

Índice

- Editorial
- Atividade Inspetiva
- A Voz da Diretora
- Um Olhar da Investigação
- Entrevista
- As “lentes” do Inspetor
- A Voz do Delegado Escolar
- Notícias
- Aconteceu...

Editorial

Este n.º 2 do Boletim Informativo “IntervIRE”, da iniciativa da Inspeção Regional de Educação, dedicamos à escola do 1.º ciclo do ensino básico nas suas múltiplas dimensões e à comunidade educativa que a corporiza. Um caminho percorrido que importa homenagear e valorizar, desde o referencial da escola primária aos novos paradigmas que se colocam com o regime de funcionamento a tempo inteiro, em que a escola na sua oferta formativa para além da centralidade da atividade curricular, conta com as atividades de enriquecimento curricular, designadamente Língua Estrangeira, Expressões Artísticas e Física Motora, Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outras, bem como as atividades de ocupação de tempos livres, no quadro do seu projeto educativo e na resposta à homogeneidade/heterogeneidade do processo ensino/aprendizagem das crianças e alunos que a integram.

Esta resposta educativa vai no sentido não só de efetivar o direito de todos à educação e ao ensino, bem como garantir a igualdade de oportunidades de êxito escolar, garantia essa vertida na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Pela sua relevância, salienta-se o projeto de acompanhamento promovido pela Inspeção sob a égide



Jorge Morgado

Diretor da Inspeção Regional
de Educação

“Desenvolvimento das Aprendizagens”, que se encontra em curso nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, aplicada a título experimental na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré e que será extensível às escolas desse nível de ensino de todos os concelhos da Região.

Este projeto tem como finalidade observar e analisar o planeamento, a implementação e a avaliação das aprendizagens dos seus alunos e a adoção e avaliação das medidas de melhoria dos resultados escolares diagnosticadas, planeadas e implementadas pelas escolas, de modo a conhecer os processos de operacionalização das políticas educativas determinadas pelas tutelas e induzir à adoção de mais valias nas práticas planeadas nesses processos, obtendo uma melhoria efetiva dos resultados escolares.

Atividade Inspetiva

➤ No 1.º trimestre de 2017 a atividade da inspeção centrou-se, essencialmente, por ordem decrescente de dias utilizados pelos inspetores, nos seguintes projetos: processos disciplinares, processos de inquérito, desenvolvimento das aprendizagens e condições de funcionamento do ano letivo (CFAL); no âmbito dos estudos o projeto de organização e tempo do trabalho. De salientar a realização do I Seminário, *Excelência(s) com Equidade*, no âmbito das comemorações dos 20 anos da Inspeção Regional de Educação e que contou com a presença de inúmeros académicos de várias cátedras, designadamente Universidades do Minho, Lisboa e Aveiro.



Excelência(s) com Equidade

Seminário de educação realizado no Auditório da Escola da APEL, nos dias 9 e 10 de março de 2017.

A sessão de abertura contou com a presença do Exm.º Sr. Secretário Regional de Educação, Jorge Carvalho, do diretor da Inspeção Regional de Educação, Jorge Morgado e do diretor pedagógico da Apel, Gonçalo Faria.

Logo a abrir o seminário, destaque para a conferência de abertura proferida pela Professora Leonor Torres da Universidade do Minho, que abordou as *Lógicas meritocráticas e outras excelências na escola pública*, com apresentação e comentário do Professor José Augusto Pacheco.



Seguiu-se a primeira mesa redonda que teve como tema aglutinador *a(s) excelência(s) em educação*, como dinamizadores os Professores António Neto Mendes da Universidade de Aveiro, com a comunicação *Excelência escolar e explicações*; Estela Costa da Universidade de Lisboa, com Políticas e instrumentos de fabricação da qualidade: o caso do *“Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA)”*; José Palhares da Universidade do Minho, com *Usos do tempo, práticas de estudo e lazeres juvenis: elementos para compreensão da excelência na escola pública portuguesa*; e Marta Procópio da Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que apresentou o respetivo projeto. Nuno Fraga, da Universidade da Madeira, fez a apresentação e os comentários.

A tarde do primeiro dia foi dedicada à apresentação de comunicações e à segunda mesa redonda, que discutiu as questões da *Inspeção e da qualidade da educação*. Paula Lage da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, João Estanqueiro da Inspeção Regional de Educação, Ana Gouveia da Delegação Escolar do Funchal e José Eduardo Alves do Centro de Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, apresentaram comunicações, respetivamente, no âmbito do *Conselho da Comunidade Educativa*, os dois primeiros, *autoavaliação de escolas e municipalização da educação*.

A mesa redonda contou com a presença de Luís Capela da Inspeção Geral de Educação e Ciência, Rúben Fournier da Inspeção Regional de Educação dos Açores, Jorge Morgado da Inspeção Regional de Educação da Madeira, Carmo Clímaco da Universidade Lusófona e Jorge Adelino da Costa da Universidade de Aveiro. A apresentação e os comentários estiveram a cargo de João Estanqueiro.



