do aprofundamento da democracia educativa e social, alguma coisa ficou por realizar e aquém de um objectivo igualmente essencial e porventura de um desafio ainda de maior alcance. ::

[1] Adaptado de Verdasca, J. (2008), 'TurmaMais', uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In: M. Villaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'Sucesso-Insucesso, Escola, Economia, Sociedade'*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 139-176.

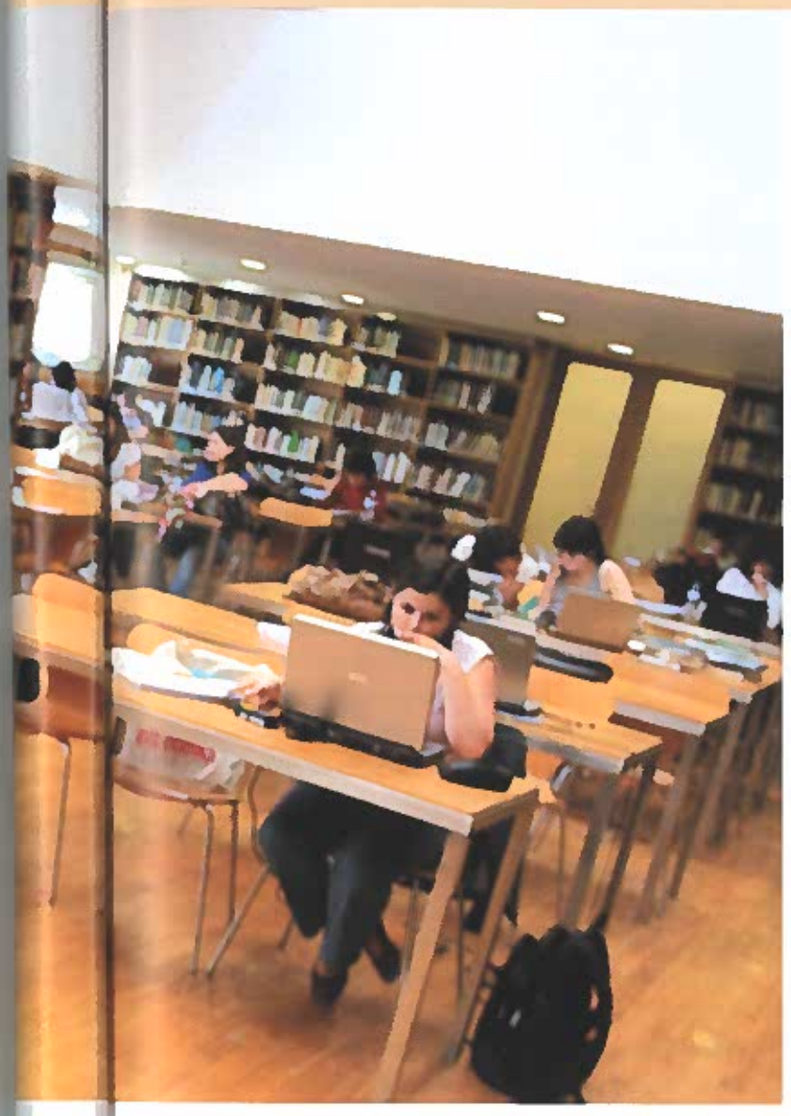
[2] Ver, a este propósito, Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (dissertação de doutoramento).

Feito e dito

CAMINHOS PARA **O SUCESSO**

Entrevista de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Pedro Zenkl**

Perante o elevado insucesso escolar existente em Portugal, algumas escolas não têm poupado esforços para encontrar soluções que melhor respondam às suas realidades. É de todo este trabalho que nos fala, ao longo desta entrevista, Carlinda Leite, formadora de professores e investigadora.



Como explica o elevado insucesso escolar existente em Portugal?

O insucesso escolar, em Portugal, é de facto elevado, o que é evidente nos resultados escolares, todos os anos divulgados, ou nos dados dos relatórios internacionais, e decorre, em parte, da nossa tradição. O facto de termos tido, no passado, uma escola que tinha como princípio a selecção deixou as suas marcas. Quando analisamos os discursos dos ministros da Educação dos finais dos anos 50, facilmente constatamos que a escola tinha como missão seleccionar uma elite. Embora a escola e a organização e gestão do currículo tenham um papel importante na criação de condições que proporcionem sucesso, não podemos esquecer a influência das famílias, nomeadamente pelo interesse que conferem aos saberes escolares e às vivências que nela ocorrem. O princípio veiculado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, exige que professores, famílias e toda a comunidade o elejam como meta e nele assumam as suas responsabilidades.

Acha que a situação está a mudar?

Penso que esta nossa tradição de aceitar que a educação é apenas para alguns está lentamente a mudar, embora existam ainda vários grupos sociais para quem a escola não faz parte dos seus projectos de vida. E digo isto porque quando, no final dos anos 80, fiz o mestrado, estudei o papel da escola na prisão. Na altura, a maior parte dos reclusos presos na cadeia de Custóias estavam lá por pequenos furtos. Tratava-se de jovens ou adultos que se ocupavam em tarefas de biscate, com pouquíssima segurança, e eu constatava que aqueles jovens, embora quisessem sair da prisão, não tinham qualquer perspectiva sobre o futuro. Quando lhes perguntava o que iriam fazer quando saíssem da prisão, a pergunta soava a novidade e a algo em que nunca tinham pensado.

Não tinham qualquer projecto de vida...

O que quero com isto dizer é que também compete à escola e à educação desenvolver esta competência para que as crianças e os jovens concebam um projecto de vida. Se pensarmos nas crianças e nos jovens das nossas relações familiares e sociais, evidentemente que damos conta de que, desde cedo, muitos deles começam a pensar num futuro que passa pela escola, pois percebem que o acesso a determinado lugar profissional exige obterem um diploma escolar. Mas, como também é notório, há muitas outras crianças e muitos outros jovens para quem esta situação é completamente estranha.

Não conseguir o sucesso dos alunos causa insatisfação aos professores?

Devo dizer que o trabalho que desenvolvo em escolas frequentadas por populações pertencentes a grupos de menor sucesso me permitem reconhecer que muitos professores fazem um esforço enorme para que esses jovens cumpram regras, nomeadamente regras de estudo, para obterem sucesso. Sinto, no entanto, que muito deste investimento não

A aprendizagem é favorecida se encontrarmos um sentido que a justifique.

é correspondido. O conhecimento que tem sido produzido no domínio da educação tem-nos permitido saber que o insucesso não depende apenas do QI dos alunos, isto é, não é apenas da responsabilidade dos alunos, como se pensava nos anos 50, não é também apenas dependente do *handicap* sócio-cultural das famílias. Sabemos hoje que o sucesso depende de muitos outros factores. A organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias, todos eles têm influência. Por isso, as escolas, sozinhas, não conseguem mudar, embora as escolas tenham uma grande responsabilidade neste assunto.

O que pensa dos concursos para apresentação de projectos de promoção do sucesso?

Considero importantíssima esta abertura de concursos para que as escolas concebam projectos de promoção de sucesso escolar. Penso que se o processo for bem conduzido, se for bem apoiado e bem acompanhado, pode gerar bons frutos, pois, à partida, tem algumas das condições que têm sido reconhecidas como indispensáveis, como por exemplo: partir de uma vontade da escola, envolver uma equipa de docentes que identifica claramente os problemas, os recursos e as limitações que a caracterizam e que, servindo-se desse conhecimento e do seu potencial de inteligência, concebe um projecto adequado à população que a frequenta. Para além disso, está previsto que este projecto seja acompanhado. Em minha opinião, cada vez mais confio na importância de existirem "promotores de desenvolvimento" ou figuras de "amigo crítico", ou o que lhe quiserem chamar, que estimulem as equipas no interior das escolas a reflectirem sobre a acção que desenvolvem, a identificarem os problemas que não conseguiram resolver e a encontrarem novas forças, novas energias, para encontrarem outras formas de resposta para esses problemas.

Do que tem visto e da sua experiência, de que formas se pode combater o insucesso escolar?

Não vou começar pelo princípio da minha carreira, mas pelo princípio do meu envolvimento em projectos com escolas. Há uns anos, ainda as questões da multiculturalidade não tinham o impacto que hoje têm, trabalhávamos com uma escola que, pela primeira vez, estava a ser frequentada por uma comunidade de etnia cigana, comunidade essa que correspondia à primeira geração que frequentava a escola, ou seja, com crianças pertencentes a famílias em que a escola não fazia parte de um projecto de vida. O nosso desafio à escola obrigou a uma mudança enorme da organização dos espaços, dos modos de trabalho, etc. Numa primeira fase, para aquelas crianças, quando havia uma interrupção ou férias, não a entendiam como mero descanso, mas como uma etapa final. Por outro lado, para famílias que tinham apenas a leitura e a escrita rudimentar como meta e não viam na aprendizagem qualquer vantagem, as suas crianças aprenderam a ler escrevendo cartas aos familiares que estavam presos. Lembro-me de uma criança que, na primeira carta que escreveu, teve de aprender que a escrita representava uma abstracção. Nessa primeira fase a criança ditou a carta e a professora escreveu. Depois, e para que a criança acompanhasse este processo, ela foi envolvida em tudo o que era exigido para que a carta chegasse ao destino e recebesse uma resposta do remetente do envelope. Ou seja, a criança teve

de endereçar a carta, pôr o selo e levá-la ao correio. A segunda carta, embora manuscrita pela professora, foi já copiada pela criança, e lembro-me que na terceira a criança escreveu: "Mãe, desta vez sou eu que estou a escrever." É vulgar as crianças aprenderem primeiro a ler do que a escrever, mas o facto de estarem a escrever com sentido fez que aquela criança aprendesse rapidamente. Daqui tira-se uma ilação: é que a aprendizagem é favorecida se se encontrar um sentido que a justifique.

Pode dar-nos mais exemplos?

Lembro-me também de uma escola que, precisamente por ter consciência de que a educação é uma responsabilidade colectiva, investiu nos Centros Novas Oportunidades para captar familiares dos seus alunos, de modo a gerar efeitos no reconhecimento da importância do saber escolar. Não posso dizer que esta intenção da escola tenha sido completamente bem sucedida, porque estes processos muitas vezes são lentos. No entanto, este é um aspecto importante de intervenção. Lembro-me também das tutorias que estão a ser desenvolvidas nesta escola. O mediador sócio-educativo que a escola envolveu no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), um licenciado em Ciências da Educação, juntamente com os directores de turma e demais professores, sinaliza os melhores alunos que apoiam outros de níveis de escolaridade mais baixos e que têm dificuldades de aprendizagem. É claro que estas tutorias não são deixadas apenas à responsabilidade dos alunos. Os próprios tutores são apoiados pelo mediador de modo a desempenharem bem este papel e a colherem frutos desta tarefa. Por outro lado, o projecto é sujeito a uma avaliação contínua e, no final do ano, o balanço não é apenas feito em relação ao tutorado, mas também ao tutor, ou seja, é a equipa que é tida em conta para se julgar do maior ou menor progresso conseguido.

Como reagem as famílias?

Recordo a expressão do pai que, acompanhado de toda a família, foi assistir à cerimónia em que o seu filho, tutorado, recebeu o prémio por pertencer à equipa em que o tutor mais tinha investido e em que o tutorado mais tinha progredido. De certeza que aquele jovem não foi dos melhores alunos da escola. No entanto, para aquele pai, e para aquela família, habituados ao insucesso, a representação foi a de que o seu filho tinha ganho um prémio de "bom aluno".

