



noesis

Revista Trimestral | n.º 67 Outubro/Dezembro 2006 | € 3,00 (IVA incluído)

Entrevista

Manuela Castro Neves

Destacável

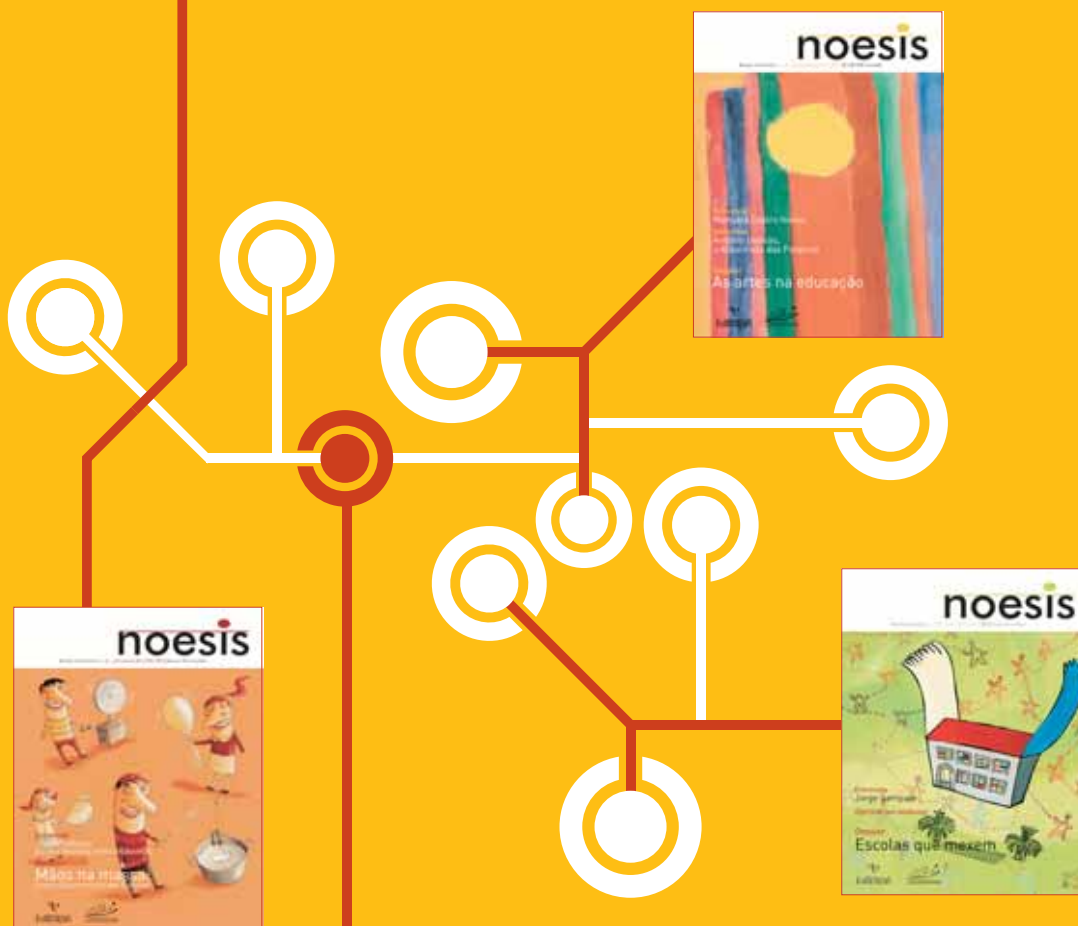
António Gedeão,
o Alquimista das Palavras

Dossier

As artes na educação

Distribuição da Revista Noesis

da sede do agrupamento para as escolas



Desde que a Noesis voltou a ser editada, já saíram três números. Para uma melhor rentabilização de recursos, as revistas são distribuídas gratuitamente pelas sedes de agrupamento para que estas as encaminhem para as respectivas escolas.

**Se a Noesis não chegou à sua escola,
peça-a na sede do agrupamento.**

Ficha Técnica

Directora

Maria Emília Brederode Santos

Editora

Teresa Fonseca

Produtor

Rui Seguro

Redacção

Elsa de Barros

Secretariado de redacção

Helena Fonseca

Colaboradores permanentes

Dora Santos, Teresa Gaspar

Colaboram neste número

Ana M. Alvim Cortes, Ana M. Bettencourt, Armanda Nunes, Armandina Soares, Assunção Folque, Carlinda Leite, Cristina Gomes da Silva, Filomena Matos, Frederico G. Carvalho, Helena Ferraz, Helena Seabra, Magna Duro, Manuel Piçarra, Manuela Perdigão, Nelson Matias, Pedro Saragoça Martins, Rita de Salles Caldeira, Rita Mendes, Rui Canário

Destacável

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Revisão

Ana Magalhães

Fotografia

Carlos Silva, Henrique Bento

Ilustrações

Beatriz, Joana, João, Mariana

Capa

Tommy (9 anos)

[Desenhos cedidos pelo *Atelier* Cecília Menano]

Projecto gráfico e paginação

White Rabbit - Custom Publishing

Rua Joaquim António Aguiar, n.º 45 - 2.º dto.

1070-150 Lisboa

Impressão

Fernandes & Terceiro

Rua Nossa Sr.ª da Conceição, n.º 7

2794-014 Carnaxide

Distribuição

Editorial do Ministério da Educação

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

Apartado 113 - 2726-901 Mem Martins

Tiragem

15 000

Periodicidade

Trimestral

Depósito legal / ISSN

N.º 41105/90 / 0871-6714

Propriedade

Direcção-Geral de Inovação

e Desenvolvimento Curricular

Av. 24 de Julho, n.º 140 - 1399-025 Lisboa

Preço

€ 3

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a orientação do Ministério da Educação.

Revista Noesis

Redacção

Av. 5 de Outubro, n.º 107 - 8.º

1069-018 Lisboa

Telefone 217 811 600 - ext. 2839

Fax 217 811 650

revistanoesis@min-edu.pt

06 Notícias... entre nós

09 Notícias... além fronteiras



10 Diário de um professor

Magna Duro

Colocada na escola do Hospital D. Estefânia, Magna Duro, professora do 1.º ciclo contratada, relata uma experiência extremamente enriquecedora construída em permanente contacto com as crianças internadas.

14 Lá fora

Um currículo para a excelência:

O Debate Nacional sobre Educação na Escócia

Teresa Gaspar

O Debate Nacional sobre Educação realizado na Escócia, em 2002,

serviu de ponto de partida para um amplo processo de revisão curricular.

16 Entrevista a Manuela Castro Neves

Maria Emília Brederode Santos

Elsa de Barros

Ao longo da sua carreira, Manuela Castro Neves sempre considerou os casos habitualmente apelidados de “difíceis” como uma oportunidade de ganhar os alunos para a escola e de evoluir como professora.



22 Opinião

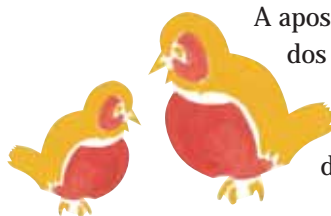
Aprender sem ser ensinado

Rui Canário

Além das aprendizagens formais, realizadas na escola, o autor defende a importância das aprendizagens não formais, adquiridas ao longo da vida.

24 Dossier – As artes na educação

A aposta nas artes como componente fundamental dos programas educativos é o tema do dossier, que inclui o relato de práticas neste domínio, em diferentes níveis de escolaridade.





50 Reflexão e acção

Desencontros educativos

Ana Maria Bettencourt, Cristina Gomes da Silva, Nelson Matias e Teresa Gaspar

O desencontro entre a representação da crise da educação transmitida pelos *media* e os modos como as escolas vivem essa crise serviu de ponto de partida para a realização de um projecto de investigação que incidu sobre três jornais nacionais e dois estabelecimentos de ensino.

56 Meios e materiais

60 Visita de estudo

Hoje a ria é formosa... amanhã não sabemos

Teresa Fonseca

A visita ao Centro de Educação Ambiental de Marim sensibiliza as escolas para a necessidade de preservar a Ria Formosa.



64 Campanha de sensibilização

Gripe: Conhecer para prevenir

Rita de Salles Caldeira

O projecto Gripe.net desafia as escolas a participarem num concurso que pretende ensinar a lidar e a prevenir a doença, contribuindo para formar cidadãos mais responsáveis.

66 Com olhos de ver

À roda do mistério da Custódia de Belém

Ana Maria Alvim Cortes

Os 500 anos da Custódia de Belém, que faz parte da colecção de ourivesaria do Museu Nacional de Arte Antiga, funciona como um pretexto para recuar até à época dos Descobrimentos Portugueses.

Destacável

António Gedeão: O Alquimista das Palavras

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

O centenário do nascimento de Rómulo de Carvalho é assinalado num destacável que contempla diversas actividades sobre a poesia de António Gedeão, destinadas aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.



ERRATA: Por lapso, a autoria das fotografias do artigo *A ciência quando nasce é para todos*, publicado no n.º 66, foi trocada, tendo sido atribuída a Carlos Silva, em vez de a Henrique Bento, o que lamentamos.

Na contracapa do referido número, não foi identificada a origem da fotografia publicada, que pertence ao Arquivo Municipal de Vila Franca de Xira.



AS ARTES E A EDUCAÇÃO

A relação entre as artes e a educação nunca foi fácil: parece haver uma contradição entre o raciocínio lógico-dedutivo e as aprendizagens mais escolares e o tipo de aprendizagem que diferentes artes requerem e proporcionam.

A primeira tendência foi para a aprendizagem das artes se moldar à aprendizagem académica, mas o papel de educadores e artistas como, por exemplo, Herbert Read (o criador do movimento de Educação pela Arte) e de Howard Gardner com a sua teoria das “múltiplas inteligências” acabaram por fazer vingar ideias como a da importância da criatividade e da possibilidade do seu desenvolvimento, a existência de vários estilos de aprendizagem ou, ainda, a do papel da comunicação e da necessidade do seu ensino.

Em Portugal, esta “revolução” na aprendizagem das artes e no papel das artes na educação generalista (as artes ao serviço do desenvolvimento harmonioso da criança) ocorreu pelos anos 60 com artistas como Nikias Skapinakis, educadores como Cecília Menano e Calvet de Magalhães, pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos. A Fundação Calouste Gulbenkian – cujo 50º aniversário se celebra este ano – teve um papel fundamental quer através da criação do seu Centro de Investigação Pedagógica (onde Delfim Santos e Rui Grácio fundaram em Portugal as Ciências da Educação), quer através

das actividades artísticas para crianças e professores promovidas por Madalena Perdigão e concretizadas, entre outros, por Natália Pais.

O movimento “back to basics” desencadeado na era Reagan voltou a querer “expulsar” as aprendizagens artísticas do “núcleo duro” da escola. Mas os tempos mudaram: as artes adquiriram uma importância económica e social significativa; o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade ou da capacidade de comunicação é hoje requerido pela inovação tecnológica; novos movimentos artísticos como o MUS-E mostraram o papel que as artes podem ter também no combate ao abandono e insucesso escolares e na integração de crianças imigrantes. Na Finlândia – hoje, país de todos os êxitos – a educação artística ocuparia 80 por cento das horas lectivas não por exclusão de outras matérias e sim porque todas as matérias seriam ensinadas “pela arte”.¹

No entanto, um estudo comparativo promovido pela UNESCO em 2004 mostra como permanece o fosso entre a importância concedida à educação artística “no papel” e na prática. A Conferência Internacional realizada em Lisboa este ano concluiu pela necessidade de encontrar formas de avaliar o impacto das artes na educação. Prepara-se para Janeiro uma Conferência Nacional que certamente quererá contar com o contributo de todos os professores.

É por isso este o tema do dossier do nº 67 da Noesis.

O “destacável” celebra o 100º aniversário do nascimento do cientista Rómulo de Carvalho e da sua criatura, o poeta António Gedeão, para quem “o artista e o cientista (...) desempenham o mesmo papel de construtores, de descobridores, de definidores: um do mundo de dentro; outro do mundo de fora”.²

Ambos são necessários.

Maria Emília Brederode Santos

¹BAMFORD, Anne, *The Wow Factor, Global Research Compendium or The Impact of the Arts in Education*, Waxmann, 2006.

²PALESTRAS, *Revista de Pedagogia e Cultura*, nº 1, Lisboa, 1958, p. 435.

ALUNOS DO SECUNDÁRIO COLABORAM COM INVESTIGADORES

Colocar os alunos do ensino secundário lado a lado com investigadores de laboratórios de faculdades e centros de investigação da Universidade do Porto foi o objectivo da segunda edição das actividades de Verão da Universidade do Porto. Depois de, em Julho, cerca de cinco mil alunos do 5.º ao 11.º anos terem participado em diversas actividades da Universidade Júnior, a edição deste ano encerrou no início de Setembro com dois projectos destinados a alunos do ensino secundário com um bom desempenho académico.

O primeiro projecto, intitulado Escola de Saúde, permitiu a 88 alunos do 11.º ano contactar com instituições de pesquisa científica. O segundo projecto, denominado Escola de Física, possibilitou a 60 jovens dos 10.º e 11.º anos a participação em projectos de investigação no Departamento de Física da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. ::

EB

ARTE CONTRIBUI PARA A REINserÇÃO DE JOVENS EM RISCO



A arte abre portas a competências que facilitam a reinserção social. É este o lema do projecto Reinserção pela Arte, criado pela Fundação Calouste Gulbenkian, que será desenvolvido em três centros educativos da região de Lisboa.

Ao abrigo de um protocolo assinado com o Instituto de Reinserção Social, a arte assume especial protagonismo no currículo de 85 adolescentes dos centros educativos Padre António de Oliveira, Navarro de Paiva e Bela Vista. Desde o início deste ano lectivo até 2008, a música, as artes plásticas e as artes performativas, da dança ao teatro, vão fazer parte integrante do quotidiano destes jovens, em articulação com as restantes disciplinas do currículo.

O objectivo deste projecto, coordenado por Madalena Vitorino, Rui Horta e Fernando Mora Ramos, é a exploração da criatividade, através do contacto com diversas formas de expressão artística, de modo a permitir a descoberta de novas aptidões e competências que contribuam para o combate ao insucesso escolar. ::

EB

RÓMULO DE CARVALHO NASCEU HÁ CEM ANOS

É assinalado este ano o centenário do nascimento de Rómulo de Carvalho, figura destacada da cultura nacional, professor e mestre de professores, investigador e divulgador da ciência e da história da cultura científica em Portugal, autor de uma obra poética original e inovadora que assinou com o nome de António Gedeão.

Rómulo de Carvalho nasceu a 24 de Novembro, data em que se comemora o Dia Nacional da Cultura Científica, instituído em 1996 pelo então Ministro da Ciência e Tecnologia, José Mariano Gago, no ano em que o professor completou 90 anos.

Um ponto alto das comemorações do centenário é a exposição evocativa da figura e da obra, organizada pela Biblioteca Nacional, em Lisboa, que deverá estar aberta ao público entre 12 de Outubro do corrente ano e 6 de Janeiro de 2007.

Rómulo de Carvalho será também evocado no Museu de Ciência da Universidade de Lisboa. A Academia das Ciências de Lisboa, da qual foi membro, dedica-lhe uma sessão de homenagem no dia 24 de Novembro. A Escola Secundária António Gedeão, no Laranjeiro (Almada), dedicará uma atenção especial a este evento com a iniciativa Física do Povo, que incluirá experiências dentro e fora do laboratório, além de uma sessão dedicada à poesia e ao canto.

O Instituto Superior da Maia leva a efeito, nos dias 23 e 24 de Novembro, um Colóquio Internacional António Gedeão/Rómulo de Carvalho, da responsabilidade do Centro de Estudos de Língua, Comunicação e Cultura, organizado em três painéis temáticos: Ciência e Cultura Científica, Ciência e Novo Humanismo, e Literatura e Ciência.

A Universidade de Évora projecta o lançamento de um prémio anual com o nome de Rómulo de Carvalho a atribuir alternadamente, em anos sucessivos, a trabalhos de didáctica do ensino da ciência e a investigações sobre a história das actividades científicas em Portugal.

A figura de Rómulo de Carvalho/António Gedeão foi incluída na série filatélica Vultos da História e da Cultura, programada pelos CTT para 2006.

O cartaz do Centenário estará disponível para distribuição nas escolas.

Para mais ampla informação sobre o programa das comemorações pode ser consultado o site www.100anos-romulogedeao.info ::

Frederico G. Carvalho



Caricatura de António Gedeão por Rómulo de Carvalho

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA COMEMOROU 40 ANOS

Relatos de práticas, plenários, conferências, momentos de convívio e uma exposição comemorativa foram os momentos chave do XXVIII Congresso do Movimento da Escola Moderna, que se realizou no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, de 19 a 22 de Julho.

A assinalar os 40 anos do Movimento da Escola Moderna, este congresso contou com um número significativo de comunicações de professores jovens, a par de outras realizadas por docentes com um maior número de anos de experiência.

Devido à importância destes relatos de práticas, uma das recomendações para o próximo congresso relaciona-se com a necessidade de cada professor seleccionar um aspecto da dinâmica do trabalho desenvolvido com os alunos que tenha

sido particularmente significativo para servir de base a uma comunicação.

Os plenários constituíram-se como momentos importantes de aprofundamento da reflexão pedagógica, sendo igualmente de salientar os momentos de convívio, essenciais para estreitar os laços afectivos entre os participantes.

A exposição comemorativa evidenciou claramente o avanço realizado pelo Movimento da Escola Moderna em termos de reflexão pedagógica, ao longo de quatro décadas de existência. ::



COMO PARTICIPAR NO DEBATE NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO



Como vamos melhorar a educação nos próximos anos? É esta a pergunta central do Debate Nacional sobre Educação que vai decorrer em todo o país, até Novembro.

Promovido pela Assembleia da República e pelo Governo para comemorar os 20 anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o debate é organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e conta com a participação de todos, desde o cidadão anónimo ao mais conhecido.

Organizada com o objectivo de assinalar uma data relevante para a educação, esta iniciativa não pretende centrar-se no passado. Sem ignorar o percurso realizado ao longo das últimas décadas, o debate procura, essencialmente, esclarecer o que é necessário fazer, em matéria educativa, para termos o melhor futuro possível.

Os professores podem participar no debate através do portal na Internet www.debatereducacao.pt ou fazendo chegar ao CNE as suas contribuições através do e-mail cneme@mail.telepac.pt. Podem, também, consultar no sítio todos os contributos e documentos de apoio ao debate.

A primeira fase, que decorreu até final de Setembro, privilegiou a promoção do debate em todo o país, de forma descentralizada. Em Outubro e Novembro, após a identificação das grandes áreas de confluência do debate e das questões que mereceram mais atenção nos meses anteriores, serão promovidos debates centrados nestas temáticas.

No final do Debate Nacional sobre Educação, a comissão organizadora do CNE vai fazer a sistematização da informação recolhida e elaborar um relatório, que ficará disponível na Internet. ::

EB

CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA CIDADÃOS CEGOS E SURDOS

Os cidadãos cegos e surdos vão passar a poder obter um certificado escolar que ateste os conhecimentos que adquiriram ao longo da vida.

A acreditação do Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, da Casa Pia de Lisboa, como centro Novas Oportunidades permite superar uma lacuna na certificação escolar da população cega e surda, ao abrigo de um protocolo que envolve os ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social

Este protocolo, assinado no âmbito da iniciativa Novas Oportunidades, tem como objectivo proporcionar, em condições de igualdade, o acesso da população cega e surda ao reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do 9.º ano e, posteriormente, do 12.º ano de escolaridade.

Estima-se que existam em Portugal cerca de 60 mil pessoas cegas e/ou surdas com mais de 18 anos e com escolaridade até ao 9.º ano. Para proceder ao reconhecimento de com-

petências destes cidadãos, a Direcção-Geral de Formação Vocacional assegura formação técnico-pedagógica à equipa Novas Oportunidades do Centro António Aurélio da Costa Ferreira, enquanto a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular colabora na recolha e concepção dos materiais específicos necessários para o efeito.

As estratégias, materiais e recursos utilizados, depois de validados, vão poder ser aplicados em percursos de educação e formação de adultos com características semelhantes.

A rede Novas Oportunidades conta actualmente com 195 centros, prevendo-se que, até ao final do ano, estejam em funcionamento 220, seis dos quais especializados no atendimento à população com deficiências de diversos tipos. ::

EB

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA PORTUGUESA



O conhecimento da diversidade linguística existente nas escolas dos 1.º e 2.º ciclos da área metropolitana de Lisboa é o objectivo do projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional, com a participação da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian.

Neste âmbito, foram recolhidas e analisadas produções linguísticas em português de alunos dos 4.º e 6.º anos cujas línguas maternas são o ucraniano, o guzerate, o mandarim, o crioulo de Cabo Verde e o português.

O projecto, coordenado por Maria Helena Mira Mateus, Glória Fischer e Dulce Pereira, prevê a possibilidade de estender os resultados deste trabalho a outros contextos linguísticos e geográficos.

Da primeira parte do projecto resultou um CD que contém uma caracterização linguística e sócio-cultural das línguas em análise e textos formativos sobre a diversidade linguística. Este CD encontra-se disponível em:

<http://www.iltec.pt/divling/index.html>.

Em Novembro, será apresentado um segundo CD que inclui materiais para utilização dos professores, exercícios de apoio aos alunos na aquisição do português e vocabulário que permite a comparação entre palavras das diferentes línguas em análise. ::

Programa detalhado em www.acime.gov.pt

Helena Seabra

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

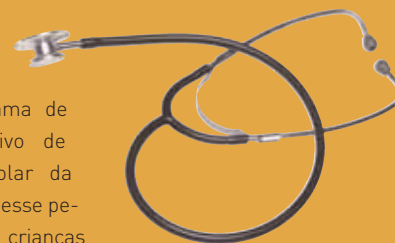
EQUIPAS DE SAÚDE ESCOLAR DETECTAM DOENÇAS

Metade das crianças com perturbações da visão e da audição ou com doença crónica identificadas na escola passa a ser acompanhada até ao final do ano lectivo, devido à intervenção das equipas de saúde escolar.

São estas algumas das conclusões divulgadas no relatório Avaliação do Programa de Saúde Escolar, relativo ao ano lectivo de 2004/2005, da Divisão de Saúde Escolar da Direcção-Geral de Saúde, segundo o qual nesse período de tempo foram detectadas 28 852 crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

De acordo com o relatório, é fundamental o apoio às crianças com problemas de saúde para evitar que estes comprometam as aprendizagens escolares. Neste sentido, 98 por cento dos 353 centros de saúde do país têm desenvolvido, nos últimos cinco anos, actividades do programa de saúde escolar de forma regular e sustentada. ::

EB



“STELLA” UM ESPECTÁCULO PARA OS MAIS NOVOS



O espectáculo Stella, baseado na obra de Marie-Louise Gay, incluída no Plano Nacional de Leitura, vai estar em cena no Teatro Mundial, em Lisboa, até ao final de Dezembro.

Esta produção, destinada às crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, possibilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, estimulando o sentido estético e o pensamento crítico.