A manhã de sexta-feira abriu com chave de ouro, com a conferência do Professor Domingos Fernandes da Universidade de Lisboa: *Avaliação em Educação: dos fundamentos à transformação e melhoria das realidades*, que teve a apresentação e comentários do Professor Almerindo Afonso.

Seguiu-se a terceira mesa redonda – *Avaliação e Qualidade(s)* – constituída pela Professora Jesus Maria Sousa da Universidade da Madeira, com a *comunicação Avaliação e complexidade do ensino superior*, José Augusto Pacheco da Universidade do Minho, com *Avaliação externa e legitimação da autoavaliação* e Manuel António Silva da Universidade do Minho, com *A avaliação de projetos em educação*. A apresentação e os comentários ficaram sob responsabilidade de Virgínio Sá da Universidade do Minho.

A tarde de sexta-feira iniciou-se com a quarta mesa redonda – *Projetos em Educação* – que teve como dinamizadores Ana Maria Morais, da Universidade de Lisboa, com a comunicação *Escola para a sociedade do futuro - À procura de aprendizagens de nível elevado para todos*; Armando Morgado, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, que apresentou o *Projeto Mais*; Carlos Gomes da Universidade do Minho, com *Indisciplina e conflito na sala de aula: implicações para a excelência em educação*; e Paula Vieira do Agrupamento de Escolas de Real - Braga, com *O Diretor de Turma e a Qualidade das Escolas*. A apresentação e os comentários foram da responsabilidade de António Neto Mendes.

Almerindo Afonso, da Universidade do Minho, encerrou este I Seminário de Educação da Inspeção Regional de Educação, com a conferência *Accountability e qualidade democrática das escolas*, cuja apresentação e comentários foram efetuados por Virgínio Sá.

A avaliação da satisfação dos participantes foi globalmente positiva. Entre as sugestões apresentadas, figuram a opção por um auditório maior, que o evento seja alargado por mais dias face à qualidade dos conferencistas e das temáticas

abordadas e que as mesas redondas sejam compostas por um número menor de participantes, por forma a que os assuntos tratados sejam mais aprofundados. Como novas temáticas a serem discutidas futuramente, foram indicadas, designadamente, a avaliação formativa, a avaliação de escolas, a liderança nas organizações educativas, a indisciplina na sala de aula e a autonomia das escolas do 1.º ciclo do ensino básico.



O espaço da dimensão humana no currículo

Entendendo o currículo, no contexto desta reflexão, como uma seleção de conhecimentos, apresentados sob a forma de conteúdos programáticos (programas escolares), é legítimo que nos interroguemos acerca das identidades que subjazem a essa seleção. Porque nenhuma seleção, desde a definição à própria hierarquização das disciplinas e/ou conteúdos, é neutra. Por outras palavras, a pergunta que se impõe, quando se faz uma determinada seleção de conhecimentos e/ou recorte cultural, é a seguinte: Que perfil de cidadão queremos formar?

Que perfil de cidadão queremos formar?

Dos múltiplos referenciais teóricos que me acompanham ao longo do meu percurso académico e profissional, destaco o relatório inspirador, coordenado e elaborado por Jacques Delors para a UNESCO (da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI), subordinado ao tema “Educação, um Tesouro a Descobrir”, no qual o autor enuncia, como grande desafio do século XXI, quatro pilares fundamentais para a Educação: 1. *aprender a conhecer*, 2. *aprender a fazer*, 3. *aprender a conviver* e 4. *aprender a ser*. Descurar algum destes pilares é descurar uma parte importante da formação integral dos alunos. Infelizmente, a evidência empírica mostra-nos que, quer os currículos (extremamente exaustivos

e, por vezes, inadequados à faixa etária dos alunos), quer a forma como as instituições educativas estão organizadas, não permitem desenvolver, na proporção desejável, os dois últimos pilares. E é por isso que é necessário resgatar o espaço (e o tempo) da dimensão humana na Educação, como condição fundamental para o exercício pleno da cidadania e da vida em comum. Neste contexto, e com todos os constrangimentos que se interpõem diariamente ao trabalho na escola, o Conselho Escolar da EB1/PE do Garachico adotou, como lema do seu Projeto Educativo para o quadriénio 2016-2020, *a educação para os direitos humanos*. Este lema resultou do diagnóstico feito no início do ano letivo em curso, pela equipa pedagógica, com base nas necessidades de intervenção detetadas ao longo dos anos letivos anteriores. Para além deste diagnóstico, de nível micro (que emergiu do interior da instituição), a equipa de trabalho teve também em conta o diagnóstico a nível macro (que extravasa os muros da escola, nos mais variados contextos: local, nacional e extranacional), cujas problemáticas nos chegam (e aos alunos também) através dos media e das redes sociais.