Que trabalho interessante o dessa escola...

Podia dar outros exemplos que ocorrem nesta escola e que têm como intenção intervir e aumentar as expectativas de jovens daquela comunidade, como a inscrição de alguns deles nas actividades da Universidade Júnior organizadas pela Universidade do Porto nos meses de Junho e Julho. Embora só talvez mais tarde se possam ver os resultados desta iniciativa, não podemos ignorar as possibilidades que são oferecidas a estes jovens para conviverem com outros jovens, para conviverem com o meio universitário e para criarem outras expectativas para o futuro.

Mas muitas vezes o insucesso já está instalado. Que fazer?

Quando está instalado, considero necessário recorrer a medidas que o combatam, de remediação e compensação. A verdade é que se tem de apoiar estes jovens na procura de alternativas de

formação que lhes permitam ter uma vida feliz e sentirem-se úteis do ponto de vista social. Não se pode exigir que todos venham a seguir o ensino superior. O que se deve tentar é que todos tenham as mesmas oportunidades de lá chegar, se o desejarem. Por isso, considero muito importantes os cursos profissionais e as outras modalidades de formação. Aliás, já foi reconhecida pelo sistema educativo português a vantagem deste tipo de formação.

Pode referir mais casos concretos?

Há dias fui assistir a uma entrega de diplomas num curso de formação profissional que resultou de uma relação entre uma escola, através do seu Centro de Novas Oportunidades, e uma instituição local. E este projecto a quem é que se destinou? Aos sem-abrigo. Pretendiam dar aos sem-abrigo uma formação de empregados de mesa. Claro que o projecto obrigou, desde logo, a arranjar abrigo para estes sem-abrigo, a um protocolo com um dentista, a um acompanhamento muito estruturado e a um outro grande conjunto de cuidados e parcerias. Neste projecto alguns dos que entraram perderam-se, mas muitos conseguiram. Portanto, quando fui assistir ao momento da festa e da entrega dos diplomas, eu própria me emocionei. Mas o que quero realçar é que este projecto, uma vez mais, mostra que, sozinha, a escola consegue fazer muito pouco, sendo portanto necessário um trabalho muito articulado entre instituições e entre pessoas.

As diversas estratégias a que as escolas recorrem mostram que cada escola tem de encontrar o seu caminho.

É evidente. A concepção dos professores como meros técnicos que recebem um currículo prescrito a nível nacional e o passam para os alunos não é adequada ao que se espera da escola de hoje. Por isso, a importância de trabalhar em equipa, de professores adequarem o que é prescrito a nível nacional às realidades locais, de concretizarem um projecto educativo e curricular com condições de sucesso e da co-responsabilidade dos alunos na sua própria formação é fundamental para o sucesso. A experiência tem-me mostrado que as escolas de maior sucesso são as que conseguem estabelecer contratos com os estudantes, contratos formais ou não formais com os jovens e com as famílias. Algumas escolas, através dos directores de turma, estão já a concretizar esta ideia. No entanto, para alguns jovens, o contrato não pode ser para o ano inteiro, tem de ser continuamente negociado para constituir um dispositivo orientador da acção educacional.

Mas a forma com certeza mais eficaz de combater o insucesso é atacá-lo ao primeiro sinal...

A concepção de avaliação formativa que entre nós se divulgou nos finais dos anos 70 legou-nos um bom contributo quando nos diz que as dificuldades não podem ser acumuladas, ou seja, devem ser remediadas a tempo. Algumas das práticas que se divulgaram entre nós nessa altura, nomeadamente a importância de se identificar as dificuldades e indicar logo o que deve ser feito para as remediar ou, pelo contrário, para ampliar aquilo que já se sabe, devem ser retomadas como práticas comuns.

O aprofundamento da autonomia pode contribuir para que as escolas encontrem as suas próprias respostas?

Eu penso que sim, desde que seja claro que a autonomia implica uma menor

A importância de trabalhar em equipa, de os professores adequarem o que é prescrito a nível nacional ao local, de concretizarem um projecto educativo e curricular com condições de sucesso e da co-responsabilidade dos alunos na sua formação é fundamental para o sucesso.

dependência dos agentes externos, mas uma maior responsabilidade na concepção de um projecto adequado às situações, no sentido de continuamente o melhorar. A autonomia implica uma maior responsabilização e é por isso que me parece que algumas escolas e agrupamentos sentem que ainda não estão em condições de a ter. Porque ela implica capacidade para terem um projecto coeso, implica a existência de elementos que tenham um elevado nível de conhecimentos relativamente à organização e aos processos de configuração do currículo, implica capacidade para identificarem o que são as suas realidades e, depois, criarem mecanismos de acompanhamento e de auto-avaliação.

As escolas vão estar perante um novo desafio que é o alargamento da escolaridade obrigatória. Vai influenciar o sucesso dos alunos?

Eu lembro-me de que quando a escolaridade obrigatória foi ampliada de seis para nove anos, havia quem colocasse a questão de que esse alargamento da escolaridade obrigatória poderia ter um efeito perverso, pois não se tinha ainda garantido uma efectiva escolaridade de seis anos com sucesso. Aliás, na altura este argumento teve bastante impacto. Se este argumento fazia sentido na altura, continua a fazê-lo hoje. É importantíssimo que esta escolaridade obrigatória e a sua ampliação tenham um acompanhamento que leve à criação de condições que garantam o sucesso. De facto, se a escola for obrigatória mas não criar condições de igualdade de oportunidades de sucesso para todos e com todos, a verdade é que pode ter esse efeito perverso. Portanto, se a responsabilidade já era importante no aumento da obrigatoriedade escolar até ao 9.º ano, ela amplia-se ao alargá-la até ao 12.º ano, embora seja evidente que este alargamento não implica que seja através dos 10.º, 11.º e 12.º anos tradicionais. Passará, espero, e penso que não haverá outra solução, pela cada vez maior diversificação das ofertas de formação. No fundo, trata-se de a escola assumir a responsabilidade de participar activamente na mudança positiva das situações sociais. ::

PERFIL

Ser a filha do meio de cinco filhas de um pai que ansiava por um rapaz e que, por isso, as educou incutindo-lhes um sentido de responsabilidade e uma autoconfiança para que se tornassem mulheres independentes foi decisivo no percurso de vida de Carlinda Leite.

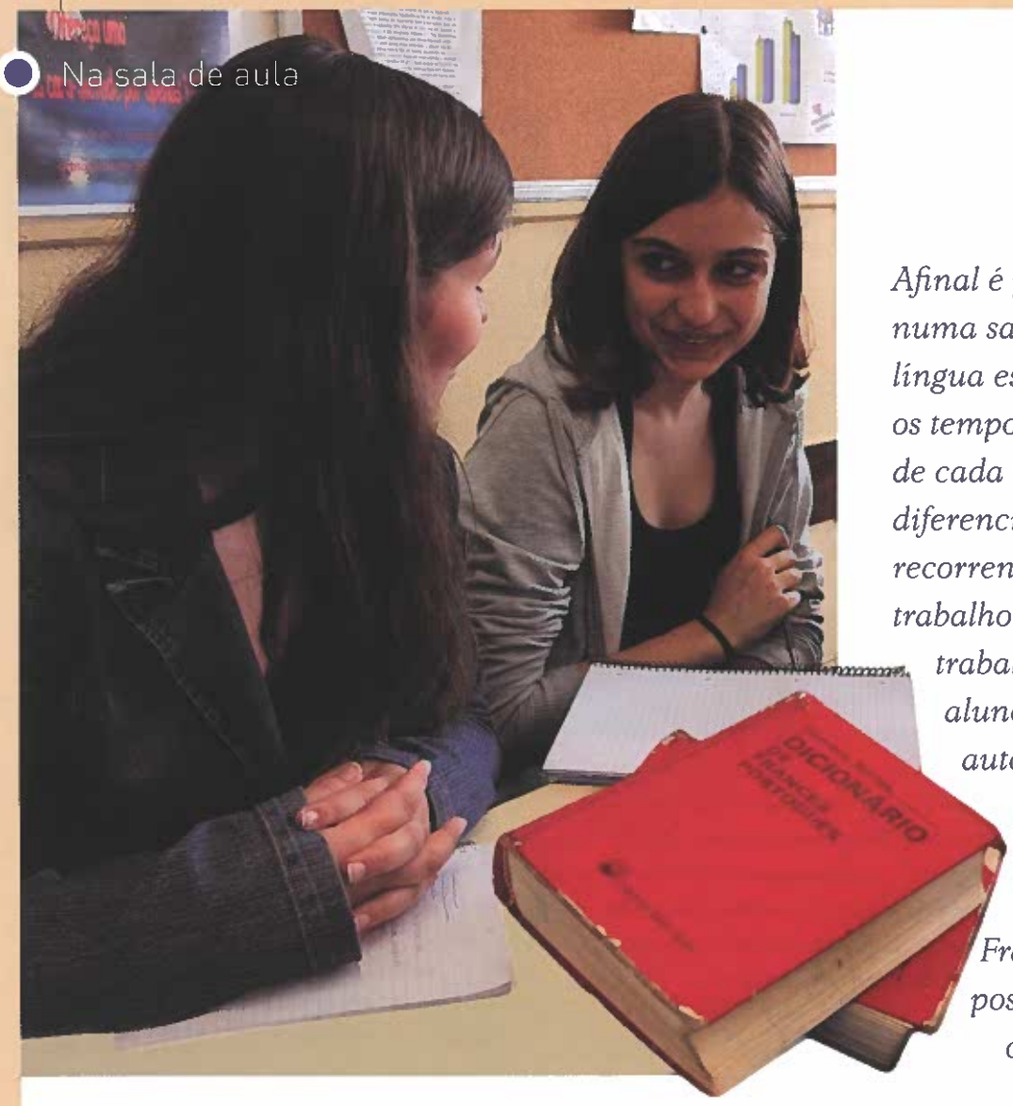
Terminou o curso superior de Farmácia, o curso de três anos, e casou. Ao contrário do que todos esperavam, continuou a estudar pela vida fora. Terminou o curso de cinco anos de Farmácia, fez mais tarde o mestrado e o doutoramento, e hoje é professora e presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Mas muito, muito curioso é o facto de, quando acabou os seus estudos de Farmácia, se ter matriculado num outro curso. E qual? O curso de História, e isto porque era a disciplina em que tinha sido pior aluna nos seus tempos de liceu. Considerava ser este o seu défice de formação. Não chegou a acabar este curso, pois o seu objectivo não era ter mais um diploma, era aprender.

Sempre quis ser professora e iniciou-se na profissão nas vésperas de Abril. O movimento de Abril influenciou a forma como se relacionou com a escola e se envolveu nas questões sociais. Isto continua evidente no tipo de projectos que tem acompanhado e apoiado nas escolas.

Nos últimos anos tem, em parceria com universidades brasileiras, contribuído para a criação de comunidades de aprendizagem que pensam a escola para realidades distintas, mas com problemas com raízes semelhantes. ::

Na sala de aula



Afinal é possível aprender, numa sala de aula, uma língua estrangeira, respeitando os tempos e as necessidades de cada um, fazendo diferenciação pedagógica, recorrendo à metodologia do trabalho de projecto, ao trabalho cooperativo dos alunos, ao estudo autónomo... sempre em busca do sucesso. Se isto é possível numa aula de Francês, é certamente possível em qualquer outra disciplina.