O espectáculo, produzido pela Associação Cultural Gato que Ladra, estará em cena, a partir de 28 de Outubro, de terça a sexta às 10h30, aos sábados às 15h00 e aos domingos às 11h00. ::

EB

ALUNOS PORTUGUESES CONTACTAM CIENTISTAS NA ANTÁRTIDA VIA INTERNET



Os alunos portugueses vão poder colocar questões, via Internet, aos cientistas polares que, este ano lectivo, participam numa expedição à Antártida, no âmbito de um programa educativo para celebrar o Ano Polar Internacional.

O programa *Latitude60!*, da responsabilidade de um grupo de cientistas das universidades de Lisboa e do Algarve, vai permitir que os estudantes de todas as escolas do país possam questionar os investigadores portugueses que vão estar na Antártida, durante o Inverno, obtendo resposta em tempo quase real. Os alunos poderão, também, receber a visita de cientistas na escola que lhes darão a conhecer o material utilizado nas campanhas: tenda, roupa e outros objectos necessários para se poder trabalhar nos pólos.

Os cientistas vão lançar uma plataforma na Internet para realizar reuniões quinzenais com os professores, para que estes possam tirar dúvidas e apresentar sugestões. As escolas podem aderir a esta iniciativa através de diversas modalidades, nomeadamente do lançamento de jornais escolares, concepção de exposições, peças de teatro, concursos de textos e relatórios científicos. A intenção deste projecto é dar a conhecer o que se passa na Antártida e na Ártica ao nível das mudanças de clima, ecossistemas e hábitos de vida dos povos polares, alertando para a necessidade de preservar os pólos.

EB

PRÉMIO PARA *SITE* DE DIREITOS HUMANOS



O *site* de Educação para os Direitos Humanos intitulado *Droits Partagés* (www.droitspartages.org) foi escolhido por unanimidade, pela Comissão Nacional Consultiva de Direitos Humanos e pela Comissão Nacional Francesa da UNESCO, para o prémio Unesco de Educação, a atribuir em 2006.

Este *site* foi apresentado em Portugal por Caroline Desbans, no Seminário sobre Direitos Humanos, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004.

“COMIDA DE PLÁSTICO” FORA DAS ESCOLAS INGLESAS

Chocolates, batatas fritas, pastilhas elásticas, refrigerantes gaseificados, leite gordo e carne de baixa qualidade – são estes alguns dos alimentos proibidos nas escolas inglesas, a partir deste ano lectivo, com o objectivo de combater a obesidade infantil. As novas orientações em matéria de nutrição anunciadas pelo governo britânico baseiam-se nas recomendações de um grupo de trabalho constituído para rever as ementas das cantinas e os produtos comercializados nas máquinas automáticas existentes nos estabelecimentos de ensino. De acordo com estas novas orientações, as ementas vão passar a privilegiar a carne de alta qualidade, as aves e o peixe. O leite só poderá ser meio-gordo ou magro e os alunos terão, no mínimo, duas peças de fruta por refeição e uma porção de vegetais. Os fritos apenas poderão ser servidos até duas vezes por semana. O Ministério da Educação pretende, ainda, apoiar as escolas para que ensinem aos alunos conceitos básicos sobre nutrição, dieta e confecção dos alimentos, para que estes venham a fazer escolhas acertadas ao longo da vida. Estas medidas tiveram em conta um estudo divulgado pelo *Jornal Internacional de Obesidade Pediátrica*, segundo o qual as taxas de obesidade infantil vão aumentar drasticamente, até 2010, em quase todo o mundo. Segundo o referido estudo, o aumento das taxas de obesidade vai contribuir para o desenvolvimento precoce de doenças como a diabetes tipo 2, a hipertensão arterial e o excesso de colesterol.

EB



COMISSÃO EUROPEIA DEFENDE DIREITOS DAS CRIANÇAS

A Comissão Europeia tem em curso uma estratégia para defender os direitos das crianças e aumentar a cooperação entre os Estados-membros na luta contra a pobreza, o sequestro e o abuso sexual de menores. Uma das medidas consiste na criação de um número de telefone único, ao nível da União Europeia, para o qual as crianças possam ligar a solicitar ajuda e de um nú-

mero verde destinado às crianças desaparecidas ou exploradas sexualmente. A Comissão Europeia também pretende promover diversas iniciativas para combater a pobreza infantil na União Europeia e um plano de acção para atender às principais necessidades das crianças dos países em desenvolvimento.

EB

Diário de Magna Duro

Quando, decorridos quatro meses, Magna Duro foi, finalmente, colocada, não sabia o que a esperava. Depois de procurar a “sua” escola, esta professora do 1.º ciclo em início de carreira percebeu que tinha sido colocada na escola do Hospital D. Estefânia. Como iria ser? Será que iria ter capacidade de lidar com meninos doentes? Não só teve, como se empenhou a fundo no trabalho e, no fim do ano, dá-nos o testemunho da sua experiência extremamente enriquecedora, partilhada quotidianamente com a professora responsável através de uma planificação cooperativa.

Fotografias de Henrique Bento

25 de Janeiro de 2006

FINALMENTE COLOCADA!

Finalmente fui colocada! Esperei quase quatro meses, mas já está! Este ano foi mais demorado porque resolvi concorrer às vagas anuais. No ano passado, a minha experiência foi difícil: três trimestres, três escolas diferentes. De três em três meses, tive de me adaptar a uma nova escola, nova turma, novos colegas, novo bairro... E sempre bairros de realojamento, com populações ditas “carenciadas” e escolas “difíceis” nos subúrbios de Lisboa. Apesar de dura, foi uma experiência interessante: fiquei a conhecer as diferenças que podem existir entre escolas deste tipo e, ainda, que um projecto artístico como o MUS-E pode fazer a diferença e ser extremamente importante para os alunos sentirem que a escola é deles, para os abrir a novos mundos, para os interessar pelas aprendizagens e para gostarem de ir à escola.



26 de Janeiro

À PROCURA DA ESCOLA

Foi um dia cansativo! Fartei-me de andar à procura da “minha” escola sem a encontrar. Acabei por telefonar para as informações, onde me deram o número de telefone da escola e, quando liguei, atenderam de um hospital! A “minha” escola fica dentro do Hospital D. Estefânia. Fui até lá sem pensar que, de manhã, as crianças estão nos tratamentos e portanto só podem ter aulas à tarde. Falei com o Conselho de Administração que me informou disso e doutros detalhes. Estavam preocupados se eu

"aguentava" trabalhar com meninos doentes. Fiquei apreensiva: o que será que me espera? Apresentei-me no agrupamento. No meio do preenchimento dos papéis, ia recebendo informação sobre a escola e, de novo, a preocupação: veja lá se quer aceitar, se tem "estômago" para trabalhar com meninos doentes... Mesmo que não tivesse, penso que não podia recusar. Seria certamente penalizada nos concursos seguintes. Mas que será que me espera?

27 de Janeiro

O PRIMEIRO CONTACTO

Finalmente, conheci a escola e a professora responsável. Fui muito bem recebida: explicou-me como funciona esta escola tão especial e levou-me às enfermarias para conhecer alguns dos meus futuros alunos. Uma das coisas que percebi é que terei alunos com internamentos longos, médios, curtos e outros ainda com doenças crónicas que estão no hospital recorrentemente. A minha nova escola afinal é diferente mas bem simpática! É uma única sala com paredes forradas com trabalhos das crianças e equipada com computadores, uma pequena biblioteca com livros para várias idades, jogos educativos, uma televisão, um gravador e alguns vídeos.



21 de Fevereiro

UMA ESCOLA ESPECIAL

Realmente é uma escola bem especial: o número de alunos varia todos os dias. A escola não é obrigatória. Todas as segundas-feiras percorremos os serviços para saber que meninos há em idade escolar para o 1.º ciclo e em que condições estão (se podem ir à escola e quanto tempo se prevê que fiquem hospitalizados). Há meninos que vêm para a sala; outros que nós, professoras, vamos buscar às enfermarias; outros que não podem deslocar-se e a minha colega Armanda, já bem experiente, vai trabalhar com eles à cama; e outros ainda que têm que estar em isolamento, o que requer das professoras cuidados especiais. Muitos destes meninos estão deprimidos, apáticos. Grande parte do nosso trabalho é conseguir interessá-los. Quando o fazemos, que vitória: abstraem-se das suas mágoas e sentem-se verdadeiramente numa escola. Tentamos todos abstrair-nos da doença. Claro que, se e quando as crianças querem falar nisso, ouvimo-las com atenção. Mas procuramos que a escola, apesar de estar dentro do hospital, seja mesmo uma escola e que haja alguns momentos em que eles se sintam mais alunos do que doentes.

16 de Março

O TRABALHO DE EQUIPA

A minha colega e eu planificamos juntas as actividades – semanal e diariamente, conforme as crianças que temos, o diagnóstico feito à sua situação escolar e o que pensamos que podemos conseguir dentro das limitações que a vida hospitalar impõe. Entre as actividades preparadas anualmente, uma é um grande chamariz: a videoconferência que tem lugar às quartas-feiras à tarde, em colaboração com a escola EB1 Infante D. Henrique, nos Olivais. Os miúdos adoram porque estão em contacto com meninos do mundo "lá fora". Foi feito um projecto no início do ano lectivo com a professora da outra escola e o tema escolhido para este ano foi



Aprender...com valores. Escolheram-se histórias como *As Três Peneiras* e o *Príncipe Rã* para debater os valores nelas contidos. Mas quer esta planificação anual, quer as planificações semanais e mesmo as diárias requerem uma grande flexibilidade. Tudo tem de ser constantemente modificado e adaptado às crianças presentes. Tentamos introduzir alguma continuidade nos trabalhos escolhendo tarefas que se possam realizar de acordo com o tempo que cada um permanece no hospital. Quando as crianças doentes têm um internamento longo, contactamos a professora do aluno, no sentido de continuarmos o currículo estabelecido pela escola de origem. Assim, ao regressar à sua escola, o aluno retoma a turma com as mesmas competências que os seus colegas.

Utilizamos todos os meios: as novas tecnologias, como a videoconferência, servem também para ligarmos, sempre que possível, à escola do hospital os meninos que se encontram acamados nas enfermarias e não se podem deslocar. Trabalhamos sobretudo a Língua Portuguesa e a Matemática. Os computadores também nestas matérias constituem uma ajuda preciosa: não só há crianças que, pelas suas limitações físicas, só podem mesmo trabalhar no computador, como para quase todas, estes constituem uma grande atracção.

8 de Maio

OS LAÇOS QUE SE ESTABELECEM

Hoje, recebemos a visita do Augusto, um menino da Guiné que fez o 1.º ciclo aqui na escola do hospital. De vez em quando, vem visitar a professora Armanda. Está já no 9.º ano, mas continua a manter o contacto. Outros meninos têm aparecido para visitar quer a Armanda quer a professora que se reformou. Não me surpreende que isto aconteça porque se estabelece com muitos deles uma relação muito forte. Com todos é preciso uma atenção individual, o que lhes permite, muitas vezes, ultrapassar certas dificuldades de aprendizagem que revelavam na escola que frequentam lá fora. Foi o caso da Diana: estava no 2.º ano, mas não sabia ler. Limitava-se a conhecer as letras. Na escola do hospital trabalhámos com ela a leitura e a escrita ao nível do 1.º ano. Quando saiu, já sabia ler textos pequenos e escrever frases. Só podemos esperar que estes progressos continuem!



1 de Junho

FAZER A FESTA

Desde segunda-feira que estamos em festa! É a semana da criança e tanto o hospital como a escola têm organizado iniciativas para as crianças: na segunda fizemos uma "caça ao tesouro" à descoberta dos direitos da criança; na terça "fomos" ao cinema; na quarta "fomos" ao teatro. Muitos dos nossos meninos nunca tinham tido oportunidade de assistir a uma sessão

de cinema ou de teatro. A Alcina, por exemplo, estava "pregada" à cena. Para todos foi um deslumbramento! E, hoje, fizemos jogos no parque de estacionamento do hospital, para onde convidámos várias escolas, entre as quais a nossa parceira de videoconferência. Estas actividades concentraram-se nesta semana por ser a semana da criança, mas procuramos desenvolvê-las ao longo de todo o ano. Recordo-me agora da visita de um jogador de hóquei. Os miúdos entusiasmaram-se imenso, mesmo os mais retraídos participaram: queriam saber quantas vezes por semana treinava, como se sentia com as derrotas e as vitórias, se era muito difícil praticar esse desporto... Além da conversa na aula e da visita às enfermarias, o jogador ofereceu um stick à escola e bolas autografadas aos meninos. Foi um acontecimento! Aqui no hospital aprecia-se muito este tipo de atenções. Para aqueles meninos doentes foi quase como se estivessem a participar num jogo!

20 de Junho

O BALANÇO DO ANO

Ontem, montámos a exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano lectivo no átrio do hospital. Através destes, o pessoal do hospital e os pais podem perceber melhor o trabalho que se realiza nesta escola e os progressos das crianças. Para estas é também importante ver o seu trabalho assim valorizado. Para mim, este ano foi uma experiência única e muito gratificante. Se pudesse escolhia ficar... de qualquer maneira o que vivi nestes meses perdurará para sempre. Aprendi que há crianças que, mesmo em situação de grande fragilidade, não desistem e que a escola lhes dá a força de que precisam. Aprender é sempre possível e desejável...

Bloco de notas

Teleaula



Esta actividade destina-se aos alunos internados no Hospital D. Estefânia e aos alunos de uma escola da comunidade, a escola de referência EB1 Infante D. Henrique.

Objectivo

Minimizar o isolamento das crianças internadas e promover a socialização e a solidariedade.

Material necessário

Computador com placa *Picture Tel* e câmara de vídeo.

Organização da sala de aula

O computador é deslocado para uma zona mais central da sala e os alunos são dispostos em semicírculo, consoante a patologia de cada criança. Muitas das crianças internadas deslocam-se à sala de aula em cadeiras de rodas ou com outros aparelhos auxiliares de locomoção. Isso obriga a uma disposição diferente da sala, criando-se espaços adaptados às necessidades de cada um.

Preparação da teleaula

A aula de videoconferência é previamente preparada pelas professoras, quer a do hospital, quer a da escola de referência. Esta preparação é realizada por videoconferência e/ou reunião presencial, e ultimada via telefone.

Os alunos nas suas turmas leram a história *O Príncipe Rã*, conto escolhido de acordo com o tema *Aprender... com valores*. Lida a história, exploraram-na oralmente e fizeram o reconto escrito.

Desenvolvimento da actividade

A teleaula teve a duração de cerca de uma hora e, durante este tempo, a turma do 3.º ano da EB1 Infante D. Henrique teatralizou a história com vestuário da época. Os alunos do hospital identificaram os personagens, com referência à participação e envolvimento de cada um. No fim, fizeram um debate sobre os aspectos mais importantes referenciados na história.

*O sistema de videoconferência é utilizado pela escola do Hospital D. Estefânia desde 1998, com a intervenção e o apoio do Centro de Avaliação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (CANTIC).

Armanda Nunes

Escola do 1.º ciclo do Hospital D. Estefânia

UM CURRÍCULO PARA A EXCELÊNCIA

O Debate Nacional sobre Educação na Escócia

Continuando na temática dos grandes debates educativos, abordamos neste número o Debate Nacional sobre Educação realizado na Escócia, em 2002, a partir do qual se tem vindo a desenvolver um amplo processo de revisão curricular.

Texto de Teresa Gaspar
Conselho Nacional de Educação

O Debate Nacional sobre Educação levado a cabo na Escócia surge no seguimento da publicação do *Education Act*, de 2000, que definiu as cinco prioridades nacionais para a Educação¹. Procurando conhecer o desempenho das escolas na realização dessas prioridades e o modo como a sociedade avaliava o estado da educação, o Debate Nacional permitiu clarificar os aspectos mais valorizados pela opinião pública sobre o currículo vigente, entre os quais se destacaram a flexibilidade e a qualidade do ensino do sistema escocês, e aqueles que deveriam ser objecto de reformulação. Destes, a melhoria da articulação entre os diferentes níveis do currículo dos três aos 18 anos, a redução da sobrecarga curricular e uma melhor dis-

tribuição entre as áreas académicas e vocacionais, incluindo um leque mais alargado de experiências de aprendizagem, foram os aspectos mais focados.

A panorâmica assim obtida constituiu a base sobre a qual o Grupo para a Revisão Curricular iniciou os seus trabalhos. O relatório publicado no final de 2004, intitulado *A Curriculum for Excellence*, identifica os valores sobre os quais o currículo se deve basear, as finalidades que o devem orientar e os resultados que se espera que todos os jovens consigam atingir, bem como os princípios metodológicos que as escolas, os professores e outros educadores deverão aplicar na implementação do processo de reforma do currículo.

A proposta do novo currículo a oferecer a todos os alunos entre os três e os 18 anos assenta em quatro pilares, em torno dos quais irão organizar-se os objectivos de ensino e aprendizagem, enunciados como as grandes finalidades da educação para todas as crianças e jovens: torná-los alunos bem sucedidos, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e participantes activos na sociedade e no trabalho. Os responsáveis escoceses aceitaram as propostas apresentadas pelo grupo de revisão e comprometeram-se a desenvolver um conjunto de acções tendo em vista a construção de um currículo coerente para todos os alunos entre os três e os 18 anos, incluindo, nomeadamente, a simplificação e racionalização dos programas, a começar pelo de Ciências; o reconhecimento de competências alcançadas nos

¹ O *Education Act* de 2000 definiu cinco prioridades nacionais para a educação: frequência e êxito escolar; organização das aprendizagens; inclusão e equidade; valores e cidadania; e aprendizagem ao longo da vida.

OBJECTIVOS DO CURRÍCULO PARA OS ALUNOS DOS TRÊS AOS 18 ANOS NA ESCÓCIA

“A nossa ambição para todas as crianças e para cada jovem é que sejam alunos bem sucedidos, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e participantes activos na sociedade e no trabalho. Fornecendo estrutura, apoio e orientação à aprendizagem dos jovens, o currículo deve possibilitar o desenvolvimento das suas capacidades. O currículo deve ser o complemento dos importantes contributos das famílias e comunidades.”

primeiros três anos de ensino secundário (12-14 anos); e a introdução de novos cursos vocacionais no ensino secundário obrigatório para os alunos entre os 14 e os 16 anos.

A partir de 2005, inicia-se o processo de revisão dos conteúdos programáticos das grandes áreas curriculares, fortemente apoiado no trabalho das escolas e das equipas de professores. Os programas das áreas de Expressões Artísticas, Saúde e Bem-Estar, Línguas, Matemática, Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação Moral e Religião, Ciência, Estudos Sociais e Tecnologias são analisados e começam a ser ensaiadas propostas de simplificação e actualização, como ponto de partida para o desenvolvimento das novas orientações.

A perspectiva é seguir para a análise de toda a estrutura curricular apoiada no trabalho das escolas, onde se inclui, para além da arquitectura curricular, todas as questões relativas à avaliação das aprendizagens e níveis de qualificação, prevendo-se a publicação da versão preliminar das orientações curriculares em Setembro de 2006, momento a partir do qual as escolas começarão a fazer a sua experimentação.

Com base nos resultados da experiência, será feita a revisão final das orientações curriculares, estando prevista a implementação do novo currículo em 2008. ::

Alunos bem sucedidos

com...

- entusiasmo e motivação para aprender
- determinação para atingir padrões elevados de realização
- abertura a novas ideias e pensamento

capazes de...

- utilizar as competências de literacia, comunicação e numeracia
- utilizar as novas tecnologias na aprendizagem
- pensar crítica e independentemente
- aprender por si próprios e como parte de um grupo
- associar e aplicar diferentes formas de aprender a novas situações

Indivíduos confiantes

com...

- respeito por si próprios
- sentido do seu bem estar físico, mental e emocional
- valores e convicções sólidos
- ambição

capazes de...

- relacionar-se com os outros e gerir-se a si próprios
- prosseguir um estilo de vida saudável e activo
- ser conscientes
- desenvolver e comunicar as suas convicções e pontos de vista sobre o mundo
- viver tão independentemente quanto possível
- correr riscos e tomar decisões devidamente informados
- alcançar sucesso em diferentes áreas de actividade

Para habilitar todos os jovens a tornarem-se

Cidadãos responsáveis

com...

- respeito pelos outros
- empenhamento em participar responsabilmente na vida política, económica, social e cultural

capazes de...

- desenvolver o conhecimento e a compreensão sobre o mundo e o lugar da Escócia neste
- compreender diferentes convicções e culturas
- fazer escolhas e tomar decisões informadas
- avaliar as questões ambientais, científicas e tecnológicas
- desenvolver perspectivas informadas e éticas sobre problemas complexos

Participantes activos

com...

- uma atitude empreendedora
- resiliência
- auto-confiança

capazes de...

- comunicar de diferentes maneiras e em diferentes situações
- trabalhar em parceria e em equipa
- tomar iniciativas e assumir lideranças
- aplicar o pensamento crítico em novos contextos
- criar e desenvolver
- resolver problemas

Fonte: *A Curriculum for Excellence*. The curriculum review group. The Scottish Executive: Novembro, 2004.

Manuela Castro Neves

Ao longo da sua vida profissional, Manuela Castro Neves, docente do 1.º ciclo, recentemente reformada, considerou cada um dos casos habitualmente apelidados de “difíceis” como uma nova oportunidade – de ganhar um aluno para a escola, de evoluir como professora. Dá a conhecer estes episódios no livro Da Vida na Escola, através de relatos de uma tal sensibilidade que chegam a ser comoventes.



Entrevista de Maria Emília Brederode Santos
e Elsa de Barros
Fotografias de Carlos Silva



Casos difíceis: as grandes oportunidades para um professor

No livro que acabou de publicar, *Da Vida na Escola*, os protagonistas são sempre os alunos considerados “difíceis”. Acha que, para os professores, estes alunos são os grandes desafios que se colocam na sua carreira?

Sei que, para mim, foram os grandes desafios.

Como fazia, na prática, para ultrapassar esses desafios?

Primeiro, criando um clima cooperativo na sala de aula em que todos os alunos tinham consciência das dificuldades de cada um. Essa consciência colectiva permitia criar um clima de interajuda entre todos, nomeadamente entre aqueles que tinham dificuldade numa determinada área e os que tinham noutra. Segundo, foram estas crianças consideradas problemáticas que me levaram a estudar mais e a procurar estratégias de trabalho capazes de as levar a avançar e de me permitir apoiá-las de uma forma produtiva. Para poder apoiá-las, é fundamental apostar numa planificação e numa organização do trabalho que contemplem a diferenciação pedagógica.

Quer dizer que esses alunos também a levaram a evoluir profissionalmente?

Sim, penso que, quando confrontado com casos mais complicados, o professor sente, de uma forma mais clara, necessidade de evoluir.

Como é que contornava as questões de indisciplina, se é que as teve?

Pode parecer mal dizê-lo, mas nunca tive problemas de indisciplina generalizada na aula. Penso que isso se deve ao facto de ter tido uma estabilidade profissional que me permitiu acompanhar quatro anos a mesma turma. Isso contribuiu para construir com os alunos um clima de tranquilidade em que as regras eram aceites e assimiladas.

Para a aceitação das regras, é importante que os alunos participem na sua construção?

As regras têm de ser discutidas e participadas pelas crianças mas, depois de estabelecidas, têm de ser efectivamente cumpridas. Os próprios alunos percebem que se um deles estiver, por exemplo, a bater com os pés no chão incomoda os outros, impedindo-os de trabalhar. Quando há uma base de estabilidade, mesmo que entre uma criança com dificuldades de comportamento no grupo, esta acaba por se integrar e aceitar as regras, ainda que, nos primeiros tempos, possa tentar desestabilizar.