Adelaide Ribeiro
Investigadora do CIE-UMa
(Ciências da Educação –
especialidade de currículo)
Diretora da EB1/PE do Garachico

Convém salientar que os nossos alunos são consumidores assíduos de conteúdos mediáticos, com os quais são bombardeados diariamente, e cabe também à escola, enquanto instituição potenciadora, e mediadora de aprendizagens, ajuda-los a interpretar esses conteúdos de forma crítica e reflexiva. Recordo, a título de exemplo, aquela imagem (que se tornou viral) de uma criança síria morta na praia, que acabou por ser o símbolo do drama dos refugiados na Europa. Essa e outras imagens não passaram despercebidas aos nossos alunos e isso era visível

Quatro pilares fundamentais para a Educação:

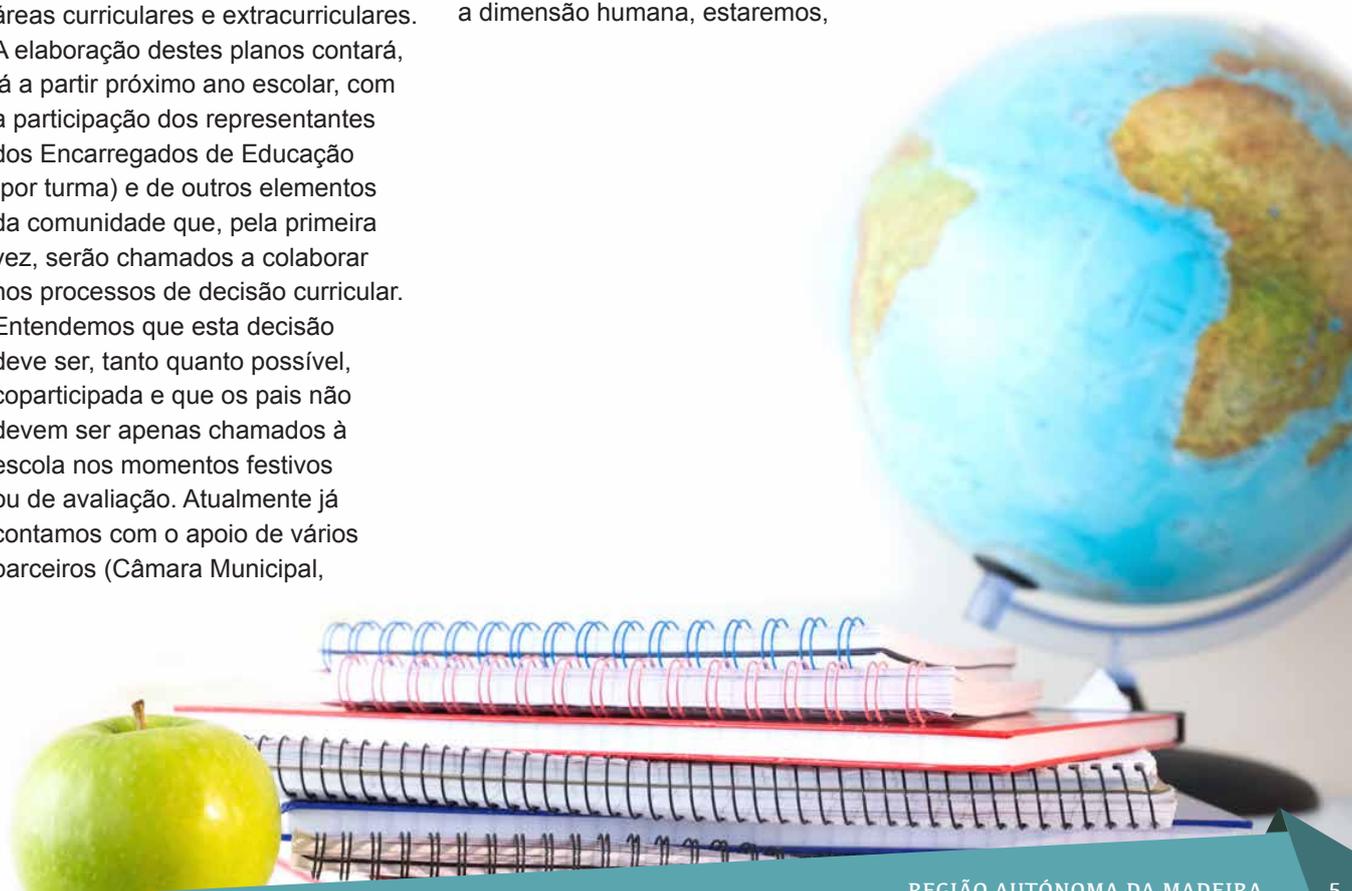
1. *aprender a conhecer*,
2. *aprender a fazer*,
3. *aprender a conviver*,
4. *aprender a ser*.

nas reproduções gráficas que iam fazendo e nas conversas informais que, espontaneamente, iam surgindo. E a escola não pode ficar à margem desta e de outras questões. Formar cidadãos críticos e responsáveis implica ir além da formação técnica. É preciso investir na dimensão humana, nesse processo de formação. Nesta sequência, com base no diagnóstico anteriormente referido, o Projeto Educativo “Educar para os Direitos Humanos” contempla quatro áreas de intervenção prioritária: 1. Igualdade de Género; 2. Inclusão e Igualdade de Oportunidades; 3. Sustentabilidade Ambiental e 4. Relação e Cooperação Intergeracional. Para cada uma destas áreas de intervenção será elaborado um plano de ação, cujas temáticas deverão ser trabalhadas, transversalmente, nas diferentes áreas curriculares e extracurriculares. A elaboração destes planos contará, já a partir próximo ano escolar, com a participação dos representantes dos Encarregados de Educação (por turma) e de outros elementos da comunidade que, pela primeira vez, serão chamados a colaborar nos processos de decisão curricular. Entendemos que esta decisão deve ser, tanto quanto possível, coparticipada e que os pais não devem ser apenas chamados à escola nos momentos festivos ou de avaliação. Atualmente já contamos com o apoio de vários parceiros (Câmara Municipal,

«Formar cidadãos críticos e responsáveis implica ir além da formação técnica. É preciso investir na dimensão humana, nesse processo de formação.»