AFINAL É POSSÍVEL!

Texto de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Jorge Padeiro**

Inês Dias, professora de Francês da turma do 8.º B da Escola Secundária com 3.º ciclo Luísa de Gusmão, após o toque da campainha para a entrada da aula das 13.30, dirige-se à sala de aula onde aguarda os alunos. Estes vão chegando e sentam-se nos seus lugares, não sem antes saudarem a professora: *"Bonjour! Bonjour! Bonjour!..."*

A aula começa. Pedro Fonseca, que hoje desempenha o papel de "secretário" da professora, escreve o sumário no quadro, que os colegas copiam, sem perder tempo, para os cadernos. É que o tempo é precioso. Há muito que fazer. Actividades muito variadas e de acordo com as necessidades de cada um.

COMUNICAÇÕES: O OBJECTO PREFERIDO

Com os alunos dispostos em filas, iniciam-se algumas comunicações à turma: uma apresentação de um tema e três apresentações de objectos. O tema do dia, *"Exprimer des goûts et des préférences"*, foi apresentado por Ana Micaela. Leonardo, Maria Inês e Inês Esteves dirigiram-se ao estrado e, mostrando os objectos escolhidos – um par de baquetas, uma fotografia e uma pulseira –, fizeram a sua breve apresentação.

Cláudio, que hoje desempenha o papel de avaliador da turma, explica: "Esta fase da aula é muito importante. É uma forma não cansativa de aprendermos francês. Para os alunos que têm dificuldades, estes trabalhos ajudam muito." Faz uma pequena pausa e acrescenta: "Por exemplo, cada um escolhe um objecto que lhe agrade e apresenta-o à turma, justificando a sua escolha." A rematar, Cláudio diz: "Já a apresentação do tema tem a ver com alguma matéria explicada por nós aos colegas, como se fôssemos professores. Vamos agendando semana a semana quem apresenta o quê."

Esta etapa da aula termina com a avaliação dos trabalhos, em que todos participam. A Beatriz, avaliando a comunicação da Ana Micaela, diz: "Foi clara. Teve o cuidado de explicar de maneira a todos percebermos e de fazer que todos falássemos. Foram atribuídas notas aos alunos que fizeram as apresentações, que cada um registou no respectivo plano individual de trabalho.

PROJECTOS À VOLTA DE UMA REPORTAGEM

Chega o momento de uma nova organização da sala de aula. Os alunos reúnem-se em grupos. Mas nada de perder tempo, nada de arrastar mesas e cadeiras. Basta virar cadeiras e juntarem-se à volta de uma mesa onde já estão os outros elementos do grupo. Cada grupo vai continuar a trabalhar no seu projecto.

Os projectos desenrolam-se todos à volta da realização de uma reportagem. A decisão do tema a abordar e o suporte de apresentação do trabalho cabe a cada grupo, que escolhe o seu tema a partir de uma listagem de conteúdos apresentada pela professora.

Quase todos os grupos optaram por fazer uma reportagem em vídeo. Os temas são tão variados que vão desde "A vida no campo" até "Uma ida ao centro comercial", passando por "Filmes preferidos", "A cidade de Paris", "Férias e tempos livres" e "A escola ideal", ou ainda um jogo de computador que foi notícia há bem pouco tempo como possível inspirador de actos de violência numa escola secundária alemã. Assim, o grupo da Andreia, Beatriz, Fernando e Inês Esteves, que escolheu o tema "A vida no campo", decidiu realizar um documentário. Fizeram um plano de trabalho com vários passos, do qual consta a elaboração do guião, a gravação, a montagem, a apresentação à turma e um

Não há alunos distraídos, todos estão atentos, realizando as tarefas que lhes cabem.

inquérito aos colegas. No final, para apresentação à turma, pensam terem, além do documentário, um *making of* do mesmo. À semelhança deste grupo, todos os outros já têm ou estão a fazer o seu plano de trabalho.

Tudo segue ao ritmo do grupo, com Inês Dias rodando de grupo em grupo, esclarecendo dúvidas, propondo sínteses e fazendo balanços.

ESTUDO AUTÓNOMO: COLMATAR DIFICULDADES

Enquanto os diferentes grupos vão trabalhando, alguns alunos, como o Leonardo, o Pedro Fonseca e o Luís, estão dedicados ao estudo autónomo. Como eles dizem: todos estão à volta do futuro, apesar de estarem no presente. Leonardo esclarece: "Estou a estudar os verbos no futuro porque é aquilo em que tenho mais dificuldades. Escolhi este assunto com a ajuda da professora." Inês Dias vai sentando-se junto de cada um dos alunos que se encontram a estudar para o apoiar, fazendo, assim, um ensino mais individualizado.

O Cláudio, que é hoje o avaliador de serviço, vai registando numa grelha dados que no fim da aula entrega à professora.

BLOGUE DA TURMA: DIVULGAÇÃO DOS PROJECTOS

Já com os projectos acabados, apresentados e avaliados pelo colectivo, aqueles que se destacam pela sua qualidade e relevância são publicados no blogue da turma. O Pedro Vasco, o Gonçalo Dias e o Tiago, ao descreverem o seu projecto sobre "A escola ideal", abordam a possibilidade da sua publicação no blogue da turma. Assim, o Gonçalo Dias, explicando todo o processo, diz: "É a nossa professora que coloca lá os trabalhos e assim podem ser consultados por quem quiser. A professora tem a última palavra, mas no blogue também ficam as nossas opiniões sobre os trabalhos." O Tiago acrescenta: "A professora também põe no blogue questões para nós respondermos sobre alguns filmes que vemos na aula. Filmes que nós sugerimos e, no caso de haver várias sugestões, a professora coloca no blogue os *trailers*, em francês, para nós escolhermos."

Os alunos, entusiasmados com a publicação dos trabalhos, falam do projecto da turma já acabado e publicado, "Primavera dos poetas", que consistia na organização e realização de um recital de poesia em que os poemas seleccionados podiam ser em francês, português ou inglês. No blogue www.envoyagenfrance.blogspot.com estão os vídeos do recital.

BALANÇO: MAIS RESPONSABILIDADE E TRABALHO

Durante a aula, a turma trabalha de forma equilibrada. Não há alunos distraídos, todos estão atentos, realizando as tarefas que lhes cabem. Sempre que é necessário fazer alguma pesquisa, o grupo sai da sala de aula e dirige-se autonomamente ao centro de recursos. Após a conclusão da tarefa, da mesma forma silenciosa como saiu, regressa à sala de aula.

No final da aula, Inês Dias afirma: "Esta foi uma aula dos alunos, com um tempo de comunicação para passar para o colectivo o que aprenderam individualmente." E, em jeito de conclusão remata: "O facto de trabalharem deste modo dá maior responsabilidade. Os alunos sabem que podem trabalhar ao seu ritmo e escolher a forma como o fazem. E aprendem mesmo." ::

INÊS DIAS EM DISCURSO DIRECTO

Embora só mais tarde me tenha apercebido, o modo como sou professora deve-se, em grande parte, aos meus professores de Didáctica, ambos do Movimento da Escola Moderna, que iniciaram esse primeiro ano de formação com frases que vieram a servir-me de orientação ao longo destes dez anos. A professora Ivone Niza escolheu Gaston Bachelard para a primeira aula de Didáctica do Português: "Aquilo que eu digo é sempre um pouco racional para mim, porque ao dizê-lo reconstruo-o. Aquilo que eu ouço é sempre um pouco irracional, porque deve entrar em interacção comigo, com aquilo que eu já sei." Continuo hoje a tentar dar sentido a estas palavras, organizando aulas em que o dizer nunca seja monopolizado, muito menos por mim, nem o ouvir passivo ou um fim em si mesmo. Todos os alunos, como membros de uma comunidade, devem ter oportunidades de se dizerem e de transformarem por sua vez o que ouvem em algo que faça parte do seu dizer. Sobretudo em disciplinas como as que lecciono agora, Francês e Português Língua Não Materna, vocacionadas para a expressão e a comunicação. Os momentos de estudo autónomo, sempre com o apoio do professor, permitem ao aluno responsabilizar-se pelo percurso que ele próprio vai definindo, pelo seu plano de construção de um saber. Mas são os momentos de cooperação no trabalho em colectivo, nos projectos, nas comunicações à turma e nos conselhos que acrescentam a essa racionalidade conquistada por cada um deles uma dimensão interactiva e social. Uma comunidade só existe verdadeiramente quando estabelece circuitos de comunicação que, em vez de serem artificiais ou estéreis, geram sempre novos dizeres e envolvem progressivamente comunidades mais vastas. Do mesmo modo, só há verdadeiramente diferenciação quando o respeito de cada aluno os ensina por sua vez a respeitar o outro e a interagir com ele.

Para a primeira aula de Didáctica do Francês, o professor Joaquim Segura escolheu um texto de Jean-François Bourdet, do qual recordo a frase inicial: *"Fermer la porte de sa classe n'est pas toujours un geste facile."* O meu esforço tem sido tentar que essa porta que se fecha numa aula seja meramente física, isto é, que não represente uma ruptura com o mundo exterior, mas sim o contrário. Isso implica encontrar mecanismos ou estratégias de ultrapassar o bloqueio em relação a outras culturas: ajudar os alunos a perceber que uma outra cultura se pode tornar sua e constituir um meio de auto-conhecimento/desenvolvimento; que se podem exprimir a eles e à sua própria cultura numa outra língua. E permitir-lhes que se tornem eles próprios produtores de cultura, em vez de meros consumidores mais ou menos conformados da mesma: que sejam eles os escritores, os jornalistas, os investigadores, os editores de livros e jornais, os dinamizadores de blogues, os organizadores de desfiles, os actores e encenadores de peças de teatro, os recitadores de poesia, escolhida e reconstruída por eles.

Nestes três últimos anos, pude fazer parte de uma mesma escola e acompanhar as mesmas turmas, facto raro na vida de uma professora contratada, mas pelo qual me sinto grata. Também os professores precisam de se sentir parte de uma comunidade para continuarem a reconstruir-se e a procurar racionalidade, tanto nas suas aulas como na sociedade em geral. ::

Repórter na escola

APRENDER
COMO QUEM CONSTRÓI UMA CASA

A construção da aprendizagem à semelhança da edificação de uma casa, sem buracos nas paredes, ou seja, através de uma metodologia que implica mais trabalho na sala de aula e permite a diferenciação pedagógica, é a resposta encontrada pela Escola EB 2,3 de Vialonga para obter melhores resultados escolares, recorrendo a um novo plano curricular.

Texto de **Elsa de Barros**
Fotografias de **Jorge Padeiro**

"A aprendizagem é como uma casa. E aprender é como construir essa casa", afirma Jessica, de 10 anos, com grande seriedade. "Se não soubermos, por exemplo, fazer uma conta de dividir, a casa fica com um buraco na parede. Se nós perdermos a aprendizagem, ao longo dos anos a parede fica com muitos buracos. E se os buracos na parede forem muitos, a casa cai", prossegue esta aluna, a frequentar o 5.º ano de escolaridade na Escola EB 2,3 de Vialonga, segundo a qual as estratégias utilizadas no estabelecimento de ensino contribuem para tapar esses buracos.