O facto de um professor poder acompanhar o grupo de alunos facilita essa estabilidade?

Quando havia sessões colectivas de escola, tive oportunidade de comparar, em termos comportamentais, os meus alunos com os de turmas em que os professores estavam sempre a mudar. Nas turmas em que o professor acompanhava os alunos, verificava-se uma maior calma e uma maior segurança.

Essa estabilidade também tem implicações ao nível das aprendizagens?

Claro, porque o professor pode avaliar o trabalho realizado, no final do ano, verificando aquilo em que falhou e aquilo em que poderia ter investido mais.

Qual o papel dos alunos no acompanhamento dos colegas com mais dificuldades?

Primeiro, tinham de perceber que havia momentos em que eu tinha de estar mais liberta para trabalhar de modo mais sistemático com uma determinada criança. No caso de uma menina com trissomia 21 que integrava a minha turma, os outros colegas sabiam que eu todos os dias tinha de reservar um tempo para trabalhar com ela e que só no silêncio poderia fazê-lo. Depois, havia pares de crianças que ajudavam, de forma rotativa, os colegas que tinham mais dificuldades,



apoiando-os, por exemplo, nas actividades de leitura ou no computador. Além destas parcerias, é muito importante o estímulo dado pelos alunos aos colegas com mais problemas, registando os seus progressos no Diário de Turma e reforçando esses avanços nas reuniões de avaliação que fazíamos todas as sextas-feiras.

Quando os seus alunos não atingiam os objectivos previstos, até ao fim do ano lectivo, ficavam retidos ou avançavam com o grupo?

Procurava que os alunos continuassem comigo, no mesmo grupo. Para mim, era mais fácil apoiá-los, porque sabia exactamente em que ponto tinham ficado e, por outro lado, contavam com o suporte das outras crianças. Claro que, depois, tem de se investir na recuperação do aluno, recorrendo a estratégias de diferenciação pedagógica. Houve um ano em que, julgando que iria ficar destacada, acabei por reter um aluno, de acordo com o conselho escolar. Afinal, o destacamento não se concretizou, mas o aluno foi integrado noutra grupo, com outra professora.

No final do ano, depois de saber que tinha voltado a reprovar, encontrou-me e disse-me: “Eu chumbei. Mas a culpa não foi dela, foi sua.” Ele percebeu perfeitamente que, se tivesse ficado na minha sala, teria passado. São coisas tão terríveis de ouvir que até chorei!

No seu livro, refere diversas vezes a importância de valorizar as competências e as experiências de vida dos alunos, nomeadamente no caso daquele aluno que, todos os domingos, acompanhava o pai enquanto este conduzia a camioneta e que, por isso, às segundas-feiras contava sempre a mesma “novidade”.

Esse menino, que tinha os pais separados, passava os domingos com o pai, enquanto este conduzia a camioneta que dava a volta a Oeiras. Todas as segundas-feiras, enquanto os colegas descreviam os programas fantásticos que tinham realizado no fim-de-semana, este aluno contava sempre o mesmo. As outras crianças, perante um relato invariavelmente idêntico, começaram a desvalorizar as suas novidades, dizendo que já sabiam o que ele ia contar. Fiquei preocupada com esta reacção por parte dos colegas e resolvi sugerir ao aluno que estivesse atento aos acontecimentos ocorridos dentro da camioneta ou nas paragens para, depois, nos relatar o que tinha visto. Ele assim fez e, a partir desses acontecimentos

vividos pelos passageiros da camioneta, construímos uma história colectiva.

Foi esta a forma que encontrei de valorizar um aluno, pegando nestes pequenos acontecimentos reais.

Foi o conhecimento que demonstrou possuir sobre os hamsters que permitiu valorizar um aluno de etnia cigana aos olhos do grupo. Pode contar-nos esse episódio?

Depois de os meninos terem decidido que íamos comprar um *hamster*, soubemos que iam passar a integrar a turma dois alunos mais crescidos de etnia cigana. Confrontados com a situação, os alunos disseram que, se calhar, era preferível não comprar o animal porque os ciganos podiam comê-lo. Expliquei-lhes que esse receio não tinha razão de ser e decidimos manter a compra do *hamster*. Quando o animal chegou à aula ficámos todos muito atrapalhados porque não sabíamos ver se se tratava de um rato ou de uma rata. Aí, um dos meninos ciganos agarrou no *hamster* e afirmou que aquilo não tinha problema nenhum, pois ele sabia muito bem ver que se tratava de um rato. Os outros alunos ficaram com uma grande



A autoridade está intimamente relacionada com a segurança que o adulto tem de dar às crianças, impondo limites e garantindo o cumprimento das regras elaboradas colectivamente

admiração pelo João Luís – era assim que ele se chamava – porque, afinal, não só não comia o animal, como até sabia ver se era macho ou fêmea.

Essa valorização favorece a entreajuda entre alunos?

Havia um aluno transferido de outra escola que era muito competitivo e se considerava o melhor aluno da aula. Quando, um dia, estávamos a fazer o levantamento das dificuldades de cada criança e a reflectir na forma de se ajudarem uns aos outros, ele disse que não tinha dificuldade em nada e que não precisava que ninguém o ajudasse. Eu disse-lhe que não concordava com ele pois, há uns tempos, tínhamos estado a fabricar brinquedos em madeira e tinha reparado que ele tinha muita dificuldade em pregar pregos. Ele ficou muito atrapalhado, mas reconheceu que tinha essa dificuldade. Eu perguntei quem é que o poderia ajudar, e o Filipe, um menino de etnia cigana, ofereceu-se. Então, esse aluno aprendeu a pregar pregos com o menino cigano e percebeu que, afinal, não era assim tão bom em tudo como julgava.

Mas também teve o caso de um aluno de um estrato socioeconómico alto que tinha passado por vários colégios, até que foi integrado na sua turma.

Ele já estava na escola onde eu trabalhava no ano anterior, mas teve problemas comportamentais muito graves, que incluíram agressões a adultos, e por isso decidiu-se integrá-lo na minha turma, uma vez que havia essa tal base de estabilidade. Ao princípio, foi muito complicado, mas depois acabou por se ir integrando. Incluí no livro o relato de um conflito que desencadeou grande agressividade entre ele e um colega para realçar que nem tudo são rosas. Há momentos difíceis em que até uma pessoa com muitos anos de trabalho pode perguntar a si própria: e agora o que vou fazer, como hei-de lidar com esta situação?

Na altura, achou que era importante que esse aluno pedisse desculpa e telefonou ao avô...

Sim, disse-lhe que ele no dia seguinte tinha de pedir desculpa pelo seu comportamento e telefonei ao avô a contar-lhe o que se tinha passado, sugerindo-lhe que falasse com o neto nesse sentido. Claro que fiquei a pensar como é que iria

ser se ele não pedisse desculpa, mas pedi. Isto para dizer que sempre gostei muito das crianças – e ainda hoje gosto – mas gostar não significa desculpar aquilo que não tem desculpa. O professor não pode abdicar da sua autoridade e tem de ser firme.

Com determinados comportamentos, as crianças muitas vezes estão a pedir aos adultos que se imponham.

Exactamente, e dessa autoridade – que não tem nada a ver com autoritarismo – eu nunca abdiquei.

Qual é o seu conceito de autoridade?

A autoridade está intimamente relacionada com a segurança que o adulto tem de dar às crianças, impondo limites e garantindo o cumprimento das regras elaboradas colectivamente. O adulto tem de assumir o seu papel de adulto, assinalando a diferença de idades. As crianças percebem-no e até criticam os professores que as deixam fazer tudo.

Alguma vez teve medo de não conseguir integrar um aluno no seu grupo?

Sim, houve alguns momentos em que senti receio. Recordo o caso de um aluno que já estava há cinco anos na escola e ainda não tinha aprendido a ler. Quando ele foi integrado na minha sala, tinha 11 anos e, no ano anterior, tinha feito tudo quanto imaginar se possa, desde subir ao telhado até



Sempre tive uma grande preocupação com o cumprimento rigoroso dos programas e com o desenvolvimento máximo das competências.

andar pela escola montado num daqueles carrinhos com rodas que estão nas bibliotecas. No ano seguinte, antes de as aulas começarem, falei com ele e disse-lhe que estava a par daquilo que ele tinha feito, mas que esses comportamentos não eram possíveis, de acordo com as regras da sala. No primeiro mês, foi difícil lidar com esse aluno quotidianamente, com receio do que ele poderia fazer mas, a partir de certa altura, percebi que nos tínhamos entendido os dois.

Os alunos percebem quando é que os professores têm receio e o que estão a sentir.

Eu tinha de disfarçar o receio – porque, de facto, sentia receio – mas não podia permitir que esse aluno alterasse a estabilidade da minha sala. E o que é certo é que as coisas foram evoluindo até que, um dia, ele me pediu para sair mais cedo porque era o dia dos anos do Paulinho. Perguntei-lhe a que horas era a festa e ele respondeu-me que começava às 16h00. Então disse-lhe que, se as aulas terminavam às 15h30, ele tinha tempo para chegar à festa. Ele questionou-me se eu não tinha uma maior amiga, explicando que aquele era o maior amigo dele e que, por isso, queria ser o primeiro a chegar à festa. Percebendo que era muito importante para ele ser o primeiro a chegar, propus-lhe um acordo: eu deixava-o sair mais cedo, mas ele, em contrapartida, não tinha intervalo da parte da manhã nem à hora de almoço. Ele aceitou, cumpriu a parte dele do contrato e eu também tive de cumprir

a minha. Isto para dizer que as questões da indisciplina estão relacionadas com diversos factores, por vezes muito complexos. Quando este aluno veio para a minha sala, perguntei-lhe porque é que ele se comportava assim e ele respondeu-me: “Olhe, a razão porque eu faço as coisas que faço é por não saber ler. Quando a professora começa a dar a leitura aos outros e eu vejo que toda a gente lê, sinto-me tão mal que é quando eu me ‘amonto’ no carro e me vou embora!”

Ele acabou por aprender a ler?

Fizemos os dois um contrato: eu disse-lhe que queria que ele aprendesse a ler, mas que ele também tinha de querer, que eu ia fazer o possível, mas ele também tinha de fazer. Comecei a trabalhar com ele, a partir dos acontecimentos que me ia contando, reforçando os seus avanços. Até que um dia me questionou: “Você julga que eu sou parvo ou quê? Você sabe muito bem que estou a ler de cor e eu não quero ler assim. Eu quero aprender pelas letras!”. Lembro-me de que na altura pensei: como é que vou descalçar esta bota? Decidi ensinar-lhe a ler através dos nomes dos irmãos que, como eram 10, tinham as letras todas. Chegámos a um entendimento, ele aprendeu a ler e tornou-se um dos meus maiores amigos. *Sentiu que não tinha desistido dele, que tinha apostado nele.*

Os alunos, de facto, percebem quando é que nos interessamos realmente por eles. De tal forma que, no fim do ano, me fez um agradecimento, reconhecendo que “você ‘moteu-me’ a ler, você ‘moteu-me a escrever, você ‘moteu-me’ a tudo.”

A compreensão tem de ser contrabalançada com a exigência.

Sempre. Houve um miúdo que me disse: “Você é má, mas eu gosto muito de si, porque é boa para mim.” O que ele queria era dizer que eu era exigente mas, como não sabia, disse que era má.

Tinha uma grande preocupação relativamente às aprendizagens. Sempre tive uma grande preocupação com o cumprimento rigoroso dos programas e com o desenvolvimento máximo das competências. Achava que, se utilizava uma pedagogia que partia das vivências das crianças, não podia ter resultados inferiores. Pelo contrário, era mais um motivo para os alunos lerem mais depressa, para escreverem melhor, para atingirem níveis de aprendizagem superiores. Essa preocupação com as aprendizagens implica muito tempo dedicado à profissão. Havia pessoas que iam à minha sala e diziam que tudo corria sobre rodas, dando a impressão de ser fácil. Mas isso de parecer fácil tem por detrás muito trabalho. Eu ficava muitas horas na escola e também trabalhava em casa. Acho que se há profissão que seja constituída por 90 por cento de transpiração e 10 por cento de inspiração é certamente a de professor.

Pertence ao Movimento da Escola Moderna. Qual a importância da formação inter pares?

O Movimento da Escola Moderna é muito importante na medida em que proporciona uma interacção com os pares, criando espaços de discussão, reflexão e partilha. Por outro lado, no Movimento há algumas pessoas que, sendo pares, estão um pouco mais à frente, pelo que fazem os outros avançar. ::



PROFESSOR: A MAIS DESAFIANTE DE TODAS AS PROFISSÕES

UMA PROFESSORA QUE NÃO DECIDIU SER PROFESSORA

Não decidi nem deixei de decidir. Foi a única hipótese que, aos 15 anos, se lhe apresentou. A habitar com a família numa

aldeia do Ribatejo, a escolha foi-lhe apresentada pelo pai como um facto consumado. Com dois filhos – um rapaz e uma rapariga – achava que o rapaz deveria tirar um curso superior e a rapariga um curso médio, considerando que, neste último caso, o mais indicado era o curso de professora.

UMA PROFESSORA QUE APRENDEU A GOSTAR DE O SER. Quando foi para o Magistério Primário, em Lisboa, começou a achar que a profissão até era interessante, mas só teve a confirmação quando começou a trabalhar, numa aldeia do Ribatejo. Foi aí que percebeu que “as crianças são fantásticas” e que, por esse motivo, “quando alguém se vê com 20 crianças de seis anos, não tem outra alternativa senão começar a gostar da profissão”.

À PROCURA DE UM NOVO CAMINHO. Entretanto, casou, veio morar para Lisboa e teve três filhos “muito de seguida”. Ficou um ano em casa, ou melhor, quase um ano, porque a vontade de dar aulas já falava mais forte. Depois, esteve quatro anos num colégio particular, em Oeiras, onde os professores se reuniam frequentemente e discutiam estratégias pedagógicas, em busca de um novo caminho. Nos dois anos que se seguiram, esse novo caminho continuou a ser procurado num colégio constituído por iniciativa de um grupo de pais de alunos. Foi nessa altura que encontrou pessoas que “olhavam a pedagogia de uma forma mais avançada”, dando início ao seu envolvimento com o Movimento da Escola Moderna.

UM PERCURSO MARCADO PELA ESTABILIDADE PROFISSIONAL. Em 1974, sentiu que estava na altura de passar para a escola pública e concorreu para o concelho de Oeiras, onde conseguiu a estabilidade profissional que tão importante considera para o exercício da profissão.

SE NÃO SE REFORMASSE NUNCA... Quando passava pelo metropolitano da Cidade Universitária, lia sempre a frase de Antero de Quental: “Se eu não morresse nunca e eternamente procurasse e conseguisse a perfeição das coisas”. Enquanto o fazia transpunha esta interrogação para a sua vida profissional, com as devidas adaptações: “Se eu não me reformasse nunca e calmamente procurasse e conseguisse a perfeição do trabalho pedagógico...”. Isto porque, a cada ano que passava, procurava sempre fazer mais e melhor, construindo a convicção de que no final da sua vida profissional “era melhor professora do que no início”.

A MAIS DESAFIANTE DE TODAS AS PROFISSÕES. É por esse motivo que, quando fala com os professores que estão em início de carreira, costuma dizer-lhes que têm muita sorte porque estão a dar os primeiros passos naquela que considera “a mais desafiante de todas as profissões”. Não porque atribua um grande peso à vocação nem tão pouco ao espírito de missão. Valoriza, isso sim, a importância da preparação do trabalho pois, na sua opinião, o gosto pela profissão “decorre da tranquilidade e da segurança” de quem dedicou tempo a preparar as actividades a desenvolver.

GANHAR OS ALUNOS PARA A ESCOLA. Paralelamente à actividade docente, investiu na formação de professores, colaborando com centros de formação, com a Escola Superior de Educação de Lisboa e com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Esteve temporariamente destacada em projectos, o que contribuiu para acumular experiências significativas. Reuniu a sua experiência profissional no livro *Da Vida na Escola*, recentemente publicado, no qual dá a conhecer os episódios que a marcaram ao longo da sua carreira, com mais de 44 anos de trabalho. De cada “caso difícil” fez sempre uma nova oportunidade – de ganhar um aluno para a escola, de evoluir enquanto professora.

APRENDER SEM SER ENSINADO



Além das aprendizagens formais, realizadas na escola, importa salientar a importância das aprendizagens não formais, que estão na base dos actuais processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, essenciais para a qualificação da população portuguesa.

Texto de Rui Canário
(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa)
Ilustração de Joana (13 anos)

“O homem só se pode tornar homem através da educação.” A frase é de Kant¹ e foi proferida num curso de pedagogia, no final do século XVIII. Quer isto dizer que as pessoas, pela sua incompletude, estão condenadas a aprender, ou seja, num processo de interacção com o contexto e por mediação social, a construir uma visão do mundo e a intervir nele. A pessoa humana constitui, aliás, o único ser existente no Universo que busca permanentemente conhecê-lo. A actividade de aprender é, portanto, tão necessária, natural e inevitável como respirar. Mas se todos estamos con-

denados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola e que esta, na sua forma moderna, é uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade. Se aprender é algo de intrínseco ao ser humano, também é verdade que o ensino não é uma condição necessária nem suficiente para que se verifique uma aprendizagem. Aprendem-se coisas que não são ensinadas e ensinam-se coisas que ninguém aprende. Felizmente, a maior parte das situações de aprendizagem que vivemos não são formalizadas, no sentido de obedecerem aos requisitos do modelo escolar, nem sequer deliberadas (não há consciência de que o principal objectivo seja aprender algo). A aprendizagem surge, então, como um co-produto da acção. A escola moderna representou uma invenção histórica prodigiosa que permite de forma deliberada e sistemática, o acesso rápido e democratizado a um património universal de saberes. Tem, contudo, como importantes limitações o facto de se basear numa pedagogia da revelação, centrada na repetição e cumulatividade de informações, dirigidas a uma entidade inexistente (o “aluno médio”). O ensino de

grupos homogêneos (através da “classe”) implicou subestimar a experiência, que constitui o principal recurso para quem aprende. Assim, se a vontade e o desejo de aprender são algo de intrínseco ao ser humano, cuja recompensa reside no seu próprio exercício, talvez não seja exagerado concordar com Bruner² para quem o aprender só se torna um problema na escola, “em que o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável”.

Se o ensino escolar pressupõe, em regra, a incompetência e a ignorância do aluno, subestimando o seu património de conhecimentos e de experiências e dificultando a construção de um sentido para o trabalho escolar, não surpreende que (e recorro, de novo, à autoridade de Bruner) as situações escolares possam, muitas vezes, tornar os alunos “funcionalmente estúpidos”.

Invariavelmente, muitos dos principais criadores e cientistas testemunham memórias pouco gratificantes da sua condição de alunos. Temos o exemplo do grande historiador Eric Hobsbawm³ que, num livro de memórias, afirma: “as aulas não constituíram uma parte significativa da minha experiência escolar”; “não aprendi nada nas aulas de história” e “a vida era demasiado interessante para sermos capazes de nos concentrarmos exclusivamente no trabalho escolar”.

Na segunda metade do século XX, e em particular com o movimento da Educação Permanente, foi recuperada a visibilidade dos processos não formais da aprendizagem, encarando-se a educação como um processo contínuo, que coincide com o ciclo vital, em que se combinam de modo fecundo uma via

“*Nuestras horas son minutos
Quando esperamos saber
Y siglos cuando sabemos
Lo que se puede aprender*”

António Machado

experiencial e uma via simbólica (de formalização da experiência). Nesta perspectiva, as situações formalizadas, nomeadamente escolares, continuam a ser importantes. Contudo, essa importância é relativizada. Por outro lado, a escola poderá melhorar se for capaz de aprender com a riqueza de experiências educativas que lhe são exteriores, cuja matriz é não formal.

A produção de conhecimento empírico sobre os processos de aprendizagem não formal permitiu nas últimas décadas abrir novas pistas de intervenção para a formação profissional, colocando em evidência o potencial formativo dos contextos de trabalho; permitiu compreender a globalidade, a continuidade e a unidade de processos de aprender, viver e trabalhar: o percurso biográfico é um percurso formativo; permitiu evidenciar a importância de políticas e práticas de animação educativa orientadas para a criação de ecologias educativas (ao nível de uma organização ou de um território). Permitiu, também, reinventar novos caminhos para a acção pedagógica, com base, por exemplo, nas pedagogias da alternância e nas virtualidades do trabalho tutorial, combinados com o potencial oferecido por novas tecnologias de informação.

O reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que constituem, hoje, o elemento estruturador do programa Novas Oportunidades, apresentado como estratégico para a qualificação da população portuguesa.

Reconhecer a importância decisiva dos processos não formais de aprendizagem não significa negar a pertinência da escola nem de situações e práticas de ensino. Implica reconhecer que o ensino escolar é apenas um meio, entre outros, de propiciar aprendizagens em que ninguém se pode substituir ao sujeito que aprende. É por isso que só o imbecil que aponta para a Lua e apenas vê o dedo poderá pensar que é no ensino que residem as “chaves da aprendizagem”. O século XX assinou o triunfo pleno da escolarização mas não evitou a barbárie. A Europa conheceu os mais sangrentos conflitos militares da história da humanidade e o horror das sociedades totalitárias. Precisamos de uma visão mais larga da educação que ultrapasse aquilo que Paulo Freire designou por “educação bancária”. Não basta saber mais. É imperioso produzir um saber pertinente. ::

¹ Kant, I. (2004). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Alexandria

² Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio de Água

³ Hobsbawm, E.J. (2005). *Tempos interessantes. Uma vida no século XX*. Lisboa: Campo das Letras

As artes na educação



A integração das Artes como componente obrigatória dos programas educativos de todos os países foi considerada condição essencial para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos, no decorrer da Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar este ano em Lisboa. Na Escola EB 1 de Vialonga este objectivo foi concretizado através de um projecto que permitiu às crianças provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido aprender um instrumento musical considerado acessível só a alguns: o violino. Para que a arte chegue a todos, Natália Pais defende que os museus devem abrir as suas portas ao público mais jovem, sem pretenderem desempenhar um papel idêntico ao da escola. As práticas desenvolvidas nas escolas secundárias Gabriel Pereira, em Évora, Soares dos Reis, no Porto, e António Arroio, em Lisboa, são exemplificativas do trabalho realizado no domínio das Artes.



Ilustração de Mariana (12 anos)

24 27 **Questões e razões**
Roteiro da Educação Artística
Filomena Matos e Helena Ferraz

28 31 **No terreno**
Um feliz encontro entre as crianças e o violino
Armandina Soares e Rita Mendes

32 35 **Feito e dito**
Abrir as portas dos museus
Entrevista a Natália Pais
Elsa de Barros

36 39 **Recursos**

40 43 **Na sala de aula**
Dos bastidores ao palco
Teresa Fonseca

44 47 **Repórter na escola**
Escolas de arte e engenho
Dora Santos





ROTEIRO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Texto de Filomena Matos
(Conselho Nacional de Educação)
e Helena Ferraz (Direcção-Geral de Inovação
e Desenvolvimento Curricular)
Ilustrações de Beatriz (8 anos) e João (6 anos)

A integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de todos os países foi uma das metas consensualmente referidas na Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Lisboa, da qual resultou um conjunto de recomendações compilado num documento intitulado Roteiro da Educação Artística.