Junta de Freguesia, Associações, entre outros), sobretudo ao nível da manutenção dos espaços escolares, da colaboração recíproca em diversos projetos, entre outras parcerias. Mas queremos ir mais além, queremos um outro tipo de sinergia. Se concebemos a escola como locus de aprendizagem e de desenvolvimento local e global, é legítimo que a construção do currículo seja coparticipada. Mas a escola é, acima de tudo, um lugar de desenvolvimento humano. Se sobrevalorizarmos a dimensão técnica nos processos de formação dos nossos alunos e negligenciarmos a dimensão humana, estaremos,

porventura, a formar bons técnicos. Mas, se queremos formar cidadãos e cidadãs, teremos de ser capazes de estabelecer um maior e melhor equilíbrio entre a formação técnica (que incide sobre o domínio dos saberes específicos de cada área) e a formação humana (que incide sobre o domínio do saber ser e viver em comum). Que todas as escolas estejam à altura de cumprir este desígnio e que os profissionais de educação, independentemente dos condicionalismos que se interpõem à sua ação, não desistam desta missão!



Diferenciação Pedagógica

Num texto recente que publiquei em A Página da Educação (2017) escrevi que “a escola que conheci em criança (anos 60) era uma escola bondosa para muito poucos e seletiva, punitiva, cruel e disciplinadora para a maioria, expulsando-a o mais rapidamente possível do seu seio”, na maior parte dos casos sem sequer ter a oportunidade de adquirir o que podemos considerar como mínimo educativo comum que pudesse permitir uma integração social digna. Nesse mesmo texto também escrevi que “A Escola que chegou até nós, de facto, sofreu profundas mudanças, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX” e muito centradas no domínio das relações interpessoais (o que podemos designar por ‘clima pedagógico-profissional’, que envolve as relações entre professores e entre estes e os alunos e respetivas famílias) e nos discursos político-pedagógicos. Apesar disso, essa escola em que vivemos nos últimos 50 anos manteve, no essencial, a sua matriz meritocrática, o que significa que, em contextos sociais marcados por profundas desigualdades sociais, uma escola desse tipo só excepcionalmente pode cumprir a função de ‘elevador social’, pois está muito mais vocacionada para a função de seleção social e consequente ‘reprodução social e cultural’ das desigualdades que caracterizam a sociedade na qual emerge.

Ao longo de todo o século XX foram vários os movimentos pedagógicos que emergiram e que tinham como objetivo primordial promover a mudança de uma organização que teimava em ser excludente dos mais fracos e desfavorecidos social e culturalmente. John Dewey (que, em 2016, ano do centenário da sua obra Educação e Democracia, foi objeto de várias iniciativas no sentido de comemorar o seu legado político-pedagógico) foi um dos pioneiros desse movimento de mudança da escola da modernidade. A chamada Escola Nova (ou Educação Nova), “movimento” profundamente heterogéneo de um ponto de vista político-pedagógico (como sabemos) foi um outro movimento que colocou a mudança da escola no topo da agenda política. Já na segunda metade do século XX, assistimos à emergência do “movimento da Pedagogia Institucional” em França, profundamente inspirado no modelo da ‘classe cooperativa’ criado por Freinet na década de 20. Entre nós, o movimento mais importante que emergiu no sentido de questionar a escola por dentro e promover a sua transformação, foi o MEM (Movimento da Escola Moderna, que também em 2016 comemorou o seu meio século de vida). Apesar de todo o debate produzido em torno da escola e das suas funções sociais ao longo do último século e de reconhecermos a existência de avanços significativos no seu



Manuel António Ferreira da Silva

Professor do Departamento de
Ciências Sociais da Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho

funcionamento (que variam a nível mundial necessariamente por razões históricas e culturais), sobretudo no sentido de promover uma educação de longa duração comum a todos, de matriz cada vez mais democrática (e não meritocrática), essa instituição que a modernidade permitiu edificar e que sempre teve como característica essencial aquilo que ficou conhecido por “modelo escolar”, aquele modelo que tem como “método” o que Comênio definiu na Didática Magna como a forma de ‘ensinar tudo a todos’ e que veio a tornar-se a base da moderna forma de organização do trabalho escolar: ‘ensinar a muitos como se ensinava a um’ (João Barroso, 1995), tem vindo a demonstrar (pelo menos entre nós) uma enorme capacidade de ‘resistir’ ao cumprimento daquele postulado comeniano e que, desde a Revolução Francesa de 1796 até à atualidade, podemos designar como princípio estruturante da educação democrática: uma educação não seletiva e promotora de uma sociedade mais livre, fraterna e igualitária.