Marta, de 12 anos, uma aluna com algumas dificuldades a nível escolar, explica, sem recorrer a metáforas, o significado de tapar buracos na parede para poder construir a sua casa: "Eu tinha muitas dificuldades no 4.º ano e ficava para trás. Agora, quando estou com dificuldades, os professores ajudam-me no tempo de Trabalho Autónomo e, quando não entendo, voltam a explicar a matéria."

Reorganizou-se a distribuição do tempo permitindo mais trabalho dos alunos na escola

escolaridade, a maior parte destes alunos não tem apoio da família e não realiza trabalho escolar em casa. Com as aulas expositivas, também não trabalhava na escola", diagnostica Armandina Soares.

Para alterar este cenário, só havia uma solução: aumentar o tempo de trabalho na sala de aula. Mas como? "Tinha de se mudar a sala de aula", afirma a directora da escola, com o ar enérgico que a caracteriza, para o que era necessário encontrar um modelo e conceber as ferramentas para o pôr em prática. "Era fundamental criar uma metodologia que levasse a uma distribuição do tempo que permitisse aos alunos realizarem mais trabalho na escola, possibilitando, ao mesmo tempo, a diferenciação das actividades."

Em consonância com a prioridade definida, o novo plano curricular implementado na Escola EB 2, 3 de Vialonga, pela primeira vez, neste ano lectivo, passou a incluir novas áreas curriculares, tirando partido das áreas curriculares não disciplinares, ao mesmo tempo que o tempo destinado às diversas disciplinas foi reorganizado.

Diariamente, passou a haver um bloco de 90 minutos para Trabalho Autónomo e, semanalmente, passaram a ser consagrados 90 minutos às áreas da Comunicação e da Formação Cívica. Enquanto a primeira área curricular está a cargo de um par pedagógico que pode ser formado pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, as restantes áreas são da responsabilidade do director de turma.

Segundo Ana Maria Bettencourt, actualmente presidente do Conselho Nacional de Educação, "a reorganização do tempo destinado às diversas disciplinas obriga a repensar o papel do professor", que deixa de ter tanto tempo para expor as matérias para passar a ter de destinar mais tempo à concepção de actividades que permitam a realização de aprendizagens pelos alunos. Curiosamente, o que se verifica no terreno é que esta metodologia acabou por "'contaminar' as aulas das diversas disciplinas, fazendo aumentar o tempo de trabalho autónomo e diminuir as sessões expositivas".

O TRABALHO AUTÓNOMO COMO ESTRATÉGIA PARA A DIFERENCIAÇÃO

Ao entrar numa aula de Trabalho Autónomo, não se percebe de imediato o que os alunos estão a fazer. Mas eles parecem saber muito bem quais as tarefas que têm a desempenhar, organizando-se em grupo para as levar a cabo. A professora de Ciências da Natureza e directora de turma, Emília Silva, e a professora de Matemática, Sandra Bergano, circulam entre os grupos, questionando os alunos e acompanhando o trabalho que estão a realizar, com considerável autonomia.

O Grupo da Flor, constituído por quatro alunos, está a ultimar o *powerpoint* para a apresentação do trabalho à turma, verificando toda a informação compilada e distribuindo os subtemas pelos membros do grupo. A professora Emília Silva senta-se com o grupo, verificando todo o trabalho já produzido e fazendo os alunos pensar sobre algumas questões: "Parece-vos bem a imagem de uma árvore a abrir o *powerpoint*?

Se o trabalho é sobre a flor, não deveria ter uma imagem de uma flor?" "Então podemos ir à Internet buscar outra imagem", prontifica-se Simone, de 10 anos.

"Gonçalo, queres começar a ler?", propõe a professora. "Uma flor é constituída por órgãos reprodutores, de protecção e de suporte", lê o aluno, antes de passar a apresentar o esquema de constituição da flor, enquanto aponta para a imagem, à medida que a vai descrevendo. "O esquema que utilizaram está adequado ao que pretendem explicar", reconhece a professora. "Mas acho que se devem preparar para a apresentação, para conseguirem ler bem todas as palavras e saberem o seu significado." Antes de continuar a verificar o trabalho com os alunos, sugere: "E que tal trazerem umas flores no dia da apresentação para mostrar aos colegas?"

"Este mês estivemos a trabalhar as plantas. Nas aulas de Ciências da Natureza, de 45 minutos por semana, faço a consolidação dos conhecimentos, através de fichas de treino, e privilegio a sistematização da matéria, após a apresentação de todos os trabalhos", explica a professora de Ciências, sentada ao pé dos alunos. "Nos momentos de Trabalho Autónomo, os alunos realizam trabalho de projecto em grupo. Sabem os conteúdos que têm de aprender e o prazo para a execução das tarefas."

No grupo ao lado, Sandra Bergano está a acompanhar um grupo de alunos ocupado a realizar o trabalho previsto para a 4.ª quinzena do 3.º período. "Organizo o trabalho para os alunos por quinzenas, de acordo com o programa do ano de escolaridade. Em cada quinzena há algumas tarefas de carácter obrigatório, uma tarefa opcional e um passatempo, que é uma actividade mais lúdica, relacionada com o raciocínio, a comunicação matemática, a resolução de problemas e a geometria", explicita, com segurança, enquanto folheia os portefólios dos alunos onde foram incluídos os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano lectivo.

"Para as tarefas opcionais proponho fichas pensadas para diversos níveis de conhecimentos, que podem ser de recuperação, de aperfeiçoamento ou de treino", afirma a professora de Matemática, que investe em estratégias de diferenciação do trabalho pedagógico. "Preparo antecipadamente o trabalho para cada quinzena, de modo a permitir aos alunos que estão mais adiantados fazerem trabalho extra, enquanto aqueles que estão com maiores dificuldades realizam trabalho adequado ao seu nível de conhecimentos, com o meu apoio."

É assim que alunos como a Jessica, a Marta e o Gonçalo têm oportunidade de realizar actividades diferentes, adaptadas ao seu ritmo de aprendizagem, tirando partido do tempo da sala de aula para trabalhar, com o apoio dos professores. Constroem, deste modo, a sua casa, arranjando tijolos de reserva para não ficarem com buracos nas paredes e a casa nunca cair. "Dizia-me noutro dia uma aluna que este ano trabalha muito. Que nunca tinha trabalhado tanto na vida", remata a professora Emília Silva com um sorriso. ::

NOVO PLANO CURRICULAR

Trabalho Autónomo (90 minutos por dia) – Os alunos realizam trabalho na sala de aula, de acordo com o seu nível de aprendizagem, contando com o apoio dos professores das diferentes disciplinas. O trabalho é organizado por quinzenas ou mensalmente, recorrendo ao plano individual de trabalho.
Comunicação (90 minutos por semana) – Nesta área, criada para dar resposta às dificuldades de comunicação – nomeadamente a nível oral – evidenciadas pelos alunos dá-se particular destaque à comunicação sobre os livros lidos no âmbito do Plano Nacional de Leitura ou sobre notícias veiculadas pelos media, bem como às comunicações à turma dos trabalhos de projecto desenvolvidos pelos alunos.
Formação Cívica (90 minutos por semana) – Nas assembleias de turma, abordam-se as questões colocadas no *Diário de Turma*, designadamente aquilo de que os alunos gostaram, não gostaram e as sugestões. A presença dos pais na sala de aula, neste ano lectivo, veio lançar o mote para estudos, como, por exemplo, sobre os países de origem dos alunos ou das famílias.

A CIDADE COMO RECURSO EDUCATIVO

Este artigo reflecte uma experiência de trabalho e de vida de Isabel Cabral (professora do 1º ciclo do ensino básico) e de Elisabete Gomes (doutoranda em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento). O cruzamento entre estas duas profissionais deu-se na sala de aula do 1.º ciclo, da turma tutelada pela Isabel, e daí resultou o desenvolvimento de um projecto sobre a cidade de Lisboa como recurso educativo.

Texto de **Elisabete Xavier Gomes, Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento, FCT-UNL**
Isabel Cabral, O Leão de Arroios, Agrupamento de Escolas Luís de Camões
Ilustrações das **alunas do 4º ano da Escola O Leão de Arroios**
(Alice, Beatriz, Clara, Inês, Isabel e Mariana)

"A aula-passeio foi para mim o meio de salvação. Em vez de adormecer em frente a um manual, depois da aula do meio-dia, saíamos pelo campo que rodeava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos para admirar o serralheiro, o carpinteiro. Já não examinávamos escolarmente o nosso meio, sentíamo-lo com todo o nosso ser, não só objectivamente mas com toda a nossa natural sensibilidade."
(Celestin Freinet)[1]

O contacto com as dinâmicas pedagógicas da Isabel e a sua disponibilidade para integrar no seu projecto curricular outros profissionais de educação proporcionou o desenvolvimento de um estudo de caso, no âmbito da investigação de doutoramento sobre «processos de educação das crianças na cidade»[2].

Organizámos o artigo em duas partes, a primeira sobre os temas em que nos interceptamos, a segunda com um conjunto de sugestões de dinâmicas educativas na cidade de Lisboa.

CIDADE

Trazer a cidade para a escola e levar a escola para a cidade é uma aposta que faço com mais intensidade a cada ano que passa. A possibilidade de complementar e enriquecer as actividades curriculares com visitas e passeios é de todo estimulante. Ao longo do tempo tenho compreendido com esta experiência que o simples facto de tirar a turma da sala de aula é só por si um desafio. Possibilitar um conhecimento real dos locais, monumentos, transportes, experiências e sensações é fantástico. A cidade de Lisboa tem uma oferta tão vasta que muitas das vezes a dificuldade é escolher e seleccionar os locais a visitar. Partilhar estas experiências educativas mas também libertadoras (uma vez que saem do contexto da escola) com um grupo de crianças é muito gratificante.

A cidade é lugar de confluências e de estar, melhor ou pior, com os outros. A cidade: trabalho, casa, espaço público e espaço lúdico[3].

É já do senso comum a afirmação de que em 2008 a população que vive em cidades ultrapassou os 50% da população mundial total e que na Europa estes números são ainda mais significativos, por aproximadamente dois terços da população viverem em cidades. É cada vez mais urgente pensar *as* e *nas* cidades. Uma das dimensões desta reflexão, é a educativa – conhecer, problematizar e alargar as possibilidades dos processos educativos nas cidades contemporâneas. Esta é uma causa que me move e sobre a qual encontramos eco em outros profissionais – sejam professores, investigadores, autarcas, bibliotecários ou educadores de museus. Encontramos propostas internacionais de *cidades educadoras*[4] a que várias cidades portuguesas aderiram, em que se parte do pressuposto de que se é nas cidades que habita a maioria da população mundial, elas são contexto de inúmeros processos de educação protagonizados por todos.

Trilla Bernet (1999) diz-nos que a cidade é educadora por ser *conteúdo de educação*, porque podemos aprender a cidade, a sua história, as suas regras, os seus lugares, as suas pessoas, os seus ritmos e dinâmicas; e a cidade é educadora por ser *agente de educação*, evidenciando-se nesta dimensão o protagonismo das instituições das cidades que, dentro e fora dos limites dos sistemas educativos formais, promovem processos e experiências com forte potencial educador. Aqui nos referimos às escolas pública e privadas de todos os níveis de ensino, às instituições municipais, como bibliotecas ou teatros, mas também a todas as organizações que de algum modo proporcionam momentos e situações educadoras, como os sectores educativos dos museus e de tantos outros tipos de organização. Contudo, este potencial educador das cidades exige um trabalho preliminar, pois é necessário identificar as características da cidade como *contexto de educação*, conhecendo o que em cada cidade pode haver de potencial educador, sejam os agentes de educação disponíveis e com trabalho para as várias faixas etárias e sobre temáticas convergentes com conteúdos e competências previstas nos programas escolares, sejam os conteúdos que cada uma das cidades permite explorar.