As conclusões da Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar em Lisboa, de 6 a 9 de Março, foram compiladas num Roteiro da Educação Artística, cujo texto original se encontra disponível no endereço: <http://www.unesco.org/culture/lea>.

Este documento, que explora as vantagens da Educação Artística tendo em conta as necessidades de criatividade e cultura do século XXI, defende e orienta a introdução deste domínio em ambientes de aprendizagem, ou a sua promoção nos casos em que já esteja contemplado.

→ A Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos

A integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de qualquer país é considerada condição essencial para cumprir um dos seus objectivos – o de reforço do direito à educação e participação cultural – que decorre, aliás, de desígnios internacionais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança. A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pelo que a sua obrigatoriedade permitiria garantir o acesso de todos aos seus benefícios e potencialidades.

Quanto às restantes finalidades, a sua formulação baseia-se precisamente na natureza e características das artes que as tornam factores de desenvolvimento das capacidades individuais, de melhoria da qualidade da educação e de promoção da expressão da diversidade cultural.

A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

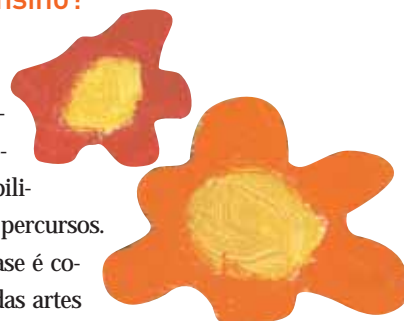
No caso do desenvolvimento das capacidades individuais, a Educação Artística toma como ponto de partida o potencial criativo de cada indivíduo e explora-o através das artes num ambiente e numa prática de imersão em experiências e processos criativos que estas proporcionam. De acordo com a investigação disponível, os contributos da Educação Artística situam-se, sobretudo, ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção.

A melhoria da qualidade da educação é, por sua vez, garantida por uma intervenção centrada em quatro dos factores de qualidade identificados no Quadro de Acção de Dakar (2000), relacionados com processos de aprendizagem activa, currículos localmente relevantes, passíveis de captar o interesse e o entusiasmo dos alunos, com o respeito e envolvimento das comunidades e culturas locais e, finalmente, com a existência de professores motivados e com formação adequada.

A promoção da expressão da diversidade cultural também se alicerça na natureza das artes, enquanto manifestações de cultura que simultaneamente se constituem em veículos de difusão da mesma. Cada cultura tem expressões artísticas e práticas únicas, pelo que, ao incorporá-las, as artes não só exprimem a singularidade como, pela sua difusão, igualmente espelham a diversidade. Por outro lado, a tomada de consciência e o conhecimento de diferentes práticas culturais e formas de arte reforçam a construção de identidades e valores individuais e colectivos, enquanto promovem o respeito pelo outro, pela cultura do outro, pela diversidade.

→ Artes: objecto ou método de ensino?

Um documento estratégico com estas características, em face de uma enorme multiplicidade de campos, perspectivas e práticas, procura harmonizar alguns conceitos que viabilizem um traçado convergente de metas e percursos. Perante a variedade de áreas artísticas, a ênfase é colocada nas características interdisciplinares das artes





e nos seus aspectos comuns, em detrimento de delimitações de campos e sistematizações estereis, necessariamente inacabadas e dificilmente exclusivas.

Quanto à intervenção educativa neste domínio e na sequência do enunciado de alguns princípios a nortear as práticas, são sublinhadas duas abordagens de Educação Artística, de acordo com o papel que desempenham no processo educativo: objecto ou método de ensino e aprendizagem.

No primeiro caso, as artes são a matéria a estudar e pretendem sobretudo desenvolver as competências artísticas daqueles que aprendem; no segundo caso – em que é dada a designação de Artes na Educação –, as artes têm um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respectivos conteúdos através da utilização de elementos das artes visuais, da música ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem (relembre-se a teoria das “inteligências múltiplas”) ou para a contextualização de teorias, através da aplicação prática de disciplinas artísticas. É, no entanto, referido que estas duas abordagens não são opostas e que até podem ser implementadas em conjunto.

O esforço de clarificação deste documento abrange ainda o domínio da organização da intervenção, com a definição de três dimensões que são formuladas em termos de graus de aproximação às artes: num primeiro momento, “o aluno adquire conhecimento em interacção com o objecto de arte, com o artista e com o professor”; num segundo momento, “o aluno adquire conhecimento através da sua própria prática no domínio das artes”; e, finalmente, num terceiro momento, “o aluno adquire conhecimento através da investigação e do estudo (de uma forma de arte e da sua relação com a história)”.

→ Estratégias para melhorar a qualidade da Educação Artística

Para melhorar a qualidade da Educação Artística defende-se um investimento na formação e no estabelecimento de parcerias entre professores e artistas. Sem esquecer o aprofundamento e o alargamento de perspectivas da formação específica dos

professores de arte, preconiza-se que os professores, em geral, sejam habilitados a analisar, interpretar e avaliar obras de arte, mas também, e em paralelo, a introduzir o ensino da arte nas suas práticas curriculares, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, eventualmente em colaboração com instituições culturais ou artísticas locais. A formação de artistas cumpriria, por seu lado, o objectivo de melhorar as suas competências pedagógicas, preparando-os não só para a cooperação com os professores e as escolas, como também para a comunicação e relacionamento mais directo com os alunos.

Urge que se potenciem as sinergias entre a arte e a educação para a promoção de uma aprendizagem criativa. Para que essa interacção se verifique, torna-se imprescindível que se estabeleçam as necessárias parcerias aos diferentes níveis de decisão política ou profissional, desde o plano da administração central ou local até ao plano da docência.

→ O papel da investigação e da partilha de conhecimento

Parte-se do pressuposto que a propagação de competências culturais e criativas para o século XXI só será possível se houver uma forte aposta na Educação Artística e na vertente de Artes na Educação. Para que isso aconteça, é necessário não só fornecer provas credíveis do papel privilegiado que esta área pode desempenhar nesse processo, mas também produzir conhecimento sobre os mecanismos que o favorecem.

Urge que se potenciem as sinergias entre a arte e a educação para a promoção de uma aprendizagem criativa.

Até agora, as provas que têm sido produzidas são “escassas, casuísticas ou de difícil acesso.” Esta ausência de um corpo de informação disponível é considerada um dos principais entraves à capacidade de melhorar as práticas e de influenciar a decisão política, assim como à própria integração das artes nos sistemas educativos.

Esta insuficiência nunca será superada se não houver um esforço de perspetivação estratégica neste domínio, capaz de:

- Constituir uma agenda de investigação e garantir os meios financeiros adequados;
- Promover a sua realização junto de públicos para tal vocacionados;
- Promover a cooperação interdisciplinar em relação a metodologias de investigação para as artes;
- Incentivar a constituição de bancos de dados ou “observatórios” que colijam, analisem, sistematizem e disseminem informação e conhecimento sobre a matéria.

→ Recomendações para mais e melhor Educação Artística

A eficácia das propostas apresentadas neste Roteiro depende de uma intervenção congruente de instâncias diversas, com competências aos vários níveis de decisão política e profissional. Não admira, portanto, que a coroar os caminhos traçados, este documento tenha coligido um conjunto de recomendações que resultam de conferências preparatórias da Conferência Mundial de Educação Artística de Lisboa e de outros grupos de discussão, encontrando-se estruturadas segundo planos de intervenção e correspondentes categorias de actores.

Em coerência com o relevo que vem sendo atribuído ao estabelecimento de parcerias e à cooperação, todos os grupos visados nestas recomendações recebem um apelo neste sentido, em função das respectivas possibilidades de actuação, além de igualmente se estimular a interacção entre os mesmos. ::

DE ACORDO COM AS CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, RECOMENDA-SE:

→ Ao grupo dos educadores, pais, artistas e directores de escolas e outras instituições educativas que actuem no plano da promoção, do apoio e da educação, conferindo uma maior visibilidade ao mérito e impacto social desta área, ao mesmo tempo que investem no ensino e na aprendizagem das artes e pelas artes. No plano da implementação, avaliação e partilha de conhecimento, devem centrar-se no desenvolvimento e avaliação de projectos comunitários, bem como na disseminação do conhecimento produzido nesse contexto.

→ Aos ministros e políticos que actuem ao nível do reconhecimento do papel da Educação Artística, nos termos acima descritos, com a atribuição de um estatuto condizente nos sistemas de educação. Devem, igualmente, apostar no desenvolvimento de políticas de Educação Artística consentâneas com as culturas nacionais, regionais e locais, disponibilizando os meios que permitam a sua efectiva concretização.

→ À UNESCO e outras organizações intergovernamentais e não-governamentais que, no plano da promoção e apoio, estabeleçam as ligações com os programas em curso de Educação para Todos e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, criando apoios financeiros às várias vertentes de acção e incentivando os *media* para um trabalho de sensibilização do público em geral. Também se espera destas organizações o estabelecimento de parcerias e redes de cooperação entre os Estados Membros a vários níveis e com diversas instituições, fomentando a investigação, a avaliação e a partilha de conhecimento, tão necessárias ao desenvolvimento e melhoria da qualidade da Educação Artística.

Para conhecer a versão integral das recomendações aprovadas na Conferência Mundial da Educação Artística, consultar:

http://www.unesco.pt/pdfs/docs/Recomendacoes_CMEA.doc

UM FELIZ ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E O VIOLINO

De um feliz encontro entre o Agrupamento de Escolas de Vialonga – que defende que as crianças de meios socialmente desfavorecidos devem ter acesso à cultura – com uma professora de violino – desejava de encontrar uma oportunidade de pôr em prática um projecto ambicioso que rompesse com a “tradição” de ensino deste instrumento dirigido a uma elite cultural – nasceu um projecto de ensino do violino na Escola EB 1 n.º 2 de Vialonga.

Texto de Armandina Soares (Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Vialonga) e Rita Mendes (Professora de Violino)
Fotografias de Henrique Bento

Presidente do Conselho Executivo
Violinos para o sucesso escolar

O projecto de ensino do violino na Escola EB 1 n.º 2 de Vialonga teve o seu início em Novembro de 2005, abrangendo 24 crianças seleccionadas em duas turmas de 2.º ano e uma turma de 1.º ano. As aulas de violino foram ministradas a grupos de quatro a oito crianças de cada vez e tiveram lugar quatro vezes por semana, de terça a sexta-feira, durante o horário lectivo. Este projecto, que despertou um enorme interesse por parte da comunidade particularmente carenciada em que a escola se integra, procurou encontrar um modelo alternativo ao actual sistema de ensino instrumental em Portugal.

Optámos por integrar o ensino do violino no horário lectivo, uma vez que as crianças envolvidas no projecto são muito pequenas e muitas delas vêm sozinhas para a escola. Por esse motivo, não nos pareceu realista esperar que se apresentassem às aulas de instrumento fora do horário escolar, o que nos levou a optar por integrar o violino nas actividades curriculares, em articulação com as professoras das turmas que aderiram ao projecto.

A ideia de que os seus alunos iriam ausentar-se durante 45 minutos para as aulas de violino foi tida em conta pelos professores na planificação do seu trabalho. Conseguimos, desta forma, minimizar eventuais prejuízos das aprendizagens curriculares. Acreditamos, também, que o trabalho realizado durante esta aprendizagem desenvolveu competências de concentração, cooperação e linguagem – gestual e vocal – fundamentais ao sucesso educativo. Optámos por uma metodologia susceptível de ser adaptada a diferentes tipos de alunos.

Em coordenação com os professores das turmas e os professores de apoio, tentámos adaptar o método de ensino às particularidades de cada aluno, estabelecendo um compromisso entre o trabalho de grupo e o acompanhamento mais personalizado. Procurámos, através da música, minorar situações de insucesso escolar geralmente associadas a crianças provenientes de diferentes comunidades linguísticas.



Professora de violino 🎵

Uma nova oportunidade para aprender violino

Insatisfeita com as oportunidades dadas às artes – e em particular à música – propus-me pôr em prática o ensino do violino numa escola pública do 1.º ciclo. Pensei num projecto direccionado a crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos que estivessem a iniciar o seu percurso escolar neste nível de ensino, numa zona carenciada e, por isso, com quase impossível acesso a uma formação neste domínio.

Pretendia romper com o facto de o ensino da música não fazer parte integrante dos currículos escolares e, por esse motivo, ser acessível apenas a uma reduzida faixa da população preocupada em dar aos seus filhos uma formação na área das artes e com recursos financeiros para o fazer. Assim, o ensino da música em Portugal é praticamente só acessível à classe média e alta.

Estes pais são os que procuram uma escola de música, onde as aulas decorrem no período pós-escolar (normalmente ao fim do dia) e apenas uma ou duas vezes por semana, com o objec-

tivo de garantir aos seus filhos a aprendizagem de um instrumento musical.

Do meu ponto de vista, este sistema, que discrimina a maioria das crianças, revela-se a vários níveis bastante ineficiente, sendo a causa da generalizada fraca cultura musical:

- O rendimento na aprendizagem de um instrumento é altamente penalizado pelo facto de decorrer em horário pós-escolar. À hora de se apresentarem às classes de instrumento muitas crianças exibem sintomas de cansaço e falta de concentração decorrentes de um dia inteiro de trabalho na escola;
- O facto de as aulas de instrumento terem lugar só uma ou duas vezes por semana levanta o problema do estudo em casa. Crianças cujos pais não tenham tempo, disposição ou talento para acompanhar diariamente o estudo dos seus filhos em casa estão invariavelmente condenadas ao insucesso;



- A generalidade das escolas de música em Portugal são privadas (existem somente seis escolas públicas em todo o país) com mensalidades pouco acessíveis a largas faixas da população.

Presidente do Conselho Executivo Um encontro bafejado pela sorte

Pensamos que existiu um feliz encontro entre o Agrupamento de Escolas de Vialonga, que defende que as crianças de meios socialmente desfavorecidos devem ter acesso à cultura, e uma professora de violino desejava de encontrar uma oportunidade de pôr em prática um projecto ambicioso que rompesse a “tradição” de ensino deste instrumento dirigido a uma elite cultural, com um forte envolvimento da família.

Este “encontro” foi bafejado pela sorte: a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, que diligenciou no sentido de encontrar um patrono – a Centralcer, que financiou a compra de 25 violinos e um teclado – e o Ministério da Educação, que foi sensível à importância deste projecto, autorizando a contratação de uma professora.

Tudo começou no ano anterior ao início do projecto, após muitas conversas entre a escola e a futura professora. Progressivamente, o projecto ganhava consistência. Iria acontecer (acreditávamos que iríamos conseguir!) no estabelecimento de ensino tradicionalmente mais carenciado, com uma população onde se cruzam as culturas europeias com tudo o que de África nos chega.

Também combinámos que as crianças deveriam ter no máximo oito anos, pelo que as turmas abrangidas seriam as de 1.º e 2.º anos. Foi feita uma primeira sensibilização junto de todas as turmas da escola, que se estendeu aos grupos dos 3.º e 4.º anos, através de sessões de animação com violinos durante as quais os alunos tiveram a possibilidade de contactar directamente com o instrumento. Com esta iniciativa, pretendíamos aferir a motivação e adesão dos alunos a um projecto de ensino do violino na escola. A primeira sensibilização dos alunos foi espantosa: as várias turmas iam circulando pela sala onde a Rita passava dos violinos de cartão a uns verdadeiros – que comprara por “tuta e meia” na Holanda – , movimentava queixos, mexia em dedos e terminava ensaiando fantásticas vénias. As crianças não tiravam os olhos daquela “feiticeira” que punha música, tocava, se movimentava, ensinava a desmontar aqueles belos instrumentos que nunca tinham visto antes e cujo nome desconheciam. O encantamento daquela experiência tocou-nos a todos!

Professora de violino Violinos novinhos em folha!

Não tínhamos capacidade de abarcar todos os alunos da escola. A adesão dos professores e a compatibilidade de horários condicionou a escolha de três turmas.

Fizemos um trabalho individualizado com os alunos dessas três turmas com o objectivo de seleccionar as 24 crianças que iriam participar no projecto. Essa selecção teve em consideração os seguintes critérios:

- A motivação de cada aluno para a música em geral e para o violino em particular;
- A avaliação do sentido de pulsação e ritmo;
- A avaliação do sentido de altura dos sons e reprodução melódica;
- A avaliação da disposição física para tocar o instrumento;
- A avaliação conjunta com as professoras de cada turma.

Seleccionadas as crianças, começaram as aulas, mesmo sem os violinos que já haviam sido encomendados: uns de $1/8$, outros de $1/4$ e alguns já de $1/2$, de acordo com o tamanho das crianças. Mas era preciso dar início ao trabalho. “Inventámos” soluções.

Alguns metros de tubo de PVC cortados em secções de cerca de 30 centímetros passaram a servir de “arco”. Caixas de cassetes de vídeo serviram como violinos improvisados para aprender os movimentos básicos do manuseio do instrumento: posição de descanso e posição de tocar.

Durante as primeiras semanas, e sempre sem instrumentos, o trabalho foi mais orientado para os aspectos gerais da aprendizagem musical e os aspectos básicos de postura.

Em Janeiro, finalmente, chegaram os violinos! É impossível descrever o impacto que a chegada dos violinos (novinhos em folha e em caixas azuis, forradas a veludo, com umas alças para pôr às costas) provocou nas crianças!

Nos dias que se seguiram muito trabalho teve de ser feito só para aprender a manusear os instrumentos. O violino é um instrumento que implica um sem número de operações somente na preparação para tocar: abrir a caixa, apertar o parafuso do arco, pôr resina no arco, colocar a almofada na parte de trás do violino, afinar o instrumento, etc.

Todas estas operações, que requerem uma aprendizagem, eram acompanhadas por uma canção:

Bom dia, senhora professora!

Bom dia, meu lindo violino.

Vou abrir a caixa com muito cuidado

Vou tirar o arco com muito cuidado

Vou pôr a almofada com muito cuidado

Bom dia, senhora professora!

Era o início do nosso dia de trabalho, todo passado na escola. As crianças não levavam os violinos, que pertencem à escola, para casa. O trabalho realizado era essencialmente auditivo. As músicas eram aprendidas de ouvido, ou seja, sem recurso à escrita musical. No entanto, os alunos já eram capazes de ler ritmos, com as figuras rítmicas básicas, em divisão binária e ternária.

Este projecto exigiu uma grande capacidade de adaptação e “criatividade” porque os materiais disponíveis para o ensino individual do violino nem sempre se aplicam a este modelo de aula em grupo. Por outro lado, os materiais existentes, praticamente todos em línguas estrangeiras, são geralmente pouco indicados para o grupo sociocultural a que este projecto se destina. Os materiais de apoio às aulas (muitas vezes baseados em sugestões, frases e brincadeiras dos próprios alunos!) foram sendo elaborados segundo as necessidades de cada momento da aprendizagem. Enquanto aprendiam a manusear o arco, cantavam:



*Dedo pequenininho,
bem redondinho,
está bem, está bem!*

As possibilidades de invenção de exercícios e músicas recorrendo a palavras, frases, números, etc., é ilimitada!

Presidente do Conselho Executivo
Pequenos grandes concertos



Terminámos um ano de projecto! Cremos que ainda é demasiado cedo para fazer uma avaliação de fundo. No entanto, já são visíveis alguns sinais de mudança no comportamento destas crianças. Estes sinais de mudança passam pela música – e isso é excelente – mas também por muitas outras competências.

É fascinante observar estas crianças tão pequenas a trabalhar durante 45 minutos seguidos. Levantam-se, batem ritmos, cantam, pegam no arco e tocam – e tudo isto sem uma paragem ou um olhar lançado para o lado. Funcionam como um verdadeiro grupo, a uma só voz. Agora já dão pequenos concertos. As crianças que os ouvem ficam quietinhas, fascinadas com as vozes, os sons, os ritmos dos meninos da Escola EB 1 n.º 2. Muitos, quando termina a audição, só sabem dizer: “Também quero aprender a tocar violino!”. Os adultos ficam sem palavras, com os olhos muito brilhantes, como se contemplassem um verdadeiro milagre.

Um ano é muito pouco tempo. Mas é já tempo de vermos tudo o que já foi feito. E que o futuro destas crianças terá uma forte âncora nesta extraordinária experiência que estão a viver. É também tempo de nos interrogarmos: será que a música – ou a dimensão artística na Educação – não terão uma importância decisiva no sucesso educativo? ::

● Feito e dito

ABRIR AS PORTAS DOS MUSEUS

Sem pretenderem desempenhar um papel idêntico ao da escola, os museus devem abrir as suas portas ao público mais jovem, proporcionando-lhe experiências de fruição artística que passem pela experimentação do processo criativo. É este o ponto de vista de Natália Pais, fundadora do Centro Artístico Infantil da Gulbenkian, que actualmente desafia as crianças para entrarem no mundo da arte a convite do Centro Cultural de Cascais.

Entrevista de Elsa de Barros
Fotografias de Henrique Bento



Qual a importância de o ensino artístico abranger todas as crianças?

É importantíssimo porque é uma forma de chegar muito directamente à criança, dando-lhe oportunidade de se exprimir de uma forma espontânea e de desenvolver a sensibilidade, aumentando a autoestima. A criança sente uma grande satisfação por ser capaz de dominar um material ou uma técnica, descobrindo, por exemplo, que quando está a fazer uma aguarela pode conseguir um resultado completamente diferente através de uma pequena inclinação do papel. Por outro lado, possibilita o desenvolvimento integral das suas potencialidades ao nível da expressão artística, que deve ser iniciado desde cedo, caso contrário poderemos estar a prejudicar o acesso a essas capacidades de expressão. Estas oportunidades, para que se constituam verdadeiramente enquanto tal, têm de ser bem orientadas.

E serem bem orientadas significa...

Significa serem orientadas por pessoas que tenham conhecimentos, que estejam preparadas, que conheçam a infância e assumam uma atitude pedagógica coincidente com as pedagogias activas – que estimulam a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento divergente, possibilitando a confrontação entre o que a criança e os outros fazem. Além dessa atitude pedagógica, é óbvio que os professores têm de ter conheci-

mentos de determinadas técnicas e recursos específicos, em relação a cada uma das expressões artísticas, conhecimentos esses que cada vez são mais abrangentes, com o desenvolvimento dos meios audiovisuais. Os professores têm de ter sensibilidade para estimular as sensações e a percepção na criança, para desenvolver as suas capacidades de criação e de experimentação. No fundo, no campo das artes não são suficientes as demonstrações de carácter teórico – a própria criança tem de descobrir, tem de vivenciar e experimentar de uma forma directa.

Também é necessário ter cuidado com a execução técnica?

Esse aspecto é importante, mas não é tão complicado como possa parecer. Às vezes, os professores têm um certo receio de apostar no ensino artístico precisamente porque eles próprios não tiveram oportunidade de experimentar mas, no fundo, o mais importante é estar em contacto com a arte, é ver, é ouvir, é estar disponível para aceitar coisas diferentes. Também é necessário ter formação e uma informação técnica específica em função dos objectivos a atingir porque, por mais simples que as propostas sejam, é fundamental que o professor saiba o que está a fazer para poder orientar a criança de uma forma positiva.