Essa incapacidade manifesta da escola (pelo menos a portuguesa) em se transformar (seja a partir de dentro, seja a partir do plano normativo que lhe é exterior ou de ambos), resistindo de múltiplas formas (a maioria delas de um modo não explícito, muito orientado pela inércia da tradição da escola meritocrática) à alteração do 'modelo escolar' que sempre a caracterizou, tem levado a que uma parte significativa da população portuguesa se mantenha numa posição de reserva ou até de oposição ao necessário investimento que se torna necessário fazer para que possamos ter uma escola inclusiva e de qualidade para todos.

Apesar de manter uma posição de forte reserva quanto às possibilidades da escola portuguesa (e, por extensão, a escola moderna que todos conhecemos) se autorreformular, dada o quadro político-organizacional em que emergiu e sempre se desenvolveu (fortemente tutelada a partir do Estado central), penso ser possível construir novas práticas pedagógicas orientadas para uma educação democrática¹ de toda a população. Na minha atividade profissional como docente e investigador, desde muito cedo² que procurei envolver-me em iniciativas³ político-pedagógicas orientadas para o que se tem vindo a designar por práticas educativas inclusivas. Nessas iniciativas os obstáculos a superar foram sempre notáveis, desde o envolvimento das escolas nos processos até aos resultados obtidos, ficando sempre com a ideia de que as mudanças raramente ocorriam do modo como eram inicialmente previstas e as que podemos considerar como substantivas

não eram imediatamente visíveis e racionalizáveis. Isto é, as racionalidades em presença raramente se encontravam e eram mutuamente ininteligíveis (a literatura existente no campo das ciências da educação já permite explicar adequadamente este aparente paradoxo).

No caso do 1.º CEB, caracterizado pela monodocência, podemos dizer que, apesar de ser o nível de ensino em que a questão da 'diferenciação pedagógica' teria mais condições para se desenvolver, ela sempre foi representada como um obstáculo quase intransponível por parte da(o)s professora(es), dada a heterogeneidade dos públicos e sua incompatibilidade com a racionalidade típica do 'modelo escolar': "um professor, vinte alunos, vinte mesas, vinte cadeiras, um quadro (negro ou interativo de última geração), um programa comum, manuais e um modelo de comunicação unidirecional ou clássico".

Ora, a 'diferenciação pedagógica' ou a conceptualização de uma outra forma de organizar o tempo e o trabalho escolares, implica uma ruptura com aquelas formas clássicas de interpretar a «profissão» docente, ou seja, questionar:

- o conceito de turma e, por extensão, o de sala de aula;
- a arquitetura das nossas escolas, que está orientada para a manutenção das formas organizacionais clássicas (sala de aula, onde ocorre uma relação normalmente assimétrica entre um(a) professor(a) e uma turma;
- o conceito de currículo, sua concepção e respetivo desenvolvimento;
- os modos de trabalho pedagógico clássicos e as formas de organização do trabalho e do tempo escolares que implicam e induzem;





concretização, como toda a história da educação escolar no-lo confirma. Os exemplos desse questionamento não abundam pelo mundo, sendo mesmo considerados como epifenómenos sem capacidade para se reproduzirem de um modo generalizado, pois implicam mudanças políticas, culturais, sociais e, provavelmente, económicas. É todo um novo mundo a desenhar que está aqui em discussão, o que implica um esforço sério de mobilização de todos quantos se relacionam com a educação, sobretudo a(o)s que possuem funções profissionais no campo, dado que nenhum dos questionamentos acima referidos pode ser concretizado sem o seu envolvimento.

- os modos de articulação profissional entre os docentes e o conseqüente abandono do que tem vindo a ser designado por 'individualismo pedagógico';

- as práticas de avaliação dos alunos e as razões que estarão na base da enorme dificuldade sempre sentida nas escolas em adoptar a avaliação formativa como dominante;

- as práticas meritocráticas que sempre foram hegemónicas na escola portuguesa, colocando em confronto o conceito de democracia (participativa) e o de meritocracia⁴, o que significa colocar em equação crítica os modos de avaliar e as funções da avaliação na escola e na sociedade.

Como se vê, a tarefa de construir uma escola que seja cada vez mais amiga da totalidade da população que a ela acede de um modo obrigatório não se coloca como um empreendimento de fácil

¹ Por educação democrática entendo: frequência da escola por parte de toda a população, durante pelo menos 12 anos e com elevados níveis de exigência académica e cívica.

² Tendo iniciado a minha atividade profissional em 1980, tive oportunidade de participar numa 'experiência pedagógica' extraordinariamente rica e complexa que se designou na época por 'Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem' (1981 a 1985) e mais tarde rebatizada por Unidades de Orientação Educativa (1985 a 1987), que envolveu a participação de serviços tais como o Ministério da Educação a nível central (a então direção de serviços do ensino primário da ex- Direção-Geral do Ensino Básico) e local (ex-direções e delegações escolares e escolas), o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (que envolveu diferentes serviços da Segurança Social, nomeadamente o ex-COOMP – Centro de Orientação Médico-Pedagógico), autarquias locais (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia) e universidades (sobretudo a do Porto). Esta experiência buscava construir uma alternativa ao chamado 'modelo escolar' no interior das próprias escolas, introduzindo-lhes novas energias que normalmente lhe são externas e potencializando outras nelas existentes.