SUJEITOS

Gert Biesta apresenta a relação intersubjectiva como a pedra de toque dos processos educativos contemporâneos, à qual se deve dar especial atenção dada a sua fragilidade no contexto do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida e da

crença generalizada de que se aprende tudo em todo o lado, individualmente. O autor constrói uma expressão que traduz a relevância que atribui à relação em educação, caracterizando esta como um processo de *vir à presença*[5], e afirma que *vir à presença* é fazê-lo num mundo social e intersubjectivo, num mundo que partilhamos com outros que não são como nós. A aceitação e o trabalho com o outro são centrais ao entendimento que temos de educação e que pretendemos ser orientador da nossa prática.

Aqui colocámo-nos uma questão essencial, quando se trata do trabalho de educação com crianças: em que medida nós adultos, profissionais, respeitamos a existência subjectiva das crianças? Permitimos que as crianças venham à presença na nossa presença? Ou exigimos permanente que elas sejam apenas e só os alunos, que cumpram mais o seu *ofício de aluno*, como refere Perrenoud (1995), do que a sua existência subjectiva – sempre diferente do outro e raramente cumprindo os objectivos curriculares?

O trabalho que desenvolvo junto do grupo tem como principais objectivos criar autonomia, promover a identidade própria e, acima de tudo, a responsabilidade. A relação é aberta, tendo o companheirismo como pilar. A confiança que se pode dar e receber é fundamental numa relação e o meu trabalho assenta nessa base: confiança. É esta confiança que se converte em pouco tempo em companheirismo, respeito e autonomia. Apesar do ar rígido que algumas vezes imponho, a relação horizontal que mantenho com o grupo prevalece na maior parte do tempo. Sou, na maior parte das vezes, uma auxiliar e orientadora de conhecimentos, pois penso que esta atitude e postura permitem um melhor desenvolvimento dos alunos como alunos e como pessoas.

REDES

Castells considera que as cidades podem ser a concretização física da sociedade em rede, tal como a Internet é a sua concretização virtual (Castells, 2005). Outra das características centrais do funcionamento em rede é a informalidade das relações entre pessoas, entre instituições ou projectos paralelamente à consciência de uma existência fluida, tanto no tempo como no espaço. As cidades fazem-se de ruas, de cruzamentos, de becos sem saída, de semáforos, de regras e de violação das regras... Gostamos de pensar que elas são o espaço preferencial dos encontros, agradáveis e desagradáveis, marcados e casuais, formais e informais, e como tal potencialmente educadores, tanto quanto imprevisíveis.

Ao longo dos poucos anos que lecciono tenho-me cruzado com algumas instituições e pessoas que revelam grande interesse pelas crianças e que apoiam e reconhecem o trabalho que desenvolvo. Tenho a feliz sorte de manter contactos e parcerias informais que têm beneficiado amplamente os grupos de alunos que tive até agora. São parcerias que assentam numa base de confiança e participação. São relações de simbiose: ambas as partes ficam a ganhar. Por um lado, o meu trabalho com os alunos enriquece, uma vez que os alunos usufruem de novas

experiências, e as instituições podem desenvolver e divulgar o trabalho por si promovido e desenvolvido. Os convites que me são feitos são tão apelativos, por que não os aproveitar? Então o jogo começa! Comunico à turma o convite feito e peço em troca a entrega total durante a realização das actividades escolares. E funciona! O programa curricular é cumprido e a cidade é vivida!

PROPOSTAS EDUCATIVAS NA CIDADE DE LISBOA

Nesta segunda parte do artigo, começamos por propor pistas de reflexão para o desenvolvimento de um trabalho educativo contextualizado na cidade, especialmente direccionadas para professores e educadores.

APRENDER NA CIDADE
A CIDADE COMO CONTEXTO

- Como posso usar esta cidade como recurso educativo?
- Quais os lugares de interesse e de fácil acesso a partir da escola onde trabalho?
- O que pode ser um lugar de interesse para a minha turma?
- Há museus, bibliotecas ou outras instituições com oferta educativa?
  E espaços verdes? São facilmente acessíveis (distância e preço)?
- Haverá instituições com profissionais especializados e disponíveis para aprofundar alguns conteúdos ou competências curriculares? (saúde, segurança, história, arte ...)

Porque a Isabel foi dando respostas a estas questões, que em cada ano se actualizam e renovam, apresentamos a seguir exemplos de contextos usados e de actividades desenvolvidas.

APRENDER DA CIDADE
CIDADE COMO AGENTE

EXEMPLOS:
ESCOLAS DOS VÁRIOS NÍVEIS DE ENSINO: projectos conjuntos; partilha de recursos físicos (laboratórios e ginásios) e humanos (professores especialistas...)
BIBLIOTECA MUNICIPAL: hora do conto, promoção do plano nacional de leitura...
CULTURGEST: visitas/oficinas decorrentes das exposições trimestrais;
PAVILHÃO DO CONHECIMENTO: visitas livres às exposições; visitas programadas pelo professor;
MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA NATURAL: visitas e oficinas temáticas;
MUSEU DA CIDADE: visitas com oficinas.

UMA EXPERIÊNCIA: Biblioteca Municipal do Palácio Galveias
Esta biblioteca fica localizada a 15 minutos (a pé) da escola onde lecciono. É com uma frequência aproximada de 2 vezes por período que a turma lá se desloca para participar em actividades diversificadas: Hora do Conto; sessões temáticas; encontros com escritores e ilustradores; visitas a exposições.
Por norma, a turma é acompanhada por mim e por pais que se disponibilizam para este serviço de voluntariado (e são uma verdadeira companhia e ajuda).
A proximidade da biblioteca à escola possibilita fazer a visita/actividade e trabalhar na sala de aula no mesmo dia. O dia organiza-se e dá para muita coisa!
Com estas actividades, os alunos desenvolvem vários saberes em diversas áreas:
- leitura e escrita;
- sentido crítico sobre os assuntos abordados; oralidade e capacidade de argumentação;
- criatividade e o imaginário.

APRENDER A CIDADE
CIDADE COMO CONTEÚDO

EXEMPLOS:
CAMINHOS ESCOLA – VÁRIAS INSTITUIÇÕES: a pé, de metro, de autocarro;
MAPAS E ITINERÁRIOS: leitura e orientação;
CÂMARA MUNICIPAL: reunião com participação das crianças; apoio a projectos (exemplo: edição de um livro com textos e poemas das crianças), semanas temáticas e comemorativas (Congresso Anual das Crianças);
AMNISTIA INTERNACIONAL: 60 anos da Declaração dos Direitos Humanos;
MONUMENTOS: aprendizagem dos símbolos e da história;
EDIFÍCIOS E RUAS: observação da arquitectura dos edifícios e da orientação das ruas (ex: Baixa pombalina);
ESPAÇOS VERDES: ecologia, fauna e flora; momentos de descontracção e lazer;
ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA: actividades de exploração da e na cidade, com enquadramento histórico;
DINÂMICAS CONTEMPORÂNEAS: Indie Junior (programação para crianças no âmbito do festival de cinema); visitas a mercados, à Feira do Livro...

A cidade como recurso educativo pode ser entendida como contexto (aprender na cidade), como agente (aprender da cidade) e como conteúdo (aprender a cidade)

UMA EXPERIÊNCIA: ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA
O arquivo promove o conhecimento da cidade, sendo esta o seu verdadeiro conteúdo.
São actividades de educação patrimonial e de conhecimento da cidade de Lisboa.
Ao longo do ano foram desenvolvidos 3 tipos de actividades distintas, mas de carácter integrador:

- Visita ao Arquivo Histórico municipal: usámos os transportes públicos, caminhámos pelas ruas (conhecimento e orientação na cidade). Abordou-se a importância e necessidade de construir e preservar a história de Lisboa, foram observados documentos com grande importância histórica, entre outras coisas.
- Visita ao bairro: os alunos fizeram uma visita ao bairro onde a escola está integrada, organizada pelas técnicas do arquivo. Nesta actividade puderam conhecer as pequenas histórias da história do bairro e da cidade, observar edifícios com características arquitectónicas relevantes e passear pelas ruas e espaços verdes.
- Sessões temáticas: estas actividades decorreram na sala de aula e nelas foram abordados episódios da história de Portugal com especificidades ocorridas na cidade de Lisboa (Lisboa no tempo de D. Afonso Henriques, O Terramoto de 1755 e a Reconstrução de Lisboa; A Revolução de 25 de Abril de 1974).

UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA PERTO DA SUA ESCOLA

Em Portugal são já 34 as cidades que aderiram à Associação Internacional das Cidades Educadoras[6]. Esta é uma associação de municípios, logo, à partida, os municípios aderentes estarão mais sensibilizados para projectos de educação dentro e fora da escola. De acordo com o Observatório das Actividades Culturais, houve um forte aumento do número de serviços educativos em instituições não escolares existentes em Portugal, desde os anos 90; em 2005 existiam 282 serviços educativos em todo o País, cujo trabalho é em grande medida dirigido a públicos escolares (Lourenço, 2008), o que se pode compreender à luz de um paradigma de política cultural mais direccionada para a democratização dos equipamentos e do acesso a bens culturais. Neste contexto, assinalamos também a criação de redes de bibliotecas municipais nos vários concelhos do País, e o programa ainda em curso dos teatros e centros de espectáculos regionais.

"Se uma criança vai feliz para a escola... já é meio caminho andado" (Isabel Cabral, 2008). E se souber o caminho, melhor ainda. Assim, acreditamos ser possível ir abrindo novos mundos possíveis do universo educativo das crianças. ::

Em Portugal são já 34 as cidades que aderiram à Associação Internacional das Cidades Educadoras

[1] Citado por Trilla Bernet, 2004, p. 317; tradução da autora.
[2] Doutoramento em Ciências da Educação, com orientação da Professora Doutora Mariana Gaio Alves, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com o apoio de bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
[3] A partir de António Mega Ferreira na sua conferência "A condição urbana", que encerrou o ciclo de conferências "A cidade no século XXI", Lisboa, Parque das Nações, 25 de Novembro de 2008.
[4] Referimo-nos especificamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras, visitável em http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do
[5] Biesta (2005, p. 62) - tradução nossa da expressão original «come into presence».
[6] Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Cascais, Chaves, Coimbra, Esposende, Évora, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Porto, Palmela, Paredes, Portimão, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, São João da Madeira, Sever do Vouga, Sintra, Torres Novas, Vila Franca de Xira, Vila Real. Ver mais em http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do.

BIBLIOGRAFIA:

Biesta, G. (2005). «Against learning. Reclaiming a language for education in a time of learning», *Nordisk Pedagogik*, 54-66.

Castells, M. (2005). «A sociedade em rede». In G. Cardoso, *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.

Trilla Bernet, J. (1999). «A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación», *Revista Galega do Ensino*, *24*, 199-221.

Trilla Bernet, J. (2004). «Los alrededores de la escuela», *Revista Española de Pedagogia*, LXII, n.º 228, 305-324.