Às vezes, os professores dizem que não fazem porque não têm meios. São necessários meios assim tão sofisticados?

Não, podem ser até muito simples. Quanto melhor o professor dominar as técnicas, mais fácil se torna, com menos meios, atingir os objectivos que pretende. E há sempre materiais menos sofisticados com os quais é possível atingir os mesmos resultados. O caso da música é

um bom exemplo. Quando surgiu a colecção instrumental *Orff*, verificou-se que era muito mais barato equipar uma escola inteira com esses instrumentos do que adquirir um piano.

Também é fundamental que os professores tenham contacto com a arte.

Conhecer é fundamental. Agora, que já é muito mais frequente levar as crianças aos museus, verifica-se que, muitas vezes, os adultos acompanham essas visitas com muito interesse, porque eles próprios estão a estabelecer os primeiros contactos. Mas, depois de acompanharem as visitas várias vezes e de frequentarem diversos cursos, tudo começa a ser mais simples. Torna-se mais fácil saber como estabelecer o diálogo a partir de uma obra de arte ou como tirar partido dos materiais.

Como se pode articular, na prática, a parceria entre a escola e o museu?

É necessário que o museu não adopte uma função rígida do ponto de vista didáctico, assumindo um papel que não tem de ser necessariamente idêntico ao da escola. Neste sentido, é fundamental que o museu permita que as crianças permaneçam no espaço expositivo de uma maneira diferente da forma como estão na sala de aula, de acordo com regras consensuais de comportamento num espaço que é de todos. O que não é desejável é transportar para o museu o espírito da sala de aula, baseado no inquérito pergunta-resposta. Observo frequentemente museus onde, apesar de haver um trabalho muito bem feito, a informação é demasiado escolarizada. A própria entrada

das crianças nos museus, muitas vezes, é semelhante à entrada na escola: os alunos ainda não viram nada e já vão de papéis na mão para observarem, para preencherem, para fazerem exercícios. É de tal forma que acaba por não se dar espaço para criar um certo encantamento. E a visita a um museu tem de ter algo de encantatório, de feérico, de diferente.

grande preocupação com a transmissão precoce do que são os estilos, a época do quadro ou a escola do pintor. Claro que estes aspectos também são interessantes, mas há muitos outros que importa valorizar. Para tal, é fundamental que os professores também tenham o hábito de visitar exposições de arte, o que nem sempre acontece.



Tem de ter um lado imaginário, surpreendente, libertador e imprevisível que estimule o desenvolvimento da criatividade e permita leituras pessoais sobre aquilo que se está a ver.

É necessário criar espaço para uma leitura mais subjectiva.

Sim, é muito importante permitir que todas as crianças do grupo dêem as suas opiniões sem que ninguém as classifique como certas ou erradas. Depois dessa percepção individual, passa-se para a percepção comum, que é partilhada e descoberta por todos. Há museus que têm boas equipas que trabalham muito bem estes aspectos mas, noutros casos, existe uma

Quer dizer que os professores também precisam de ter experiências artísticas para as poderem proporcionar aos seus alunos?

Têm de ter experiências e vivências artísticas, mas o facto de acompanharem as visitas dos alunos aos museus também contribui para a sua formação. Durante o ano lectivo, há turmas que visitam o Centro Cultural de Cascais, no âmbito do projecto Escola Criativa e o que é certo é que notamos uma mudança flagrante de comportamentos e atitudes não só nas crianças como também nos professores.

Em que se traduz essa mudança?

A mudança de comportamentos e atitu-

des verifica-se ao nível da motivação, do interesse revelado na observação, na atenção com que se olha para as obras. É uma mudança que se percebe tanto na postura e na fisionomia quanto na forma como se lançam para as propostas, no entusiasmo e na autonomia com que participam nas tarefas. Em Cascais, além das exposições, temos também a parte dos espectáculos de música ou de dança, onde é igualmente visível uma grande mudança na atitude das crianças. Para muitas delas é a primeira vez que vão a um espectáculo deste tipo, pelo que é importante que percebam que à porta há uma pessoa que tem uma coisa na mão que é o bilhete, que têm de entrar uma de cada vez ou duas a duas, que devem tirar o chapéu e acalmar-se, não fazendo muito barulho. Toda essa negociação é perfeitamente natural, não se veiculando a uma ideia de imposição mas sim de responsabilização pelo seu próprio comportamento num espaço que é de todos, onde todos vão poder encontrar algo de mágico e de feérico que lhes vai permitir soltar o imaginário.

Qual a grande preocupação na preparação das visitas e dos espectáculos?

Nas visitas às exposições há uma fase que é comum e, depois, há outra fase em que as crianças formam pequenos grupos. Esses grupos rodam pelo espaço expositivo respondendo a propostas de trabalho diferentes e, por fim, volta a haver um momento comum em que os alunos expõem aquilo que fizeram e trocam impressões uns com os outros. Temos, também, a preocupação de dialogar com os artistas para que adequem o trabalho à faixa etária dos alunos, tanto ao nível da duração dos espectáculos quanto do tipo

de linguagem a utilizar para comunicar com o público mais jovem.

É uma forma de os espaços culturais abrirem as suas portas.

Há muitos condicionamentos, os museus ainda agora estão a abrir as portas e verificamos que, frequentemente, os conservadores continuam a encarar o seu papel como sendo o de conservar o objecto no sítio mais guardado possível, não permitindo um contacto muito directo com o mesmo. Claro que abrir as portas dos museus nem sempre é fácil e é necessário ter alguns cuidados, mas é muito importante que os primeiros contactos sejam agradáveis e descontraídos, sem assumirem um modelo demasiado escolarizado. Para alguns alunos, ir a um museu continua a ser uma continuação da própria escola, que implica posteriormente a realização de exercícios sobre o que viram e ouviram. Raramente têm oportunidade de realizar uma actividade no espaço do museu alusiva à exposição que visitaram – se for de escultura poderiam experimentar modelar em barro, se for de pintura poderiam pintar recorrendo a diversos materiais, e se for de música poderiam participar num *atelier* de movimento e sons.

No Centro Cultural de Cascais, têm desenvolvido algumas acções no âmbito da formação de professores?

Estamos a pensar organizar cursos de formação para professores. Este ano, fizemos um curso de iniciação às artes plásticas, precisamente para os adultos perderem o medo de usar os materiais, os papéis, as tintas, os lápis grossos e os lápis finos, entre muitas outras possibilidades.

Trabalham com alunos de todos os níveis de ensino?

Começámos com o pré-escolar e com o 1.º ciclo, mas neste momento estamos a

receber visitas de grupos de alunos de todos os níveis de escolaridade e, também, de estudantes das escolas superiores de educação. Princiámos a receber visitas de alunos do 2.º ciclo e, este ano, de alunos do 3.º ciclo. Para dar resposta a estes diferentes públicos, fizemos uma adaptação dos guiões em função das diversas faixas etárias, mas já tivemos oportunidade de constatar que, pelo facto de serem mais velhos, não quer dizer que os alunos tenham tido mais experiências ao nível da fruição artística. Nestes casos, é necessário começar pelo princípio, familiarizá-los com o espaço, contar-lhes que dantes era um convento mas agora é um centro cultural, explicar-lhes o que é um centro cultural e o que podem encontrar no seu interior. O mais curioso é verificar que os adolescentes entre os 16 e os 18 anos, apesar de serem aqueles que têm uma maior capacidade de verbalização, se inibem se lhes é pedido que expressem uma opinião de carácter pessoal.

Não gostam de se expor?

Não gostam tanto de se expor e revelam muito mais facilmente as suas opiniões por escrito do que em confronto com os seus pares. Claro que esta situação também pode ser reveladora de alguma falta de experiência neste campo, de que é exemplo o caso de um aluno de 17 anos da área das artes que, durante a visita a uma exposição, referiu que só naquele momento é que tinha percebido que as telas não deixam transparecer apenas o que lá está pintado. Transmitem também o que o autor quis dizer e, ainda, aquilo que nós conseguimos perceber quando olhamos para o quadro. Só por descobertas como estas já vale a pena o nosso trabalho. ::



Perfil Natália Pais

Esteve à frente do tempo quando foi necessário romper com os modelos vigentes para trilhar os caminhos da Educação Artística, convidando as crianças para serem as grandes protagonistas desta aposta. Liderou uma experiência considerada pioneira, na altura em que o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian dava os primeiros passos, procurando promover a adaptação de crianças com dificuldades a nível emocional através da arte e da psicomotricidade. Para Natália Pais, formada em Histórico-Filosóficas, esta foi a primeira de muitas outras experiências, encaradas todas elas como um verdadeiro desafio, ao longo dos 40 anos em que esteve à frente do Centro Artístico Infantil. Parecia um verdadeiro passe de mágica a forma como aquele espaço privilegiado se transformava ora em laboratório de alquimistas e terra de garimpeiros, ora em oceano povoado por belas sereias e imponentes tritões... Ao longo do percurso, as crianças eram transportadas de cenário em cenário, descobrindo um novo mundo povoado por histórias de encantar, tintas e pincéis, lápis e canetas, onde as tarefas propostas eram sempre um pretexto para vivenciar experiências artísticas. Natália Pais transportou este espírito aberto a novas ideias para o Centro Cultural de Cascais, onde trabalha com uma equipa que considera muito coesa e dotada de grande sensibilidade. Em conjunto, abrem as portas para que as crianças tenham acesso a experiências marcantes de fruição artística.

Recursos



A sensibilização das crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo para a fruição da arte, possibilitando-lhes o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas, são os principais objectivos do MUS-E, que desenvolve a sua actividade, desde há 11 anos, em escolas consideradas problemáticas.

MUS-E PORTUGAL

11 ANOS LECTIVOS DE ACTIVIDADES

Texto de Pedro Saragoça Martins
Coordenador Nacional do Projecto MUS-E

Quando, em Janeiro de 1996, o MUS-E foi introduzido em Portugal, o projecto, apoiado pelo Ministério da Educação, foi acolhido com entusiasmo pela Escola EB1 n.º 1, de Algés (actual Escola EB1 Sofia de Carvalho).

Compreensivelmente, houve quem pensasse que se tratava de uma iniciativa meritória, mas que, findo o período experimental de três anos, estaria condenada ao desaparecimento ou à manutenção numa única escola. No entanto, em 2000, a coordenação do MUS-E foi assumida pela Associação Menuhin Portugal, mantendo-se o apoio do Ministério da Educação e, mais de dez anos passados, o projecto sonhado por Yehudi Menuhin não só se mantém vivo no país, como conseguiu crescer significativamente. Assim, no ano lectivo de 2006/2007, abrangerá seis escolas e cerca de 1000 alunos: Escolas EB1 Pedro Álvares Cabral (Oeiras), EB1 da Cruz da Picada (Évora), EB1 de Marrazes e EB1 da Quinta do Alçada (ambas em Leiria), EB1 do Lagarteiro (Porto) e Colégio Maria Pia (Lisboa).



→ Arte contra o abandono escolar

O MUS-E visa desenvolver as áreas de expressão artística nas escolas públicas do 1.º ciclo e na educação pré-escolar, sensibilizando as crianças para a fruição da arte, ao mesmo tempo que lhes possibilita o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas. Ao constatar a existência de situações de violência, de racismo e de exclusão escolar, social e cultural, com consequências graves no abandono, absentismo e insucesso escolar de crianças muito jovens, o MUS-E propõe-se também contribuir para a prevenção e resolução desses problemas.

As escolas onde o MUS-E se desenvolve são seleccionadas por servirem grupos populacionais socialmente muito desfavorecidos e com presença significativa de crianças oriundas de culturas minoritárias (africanas, ciganas e outras).

→ Metodologia baseada na participação das crianças

O MUS-E incentiva a concepção de metodologias flexíveis e adequadas aos intervenientes e às situações específicas de cada actividade promovida. No en-

As sessões regulares do projecto são asseguradas pelos animadores artísticos, ou seja, artistas com competência pedagógica ou animadores especializados nas diferentes áreas artísticas.

tanto, as metodologias utilizadas tem de ser consistentes com os objectivos do projecto e, como tal, devem basear-se numa pedagogia assente na participação interveniente e criativa de todas as crianças nas actividades, bem como na cooperação, na responsabilização individual, no respeito pelas diferenças e na valorização das contribuições artísticas de todas as culturas.

→ Actividades que têm em conta a diversidade cultural

As sessões regulares do projecto são asseguradas pelos animadores artísticos, ou seja, artistas com competência pedagógica ou animadores especializados nas diferentes áreas artísticas. Essas sessões integram as actividades curriculares da escola, atendem à diversidade cultural da população escolar e re-

partem-se por quatro áreas principais: Expressões Musical, Dramática, Plástica e Dança.

O MUS-E tem conseguido diversificar os seus apoios financeiros e, recusando a acomodação, promove também iniciativas muito diferenciadas, como a organização e participação em eventos escolares e comunitários, a realização de animações envolvendo familiares e alunos, e a realização de workshops artísticos para professores e auxiliares de acção educativa. ::



Expressão Dramática e Actividades Teatrais

Hoje, quer na escola, quer em actividades tempos livres, fala-se muito de Expressão Dramática e de Teatro. Estas duas designações, que muitas vezes são utilizadas como querendo significar o mesmo, são explicadas neste livro de uma forma simples, tornando fácil para o leitor compreender que as actividades de Expressão Dramática são o percurso desejável para conduzir os alunos à prática do Teatro ou, simplesmente, ao gosto pelo Teatro.

Expressão Dramática e Actividades Teatrais é um livro estruturado em fichas, editado pela Associação para a Promoção Cultural da Criança (APCC), traduzido de uma edição original, realizada pela organização francesa *Les Francas*, que colabora com a APCC desde há largos anos.

As fichas facilitam a compreensão e utilização do livro, pelo que este pode ser usado por animadores, educadores e pais, sendo também adaptável a diversos grupos etários, pela variedade de sugestões de jogos e actividades que apresenta “simples de executar, tanto na escola como em casa com os amigos”. O professor pode encontrar, na primeira parte deste livro, um dossier pedagógico contendo aspectos mais teóricos desta área de trabalho: os objectivos, a metodologia e as condições necessárias para a sua prática. A segunda parte é dedicada a fichas de actividades. Estas apresentam níveis de dificuldade que vão desde os jogos de expressão dramática até aos passos para a construção de um espectáculo. Fica, no entanto, muito claro que, para se chegar à actividade teatral, é necessária a passagem por uma fase muito importante de exercícios diversificados de expressão oral, controlo de respiração e de concentração, entre outros. Esta publicação apresenta-se como uma referência numa área em que ainda escasseiam os materiais de apoio às práticas. ::

Helena Ferraz

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular



Hyperscore Software de composição musical

O software *Hyperscore* é parte de um projecto de música e tecnologia para crianças, desenvolvido no *Media Laboratory* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Trata-se de um *software* de composição musical que tem vindo a ser utilizado na Casa da Música, desde Abril de 2005, em workshops pontuais e em projectos mais prolongados.

O *Hyperscore* permite aos utilizadores tornarem-se criadores de música, através do desenho de linhas de cores e formas variadas no computador. Este *software*, ao possibilitar a criação de peças através do desenho, não exige conhecimentos musicais. A Casa da Música tem à disposição das escolas *workshops* de exploração deste *software*. Mediante inscrição prévia, as escolas poderão ainda, ao longo de 10 sessões, dar oportunidade aos alunos para desenvolverem as competências necessárias à composição de uma peça musical através do *Hyperscore*.

Aproveitando as potencialidades deste *software*, a Casa da Música, em colaboração com a *Harmony Line*, está a promover um projecto pedagógico e de investigação, *Hyperscore nas escolas*, que teve início em Março de 2006 e terminará no final do ano lectivo 2006/2007. Abrange nove escolas do ensino regular e vocacional do Norte do país, onde será instalado o *Hyperscore*. O *software* será utilizado pelos professores de Educação Musical em actividades extracurriculares e curriculares, uma vez que é possível trabalhar uma série de competências do currículo nacional (nomeadamente as competências ligadas à criação e à composição). Para isso, os professores receberam formação, em Julho, na Casa da Música.

A utilização deste *software* será acompanhada por uma equipa de investigação de dois centros: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ::

Casa da Música

Arte na net



Sugerimos alguns *sites* com actividades em diversas áreas relacionadas com a arte, que permitem desenvolver projectos com os alunos. Mas se forem efectuadas outras pesquisas, por professores e alunos, é possível descobrir muitos outros *sites* interessantes.

Educação Artística

<http://www.dgicd.min-edu.pt/artistico/default.html>

No *site* da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), existe uma página de Educação Artística que divulga as iniciativas do Ministério da Educação nesta área. Na secção Recursos, pode encontrar várias ligações para outros *sites* na área da música, banda desenhada, museus, etc.

Viagem ao Mundo da Arte e dos Artistas

<http://www.apena.rcts.pt/aproximar/arte/index.htm>

Este *site*, da responsabilidade da Fundação para a Computação Científica Nacional, fornece essencialmente ligação a outros *sites* sobre artistas, de áreas muito diversificadas. No campo nacional, existem *sites* sobre o escultor João Cutileiro ou o compositor Carlos Seixas, passando por cineastas, pintores, e escritores. No campo internacional, estão disponíveis, por exemplo, ligações a *sites* do arquitecto Antoni Gaudi, do fotógrafo Sebastião Salgado, ou de Charlie Chaplin. Neste *site* vale a pena visitar a Galeria Virtual e Outros Recursos.

Promoção de música e dança

<http://www.pedexumbo.com>

A Associação PédeXumbo foi criada em 1998 para promover a música e as danças populares como meios privilegiados de aprendizagem e intercâmbio entre gerações, saberes e culturas. O seu *site*, para além de permitir o acompanhamento das actividades desenvolvidas, como o Festival Andanças, tem diversas ligações para outros *sites* nos domínios da música e da dança tradicional.

Museus de Portugal

<http://www.museusportugal.org>

Museus de Portugal é um *site* que tem como principal objectivo contribuir para uma plena e eficaz integração dos museus portugueses na Sociedade da Informação. É um bom instrumento para preparar visitas de estudo aos museus, disponibilizando dados sobre os mesmos, nomeadamente acerca da existência de serviços educativos. Este *site* possui igualmente ligações a outros *sites* e uma base de dados sobre a formação académica relacionada com a área da museologia.

Serviço Educativo do Museu Calouste Gulbenkian

http://www.museu.gulbenkian.pt/serv_edu/inicio.asp

A página do serviço educativo está inserida no *site* do Museu Calouste Gulbenkian. É um bom exemplo de como se pode preparar uma visita organizada através da Internet. Para além de vários jogos, tem dois dossiers pedagógicos intitulados *Técnicas de Pintura* e *Como se Vivia no Antigo Egipto*. É, ainda, possível pertencer ao Clube dos Amigos do Serviço Educativo que visa criar laços de intimidade com o Museu.

Outros *sites* que vale a pena visitar

The virtual Artroom

<http://www.virtualartroom.com>

Espaço virtual de Arte - recursos de arte e design para professores e alunos - manipulação de imagem, animações e exercícios interactivos.

MUVA

<http://muva.elpais.com.uy/Esp/#>

Muva é um museu virtual que permite o acesso às obras mais importantes de arte contemporânea da América Latina.

Museus Guggenheim

<http://www.guggenheim.org>

Ligações para os museus Guggenheim de Nova Iorque, Bilbao, Veneza, Berlim e Las Vegas.

Museu do Louvre

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp>

Informações sobre a colecção do Museu, exposições, actividades, visitas virtuais.

Na sala de aula



Dos bastidores ao palco

Texto de Teresa Fonseca
Fotografias de Carlos Silva

Sempre prontos a trabalhar, dando tudo de si, os alunos do 12.º ano da disciplina de Oficina de Expressão Dramática da Escola Secundária Gabriel Pereira, de Évora, transformam-se em pessoas capazes de apreciar criticamente uma peça de teatro. Ao montarem o seu próprio espectáculo, em que aprendem os códigos e a linguagem específica do teatro, adquirem também competências de reflexão e análise.





Hoje é um dia muito especial. É sexta-feira e os alunos da disciplina de Oficina de Expressão Dramática vão acampar, durante o fim-de-semana, para o Pinhal Valverde. Há grande entusiasmo. Vão ter oportunidade de, entre outras actividades, ensaiarem as peças que estão a preparar para apresentarem ao público na Sociedade Recreativa Dramática Eborense dentro de alguns dias. Este é o ponto alto das suas actividades: fazer boa figura e a peça ser um sucesso são os objectivos do grupo.

O entusiasmo dos preparativos do acampamento tem de ser refreado, pois está na hora de a aula começar e há tanto, tanto trabalho para fazer! Os alunos vão, durante os noventa minutos de duração da aula, fazer uma viagem ao longo do ano lectivo, realizando actividades demonstrativas das diferentes etapas do programa:

- Criação do grupo;
- Eixos centrais do trabalho: técnicas; socialização; criatividade;
- Construção da oficina de expressão dramática: montagem de um espectáculo teatral.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, a disciplina de Oficina de Expressão Dramática¹, que ali funciona há mais de dez anos, está unicamente disponível para os alunos do 12.º ano. A aula de hoje tem como objectivo reflectir sobre o caminho até aqui trilhado e assim, durante

esta sessão, os alunos percorrerão os três momentos da disciplina. Repetir exercícios, conversar sobre o que sentiram, reflectir sobre a importância do grupo e das relações afectivas que se estabeleceram, recordar algumas técnicas básicas para depois partir finalmente para o ensaio da peça – são as finalidades desta aula.

“Infelizmente, a disciplina desapareceu dos currículos dos cursos científico-humanísticos do secundário”, diz Manuel Piçarra, professor responsável pela disciplina, com alguma tristeza. Afirma ainda este professor que acredita que a disciplina devia continuar na escola: “Daqui a pouco tempo, teremos, como todos os anos, os espectáculos finais e aí toda a comunidade vai falar da importância do teatro na escola e das vantagens e benefícios que a disciplina trouxe aos alunos. Este ano, vamos convidar outros grupos, haverá três dias de teatro, dança e música e contamos ter em palco mais de 150 alunos.”

CUMPLICIDADE E PARTILHA

Na primeira etapa do programa – Criação do grupo – as actividades assentam essencialmente em jogos de concentração, de conhecimento de si próprio e do outro, de partilha de emoções e sensações, bem como de interacção com diferentes espaços.

Para demonstrarem as actividades realizadas nesta etapa do programa, os alunos responderam prontamente às instruções de Manuel Piçarra:

1. Formar um círculo e contar aleatoriamente;
2. Andar pela cidade primeiro de manhã, na ida para o emprego, e depois à tarde, após um dia de trabalho;
3. Formar dois círculos, um interior e outro exterior, com os elementos face a face. A posição dos elementos do círculo interior mantém-se fixa durante todo o exercício, enquanto os do círculo exterior vão rodando. Cada par, de olhos nos olhos, faz um gesto de ternura e roda, uma declaração verbal de amizade e um gesto de ternura e roda...;
4. Formar um círculo com um elemento no centro de olhos fechados e que, tal como um pêndulo, balança, confiando que os que estão à sua volta o seguram e o endireitam;
5. Tapar os olhos e deslocar-se pela sala, identificando, através do tacto, os colegas que vai encontrando;

¹O Teatro pode constar do currículo do 3.º ciclo de ensino básico, como oferta de escola, de acordo com o Decreto-Lei N.º 6/2004, de 18 de Janeiro.