³ O PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), que decorreu entre 1988 e 1992, foi a experiência que tive oportunidade de vivenciar enquanto membro da equipa de coordenação distrital do Porto (entre 1990 e 1992).

⁴ Ver, a este propósito, o texto seminal de Michael Young publicado em 1958 e intitulado *The Rise of Meritocracy*, onde este autor satiriza uma sociedade fundada no valor do talento que teria emergido por volta de 1870 e se encontraria em pleno desenvolvimento em 2030. Nesse texto poderemos questionar os limites de uma sociedade desse tipo e o que a diferenciaria de uma sociedade democrática.

Entrevista a Dília Barros

Diretora da Escola Básica de 1.º Ciclo com Unidade de Educação Pré-Escolar de Câmara de Lobos

Boa tarde e muito obrigado por aceitar este desafio de partilhar um pouco da realidade da Escola Básica do 1.º ciclo com unidades de educação de pré-escolar de Câmara de Lobos, estabelecimento de que é diretora desde o ano escolar 2009/2010. Fale-nos um pouco do projeto educativo da sua escola.

A EB1/PE de Câmara de Lobos construiu o seu Projeto Educativo de Escola “Rumo à Multiliteracia” no início do ano letivo 2013/2014, visando a orientação da ação educativa, após diagnosticados os problemas e especificidades da comunidade educativa envolvente, com base numa simbiose entre os dados resultantes de uma componente empírica, decorrente de inquéritos por questionário e entrevista a elementos da comunidade educativa, e um estudo de caso realizado na escola, no âmbito de uma tese de mestrado sobre sucesso educativo. Além da concretização dos seus objetivos, o PEE traduziu-se num processo de reflexão-ação, baseado na procura e efetivação de uma aprendizagem coletiva.

A sua construção teve em conta não só o público-alvo e a missão da escola, como também questões respeitantes às suas especificidades. A associação destas componentes

permitiu autenticá-lo e ser um retrato fiel da sua singularidade. Seguindo as considerações de Sergiovanni (2004) com o qual nos identificámos, tentámos perceber “Para que serve e qual a especificidade desta escola? O que é verdadeiramente importante aqui? Em que somos únicos? Como é que eu e os outros nos enquadrámos numa mesma estrutura?”. Facilmente constatámos que a nossa luta teria de passar por compreender que a desigualdade de oportunidades condicionava os resultados escolares, mas que o vazio cultural que os nossos alunos vivenciavam no seu quotidiano, seria uma oportunidade para novas experiências, despertando a curiosidade e o gosto pela aprendizagem, procurando desta forma, um desenvolvimento justo e pluridimensional.

Efetuada esse diagnóstico, quais foram as prioridades definidas?

Importava dotá-los de literacias nas várias dimensões. O meio socioeconómico e cultural era francamente desfavorável, a violência presente nas relações sociais, o ambiente familiar e os níveis académicos dos encarregados de educação não propiciavam um clima favorável à aprendizagem e, tão urgente como inculcar hábitos de estudo, era necessário abrir horizontes e dar-lhes a conhecer um mundo para além das ruelas que



Dília Barros

Diretora da Escola Básica de 1.º Ciclo com Unidade de Educação Pré-Escolar de Câmara de Lobos

cruzavam os vários edifícios do bairro social em que viviam. Por outro lado, era igualmente importante valorizar e potenciar as suas áreas fortes: artes e música. Assim, trabalhar estas áreas de forma interdisciplinar foi o mote para a idealização de uma semana cultural, realizada anualmente, através da qual os alunos podem mostrar as suas capacidades e brilhar enquanto detentores e atores de conhecimento.

Mencionou, há pouco, que importava desenvolver a literacia nas suas diversas dimensões. Pode desenvolver mais esta questão?

A perspetiva de literacia, na qual se centrou o projeto educativo, assenta numa noção de texto que não se restringe ao texto verbal (oral ou escrito) e visa o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Fez-se referência a este conceito, acrescentando-lhe a noção de competência comunicativa alargada, ou seja, pluricomunicativa. Sustentou-se que o desenvolvimento da literacia teria de incorporar a variedade de formas textuais associadas aos media e aos hipermédia, enquanto tecnologias construtoras de significações numa proliferação de suportes. Salientou-se ainda a necessidade de considerar o desenvolvimento da literacia numa perspetiva de multiliteracias, visando diversos aspetos do âmbito académico, social e cultural. Foram valorizadas as aprendizagens que os alunos realizam através dos meios de comunicação social, no meio familiar e social. Para além de propiciar o desenvolvimento de competências comunicativas, democráticas e de cidadania nos alunos, possibilita o desenvolvimento de competências reflexivas que permitam uma orientação e organização mental, relativamente a pontos fulcrais na vida de qualquer ser humano, correspondentes a aspetos relacionais, vocacionais, de integridade física e mental.