Casa das Ciências

Fundação Calouste Gulbenkian (Org.)
http://www.casadasciencias.org/

A Casa das Ciências é um espaço que tem vindo a afirmar-se como locus de uma comunidade de professores que partilham o gosto pela inovação, a preocupação com a fidedignidade e o carácter apelativo dos materiais que apresentam aos seus alunos. Mas de que se fala afinal quando se refere a Casa das Ciências? Fala-se de um portal electrónico que recolhe materiais para servir os professores de Ciências de todos os níveis dos ensinos básico e secundário e que oferece aos professores e investigadores que tenham desenvolvido materiais uma plataforma de divulgação do seu trabalho.

Pode-se então dizer que, para além de disponibilizar materiais que os professores podem utilizar nas suas aulas recorrendo a *software* educativo multimédia (SEM) diversificado, científica e pedagogicamente certificado com a chancela de qualidade que habitualmente se associa à Fundação Calouste Gulbenkian, este portal oferece também a possibilidade de divulgar materiais construídos por professores.
Mas só o faz após os materiais propostos terem sido submetidos à apreciação de equipas constituídas por um painel de avaliadores credenciados, o que garante a qualidade científica e pedagógica dos materiais apresentados e o reconhecimento público dessa qualidade.
Nessa medida, autentica a autoria desse material e aumenta a confiança profissional do professor que contribui para o enriquecimento da Casa das Ciências ao partilhar com os pares o seu trabalho quotidiano, possibilitando posteriormente a utilização de materiais certificados.
A sua utilização constitui-se como um contributo para o enriquecimento profissional docente, na medida em que propicia o desenvolvimento de um conjunto de competências no que respeita ao uso de ferramentas ligadas a variado SEM.
Por outro lado, auxilia os professores a ampliar o seu universo de pesquisa de materiais para a sala de aula e mesmo de temáticas do conhecimento científico relativas às disciplinas que leccionam. Além de que permite experienciar a cooperação entre pares, o que em muito enriquece o desenvolvimento profissional docente.::

Jacinta Moreira
Escola Secundária Carolina Michaelis

Livros

Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6
Isabel Pinheiro Martins (coordenação)
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009)
5,00 €

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, no âmbito da produção de materiais de apoio ao desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, foi editada a brochura *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6.*

Da autoria de Isabel Pinheiro Martins, Maria Luísa Veiga, Filomena Teixeira, Celina Tenreiro-Vieira, Rui Marques Vieira, Ana Valente Rodrigues, Fernanda Couceiro e Sara Joana Pereira, a brochura constitui-se como mais um recurso de apoio na construção e gestão do currículo.

Esta publicação insere-se na área de conteúdo de Conhecimento do Mundo e tem como finalidade a operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no domínio das ciências experimentais.

As actividades apresentadas estão organizadas em cinco módulos temáticos: Actividades sobre a Água; Actividades sobre Forças e Movimento, Actividades sobre a Luz, Actividades sobre Objectos e Materiais e Actividades sobre Seres Vivos.

A proposta metodológica de exploração didáctica das actividades é a seguinte: Apresentação das actividades (enquadramento); Finalidade das actividades (objectivos); Exploração didáctica (situação contextualizadora, questão problema, exploração e registo das ideias prévias, planificação da actividade, experimentação, registo e análise dos dados observados e sistematização das aprendizagens); Continuando a explorar (outras propostas).

A brochura disponibiliza ainda uma vasta bibliografia, tendo em vista o aprofundamento dos conhecimentos científicos dos educadores de infância. ::

Conceição Baptista
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Conselho Nacional de Educação (2009)
15,00 €

Esta publicação reúne as comunicações apresentadas no seminário sobre Organização do Trabalho Escolar no 1.º ciclo do Ensino Básico, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em Junho de 2008.

Realizado dois anos após o desenvolvimento do programa de Actividades de Enriquecimento Curricular, baseado no conceito de escola a tempo inteiro, este seminário teve como objectivo reflectir sobre a articulação entre o tempo lectivo (curricular e obrigatório) e o tempo não lectivo (de enriquecimento curricular e não obrigatório) e sobre as actividades inerentes a cada um deles.

Na primeira parte, três professores europeus apresentam os modelos de organização do trabalho escolar seguidos nos respectivos países (Espanha, Irlanda e Finlândia), enquanto, na segunda parte, quatro professores portugueses descrevem as práticas seguidas nas suas escolas nesta matéria.

Referindo-se ao que se ensina, como se ensina e como se organizam as actividades dos alunos, as diferentes comunicações põem em evidência as concepções e os constrangimentos que pautam a actividade quotidiana dos alunos do primeiro nível do ensino básico. Para além da composição disciplinar do currículo e dos tempos atribuídos às várias áreas, abordam-se também questões relativas à gestão das dificuldades de aprendizagem, à progressão dos alunos e à formação dos professores.

Destinada a profissionais envolvidos na concepção, desenvolvimento e aplicação curricular no 1.º ciclo do ensino básico, esta publicação reflecte essencialmente sobre as consequências da organização do trabalho escolar para a vida e para a qualidade das aprendizagens dos alunos deste nível de ensino. ::

Carmo Gregório
Conselho Nacional de Educação

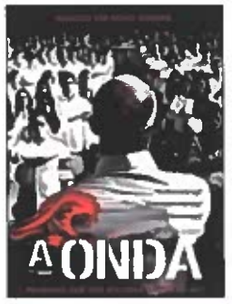
Livro / CD Áudio

Óperas para crianças
Vários
Kalandraka/Hipotesi (2008)
20,00 €

Com o objectivo de iniciar os mais novos no mundo da ópera, as Edições Kalandraka, em colaboração com a especializada editora espanhola Hipotesi, apresentam-nos algumas das obras mais marcantes deste género musical.
Numa edição cartonada de livro-CD áudio, podemos encontrar títulos como *Porgy and Bess*, de Gershwin, *A Flauta Mágica* e *O Barbeiro de Sevilha*, de Mozart, *Turandot*, de Puccini, *O Elixir do Amor*, de Donizetti, *Aida*, de Verdi, e *Orfeu e Eurídice*, de Glück. Todos os títulos incluem uma adaptação do libreto da obra em português, ilustrações de algumas das passagens das obras, uma biografia do respectivo compositor e indicações no texto de qual a faixa do CD que corresponde àquele momento da narrativa. O CD áudio contém fragmentos das versões originais das obras interpretadas por orquestras e/ou intérpretes conceituados. Podemos ouvir Ella Fitzgerald e Louis Armstrong, a Orquestra do Teatro Comunale da Ópera de Génova, a Orquestra e Coro Estatal Húngaro, entre muitos outros. A adaptação dos libretos e as ilustrações revelam uma elevada qualidade. Este trabalho destina-se a crianças a partir dos oito anos de idade.
A descoberta do contexto histórico e social em que emergiu este género musical, as suas características musicais ou a descoberta das histórias dos libretos podem ser o início de um projecto transdisciplinar em torno do tema da ópera ou das peripécias que são relatadas: caçadas a dragões, duelos que envolvem barbeiros e o salvamento de donzelas, elixires com poderes especiais e histórias de amor no tempo das pirâmides e dos deuses do Olimpo. Qualquer uma destas aventuras pode ser pretexto para uma leitura da história na aula com audição do CD, para a construção de um livro de ilustrações sobre as histórias ou, quem sabe, para a recriação/representação de uma das obras. ::

Carlos Batalha
Escola EB 2,3 de Vialonga

DVD



A Onda
Dennis Gansel
Prisvideo (2009)
17,50 €

Será possível o ressurgimento de regimes totalitários numa sociedade democrática como a nossa? Esta é a grande questão que este filme relança. Baseia-se num caso verídico que ocorreu num escola secundária da Califórnia em 1967, quando os alunos procuraram compreender o processo de implementação do regime nazi.
Quarenta anos depois, este filme alemão coloca a acção na própria Alemanha, desenrolando-se durante uma semana em que as escolas interrompem as aulas normais para desenvolverem um projecto. O tema escolhido por uma das turmas é a autocracia, apesar de os alunos estarem desmotivados para a abordagem deste tema, que consideram do passado. É então que o professor põe em prática uma experiência de envolver os alunos na criação de um movimento, A Onda, levando-os através de situações concretas a perceber como se cria um grupo autocrático. Questões como a necessidade de valorizar o grupo em detrimento dos valores individuais, a abolição de níveis sociais, a necessidade de um líder, a criação de um símbolo vão permitir constituir uma dinâmica que surpreende até o próprio professor. Mas essa satisfação inicial vai transformar-se em preocupação à medida que os alunos começam a levar o jogo demasiado a sério.
Um dos grandes méritos deste filme é conseguir transmitir o pulsar de uma escola com a diversidade de comportamentos tanto de alunos como de professores, recorrendo a uma narrativa dinâmica sem descurar as preocupações psicológicas e sociais. Este filme pode ser uma excelente motivação para alunos do ensino secundário discutirem os diversos temas abordados. Visionado por professores, pode servir de ponto de partida para uma reflexão sobre os diferentes modelos de organização da escola. ::

RS

Sítes

Biblioteca digital

http://e-livros.clube-de-leituras

A Biblioteca de Livros Digitais apresenta livros em formato digital, conjugando a leitura com o cinema de animação, o vídeo e o áudio, de modo a incentivar o gosto pela leitura, tirando partido das novas tecnologias.

As obras inseridas na Biblioteca de Livros Digitais reúnem diversas vertentes que tornam a leitura particularmente apelativa, convidando os leitores a transformarem-se em escritores e em ilustradores, e até mesmo a partilharem as suas produções com os cibernautas inscritos na Biblioteca dos Livros da Malta.

Ainda antes de começarem a ler cada obra, as crianças têm a possibilidade de assistir a uma apresentação animada das personagens principais de cada livro, bem como de ouvir os autores e os ilustradores falarem sobre os respectivos volumes. Depois, à medida que viram as páginas do livro, podem ler o texto e ver as ilustrações animadas, enquanto ouvem uma leitura dramatizada da história.

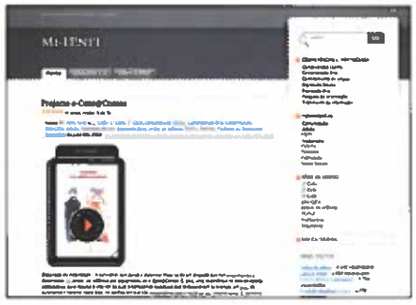
No final do livro, os interessados dispõem de um espaço em branco que podem utilizar para escrever ou ilustrar, de modo a personalizarem o seu livro, que passa a conter na capa o nome da pessoa a quem pertence.

Através do registo na Biblioteca dos Livros da Malta, os leitores podem enviar e-mails aos restantes membros da comunidade virtual, recomendando livros e divulgando os textos que escreveram no final das obras disponibilizadas on-line.

O grande objectivo deste projecto, que envolve o Centro de Investigação para as Tecnologias Interactivas, o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Ensino do Português, é a criação de um instrumento que promova a leitura, tirando partido da natural apetência que os mais jovens têm pelas novas tecnologias. ::

EB

Página electrónica



Mi-LP.net

http://recursoseb1.com/milp

Gravar um *clip* musical a partir de uma letra em *rap* escrita para diversos temas de *Os Maias*, procurando ser o mais fiel possível ao conteúdo da obra, foi um dos desafios lançados aos alunos do ensino secundário. Depois de inventadas as letras, os jovens "entravam" em estúdio, recorrendo ao gravador do telemóvel, que está sempre à mão, e gravavam o clip.