Manuel Piçarra EM DISCURSO DIRECTO

Sempre fui um espectador assíduo e amante de teatro, mas foi a integração da escola no Projecto Vida, com a formação de um grupo de teatro, a responsável pela minha passagem para este lado da barricada. Aí, ao coordenar o grupo de teatro, senti necessidade de procurar apoio junto de grupos amadores e profissionais e de estudar, e muito, para poder responder aos desafios.

A escola, ao surgir a disciplina de Oficina de Expressão Dramática nos currículos e por dispor de recursos humanos, disponibilizou-a como uma das disciplinas da componente de formação técnica/artística. Fiquei responsável por ela e entreguei-me de corpo e alma. Este ano, estão a estagiar na escola dois finalistas do curso de Estudos Teatrais da Universidade de Évora, a Sílvia Pasadas e o Nuno Veiga, que têm feito um trabalho extraordinário. A presença destes colegas, que trouxe uma ainda maior dinâmica à disciplina e à escola, é a viva prova de duas coisas: primeiro, que podemos depositar confiança na forma como as instituições universitárias formam os novos professores, nomeadamente na Universidade de Évora; segundo, que é de todo desejável a criação de um grupo de docência de teatro com professores desta área, devendo dar-se prioridade a licenciados profissionalizados na área do Teatro com formação artística e pedagógica.

A minha intenção é envolvê-los ainda mais no entusiasmo que existe em cada ano no grupo de trabalho. Entusiasmo esse que vai crescendo ao longo do ano, à medida que se vai aproximando a data da apresentação pública num espaço próprio para o efeito a toda a comunidade.

É sobretudo importante passar-lhes a mensagem de que a grande finalidade do nosso trabalho é formar espectadores críticos de teatro e de outras formas de arte, enquanto pessoas totais e integrais. Em suma, formar cidadãos intervenientes.

Estaremos nós no bom caminho?



6. Orientar-se de olhos tapados num dado percurso, através das instruções de um colega que lhe permitem ultrapassar os obstáculos.

É surpreendente o empenhamento dos alunos na realização das actividades propostas. Contudo, não é fácil trabalhar com uma turma nestes moldes. Exige uma constante negociação das tarefas e das regras do grupo, uma grande atenção do professor para que o entusiasmo dos alunos não prejudique as aprendizagens de todos e de cada um. Hoje, aqui, houve um equilíbrio entre o entusiasmo e a concentração no trabalho por parte de todos. Houve, certamente, aprendizagem.

LINGUAGEM TEATRAL, SEUS CÓDIGOS E CONVENÇÕES

Na segunda etapa do programa – Eixos centrais do trabalho: técnicas – pretende-se que os alunos conheçam os códigos teatrais e aprendam a linguagem específica do teatro. É uma etapa para a aquisição de técnicas.

Manuel Piçarra, confiante no desempenho dos seus alunos, propõe-lhes alguns exercícios:

- Exemplificação de pregões;
- Apresentação de improvisos e sua repetição, em diferentes condições (tom de voz normal, de sussurro e a gritar);
- Construção de personagens;
- Criação e interpretação de pequenos diálogos.

Observando a execução das tarefas por vários alunos e as críticas e sugestões dos que não participam nesses exercícios, tem-se a noção de que cada aula vai sendo construída com a participação de todos. Além do mais, é gratificante constatar a imaginação e criatividade patentes nos trabalhos apresentados pelos “jovens actores”.

O ESPECTÁCULO

Na última etapa do programa – Construção da oficina de expressão dramática – espera-se que os alunos mobilizem, integrem e apliquem os conhecimentos e técnicas de expressão correspondentes às duas primeiras etapas, bem como que rentabilizem os recursos materiais disponíveis na escola e na comunidade para a concretização de um projecto teatral.

Nesta fase, todos em conjunto, vão definir o projecto, seleccionar o autor e a obra a representar, reflectir e analisar as diferentes propostas de

adaptação da obra e de encenação, planificar o trabalho e atribuir responsabilidades a cada um, de acordo com as suas competências.

Durante as aulas, quando alguns alunos são intérpretes, outros são espectadores, podendo, nesta última qualidade, apoiar com ideias sobre a expressão, o tom de voz, o movimento em palco, o guarda-roupa, os cenários, a iluminação, etc.

Assim, quando a peça sobe ao palco, todos a sentem como sua e vibram com a actuação de cada um.

Para demonstrar actividades de ensaio, o professor propõe jogos para memorização do texto e do espaço ocupado em palco: cada aluno começa a dizer o seu texto, saindo do seu lugar e dirigindo-se para o lugar de um outro, que o abandona e inicia a sua fala, e assim sucessivamente.

Para afinar a expressão corporal, Manuel Piçarra desafia os alunos para a realização do “jogo dos espelhos”, em que estes, aos pares, executam movimentos, como se um fosse a imagem do outro ao espelho. Este exercício agrada bastante aos colegas espectadores, pois é sempre novo, resultando da capacidade de improviso de cada par. Riem, aplaudem e comentam a prestação dos intérpretes.

E é neste ambiente de cooperação e empenhamento que a aula termina e novamente o entusiasmo do acampamento do fim-de-semana invade o grupo. Combinam horas, pontos de encontro, percursos, transportes e muitas, muitas outras coisas. ::



NA SALA DE AULA

JOGO: A RODA-VIVA

Objectivos

Desenvolver a capacidade de concentração; proporcionar treino da memória prática.

Destinatários

A partir dos nove anos (mínimo de 10 alunos, máximo de 30)

Desenvolvimento

1.º Momento – Aquecimento

O grupo faz um círculo de mãos dadas. Pede-se concentração. Os alunos, por ordem, contam-se. Depois, começa o exercício. Cada um dirá um número (cada aluno só pode contar uma vez) até se chegar ao número total dos elementos que compõem o grupo. O jogo voltará ao início sempre que a contagem não for “limpa”, isto é, sempre que existirem ruídos ou contagens simultâneas. Exemplo: o grupo tem 19 elementos, há então que contar até 19, sem que nunca ninguém saiba quem é que vai contar a seguir. Para tal, é necessária grande concentração e o moderador deve aconselhar os alunos a sentirem o “pulsar do grupo”.

2.º Momento – O jogo da roda-viva

Mantém-se a roda e, sentindo de novo o pulsar do grupo, um aluno deve começar o jogo. Na primeira parte, joga-se com países. Este primeiro aluno sai do seu lugar no círculo e dirige-se para o lugar de outro. Quando ocupa o lugar do outro deve dizer muito alto o nome de um país. O segundo jogador sai e vai ocupar outro lugar dizendo também ele o nome de outro país. E assim sucessivamente até ao final. O último jogador ocupará o lugar do primeiro e todos devem ajudar dando indicações de quais são os elementos do grupo que faltam jogar. Por fim, o grupo deve voltar rapidamente às posições iniciais e repetir o exercício exactamente como foi feito da primeira vez.

Variantes

Pode criar-se mais dificuldade somando ao primeiro jogo um ou mais jogos que terão de ser repetidos todos de seguida desafiando assim as memórias dos lugares e dos nomes (exemplos: cidades, frutos, nomes de obras literárias e respectivos autores). Este jogo pode também ser utilizado nos ensaios da peça de teatro substituindo-se os nomes de países ou cidades por excertos da peça.

Manuel Piçarra
Escola Secundária Gabriel Pereira

 Repórter na escola


ESCOLAS DE ARTE E ENGENHO

Tudo começa com uma ideia passada a projecto, que ganha forma numa oficina. Com dedicação, engenho e criatividade nasce a obra de arte. Assim se aprende nos novos cursos de Ensino Artístico Especializado, assegurados pelas Escolas Secundárias Artísticas Soares dos Reis e António Arroio.

Texto de Dora Santos
Fotografias de Henrique Bento

É dia de matrículas para os alunos que frequentaram, no ano lectivo passado, o 10.º ano na Escola Secundária Artística Soares dos Reis, no Porto. Este ano, as matrículas têm uma novidade. São realizadas *on-line*, através da introdução, no portal da escola, do *username* e da *password* que os alunos receberam quando entraram, no ano passado, no estabelecimento de ensino e que os irá acompanhar até ao final do curso, permitindo o acesso a uma área reservada para trabalho, o contacto via electrónica com os docentes ou o acompanhamento das matérias dadas.

Por esta modalidade estar em vigor, pela primeira vez, este ano, o Conselho Executivo organizou a vinda das turmas à escola para a realização das matrículas. No próximo ano, prevê-se que estas possam ser realizadas a partir de casa.

Enquanto decorrem as matrículas, a escola mantém em funcionamento uma exposição com os trabalhos que os alunos realizaram ao longo do ano que findou. Segundo Alberto Teixeira, presidente do Conselho Executivo desta escola, esta exposição tem vários objectivos: permite aos pais verem o que os alunos realizaram, dá-lhes a conhecer os espaços da escola, revela o trabalho dos alunos mais velhos aos que chegam pela primeira vez e abre as portas da escola à comunidade.

O percurso que se faz assim que se entra na escola até à sala de Tecnologias de

Informação e Comunicação (sala onde decorrem as matrículas) está repleto de instalações artísticas e de objectos de arte, entre os quais peças de ecodesign (aproveitamento de desperdícios e sua transformação para nova utilização). Cada peça corresponde a um projecto de um aluno ou de um grupo de alunos e tem a marca da sua criatividade.

Regra geral, os alunos empenham-se na concretização dos seus projectos e fazem-no com grande entusiasmo. A margem de liberdade que têm para o desenvolvimento dos projectos e o ambiente que se vive em tempo lectivo faz com que esta seja, no entender de Alberto Teixeira, “uma escola com uma carga emocional muito forte”.

Quando terminam o secundário, muitos são os alunos que aqui regressam em visita para matar saudades. “Visitam-nos sobretudo durante o primeiro ano de licenciatura. Mas também há os que por aqui passam já formados”, afirma Alberto Teixeira, lembrando o que foi a sessão de abertura de uma exposição de serigrafias que a escola realizou há uns tempos. Os ex-alunos foram convidados a explicar aos alunos que se encontravam no 10.º ano o que tinha sido o seu percurso, mas as saudades dos tempos passados na escola falaram mais alto e não foi possível evitar algumas lágrimas de comoção.



→ Um 10.º ano comum

Aprender, nesta escola, tem um sentido diferente, pois os alunos podem conciliar o saber com a construção de um projecto que tem sempre um pouco daquilo que é a vontade, a liberdade e a criatividade de cada um.

Irineu Robalo, de 16 anos, inicia, frente ao computador, a matrícula para o 11.º ano. Após um ano comum a todos os cursos (10.º ano), no qual pôde experimentar diferentes tecnologias, inscreve-se agora no Curso de Comunicação Audiovisual, pois quer seguir publicidade. Sem disciplinas em atraso, regista as opções e, não havendo mais campos a preencher, grava e submete a candidatura. Esta é impressa e agora só precisa de recolher a assinatura do encarregado de educação, trazer cópias do bilhete de identidade e do cartão de utente do Serviço Nacional de Saúde, o boletim de vacinas e uma fotografia para, depois, entregar tudo na secretaria.

A facilidade com que efectuou a matrícula não se deve apenas às tecnologias

on-line. Tem a ver, em grande parte, com o que foi o seu 10.º ano. Se tivesse alguma dúvida acerca do curso a seguir, neste último ano teria tido oportunidade de a dissipar e de se afirmar numa determinada área.

Com a revisão curricular do Ensino Artístico Especializado, todos os cursos (Design de Comunicação, Design de Produto, Produção Artística e Comunicação Audiovisual) têm um 10.º ano comum.

Desenvolvida em articulação com Desenho, a disciplina de Projecto e Tecnologias, proporciona, no 10.º ano, a todos os alunos, uma formação estruturante no campo audiovisual, do design e das artes em geral, possibilitando o desenvolvimento de projectos cuja concretização implica uma passagem por diferentes oficinas (fotografia, cinema, vídeo, serigrafia, meios digitais, cerâmica, madeira, metais e têxteis). No 11.º ano,



Uma das grandes novidades introduzidas pela revisão curricular do Ensino Artístico Especializado reside na forma como decorre o 10.º ano, comum a todos os cursos, com a possibilidade de os alunos experimentarem diferentes tecnologias.

esta disciplina permite o desenvolvimento de uma destas áreas e, no 12.º ano, a sua especialização.

A passagem por tantas tecnologias, no 10.º ano, foi para Miguel Ângelo algo “estranho mas interessante”. Agora, espera que o 11.º ano seja mais trabalhoso mas que lhe dê muito prazer. No 12.º ano sabe que terá um estágio e uma Prova de Aptidão Artística mas ainda não tem qualquer referência. Afinal, os novos cursos, resultantes da revisão curricular do Ensino Artístico, ainda só têm dois anos de existência.

→ Os dois primeiros anos da revisão curricular

Quer para os professores, quer para os alunos, uma das grandes novidades introduzidas pela revisão curricular do Ensino Artístico Especializado reside precisamente na forma como decorre o 10.º ano, comum a todos os cursos, com a possibilidade de os alunos experimentarem diferentes tecnologias. “Este é um ano muito diversificado, mas tem uma grande vantagem: obriga a trabalhar em conjunto. Antes, a interdisciplinaridade não era tão evidente”, refere Alberto Teixeira.

Outra novidade consiste no desfazer do conceito de turma. Nos novos cursos, as turmas são refeitas no 11.º ano, quando os alunos optam por uma área de estudo, e podem ainda ser diferentes no 12.º ano, com as especializações. Esta mudança, segundo José António Fundo, vice-presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Artística Soares dos Reis, se bem que crie algumas dificuldades de funcionamento, permite desenvolver a capacidade de permanente adaptação.

Em suma, se parecem existir aspectos que, no entender dos docentes, necessitam de afinação, todos são unânimes quando dizem que a escola ganhou uma nova vida e tem agora mais facilidade em acompanhar as novas tendências artísticas.

→ Actividade e criatividade

Esta nova vida, sinónimo de grande actividade, não é exclusiva da Escola Soares dos Reis, no Porto. Em Lisboa, a Escola Secundária Artística António Arroio também a evidencia. E, curiosa-

mente, a actividade não é menor quando o tema de partida é o mesmo para todos.

Partindo de uma mesma e única exposição que esteve patente ao público,



este ano, no Museu Nacional de Etnologia, intitulada Sogobó: Máscaras e Marionetas do Mali, os alunos do 11.º ano do Curso de Produção Artística desenvolveram produtos totalmente diferenciados, com recurso a tecnologias igualmente distintas.



Diogo Cruz recriou um adereço para teatro, uma grande máscara de vestir. Eduardo Feliu, de 18 anos, inspirou-se nos aspectos religiosos e recriou um relicário feito em prata. Marlene, de 18 anos, uma adepta da cerâmica, recriou os tons tórridos de África numa caixa com a forma de bico de pássaro. Já Andreia Semedo, de 18 anos, teceu, no tear, uma espécie de animal para *vodu*.

São objectos totalmente distintos, mas houve algo em comum. Todos estes alunos escolheram uma forma que viram na exposição, fizeram uma análise formal e semântica dessa mesma forma, reconstruíram-na e reinterpretaram-na. Este trabalho manual foi pensado, passado a papel, através de uma memória descritiva e, depois, defendido.

Conforme refere Fernanda Soares, professora de projecto, o importante, neste caso, era aprender a trabalhar o conceito ou, dito de outro modo, “aprender a trabalhar a plasticidade dos materiais em prol de uma ideia passada a projecto”. Também aqui, de um modo geral, os projectos são individuais e portanto as peças resultantes do trabalho dos alunos são sempre muito pessoais. Não admira que, por vezes, os alunos não se queiram desfazer delas.

Altina Martins, professora de Têxteis, esclarece que os alunos são sempre livres na criação: “Temos de lhes dar a liberdade de que necessitam e de os dirigir para os conhecimentos que terão de adquirir”. Nesta linha, descreve o que é, para si, ser professora: “Temos de ser doces mas firmes, exigentes mas não intransigentes”. Só assim poderá ter lugar a criação artística. ::

LIVRO DE PONTO ELECTRÓNICO E MATRÍCULAS ON-LINE

Há dois anos, os livros de ponto tradicionais foram retirados da Escola Secundária Artística Especializada Soares dos Reis. O registo diário das aulas passou a ser feito *on-line* no portal da escola, acedido através de *username* e *password* pelos professores, alunos e pais. Através do portal da escola (<http://www.essr.net/portal>), os professores registam os sumários das aulas dadas, lançam as classificações dos alunos, avisam os encarregados de educação dos limites de faltas dos alunos, acedem a modelos para trabalho, lançam temas para discussão, contactam os estudantes via *sms* ou efectuem a reserva de um cacifo.

A partir de casa, acedendo a este mesmo portal, os alunos entram na sua área de trabalho e completam trabalhos iniciados na escola, obtêm os conteúdos de aulas ou escrevem *e-mails*. Os pais ou encarregados de educação podem acompanhar os sumários das aulas, saber qual o limite de faltas permitido, quais as classificações dos filhos ou contactar os professores via *e-mail*.

Por detrás destas facilidades e comodidades está uma plataforma, desenvolvida para correr em sistemas operativos baseados em *Linux*. Esta plataforma foi criada pela própria escola e tem vindo a ser disseminada por outras instituições escolares da região do Porto, através do Instituto Superior de Engenharia do Porto. “Uma vez que todo o sistema é aberto, qualquer escola o pode implementar, adaptando, se necessário, novos módulos”, esclarece Fernando Leal, o autor desta plataforma, um professor requisitado que, neste momento, apenas se ocupa da gestão da rede e do desenvolvimento de *software*, fazendo desta escola uma verdadeira pioneira no domínio e na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O ano lectivo de 2005/2006 foi o ano da introdução das matrículas *on-line*. O próximo ano lectivo será o ano dos cartões electrónicos e da instalação de comunicações *voip*, o que permitirá reduzir significativamente o custo das ligações.



Texto de Ana Maria Bettencourt
Cristina Gomes da Silva,
e Nelson Matias
[Escola Superior de Educação de Setúbal]
Teresa Gaspar
[Conselho Nacional de Educação]
Fotografia de Carlos Silva

Desencontros educativos

O desencontro entre a representação da crise da educação transmitida pelos media e o modo como as escolas vivem e gerem essa crise, nomeadamente a forma como integram as transformações decorrentes da massificação do ensino em zonas sensíveis, é o objecto de estudo do projecto Cidadania, Autoridade e Integração. A problemática centrou-se, por um lado, na análise dos discursos sobre a educação e a escola veiculados pelos media e, por outro, na identificação das práticas pedagógicas no interior dos estabelecimentos de ensino.

As polémicas em torno da “crise” da educação manifestavam-se de forma muito visível, no ano 2002, designadamente através de acesas opiniões nos *media*. Alguns factores marcavam o momento, em particular o lançamento da reorganização curricular do ensino básico, a discussão sobre o défice educativo dos portugueses, os baixos índices de sucesso no cumprimento da escolaridade obrigatória e as elevadas taxas de abandono precoce do sistema. Eram também referidos os maus resultados nos testes internacionais obtidos pelos alunos portugueses. Havia um descontentamento generalizado com a situação da educação, sendo avançados pelos *opinion makers* diagnósticos e propostas que pareciam muito afastados do funcionamento quotidiano das escolas. Nesse ano, surgiram movimentos cívicos e políticos, tais como o *Manifesto para a Educação da República*.

Um dos pontos de partida do projecto foi, assim, a constatação de que o discurso crítico nos *media* traduzia um sentimento de crise sobre a escola, afirmando-se que esta não estaria a cumprir os seus objectivos, fazendo-se sentir a necessidade de maior exigência, mais trabalho de alunos e professores, maior rigor nas avaliações. Da parte das escolas situadas em meios difíceis que conhecíamos, identificámos igualmente um sentimento de crise, de insatisfação com o funcionamento e a gestão do sistema educativo. Existiam, porém, diferenças no modo de caracterizar essa crise.

Nos universos escolares, os discursos sobre os problemas e sobre as dificuldades do quotidiano escolar eram domina-



dos pelas consequências da democratização do acesso à educação, pela falta de apoio para fazer face à heterogeneidade cultural dos alunos e sua inadaptação à vida escolar, quer no plano da aquisição de conhecimentos, quer no plano dos interesses e modos de estar.

Sentimos, assim, a necessidade de estudar o contraste entre estas duas perspectivas. Procurámos conhecer melhor os problemas vividos nas escolas situadas em zonas sensíveis e as estratégias possíveis para os ultrapassar, tanto ao nível da organização da escola, quanto das práticas pedagógicas adoptadas e da formação de professores. Pretendemos também perceber em que medida a mudança curricular então lançada podia melhorar os níveis de integração escolar. Parecia-nos igualmente importante compreender e identificar estratégias para ultrapassar os desencontros, capazes de favorecer diálogos necessários entre professores e políticos, bem como o estabelecimento de programas nacionais estáveis.

Considerávamos que a visão incompleta dos universos escolares não favorece a criação de políticas e estratégias visando a democratização, adequadas à heterogeneidade dos nossos alunos, pelo que estes desencontros podem remeter as escolas situadas em meios difíceis para guetos. Interessava-nos, portanto, fazer sair as escolas dos meios difíceis da situação de incompreensão para que estão remetidas.

O trabalho realizado incluiu três dimensões:

- Uma análise de conteúdo das notícias, editoriais e artigos de opinião referentes à educação publicados por três órgãos de comunicação social – *Público*, *Jornal de Notícias* e *Expresso* – durante o ano de 2002;
- A realização de dois estudos de caso em duas escolas situadas na periferia da Grande Lisboa;
- Um projecto de formação-acção dirigido ao conjunto dos professores de quatro turmas das mesmas escolas.

Neste artigo apresentamos alguns dos resultados obtidos e as propostas que os mesmos nos suscitaram.

CONHECER AS ESCOLAS: DUAS REALIDADES DIFERENTES

O estudo e o projecto de formação incidiram sobre duas escolas que à partida tinham algumas semelhanças, designadamente o facto de estarem situadas em zonas sensíveis e terem populações problemáticas. Sabíamos que tinham conselhos executivos e professores de qualidade, empenhados e disponíveis para participar no estudo. Ambos os conselhos executivos foram parceiros efectivos em todo o processo de investigação.

As duas escolas apresentavam alguns elementos contrastantes quanto à configuração do insucesso escolar. Apesar de também existir insucesso na Escola A, este era claramente superior na Escola B, constituindo-se como um grave problema da escola, conforme se pode constatar nos quadros em seguida apresentados.