Desta forma, considerámos importante o desenvolvimento de estratégias que capacitassem os alunos de determinadas características estruturais, paralelamente a outras competências e aprendizagens. Um aluno da EB1/PE de Câmara de Lobos, no final de ciclo, deverá apresentar forças de carácter que comportem: otimismo, determinação, consciencialização, inteligência social, autonomia, autocontrolo, motivação e perseverança.

Efetuada todo este trabalho... como se passou para a parte operacional?

O Conselho Escolar, atendendo à realidade social dos seus alunos, aos problemas e potencialidades dos mesmos, definiu prioridades e as seguintes metas para a prossecução do seu Projeto Educativo até o ano letivo 2016/2017:

1. Envolver pais/encarregados de educação na vida escolar dos alunos;
2. Sensibilizar os alunos para uma educação para a não-violência;
3. Promover nos discentes hábitos e métodos de estudo;
4. Promover hábitos de leitura;
5. Desenvolver a curiosidade intelectual e o gosto pela descoberta;
6. Aprender e respeitar as regras de funcionamento da escola;
7. Promover hábitos de escrita/oralidade criativa livre e/ou orientada;
8. Promover o desenvolvimento do carácter do aluno, capacitando-o com competências sociais essenciais ao seu crescimento pessoal e social;
9. Desenvolver o raciocínio crítico, reflexivo e argumentativo.



Face ao contexto em que a escola se insere e de que já nos falou, às grandes linhas mestras do vosso projeto educativo, como chegar ao sucesso educativo?

O objetivo primordial do projeto educativo é o sucesso educativo dos alunos. Em “Rumo à Multiliteracia” esse caminho comporta duas vertentes importantes, o desenvolvimento de competências académicas e, paralelamente a estas, o desenvolvimento de estruturas de carácter nas crianças, que lhes permitam enfrentar os desafios futuros, quer em termos escolares, quer em termos profissionais. Os resultados académicos são fundamentais, mas serão melhores e mais significativos se forem acompanhados de transformações importantes e estruturais no aluno, que o façam conhecer-se melhor e que o tornem mais confiante e resiliente.

Assentou assim em 4 pilares essenciais:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a viver em comum;
- Aprender a fazer;
- Aprender a ser.

Este documento pressupõe uma análise constante atendendo à sua eficácia, adequação pedagógica, coerência interna, oportunidade e exequibilidade. No início de cada ano letivo o Conselho Escolar analisou as 9 metas, escolhidas aquando da elaboração do referido PEE e delineou as estratégias tendo em conta a última avaliação do mesmo. Foi constituída uma equipa de trabalho que, trimestralmente, recolheu as grelhas com as

informações preenchidas por todos os intervenientes, fez a análise dos resultados obtidos e apresentou-os ao Conselho Escolar. No final de cada ano letivo foi feita também uma comparação com os resultados do ano anterior. Sempre que se justificou foram realizadas alterações e atualizações nas estratégias a seguir.

Parkin diz-nos que as coletividades não pensam, não sentem, nem compreendem. Apenas as pessoas o fazem. Friedberg, refere que a ação humana, em todos os planos, só é racional de forma limitada, que as organizações, a exemplo dos indivíduos, não podem pretender uma racionalidade absoluta... A questão que lhe coloco é a de saber como reagiu a comunidade educativa, os docentes, os alunos, os pais e as mães, as forças vivas do concelho, a estes desafios.

É importante acreditar que na escola, enquanto centro do saber e instituição organizada, é essencial que o trabalho pedagógico seja colaborativo, focado num objetivo comum, com comunhão de propósitos e com sentido crítico-reflexivo por parte do Conselho Escolar. Este estado de espírito foi partilhado pela maioria dos intervenientes e, só assim, foi possível evoluir no sentido de adquirir novas competências que fossem facilitadoras em todo o processo de ensino e de aprendizagem, apesar dos inúmeros recuos e constrangimentos que foram surgindo.

O caminho percorrido nestes 4 anos não foi fácil. Manter os docentes motivados numa época em que se assiste muitas vezes à sua descredibilização, à falta de reconhecimento e à completa estagnação na carreira, tornou árdua a concretização da missão da escola.

Qual é o balanço que faz, passados estes anos?

Não obstante esta realidade, os dados estatísticos recolhidos trimestralmente comprovam que, apesar do longo caminho ainda por percorrer, o balanço foi positivo, enriquecedor e que as metas inicialmente propostas foram largamente atingidas.



Mudemos um pouco o rumo da nossa conversa e fale-me um pouco da experiência do ensino recorrente na sua escola, modalidade de ensino que vocês abraçaram já lá vão alguns anos.

O Ensino Recorrente corresponde à vertente da educação para adultos que, de uma forma estruturada e segundo um plano de estudo, leva à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Não obstante esta realidade, a EB1/PE de Câmara de Lobos, tentou desde a sua implementação, em 2008, fazê-lo de forma integrada com as restantes turmas, no período diurno, sendo pioneira neste desafio no concelho de Câmara de Lobos.