Escrever uma página do diário de bordo como se os alunos navegassem na armada de Vasco da Gama, após a leitura de *Os Lusíadas*, e editar os textos em formato de livro digital foi, por sua vez, uma das propostas feitas aos estudantes do 3.º ciclo.

Já com as crianças do jardim-de-infância foi realizada uma experiência na área da escrita colaborativa, da qual resultou o livro digital *A Cinderela Encantada*, construído com a ferramenta Myebook e contado com a voz da pequena autora.

A criação de um calendário poético para introduzir o estudo da poesia camoniana e de alguns poetas do século XX motivou os alunos para a recolha de poemas, após a qual tiraram fotografias com o telemóvel alusivas à temática de cada texto. O calendário foi executado em PowerPoint e os diapositivos gravados como imagens, após o que se procedeu à realização de um filme com o Movie Maker.

São estes alguns exemplos dos trabalhos realizados com os alunos disponibilizados no blogue Mi-LP.net, no qual um grupo de professores de diversos níveis de ensino, com bastante experiência na integração das tecnologias no ensino da língua materna, explicita as ferramentas digitais utilizadas para chegar a estes produtos finais.

O objectivo é estimular os professores de Língua Portuguesa a utilizarem as ferramentas e recursos da Web 2.0., partindo do pressuposto de que a partilha e os bons conteúdos favorecem a utilização das tecnologias no ensino. ::

EB

Viajar no tempo até à civilização romana

Uma visita de estudo a Conímbriga é uma viagem no tempo, que precisa de tempo para perceber o modo de vida dos Romanos, a época das invasões e a romanização da população. Os alunos das turmas A e B do 5.º ano da Escola EB 2,3 de Vila Nova de Foz Côa embarcaram nesta aventura e vieram até Conímbriga.

Texto de **Teresa Fonseca**
Fotografias de **Jorge Padeiro**

A visita a Conímbriga, às suas ruínas e ao museu, onde estão expostos os achados arqueológicos das escavações, é uma verdadeira viagem no tempo. Tudo isto ilustra a evolução desta urbe desde o séc. I a.C. até ao séc. VII da nossa era. Conímbriga não nasceu com a chegada dos Romanos, no séc. I a.C. Já existia muito antes, já era um povoado florescente, habitado, pelo menos, desde o séc. IX a.C.

As escavações arqueológicas contam-nos como, com a chegada dos Romanos, a cidade cresceu, tanto do ponto de vista social, como económico e urbanístico. O desenvolvimento da indústria e do comércio, a intensificação da exploração agrícola, bem como a construção de grandes monumentos e de imponentes casas senhoriais passa através do que os olhos vêem, levando o visitante a imaginar o quotidiano dos romanos ali instalados, donos e senhores do seu fórum – coração da cidade –, conhecedores de conceitos de física usados no abastecimento de água à cidade e na construção da rede de esgotos, na instalação de repuxos nas casa senhoriais e nos espaços públicos, no funcionamento das termas públicas...

O sítio arqueológico de Conímbriga possui um serviço educativo que apoia directamente os professores na organização das visitas de estudo. Este apoio pedagógico poderá assumir variadas formas, de acordo com as necessidades de cada situação e o projecto educativo específico do agrupamento de escolas.

Para informações sobre a marcação de visitas de estudo, contactar o museu através do telefone 239 941 177 ou do e-mail visitas@conimbriga.pt

IMAGINAR CONÍMBRIGA EM CINCO ETAPAS

Vieram de longe, de muito longe, o que eles andaram de autocarro para aqui chegar. Vieram de Vila Nova de Foz Côa, terra rica em património pré-histórico. São os alunos das turmas A e B do 5.º ano da Escola EB 2,3. Acompanhados por um grupo de professores coordenado por Silvina Silva, chegam ao local da visita. Apressam-se a sair do autocarro. A aventura vai começar!

Os alunos, tal como os professores, dividem-se em dois grupos.

A turma B segue para as ruínas com Silvina Silva, professora de História e Geografia de Portugal, e com Débora Tomé, monitora do Serviço Educativo do sítio arqueológico, enquanto a turma A inicia a sua visita pelo Museu Monográfico. Para criar um clima de cumplicidade com o grupo, Débora Tomé começa por, à sombra de uma árvore, falar-lhes das origens do nome da cidade, da importância estratégica desta conquista para os Romanos, lançando-lhes algumas questões sobre a romanização do povoado, o seu engrandecimento e, por último, o seu declínio. Os alunos não deixam os seus créditos por mãos alheias e, respondendo aos movimentos da batuta da "maestrina", vão alimentando o diálogo, mostrando a forma cuidada como prepararam a visita.

A explicação para a construção de uma segunda muralha defensiva, aquando das invasões bárbaras em que os Suevos capturaram e saquearam parte da cidade, dá lugar a algum debate. Rui, dirigindo-se à monitora, questiona-a: "Se os Romanos não tinham homens suficientes para recuperar a muralha antiga, como conseguiram então construir a nova?

" Débora Tomé explica-lhe, de imediato:

"Eles não tinham só falta de homens, tinham também falta de materiais de construção. Para resolver a situação destruíram todas as casas que iriam ficar fora da nova muralha e utilizaram esse material para a sua construção. A muralha passou a ter um comprimento muito menor, sendo necessários muito menos homens para o trabalho."

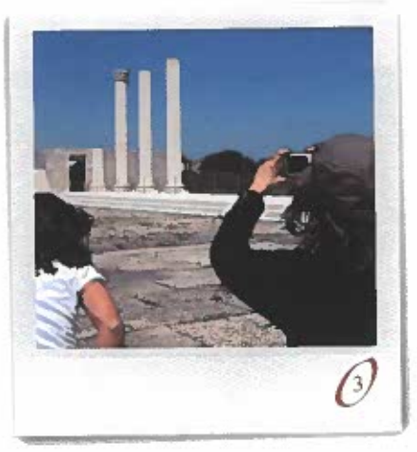
Já mais informados sobre as vivências dos Romanos naquela época e naquele local, continuam a aventura.

1. Onde negociavam?

Chegados a um espaço amplo, localizado num ponto estratégico, junto à via que ligava Olisipo (Lisboa) a Bracara Augusta (Braga), eis que surge um conjunto de lojas, das quais hoje só existem as caves ou armazéns onde eram guardados os produtos,


1


2


3

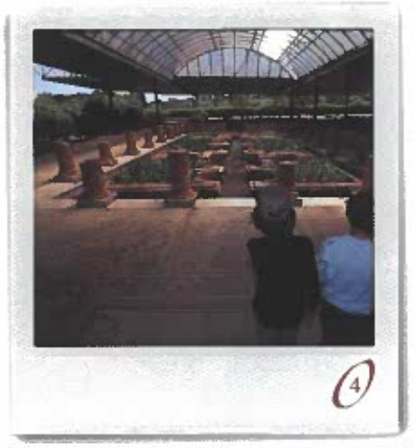
o que mostra bem o sentido de negócio que os romanos tinham. É que era por esta estrada que passavam muitos viajantes e a localização do comércio naquele local facilitava o seu abastecimento. A observação das lojas provoca alguma curiosidade aos alunos sobre o tipo de materiais utilizados na construção. Assim, Pedro pergunta: "De que eram feitas as paredes? Porque existem buracos?" A monitora esclarece: "Os romanos não usavam cimento, usavam argamassa. E os buracos resultam de material que caiu ou foi tirado durante as escavações." Os alunos, deslocando-se por toda aquela zona, sentem-se "teletransportados" para a época, como se eles próprios fossem os actores daquela cena: os comerciantes ou os viajantes que seguiam de norte para sul ou de sul para norte, pernoitando ou tomando uma refeição quente nesta cidade, espelho da civilização romana na Península Ibérica. Após todo este entusiasmo é o momento de seguir viagem.

2. Onde cuidavam dos corpos?

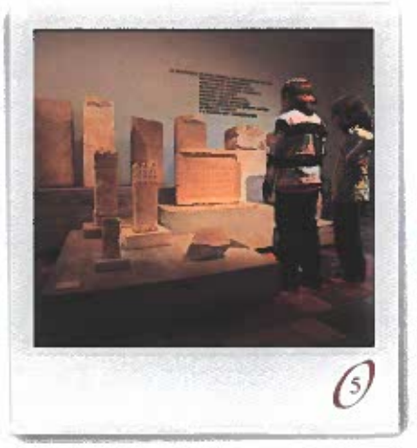
As Termas da Muralha, as Grandes Termas do Sul, as Termas do Aqueduto...difícios públicos para banhos são a prova viva de como os Romanos cuidavam dos seus corpos. Débora Tomé faz uma explicação detalhada sobre o funcionamento das termas, as diferentes zonas existentes, os tempos e os espaços destinados a homens e a mulheres e muitos outros pormenores. Os alunos "bebem" as informações, cruzando-as com o que tinham trabalhado nas aulas e colocam algumas questões. Joana pergunta: "Afinal as termas tinham o *caldarium*, o *tepidarium*, o *frigidarium* ... As pessoas tinham de seguir esta ordem?" A monitora esclarece: "O *frigidarium* era o último local a frequentar para que os poros dos seus corpos fechassem rapidamente, impedindo os espíritos de entrar." Estas eram algumas das crenças e superstições da época. Os alunos vão avançando, fazendo ainda alguns comentários. Assim, Carlos afirma: " Acho que os romanos se sentiam muito bem nas termas!" Bárbara acrescenta: "Pudera! As termas eram um autêntico spa de hoje." Perante este comentário, houve uma risada geral e um olhar de cumplicidade e concordância por parte do grupo.
É chegado o momento solene, o momento de "entrar" no centro cívico religioso e monumental de Conímbriga: o Fórum.

3. Onde tomavam as decisões?

Débora Tomé fala agora da importância do fórum em qualquer cidade romana, definindo-o como o coração da cidade, o local onde tudo se decidia, onde se vivia. Aqui fazia-se de tudo um pouco. Os cidadãos sabiam as novidades, ouviam os discursos de políticos e filósofos, pagavam os seus impostos, faziam compras nas lojas ali localizadas, frequentavam os templos, ou simplesmente conversavam e conviviam.
O espaço onde existiu o Fórum, e onde hoje se podem ver as suas ruínas e algumas recuperações de colunas, mostra bem a grandiosidade dos monumentos desta praça pública. Os alunos, admirados, deslocam-se à volta de todo o espaço, falam uns com os outros do que estão a observar, debatem alguns assuntos com a professora e vão esclarecendo as mais variadas dúvidas com a monitora. Assim, havendo algumas zonas do chão do Fórum cobertas, a aluna Débora pergunta: "Para que serve aquela cobertura?" Prontamente, a monitora Débora responde: "Para preservar o chão original." Em jeito



4



5

de conclusão, Gonçalo diz: "Bonito! Aprendemos muitas coisas. Ficámos com uma noção mais exacta de como é que tudo aconteceu."
E como viviam os Romanos?
Como eram as suas habitações?