Escola A

Anos Lectivos	Total de alunos inscritos	N.º de abandonos	N.º de reprovações
2002/2003	912	11 (1,2%)	110 (12,1%)
2003/2004	920	14 (1,5%)	107 (11,6%)

Escola B

Anos Lectivos	Total de alunos inscritos	N.º de abandonos	N.º de reprovações
2002/2003	1059	76 (7,2%)	185 (17,5%)
2003/2004	1044	48 (4,6%)	230 (22,0%)

Os resultados do estudo vieram revelar grandes diferenças em matéria de integração. A explicação da diferença dos resultados pareceu-nos poder estar ligada a vários factores identificados nos estudos de caso e que se prendem, nomeadamente com a direcção e a organização das escolas, entre os quais a existência de uma liderança forte e estável na Escola A, enquanto a Escola B conheceu em poucos anos várias mudanças no conselho executivo. Por outro lado, os respectivos projectos eram também distintos. A Escola A, para além de uma ligeira melhoria na estabilidade do corpo docente, conseguida ao abrigo dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), adoptou critérios organizativos diferentes: a estabilidade dos conselhos de turma e a conjugação de horários que permitissem realizar trabalho conjunto, bem como o acompanhamento mais sistemático dos percursos dos alunos com o conhecimento que daí advém. Por seu turno, na Escola B alguns professores entrevistados lamentavam-se de não poderem investir em projectos e constituir equipas, dada a inse-

O estudo e o projecto de formação incidiram sobre duas escolas que à partida tinham algumas semelhanças, designadamente o facto de estarem situadas em zonas sensíveis e terem populações problemáticas.

gurança decorrente da sua instabilidade na escola e nas turmas.

Encontrámos, por outro lado, na Escola A uma selecção de directores de turma com base em critérios que pressupunham a valorização da função e a coesão do conselho de turma, elementos esses considerados importantes para o acompanhamento do percurso dos alunos. Os professores da Escola B referiram terem existido problemas pelo facto de, na selecção dos directores de turma, pesarem em demasia critérios administrativos.

Um aspecto que se afigurou decisivo para a prevenção dos abandonos escolares na Escola A foi esta ter optado por diversificar as suas ofertas, designadamente através de cursos profissionalizantes que abrangiam cerca de 6 por cento dos estudantes e de currículos alternativos destinados a 8,4 por cento dos alunos inscritos. A Escola B tinha optado por

não seguir a via dos currículos alternativos ou de outros cursos de índole profissionalizante, política que veio a ser revista. Existia, no entanto, um projecto inovador dirigido a alunos com necessidades educativas especiais.

OBSTÁCULOS À INTEGRAÇÃO

Na análise efectuada nas duas escolas parece-nos de salientar dois obstáculos a uma evolução favorável da integração dos alunos:

→ A solidão dos professores: o primeiro obstáculo prende-se com a preferência dos professores por trabalharem sozinhos com os seus alunos, situação identificada nas respostas ao questionário aos directores de turma das duas escolas, em detrimento do trabalho em equipa pedagógica, o que pode justificar, em parte, a adopção nas novas áreas curriculares de práticas inspiradas no ensino disciplinar. A desvalorização do trabalho em equipa reforçaria o entendimento que uma parte dos professores tem do seu mandato, encarado mais como especialista de transmissão disciplinar do que como organizador de aprendizagens.

→ O défice de formação para a integração: o segundo obstáculo tem a ver com um défice de formação dos professores no que diz respeito à operacionalização de estratégias de diferenciação pedagógica, bem como de formas de gestão da disciplina e da autoridade na sala de aula, competências essenciais dos professores para uma boa integração dos alunos.

DESENCONTROS

No confronto entre a análise da imprensa e os estudos de caso, para além de ter sido possível encontrar como tó-



nica comum um grande consenso em torno da importância da educação, revelaram-se os seguintes desencontros:

→ O primeiro desencontro situa-se entre o modo como a imprensa “vê” o funcionamento da escola e as situações reais vividas nas escolas. Nos artigos de opinião e nos editoriais, são feitas referências à má gestão do sistema, ao centralismo, a um modelo educativo falhado, à ineficácia e custos elevados da educação, a uma falta de visão e de ambição educativa, à falta de confiança na escola, à falta de formação de professores. Os diagnósticos são, sobretudo, exteriores à escola e ignoram em geral a evolução da sua composição social. Os problemas são, com frequência, apresentados como se as soluções fossem fáceis de alcançar. Entre o discurso dos *media* e a realidade das escolas surgem algumas coincidências, designadamente quando é abordado o estado das estruturas físicas e a falta de meios para aprender nos estabelecimentos de ensino, que merecem destaque em notícias.

Os diagnósticos são, sobretudo, exteriores à escola e ignoram em geral a evolução da sua composição social. Os problemas são, com frequência, apresentados como se as soluções fossem fáceis de alcançar.

Do lado das escolas encontramos realidades marcadas por pesadas e sistemáticas dificuldades dos alunos, por situações de grande dramatismo social, por problemas de abandono e insucesso escolar acumulados. Os relatos dos professores e dos membros das direcções traduzem o enorme peso do quotidiano nestas escolas, uma realidade que nos pareceu ignorada ou no mínimo pouco presente nos discursos sobre a escola.



→ A avaliação das escolas é matéria de grandes desencontros entre o discurso dos *media* e as práticas das escolas.

Em 2002, a avaliação foi muito discutida nos *media*, tendo sido algumas das polémicas motivadas pela publicação dos *rankings* relativos aos exames do ensino secundário. A inexistência de uma cultura de avaliação surge nas notícias – com maior peso nos artigos de opinião e nos editoriais do jornal *Público* – como responsável pela falta de qualidade da educação. Refere-se, por exemplo, a necessidade de não haver “medo da informação sobre as escolas”.

Do lado das escolas estudadas verificou-se a quase inexistência de práticas de auto-avaliação. Apesar de um interesse claro pela melhoria dos seus resultados, não existiam instrumentos sistemáticos de produção de conhecimento sobre o seu desempenho. Não havia tão poucos trabalhos de avaliação sobre as inovações em curso, nomeadamente no âmbito das novas áreas curriculares.

Constatou-se, assim, naquele momento um desencontro entre a consciência generalizada da necessidade de processos de avaliação interna e externa das escolas e uma quase “cegueira” institucional. A situação é hoje diferente, existindo um número significativo e crescente de escolas com processos de avaliação em curso.

→ Um terceiro desencontro situa-se entre as reformas preconizadas e a “clandestinidade” das reformas em desenvolvimento.

Existia nos *media* um discurso que preconizava a necessidade de reformas, “uma reforma genuína”, a necessidade de mudanças radicais, “a descentralização como estratégia de mudança”, “o alargamento da escolaridade...”. A reforma defendida surge, por vezes, como algo que se abateria de uma vez só sobre as escolas, com soluções acabadas que seriam fáceis de conceber e executar.

No mesmo momento, em 2001/2002, longe destes discursos, as escolas viviam os efeitos do lançamento de uma reforma, a Reorganização Curricular do Ensino Básico, sobre a qual quase não existem referências nos *media*. Esta reforma vinha

no seguimento de debates com as escolas e de um período de experimentação (a Gestão Flexível do Currículo).

Algumas das linhas sugeridas para as reformas “desejadas” pelos *media* estão presentes na reforma curricular, mas esta é ignorada. Defende-se, por exemplo, a necessidade de Educação Cívica no ensino secundário, sem qualquer referência ao facto de esta existir nas novas áreas curriculares, então a serem generalizadas no ensino básico. Como explicar a “clandestinidade” da reforma? Défice de interesse de quem produz a informação mediática ou incapacidade de comunicação dos projectos? Entre os factores que a podem explicar há a mudança política ocorrida em 2002 e o “abandono” (orfandade política) do processo, o défice de informação e acompanhamento, a inexistência de avaliações dos processos e sua divulgação.

→ Outro desencontro diz respeito aos professores, desvalorizados no discurso dos *media* onde se fala designadamente de diletantismo pedagógico, corporativismo, má formação, cansaço e

Na investigação empírica realizada, os professores mostraram-se muito empenhados em resolver os problemas dos alunos de meios sensíveis.



desmobilização e, ao mesmo tempo, são preconizadas mudanças no estatuto dos professores e na sua formação. Na investigação empírica realizada, referente, é certo, a um universo muito restrito, os professores mostraram-se muito empenhados em resolver os problemas dos alunos de meios sensíveis. Apesar de percursos profissionais de grande instabilidade, os professores mostravam ser capazes de levar a cabo um trabalho eficaz de integração dos alunos, sobretudo em circunstâncias onde eram criadas condições e estímulos para o trabalho de equipa, numa escola com objectivos claros e estáveis. Ficou-nos a ideia de que os professores surgem muitas vezes como os bodes expiatórios de uma organização que não tem dado prioridade à integração dos alunos, à estabilidade e qualidade da gestão das escolas e à responsabilização das equipas pela melhoria dos resultados escolares.

Existem obstáculos à eficácia das escolas, que parecem situar-se mais nos modos de organização das instituições do que no empenhamento dos professores. ::

Algumas propostas

Face aos desencontros que identificámos no estudo, algumas medidas poderiam ser adoptadas, designadamente:

- Valorização, na organização da escola, de estratégias de trabalho cooperativo dos professores visando a integração dos alunos. Gestão da estabilidade nas escolas, designadamente através da constituição e formação de equipas pedagógicas estáveis, da continuidade pedagógica, e de lideranças institucionais e intermédias claras.
- Desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva os professores e permita estabelecer metas para melhorar os resultados escolares.
- Formação contínua dirigida a equipas educativas /conselhos pedagógicos, baseada em práticas reflexivas e de investigação e envolvendo os conselhos executivos em parceria com instituições de formação.
- Sensibilização dos *media* para os problemas das escolas e para as práticas institucionais, o que poderia passar pela formação de jornalistas na área da Educação-Formação, que incluísse a observação e descrição de situações educativas em escolas, em salas de aula, nos recreios, o acompanhamento de alunos, a realização de debates com professores, responsáveis pelas escolas e parceiros educativos.
- Melhoria a informação disponível sobre o funcionamento do sistema educativo, as reformas em curso e o desempenho dos alunos portugueses face aos congéneres europeus.
- Apoio às escolas na produção de informação acessível e motivadora para audiências não técnicas (jornalistas, pais, autarcas). Formação de responsáveis e de professores para a comunicação com o exterior sobre questões educativas. Apoio à produção de documentos a partir dos projectos de escola, com um estilo de comunicação susceptível de ser entendido pelos elementos da comunidade.

Artigo realizado a partir do projecto *Cidadania, Autoridade e Integração*, desenvolvido numa parceria entre a Escola Superior de Educação de Setúbal e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. A equipa foi coordenada por Ana Maria Bettencourt e dela fizeram parte Teresa Gaspar, Nelson Matias, Cristina Gomes da Silva e Miriam Costa. Foi consultora científica do projecto Marie-Anne Hugon, do departamento de Ciências da Educação, Universidade de Nanterre. O projecto contou ainda com a colaboração de Cláudia Anjos.



A escola faz-se com pessoas Undi N ta Bai?

Pascal Paulus
Profissões (2006)

O discurso de um professor sobre si próprio, enquanto pessoa e formador, é o tema central deste livro, no qual o autor dá especial destaque à experiência profissional desenvolvida na Escola EB 1 da Outorela, na Portela.

O título *A escola faz-se com pessoas - Undi N ta Bai?* (em crioulo “Para onde vou caminhando?”) diz logo o que é este livro: o resultado de um processo de consciencialização em diálogo, discurso de um professor sobre si próprio, enquanto pessoa e formador, sobre o seu trabalho e sobre os sentidos que nele procura. Discurso ainda sobre os processos de construção desta consciência realizados em cooperação com familiares, amigos, mestres, adultos e crianças com quem trabalhou, com as suas famílias, os colegas, os políticos e tantos outros cidadãos de um mundo ao qual teima em estar atento e no qual quer intervir. É um livro sobre uma “pedagogia da intervenção” (p. 303), como nos diz o próprio Pascal. Na sua estrutura estão presentes as três dimensões sobre as quais se constrói o ofício de ensinar:

- A dimensão pessoal do professor, que apresenta quando escreve a sua biografia, onde os avós se constituem como primeiros modelos, e onde, pela mão do pai, contacta com o movimento da pedagogia institucional; depois a sua constante mudança de país que lhe proporciona os choques culturais necessários a qualquer processo de tomada de consciência e mudança.

Nesta introdução percebe-se o nascer de um homem profundamente implicado com a vida e com “a defesa dos direitos de todos os homens”. Nas reflexões finais que faz sobre o seu caminho de mudança associa-se a Paulo Freire quando este diz: “Eu era progressista porque me sentia ofendido, como gente, pela perversidade de uma realidade injusta e negadora do que cada vez mais, me parecia ser a vocação ontológica do ser humano: a de ser mais.” (pag. 289)

- A segunda dimensão é a da prática profissional, relatada através de uma resenha de experiências do seu percurso profissional, fundamentalmente na Escola EB 1 Amélia Vieira Luís, na Outorela, situada na Portela, registado num diário de bordo. Este diário ocupa a maior parte do livro e mostra-nos como se tece a prática, expondo-a com coragem, em bruto, na sua complexidade e beleza. Descreve o dia-a-dia do primeiro ano de trabalho com os meninos da Outorela. Relata o trabalho lento, complexo e esforçado da instituição de uma organização democrática e da construção de um espaço de aprendizagem centrado no grupo.

- A terceira dimensão profissional é a do profissional reflexivo, o especialista, que conceptualiza a sua prática profissional reflectindo sobre a mesma, lendo e apropriando-se dos conceitos, elegendo e explicitando as matrizes científicas e filosóficas de referência.

Pascal mostra-nos como utiliza a teoria para suportar e fazer avançar a sua prática, através de uma reflexão constante que lhe permite assumir-se como um sujeito em formação com os outros. Para além desta estrutura onde as múltiplas dimensões do professor se entrecruzam e que faz da obra um excelente documento de formação, queria ainda realçar a proposta exemplarmente experienciada de uma pedagogia que concebe o processo de aprendizagem não como um conjunto de técnicas e estratégias mas como potenciador de uma tomada de consciência necessária e condição base para cumprir a vocação ontológica do ser humano: a de ser mais!

Assunção Folque

Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Livros



Conflito, moralidade e cidadania na aula

Ana Carita

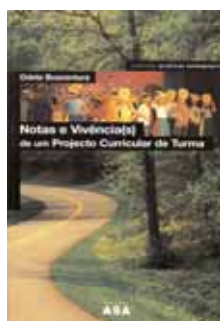
Campo das Letras (2005)

19,95 €

Para os alunos mais novos, do 6.º ano de escolaridade, são mais frequentes os conflitos entre pares, nomeadamente aqueles que envolvem brigas, danos físicos, ofensas verbais, barulho e confusão. Já para os estudantes mais velhos, do 12.º ano, assumem maior importância os conflitos entre professores e alunos, marcados por comportamentos de contestação dos alunos e de descortesia dos professores. Isto porque, à medida que os adolescentes crescem, o professor passa a ser menos temido, podendo ser objecto de crítica, avaliação e questionamento. Esta situação gera simultaneamente um movimento de defesa por parte dos alunos e um movimento de oposição ao professor.

São estas algumas das conclusões de um estudo sobre os conflitos interpessoais ocorridos em salas de aula de escolas públicas portuguesas, realizado por Ana Carita, professora no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Esta investigação, cujos resultados estão sintetizados no livro *Conflito, moralidade e cidadania na aula*, foi realizada com base em entrevistas a estudantes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Nesse sentido, foi solicitado aos alunos que descrevessem não só o conflito e a forma como o mesmo foi resolvido, mas também que apresentassem sugestões alternativas, explicações sobre a situação e a avaliação das resoluções tendo em conta critérios morais. A partir das entrevistas realizadas, foi possível salientar o peso que os professores continuam a ter na regulação dos conflitos, mesmo daqueles que ocorrem entre alunos, recorrendo frequentemente a soluções autoritárias. Parece, contudo, registar-se alguma inversão desta situação, à medida que os alunos se desenvolvem em competência social, idade e anos de escolaridade. ::

EB



Notas e Vivências(s) de um Projecto curricular de Turma

Odete Boaventura

Edições ASA (2006)

10,80 €

A primeira leitura que fiz a este livro que Odete Boaventura nos apresenta, e a que dá o título *Notas e Vivências(s) de um Projecto Curricular de Turma*, despertou em mim, e logo a partir das primeiras páginas, um grande interesse. O que me fez aderir a essa leitura foi talvez o facto de a obra cumprir uma característica pouco comum na bibliografia portuguesa e que é “contar as práticas docentes”, isto é, apresentar os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos com os alunos. Grande parte das obras publicadas nestes últimos anos focam mais os princípios, as ideologias e as teorias que enquadram essas práticas educativas, e menos os modos de acção que os concretizam. Considerando que é importante fazer conviver estes dois tipos de focagem, pois ambos são imprescindíveis para análises que tenham repercussões no exercício profissional docente, entendo que é de louvar todas as iniciativas que contribuam para uma articulação positiva entre os discursos teóricos e as acções práticas. É isso que acontece neste livro de Odete Boaventura. As práticas que descreve não podem ser percebidas como modelos rígidos a copiar, nem a autora pretende que o sejam, mas podem, positivamente, constituir referenciais para uma acção docente que pretende “agarrar” alunos e alguns deles já marcados com o rótulo de “clientes não ideais”. Através do relato das vivências do trabalho desenvolvido, Odete Boaventura dá conta dos modos como os alunos e as suas famílias se foram envolvendo no projecto educativo, e que obviamente vai muito para além da aprendizagem escolar. O entusiasmo de que nos dá conta ao longo da obra, e que nos contagia, pode ser também ele gerador de outros envolvimento, e principalmente para professores que têm vindo a conviver com situações que parecem não ter solução. ::

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

site**Orientações programáticas**

Inglês (1.º e 2.º anos) e Actividade Física e Desportiva

www.dgicd.min-edu.pt

Orientações programáticas para o ensino do Inglês nos 1.º e 2.º anos
As orientações programáticas para o ensino do Inglês nos 1.º e 2.º anos do ensino básico colocam a ênfase no desenvolvimento de competências e capacidades facilitadoras de uma posterior aprendizagem formal bem sucedida, salientando a importância da aprendizagem precoce da Língua Inglesa, com base em actividades lúdicas e na comunicação oral. Numa fase em que as crianças estão a ser iniciadas na aprendizagem da leitura e da escrita na Língua Materna, o predomínio da comunicação oral é fundamental, implicando o recurso a actividades de expressão plástica, canções, expressão dramática, histórias e jogos.

As actividades não devem ser condicionadas por um programa centrado em conteúdos obrigatórios, propondo-se, antes, que a aprendizagem se centre em actividades realizadas a partir de temas do dia-a-dia, em articulação com os conteúdos curriculares do 1.º ciclo e as propostas integradas nas orientações programáticas para o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos.

Orientações programáticas para a Actividade Física e Desportiva

As orientações programáticas para a Actividade Física e Desportiva no 1.º ciclo, a desenvolver no âmbito das actividades de enriquecimento curricular, abarcam actividades diversificadas, acessíveis a todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência. Segundo estas orientações curriculares, as duas áreas de intervenção a desenvolver durante o ano escolar são as actividades físicas e as actividades desportivas. As actividades físicas abrangem um conjunto de actividades diferenciadas e com diferentes níveis de execução, nas quais se incluem, por exemplo, jogar futebol, passear a pé ou fazer jardinagem. As actividades desportivas, para além da realização do exercício físico, decorrem em ambiente competitivo, regendo-se por regras universais com um maior grau de exigência. ::

EB

CD-Rom**Apreciar os Textos, Sentir a Natureza**

António Almeida, Maria do Céu Cortesão e José Strecht Ribeiro

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006)

Apreciar os Textos, Sentir a Natureza é um projecto que surgiu quando houve necessidade de dar resposta às mais diversas solicitações da realidade multicultural e multilinguística da escola. Este CD-Rom constitui-se como um recurso para actividades lúdicas e interactivas, tentando orientar o normal funcionamento da Língua Portuguesa de acordo com objectivos linguísticos, culturais e formativos.

Sem pretendermos classificar ou dirigir a escolha que cada aluno terá de fazer para si próprio, julgamos que a ligação de textos e temas, numa abordagem interdisciplinar, permitir-lhe-á relacionar as diversas aprendizagens, adquiridas dentro e fora da escola. Nesta linha, os temas deste CD-Rom têm como objectivo despertar a curiosidade, sensibilizar e motivar os alunos para o aprofundamento do conhecimento da natureza, apoiados em textos escritos, em registo áudio e vídeo e em fotografia. Este CD-Rom está estruturado, no que respeita à Língua Portuguesa, na definição de estilos literários mais representativos (conto, narrativa, poesia...) e na sua exemplificação; enquanto que, no que respeita às Ciências da Natureza, e aproveitando os conteúdos dos textos literários apresentados, refere animais, plantas, rochas, solo, etc., sempre num contexto de abordagem ao conceito de biosfera. A secção de ficheiros inclui informações adicionais de carácter gramatical, lexical e cultural, onde o aluno pode registar elementos relacionados com cada tema apresentado, numa perspectiva de pesquisa e de avaliação dos conhecimentos adquiridos. Este CD-Rom é um instrumento de trabalho para alunos e professores do 2.º ciclo do ensino básico, e para pais, podendo ser utilizado em qualquer contexto educativo. Disponível para *download*, a partir de Novembro, na página **www.dgicd.min-edu.pt**::

Helena Seabra e Manuela Perdigão
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular



Escola Virtual (3.º e 4.º anos)

Porto Editora (2006)

24.99 €

A *Escola Virtual* é um sistema de auto-aprendizagem que alia a apresentação tradicional de matérias (textos e exercícios) a atractivas apresentações multimédia (histórias animadas, actividades experimentais, etc.), permitindo o acompanhamento das aprendizagens desenvolvidas na escola, ao mesmo tempo que se constitui como uma motivação adicional para o estudo. Cada unidade didáctica é introduzida por uma história que, recorrendo a situações do dia-a-dia, dá o mote para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Os conteúdos abrangem todo a programa curricular e estão organizados de acordo com cinco temas: Introdução, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Sala de Actividades. Cada um destes temas é constituído por um conjunto de actividades didácticas que tem início com uma história, na qual são abordados, de uma forma apelativa, os assuntos tratados nas aulas da respectiva unidade. Em cada aula também são trabalhadas competências específicas de Língua Portuguesa, tais como a compreensão e a síntese da informação, assim como a aquisição de vocabulário. Assim, nesta *Escola Virtual* destinada aos alunos do 1.º ciclo, o caracol Zezé, a estátua do Rei D. Sol, os Super guerreiros do Espaço, as crianças da turma multicultural e o hipopótamo Bolas estão sempre disponíveis para explicar um assunto, dar dicas para resolver um exercício e fazer propostas para estimular a descoberta. ::

DVD



Os Respigadores e a Respigadora

Agnès Varda

Atalanta Filmes (2000)

15,00 €

As primeiras imagens do filme são a consulta a um dicionário para saber o significado da palavra “respigador”: “aquele que pratica o acto de respigar – apanhar os restos após a colheita.” Antes, eram essencialmente mulheres em grandes grupos, como é retratado por diversos pintores. E hoje ainda haverá respigadores? A realizadora Agnès Varda, de câmara digital na mão, também respiga – imagens, sensações e emoções – e constrói este documentário como quem respiga factos, gestos, informações e reflexões. Se, antigamente, respigar era um acto colectivo e um momento de alegria, hoje é essencialmente um acto individual feito por necessidade (desempregados, sem abrigo), por razões éticas e políticas (combater uma sociedade de consumo), ou até por razões estéticas (artistas que fazem obras de arte a partir de desperdícios). Agnès Varda organiza este filme como apontamentos de uma viagem. Percorre várias regiões de França em busca de situações de respigar, não perdendo a oportunidade de explorar outros temas. Leva-nos a apreciar uma pintura de Van der Weyden no Museu de Beaune, fala dos primórdios do cinema ao encontrar um bisneto de Etienne-Jules Marey, aborda a filosofia ao descobrir um vinicultor que é também psicoterapeuta, e toca a realidade da educação de adultos através dum ex-professor de biologia que se alimenta dos vegetais abandonados no fim do mercado e que ensina francês à noite a imigrantes. Este documentário, feito com muito poucos meios, tornou-se uma obra de referência na cinematografia actual e, seis anos após a sua realização, continua a revelar uma importante actualidade, suscitando diferentes olhares e não deixando ninguém indiferente. Além disso, permite explorar com alunos de diversos níveis de ensino uma variedade de temas (Economia, Ecologia, Arte, etc.), enquadrados em áreas tão diversas como o Direito, a História, a Biologia e até a Matemática. ::

Hoje a ria é formosa... amanhã não sabemos

Agitar consciências, intervir localmente e desenvolver uma atitude crítica e dinâmica face ao ambiente é o propósito do Núcleo do Ambiente da Escola Secundária Dr. Francisco Lopes, de Olhão. Alunos e professor estão determinados a defender a Ria Formosa, a preservar este património natural, cada vez mais ameaçado.