4. Onde viviam?

Para terem uma visão de conjunto do parque habitacional de Conímbriga os alunos foram conhecer ricas casas senhoriais *(Domus)*, destinadas às classes altas, que contrastam com as ínsulas, habitações reservadas às classes mais pobres, com muita falta de condições e junto das quais, por isso mesmo, existem as latrinas para a higiene dos seus habitantes.
A Casa dos Repuxos, a Casa da Cruz Suástica, a Casa dos Esqueletos e por último, a Casa de Cantaber foram escalpelizadas durante a visita.
Na Casa dos Repuxos, os alunos admiram as dimensões da casa, os belíssimos mosaicos do chão das salas e dos quartos, o jardim central – peristilo – com repuxos que ainda hoje funcionam e as latrinas privadas. Quando os repuxos entram em funcionamento, Bárbara, espantada, diz: "Estão ali à volta de 500 repuxos!"
Relativamente às casas da Cruz Suástica e do Esqueleto, Débora Tomé esclarece a turma sobre as razões de lhes terem atribuído estes nomes, referindo-se ao significado da cruz suástica para os Romanos, o símbolo solar de boa sorte, o que deixa os alunos perplexos devido ao sentido que lhe é atribuído hoje. Quanto à Casa de Cantaber, não foi surpresa para os alunos o facto de a monitora lhes dizer que esta casa teria sido certamente do administrador de Conímbriga. Tudo aponta para isso: as suas enormes dimensões, as termas privadas e outros privilégios visíveis.
Quando o grupo se aproxima das ruínas correspondentes às ínsulas, verifica que, quanto a grandiosidade, estas deixam muito a desejar. É que os mosaicos e as pinturas são exclusivos das casas senhoriais.
Os alunos, em geral, mostram-se entusiasmados pelo requinte decorativo do que têm observado, ouvindo-se, a certa altura, um desabafo da Francisca: "Isto é realmente muito bonito!"
Já com algum cansaço, os alunos dirigem-se ao museu para ficarem a conhecer o tipo de objectos que foram encontrados durante as escavações.

5. Que peças estão no museu?

Antes de os alunos entrarem no museu, Débora Tomé dá-lhes conta do que vão encontrar no seu interior, dizendo-lhes que no museu, criado em 1962, existem unicamente peças deste sítio arqueológico. Explica-lhes ainda a forma como a exposição está organizada e, por último, dá-lhes algumas regras que terão de cumprir dentro do museu.
Os alunos entram para a primeira sala, dedicada a aspectos da vida quotidiana, onde observam atentamente a vitrina das moedas, a dos pesos e medidas, a dos equipamentos militares, a dos adornos pessoais, a das diferentes profissões, a dos testemunhos de materiais usados na construção ... Mas, como não podia deixar de ser, fazem uma paragem obrigatória junto da vitrina onde estão expostos utensílios para a saúde e higiene, para os banhos dos romanos.
Ao passarem à segunda sala, que evoca o Fórum, dedicam algum tempo à análise da maqueta, construída à escala de1/50, que lhes dá uma ideia clara da verdadeira dimensão do Fórum.
Ainda observam algumas esculturas, mosaicos, fragmentos de estuques e frescos, bem como objectos religiosos.
E, já prontos a almoçar, partem com destino a Coimbra. ::

UMA CIDADANIA MAIS INTERVENTIVA

Com o objectivo de preparar os jovens para uma cidadania mais interventiva, conhecendo os seus direitos e respeitando e promovendo os dos outros, a Amnistia Internacional incorporou nos seus métodos de trabalho acções dirigidas aos mais novos e tem vindo a produzir diversos materiais de apoio para os profissionais de educação.

Texto de **Luísa Marques (Amnistia Internacional)**
Fotografia cedida pela **Amnistia Internacional**

"(...) todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade (...) se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (...)"

Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Amnistia Internacional (AI) é uma organização mundial que investiga e denuncia as violações dos direitos humanos, pressionando os governos e outros actores não estatais a acabar com os abusos, através da mobilização de membros e apoiantes e do trabalho de *lobby* concertado a nível mundial. No início da sua actuação, o âmbito de trabalho da AI esteve centrado na defesa de determinados direitos civis e políticos. No entanto, e acompanhando as alterações no panorama internacional, a AI foi alargando as suas áreas de intervenção. Baseando-se no princípio de que os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes, não havendo lugar a qualquer estrutura hierárquica que defina um direito como mais importante que outro, actualmente a AI define a sua acção como uma luta pelo usufruto, por todas as pessoas, de todos os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, assumiu de forma mais efectiva o trabalho contra a discriminação nas suas várias vertentes, pelos direitos humanos das mulheres, pelos refugiados e começou também a dar atenção ao impacto das relações económicas sobre os direitos humanos, sendo a questão da pobreza uma das mais recentes preocupações da organização.

Num contexto tão amplo de acção torna-se cada vez mais claro que a luta mundial contra as violações dos direitos humanos só poderá resultar se for combinada com uma acção preventiva, ou seja, através da educação em matéria de direitos humanos.

A Educação para os Direitos Humanos promove junto dos destinatários a reflexão acerca do significado dos direitos humanos e encoraja-os a transformar as suas preocupações em acções. Fomenta condutas e atitudes baseadas na tolerância, na solidariedade, na responsabilidade e no respeito, constituindo, a longo prazo, um importante instrumento na prevenção das violações dos direitos e liberdades fundamentais, preparando os jovens para uma cidadania mais interventiva, conhecendo os seus direitos e respeitando e promovendo os dos outros.

Consciente desta necessidade, a AI incorporou nos seus métodos de trabalho, e de forma cada vez mais consistente, acções dirigidas a crianças e jovens, e tem vindo a produzir diversos materiais de apoio para os profissionais de educação. Mas neste desafio, a receptividade e envolvimento dos educadores tem sido fundamental para a consciencialização de jovens e crianças para a defesa dos direitos humanos. Só com este apoio poderemos aspirar a uma sociedade mais justa onde os seres humanos se tratem uns aos outros com respeito e dignidade. Contamos consigo!

ALGUNS PROJECTOS EM DESENVOLVIMENTO:

"A guerra não é um brinquedo" (Abril/Dezembro 2009). Projecto dirigido às escolas básicas que pretende sensibilizar alunos e pais para o perigo da violência armada. Partindo do conceito de que os brinquedos desempenham um papel importante no desenvolvimento e construção da personalidade das crianças, este projecto incentiva o envolvimento das crianças e suas famílias através da participação na construção de uma escultura pela paz, elaborada a partir de brinquedos de carácter bélico, entregues pelos alunos nas escolas aderentes. Esta iniciativa conta com a colaboração da artista Joana Vasconcelos, que construirá a escultura.

"Todos e todas nós somos iguais" (Maio 2009/Junho 2010). Projecto dirigido a escolas secundárias que pretende promover o debate sobre a discriminação de género e a reflexão sobre a influência de comportamentos discriminatórios na violência contra as mulheres e na violação dos seus direitos humanos. As actividades a levar a cabo são variadas e incluem uma exposição de fotografia, uma sessão de sensibilização utilizando metodologias participativas e a elaboração de um texto para uma banda desenhada sobre violência contra as raparigas no contexto escolar. ::

AMNISTIA INTERNACIONAL

ACTIVIDADES REGULARES:

Formação em escolas:
A formação nas escolas é realizada em todo o País e dirigida a professores e alunos. Estas acções são feitas a convite dos estabelecimentos de ensino e abrangem as várias faixas etárias, desde o ensino básico ao secundário.

Campos de trabalho:
Os Campos de Trabalho são encontros anuais, que se realizam desde 2000, dirigidos a jovens entre os 15 e os 18 anos. Têm como objectivos a sensibilização, reflexão e tomada de posição dos jovens para as questões dos direitos humanos e a formação de futuros activistas. Os programas aliam sessões expositivas com actividades lúdicas, assim como trabalhos em grupo que fomentam o espírito de equipa e entreajuda. O campo de trabalho de 2009 realiza-se de 28 de Novembro a 1 de Dezembro em local a designar.

Manuais e materiais de Educação para os Direitos Humanos (EDH):
Considerando fundamental a existência de um suporte teórico que sustente a Educação para os Direitos Humanos, a AI Portugal tem vindo a produzir diversos materiais pedagógicos (com um enfoque mais prático do que teórico), tanto para professores/educadores como para crianças e jovens, nomeadamente manuais, jogos interactivos e um livro de contos. Estes materiais podem ser trabalhados com alunos dos vários níveis de ensino.

Para mais informações sobre o nosso trabalho de EDH, contacte Luísa Marques ou visite www.amnistia-internacional.pt

MEDALHAS PARA CELEBRAR...

Texto de **Rui Seguro**
Medalha de **Manuela Soares**
Fotografia de **Jorge Nogueira**

As medalhas têm sido ao longo dos tempos utilizadas para celebrar um acontecimento desportivo, militar, religioso, político ou histórico através do seu valor artístico.

As primeiras medalhas que se conhecem estavam relacionadas com feitos desportivos e traziam a indicação da pessoa que esses jogos homenageavam. As medalhas encontradas estavam num bom estado de preservação, o que indica que foram guardadas pelo seu valor intrínseco e não foram usadas para transacções financeiras.

Mas é em Itália que o artista renascentista António Pisano, conhecido por Pisanello, inspirado na Antiguidade recria a medalha que irá permitir aos homens ilustres da época um meio fácil e económico de se perpetuarem.

A partir desta data, as medalhas passam a ser circulares, com cerca de 90 mm de diâmetro, podendo eventualmente adquirir outras formas como, por exemplo, as medalhas militares que quase sempre são em forma de cruz. Nas suas faces, que se designam por anverso e reverso, apresentam normalmente o retrato em perfil do homenageado (anverso) e uma alegoria ou símbolo com ele relacionado (reverso). Para completar a informação, as medalhas têm inscrições que as identificam.

A medalha traduz também a personalidade do seu autor, nas soluções estéticas através da sua interpretação do que se pretende comemorar e nas técnicas que encontra para a sua execução.

O medalhista faz um original e, na fase final, um gravador irá reproduzi-la em "múltiplos numerados", "cunhados" ou "construídos". As medalhas cunhadas são feitas a partir de moldes de aço temperado que servem de base para receber o metal que será estampado numa prensa com uma força de 180 toneladas (técnica igual à cunhagem de uma moeda). As construídas, como o nome indica, resultam da técnica do acasalamento de materiais diferentes. As medalhas "cunhadas" permitem tiragens de baixo custo, enquanto as "construídas", por exigirem mão-de-obra muito qualificada, tornam-se mais dispendiosas.

No final do século XX, os medalhistas afastam-se de uma concepção mais tradicional e começam a inovar formalmente numa harmonia entre a ciência e a técnica. Nas soluções estéticas procuram sempre obter mensagens de grande simbolismo e, do ponto de vista técnico, as medalhas libertam-se dos materiais convencionais como o bronze e o cobre, sendo utilizados materiais cada vez mais inovadores como o aço inox, acrílicos, têxteis e cerâmica.

A medalha, ao representar um acontecimento, transforma-o em símbolo e constitui um importante documento para a compreensão de uma cultura. ::

ANVERSO

REVERSO

Sugestões de actividades:

Mostre as imagens aos alunos e coloque-lhes as seguintes questões:
→ Esta medalha será uma medalha convencional?
→ O que pretende celebrar esta medalha?
→ De que material é feita?

Proponha aos alunos que:

1. Façam uma pesquisa na Internet e tentem encontrar exemplos de:
   - De diversos tipos de medalhas consoante o que pretendem celebrar
   - Medalhas portuguesas desde a implantação da República
2. Desenhem uma medalha tendo em conta:
   - Um evento ou uma personagem a homenagear
   - A forma adequada à sua função e aos materiais a utilizar.