Texto de Teresa Fonseca
Fotografias de Carlos Silva



O Centro de Educação Ambiental de Marim (CEAM), integrado no Parque Natural da Ria Formosa, foi criado com o intuito de informar e sensibilizar a população para a protecção do Parque e para a conservação da natureza, em geral.

Os alunos das escolas constituem um público privilegiado não só pela procura por parte destas, mas também pelo objectivo do CEAM de realizar um trabalho continuado junto de públicos mais jovens.

O CEAM disponibiliza, ao longo do ano, actividades diversas, tais como: o trilho de interpretação da natureza, a exploração de ecossistemas, a observação de aves, o *peddy-paper* de descoberta do Parque Natural, a reciclagem de papel e o visionamento de filmes.

Estas actividades só podem ser realizadas por uma turma de cada vez, que será dividida em dois grupos, sendo cada um deles orientado para tarefas diferentes. Para escolas distantes ou para a realização de um programa mais aprofundado há a hipótese de pernoitar no centro de acolhimento do Parque.

As escolas interessadas em organizar visitas de estudo a este espaço, devem contactar o Parque para marcação dessas visitas através do telefone 289 700 210 ou do fax 289 700 219.



DESCOBRIR A NATUREZA EM QUATRO ETAPAS

Mais uma vez, os alunos do Núcleo do Ambiente da Escola Secundária Dr. Francisco Lopes, de Olhão, vão fazer a exploração de ecossistemas no Parque Natural da Ria Formosa. Estes alunos do 10.º ano de escolaridade vão procurar observar e identificar a fauna e a flora características dos ambientes do sapal, das dunas e da mata. Tudo isto englobado num projecto mais vasto que o núcleo tem desenvolvido ao longo do ano, apoiado pelo Programa Ciência Viva, no âmbito do concurso Ciência Viva VI.

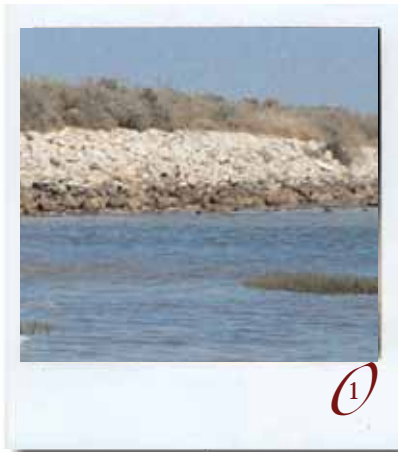
A visita começa com um encontro na sala de trabalho do Parque onde os alunos, acompanhados por Paulo Silva, professor responsável do núcleo, organizam as tarefas sob a orientação de Paula Martins, monitora

do Centro de Educação Ambiental do Parque. Distribuem-se guias para identificação das plantas e sacos de pano, devidamente identificados, para a recolha selectiva de elementos representativos dos diferentes ambientes. Trocam-se ideias, dão-se informações de índole científica sobre o sapal, as dunas e a mata, para uma melhor compreensão do que se vai observar. Os alunos estão prontos para pôr os pés ao caminho e iniciar o trabalho.

1. A caminho do sapal

São 15h00. Está uma tarde muito quente. Pelo trilho fora, aí vão todos em direcção ao ambiente do sapal. Pelo caminho, provam sementes de cenouras bravas. Uns gostam, outros não. E, assim, se chega ao primeiro destino. Os olhos fixam-se na ria, no moinho de maré, numa pequena embarcação em madeira e, por último, nas aves que se encontram nas águas, das quais sobressai o perna-longa.

Observam, em primeiro lugar, as diferentes zonas do sapal – sapal baixo, sapal médio e sapal alto – caracterizando cada uma delas. Constatam que a flora é escassa, com pouca variedade de cor e nada exuberante. Mas não é por isso que é menos importante. Discutem, então, a importância das plantas do sapal para a sobrevivência de moluscos, bivalves e peixes em estádios jovens. O saco de pano para a recolha está pronto a ser utilizado. Os alunos recolhem plantas diversas,



Os alunos percorrem trilhos e mais trilhos através da mata e pouco a pouco vão recolhendo plantas deste ambiente.

entre estas a vulgarmente conhecida por morraça, que tem o aspecto de um relvado, conchas marinhas e – pasme-se – até um ouriço-do-mar e um “barco” ou “osso” de choco. Tudo isto é guardado cuidadosamente no “saco do sapal”.

2. No calor das dunas

Após mais uma caminhada os alunos chegam às dunas. Param, discutem, observam e exclamam, admirados: “Que grande extensão de chorões!”. Discutem, então, a necessidade de controlo do crescimento do chorão – planta exótica originária da África do Sul – que, se a deixarem, cresce, cresce, cresce e invade toda a zona. Discutem, ainda, o papel das dunas na protecção da área do sapal e a sua importância na separação entre o sapal e a mata.

Observam as plantas da duna, as suas adaptações a este ambiente – muito sol, ventos fortes, falta de água doce e elevada salinidade do solo e do ar. Não há dúvida que viver nas dunas é um grande desafio para as plantas!

E agora é a hora da recolha das plantas representativas da flora das dunas. Sob a orientação de Paula Martins, os alunos vão recolhendo as plantas que introduzem no “saco das dunas”. Recolhem “o caril das praias”, assim conhecido pelo seu cheiro, o estorno, o cardo marinho e o narciso das areias.

Enquanto isto acontece, vão voando, lá alto, as cegonhas que nidificam no parque e, mais abaixo, as andorinhas do mar e os pilritos.

3. Andando pela mata

Os alunos percorrem trilhos e mais trilhos através da mata e, pouco a pouco, vão recolhendo plantas deste ambiente. Recolhem o tojo, giestas, lírios e várias espécies de tomilho. Agora o tomilho passa a ser o tema da conversa, pois acabam de observar uma variante, o tomilho cabeçudo, que é endémico do Algarve. E claro, como tudo tem que ser organizado, colocam as plantas no “saco da mata”.

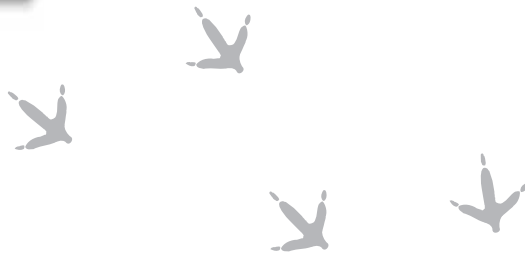
Na mata, encontra-se também o pinheiro bravo, o pinheiro manso, a palmeira anã e muitas, muitas outras plantas. Aqui, há maior diversidade. Há espécies que, pelo seu porte, não se recolhem, mas que se observam com muita atenção para mais tarde desenhar.

4. E agora na sala de trabalho

Fazer um painel, em papel de cenário, em que se caracterize cada um dos ecossistemas, é o objectivo do trabalho a realizar na sala do Parque. Este



Professor e alunos, constituindo uma equipa coesa, entregam-se entusiasmados à tarefa da feitura do painel. Tudo isto passa por identificar as plantas recolhidas, colá-las ou desenhá-las no painel.



painel irá ser exposto na escola para que outros também conheçam a fauna e a flora da Ria Formosa. Professor e alunos, constituindo uma equipa coesa, entregam-se entusiasmados à tarefa da feitura do painel. Tudo isto passa por identificar as plantas recolhidas, colá-las ou desenhá-las no painel. Discutem como desenhar, quem faz o quê, distribuem tarefas e toca a meter mãos à obra, pois o tempo passa e querem fazer um painel interessante para levar para a escola. Enquanto a Cláudia, o Pedro Coelho e o André começam a desenhar o painel, a Sara e o Pedro, de guias na mão, lideram o grupo de identificação das plantas recolhidas. Todas estas plantas estão colocadas numa mesa e distribuídas em três grupos, consoante o ambiente a que pertencem. Quando alguém encontra o nome científico de uma planta, dirige-se prontamente ao painel, cola a planta e escreve o seu nome. E quando não conseguem identificar a planta nos guias disponíveis? Recorrem à Internet para fazer mais pesquisas. Na verdade, tal como os cientistas que nem sempre têm sucesso nas suas investigações, a equipa de trabalho nem sempre consegue identificar as plantas recolhidas. Ao debaterem esta questão, os alunos compreendem que é a partir dos sucessos e insucessos que se avança no conhecimento. ::

NÚCLEO DO AMBIENTE – O PROJECTO

Este projecto nasceu com a candidatura ao Programa Ciência Viva VI. Pretende-se, acima de tudo, motivar os alunos para darem o seu contributo para a sustentabilidade da Ria Formosa, reconhecida como património natural, por estar inserida na lista das zonas húmidas de interesse internacional.

O projecto desenvolve-se em várias vertentes.

1. No Parque Natural da Ria Formosa realizam-se percursos pedestres para:
 - Observação da fauna e flora;
 - Identificação de fontes de poluição de água;
 - Identificação de organismos marinhos;
 - Observação de fitoplâncton e de zooplâncton;
 - Identificação de resíduos.
2. Na escola e na comunidade realizam-se actividades do tipo:
 - Divulgação dos dados recolhidos através de um jornal e da página da Internet;
 - Realização na escola da "Semana Aberta"

Gripe: conhecer para prevenir



O projecto Gripept.net lança o desafio às escolas para que aliem a acção ao conhecimento, participando num concurso que pretende não só ensinar a lidar e a prevenir a gripe como também a formar cidadãos mais responsáveis e participativos.

Texto de Rita de Salles Caldeira
Instituto Gulbenkian de Ciência
Fotografia de Gettyimages

O projecto *Gripept.net* é um sistema de vigilância epidemiológica inovador que pretende envolver activamente a sociedade portuguesa. O sistema tem como base um *website* – www.gripept.net – especialmente criado com duas funções: informar e educar a população sobre a gripe; recolher informação relativa ao estado de saúde da população através de inquéritos *on-line*.

Considerando que a escola é das instituições que mais influenciam as práticas e atitudes dos cidadãos e das famílias, torna-se especialmente importante o envolvimento da população mais jovem. O interesse e a capacidade de agir que a caracteriza são boas ferramentas para promover o acesso das famílias e outros círculos sociais às informações disponibilizadas no *site*. Por outro lado, todos conhecemos, de uma ou outra forma, o potencial propagativo de epidemias que caracteriza o meio escolar. A escola torna-se assim o lugar ideal para aliar a acção ao conhecimento.

O projecto *Gripept.net* desafia novamente, este ano lectivo, as escolas portuguesas a produzirem conteúdos, sobretudo em formato digital, sobre a gripe e os aspectos de saúde com esta relacionados. Este desafio, sob a forma de concurso (em quatro modalidades adaptadas a diferentes graus de ensino), destina-se a alunos, apoiados pelos profes-

sores, e privilegia o uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas ao processo educativo. Assim, as temáticas propostas, girando à volta da problemática da gripe (vírus responsáveis, sintomas, mecanismos de transmissão, formas de protecção, etc.), poderão ser trabalhadas nas vertentes históricas, literárias, biológicas ou sociológicas. Os trabalhos produzidos poderão ser bilingues (estímulo à utilização de uma língua estrangeira) e explorar o design de comunicação (estímulo à criatividade artística). Todas estas abordagens pretendem valorizar a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo em rede e deverão ter um factor comum: o rigor científico e a qualidade. Assim, o concurso *A Gripept.net vai à Escola* deverá ser encarado como uma actividade extracurricular mobilizadora das competências curriculares e, simultaneamente, estimuladora das mesmas.

Fique atento a mais informações sobre os concursos, a disponibilizar muito brevemente!

Da parte do *Gripept.net*, é posto à disposição o apoio da comunidade científica ao projecto escolar, que assim tem novos interlocutores, comprometidos com o sucesso e a melhoria da qualidade do ensino. Simultaneamente, porque se trata de um projecto de educação para a saúde e a cidadania, é um contributo para formar cidadãos melhores e mais participativos! Num mundo que se tem vindo a tornar cada vez mais cibernauta e em que tudo está interligado, a rapidez e a interactividade são conceitos chave da actual existência do indivíduo em sociedade. Nesse sentido, reve-

O concurso A Gripept.net vai à Escola deverá ser encarado como uma actividade extracurricular mobilizadora das competências curriculares e, simultaneamente, estimuladora das mesmas.

la-se muito importante a participação dos cidadãos em estudos como o *Gripept.net*, em que os dados de saúde individual são transformados, em tempo real, em estudos científicos úteis para toda uma comunidade. Esperamos que o *Gripept.net*, num futuro próximo, se torne um bom exemplo da comunicação entre aqueles que fazem ciência e a sociedade que dela beneficia. Colabore e contribua assim directamente para um estudo útil para todos! Vai ver que é muito divertido e que haverá mais valias de qualidade no trabalho com os jovens estudantes!

Este projecto dá continuidade a um primeiro estudo que foi dedicado à monitorização da epidemia de gripe (causada por *influenza*) em 2005/2006 e os seus resultados foram disponibilizados à Direcção-Geral da Saúde.

Depois de se registarem no *site*, os participantes receberam semanalmente uma *newsletter* com curiosidades e notícias sobre a gripe e foram convidados a preencher, em alguns segundos, um pequeno questionário sobre os sintomas gripais (ou ausência deles) da semana anterior.

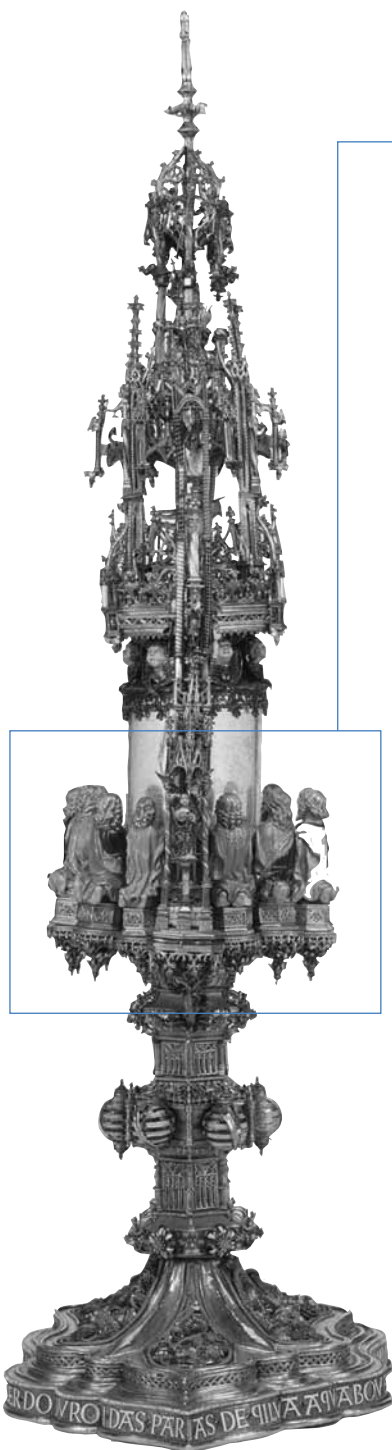
Esta é uma estratégia para o envolvimento da sociedade com a Ciência, de âmbito nacional. Desta forma, qualquer cidadão pode contribuir com informa-

ção pertinente para o desenvolvimento de modelos epidemiológicos sobre a gripe em Portugal. Num mundo cada vez mais apoiado na Internet, a rapidez é um conceito chave da nossa existência como sociedade e as potencialidades de chegar tão longe e tão rápido na interacção ciência-sociedade não podem ser ignoradas.

Sendo que uma importante contribuição para um estudo epidemiológico é a quantidade de dados relativos às populações, quanto mais pessoas contribuírem para a recolha de dados em tempo real (com ou sem a doença em estudo), melhores e mais eficazes modelos de propagação se podem produzir e, consequentemente, ajudar as autoridades nacionais e internacionais a formular as melhores estratégias de saúde pública. Os dados recolhidos pelo *Gripept.net* acompanham a tendência principal dos dados das entidades portuguesas (Centro Nacional da Gripe, Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge) como das europeias (*European Influenza Surveillance Scheme* – EISS), ou seja, permitem concluir que o sistema é fiável e que vale a pena repeti-lo em novas edições do Projecto. ::

À roda do mistério... da Custódia de Belém

Organização de Ana Maria Alvim Cortes
Serviço Educativo do Museu Nacional de Arte Antiga



Esta “imagem” representa a parte mais significativa da Custódia de Belém, que completa este ano 500 anos de “vida” e faz parte da coleção de ourivesaria do Museu Nacional de Arte Antiga. Doze pequenas figuras em ouro maciço, decoradas de esmaltes coloridos, rodeiam o cilindro de cristal destinado a conter em exposição a Hóstia Consagrada – mistério cristão por excelência. Como se participassem na Última Ceia, os apóstolos, de joelhos e mãos postas em atitude de adoração, formam como que um círculo mágico, canalizando todas as atenções para o centro. Através de crónicas da época, do testamento do Rei D. Manuel I, da inscrição na base da custódia e de uma conversa com a conservadora da coleção de ourivesaria, vamos tentar dar resposta a algumas questões sobre a existência desta obra extraordinária. Mas todos estes meios são apenas estímulos para nos levar a ver ao vivo semelhante maravilha.

Quem mandou fazer a Custódia de Belém? De onde veio tanto ouro?

João de Barros em *Da Ásia* Década I, liv. VI, cap. VII, conta que:

“E como neste tempo [1503] ElRey estava em Lisboa, quando foi a elle, levou [Vasco da Gama] as pareas, que houvera d’ElRey de Quiloa, as quaes com grande solemnidade a cavallo, levava em hum grande bacio de prata hum homem nobre em pelote com o barrete fóra ante elle Almirante com trombetas, e atabales, acompanhado de todos os senhores, que havia na Corte. Das quaes pareas ElRey mandou fazer huma custódia d’ouro tan rica na obra como no pezo.”

As pareas consistiam em 1500 miticais de ouro, tributo entregue pelo Régulo de Quíloa (Costa Oriental de África) em sinal de vassalagem à coroa de Portugal. A esfera armilar, emblema do Rei e a inscrição que se lê na base da Custódia esclarecem-nos. “O MVITO . ALTO . PRÍCIPE . E . PODEROSO . SEHOR . REI . DÕ . MANVEL . I . A MDOU . FAZER . DO OVRO . I . DAS . PA-RIAS . DE . QILUA . AQVABOV . E . CCCCCVI”

Quem foi o seu autor? A que igreja se destinava?

Pelo testamento de D. Manuel I, feito no mosteiro da Penha Longa, em 7 de Abril de 1517, ficamos a saber: “Mando que se dee ao mosteiro de nosa senhora de beleem A custodia que ffez Gil vicente pera a dita casa? E a cruz grande que estaa em meu tysouro que fez o dito gil Vicente”

Quanto tempo levou a fazer?

Comparando a data do texto de João de Barros e a inscrição na Custódia, demorou cerca de três anos!

À conversa com Leonor d’Orey

Conservadora da colecção de ourivesaria no Museu Nacional de Arte Antiga

O que a surpreende mais na Custódia de Belém?

A imaginação criadora e a técnica demonstrada na sua execução. O excepcional trabalho do ouro, o brilho colorido dos esmaltes, o sentido espiritual e o significado histórico da obra revelam o génio do mestre-ourives (e da sua oficina): arquitecto na construção, pintor nos esmaltes, escultor na cinzelagem e modelação das imagens.

Afinal quem era Gil Vicente?

À maneira do século XVI, Gil Vicente era um mestre e artista em artes e ofícios variados: foi ourives e Mestre da Balança da moeda da cidade de Lisboa, organizador de entradas régias e autor de peças de teatro, que ficaram conhecidas como autos de Gil Vicente.

Para além dos Apóstolos, existem outras figuras na Custódia. Qual o seu significado?

Podem observar-se sob pequenos nichos, junto do hostiário, as figuras da Virgem Maria e de São Gabriel. Sobre o cilindro de cristal, uma pomba oscilante que simboliza o Espírito Santo e mais acima, sentado num trono, Deus-Pai, abençoando com a mão direita e sustentando na esquerda o globo do universo. Existem ainda outras figurinhas de anjos músicos, de profetas...

Quanto pesa a Custódia?

Pesa 6 482 g. Corresponde aproximadamente ao ouro do tributo trazido por Vasco da Gama.

Como veio parar ao Museu?

Em 1834, com a extinção das Ordens Religiosas e o encerramento do Convento dos Jerónimos, recolheu à Casa da Moeda. Por iniciativa do Rei D. Fernando II, foi transferida para a Capela do Paço das Necessidades em 1845, tendo-se conservado no património da Casa Real até à República, em 1910. Em 1925, foi entregue pelo Ministério das Finanças ao Museu Nacional de Arte Antiga.

Sugestões de actividades

→ Proponha aos alunos que:

1. Observem a imagem e a descrevam;
2. Leiam a descrição de João de Barros e situem Quíloa no mapa;
3. Dramatizem ou representem em banda desenhada a descrição de João de Barros;
4. Recolham informação sobre a Custódia e o seu autor, Gil Vicente, na conversa acima transcrita e noutras fontes de informação;
5. Comparem o estilo arquitectónico da Custódia com o do Mosteiro dos Jerónimos.

→ Organize uma visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga para que os alunos possam “ver” o tempo de Gil Vicente e observar outras obras da mesma época.

Morada do Museu Nacional de Arte Antiga: Rua das Janelas Verdes, Lisboa. Horário: 3ª-feira, 14h-18h • 4ª-feira a Domingo, 10h-18h. Contactos: telefone 213912800 • e-mail mnaa.se@ipmuseus.pt

Não perca o próximo número!



Tema do dossier:
“Ler é poder”
(N.º 68, Janeiro/Março 2007)

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

Quer ser assinante da Revista Noesis?

Fotocopie, preencha o cupão e envie para:

Revista Noesis
Av. 5 de Outubro, 107 – 8º
1069-015 Lisboa

noesis

Assinatura da Revista Noesis | Trimestral

1 Ano 10,00 €

2 Anos 19,00 €

A partir do n.º _____

Nome: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código Postal: _____

Telefone/telemóvel: _____

E-mail: _____

Contribuinte n.º _____

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

Data: _____ Assinatura: _____