Desde sempre esteve presente, ainda que de forma ideológica, o conceito de *longlife learning*. É nosso objetivo dotá-los de competências e conhecimentos que até então não conseguiram adquirir, acreditando que é possível aprender, independentemente da idade e da condição social, mas fazê-lo de forma abrangente, ou seja, a par do nosso contributo para a aquisição dos

certificados, aproveitar as vivências e partilha de experiências destes formandos com os alunos. E nesta perspetiva, de escola de todos e para todos, juntamos pessoas de diversas áreas e saberes para participarem em projetos que potenciam as competências de cada um, numa espécie de *coworking*, tendo por base o nosso Projeto Educativo de Escola.

Esta fusão de formandos e alunos que trabalham em conjunto tem permitido o desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes, aproximando os encarregados de educação (que muitas vezes são pais e/ou familiares próximos que frequentam o ensino recorrente) e promovido uma cultura de solidariedade.

Pelo que deduzo das suas palavras, a escola, também aqui, desenvolve projetos muito pertinentes...

Sim, como forma de estimular os formandos foram criados diversos projetos. Estes foram pensados por se considerar que cada vez mais se negligenciavam valores tão importantes como o respeito, a coerência, a solidariedade a responsabilidade, o civismo, a honestidade e a integridade.

Estes projetos visaram, então, remar contra a maré, serviram como grito de alerta em relação a uma sociedade cada vez mais alheia à essência do Ser e do Estar. Inseriram-se sempre nas atividades programadas pelo Projeto Educativo de Escola “Rumo à Multiliteracia”. Pretendíamos com isto uma tomada de consciência por parte dos nossos alunos relativamente ao seu papel na sociedade como cidadãos e, na escola, como alunos.

Depois de uma avaliação às turmas do Ensino Recorrente, no primeiro ano deste quadriénio, a professora deparou-se, novamente, com uma grande maioria de formandos desprovidos de valores éticos e morais e sem objetivos de vida.

Perante esta realidade, decidiu que, tão importante como instruí-los, era proporcionar-lhes a aquisição de competências que propiciassem a inserção responsável do formando na comunidade.

Todos os projetos desenvolvidos ao longo destes anos tiveram como finalidades:

- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;

- Desenvolver nos formandos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis;

- Promover valores de tolerância, solidariedade, capacidade de resiliência e respeito pelos outros;

- Estimular a participação ativa dos alunos na escola e na sociedade;

- Proporcionar aos formandos momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento.

A título de exemplo, enumero alguns dos projetos desenvolvidos nesta modalidade especial de educação escolar: Rumo à Cidadania – Promoção para a Mudança, Pintar a Cidadania, Cidadania Sustentável – Educação para o Desenvolvimento, Horta Sustentável, Cidadania – Viver a Aprender: Formação e Educação para Adultos, Memórias com Sabor, Tampa Amiga, Dos 6 aos 66”... efetuámos quatro dezenas de visitas de estudo, cerca de sessenta ações de sensibilização e palestras,

para não falar noutras atividades dinamizadas também no ensino recorrente e que chegaram, quase, às quatro dezenas.

Pelo que posso ler das suas palavras...é manifesta a necessidade de estabelecer parcerias...

Sim, sem dúvida, foram sempre desenvolvidas parcerias com várias instituições, tais como: Núcleo Local de Inserção de Câmara de Lobos, Câmara Municipal de Câmara de Lobos, Casa da Cultura de Câmara de Lobos, Centro de Saúde de Câmara de Lobos, Biblioteca Municipal de Câmara de Lobos, Associação Portuguesa da Luta Contra a Sida, Delegação Regional da Defesa do Consumidor, Casa-- Museu Frederico de Freitas e Museu de Arte Contemporânea, entre muitos outros para, em conjunto, trabalharmos na resolução dos problemas detetados.

Muito obrigado Dr.ª Dília.

(Entrevista conduzida por João Estanqueiro)



A Inspeção e as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As políticas educativas, independentemente da sua natureza e profundidade, refletem mudanças, quer nas escolas, quer nos serviços com competência em matéria de educação. A Inspeção não é exceção, pois também é vulnerável a essas mudanças, as quais ocorrem, por vezes, de forma mais silenciosa, tal como acontece com a maior parte do trabalho inspetivo. Num quadro de isenção, de imparcialidade e de autonomia técnica o inspetor procura incentivar práticas de autoavaliação, cultivar a ética profissional, promover a responsabilidade, e conhecer o trabalho das escolas na sua resposta à comunidade educativa. A tutela, enquanto responsável máximo pelas tomadas de decisões em matéria de educação, não só acolhe os contributos da atividade desenvolvida pela Inspeção, realizada com base na conformidade legal, mas acima de tudo afere o impacto dos processos avaliativos e organizacionais das escolas. A este propósito refiro o Congresso Ibero-americano de Supervisão Educativa, que decorreu de 15 a 19 de junho de 2009, em Comillas (Cantábria - Espanha), em que a Diretora Geral da Avaliação e Cooperação Territorial, Rosa Pérez (Universidade de Valência), com a comunicação sobre “A ética na inspeção educativa”, afirmou que:

«As políticas educativas, independentemente da sua natureza e profundidade, refletem mudanças, quer nas escolas, quer nos serviços com competência em matéria de educação.»

“Actualmente, a avaliação sistemática de todas as escolas está nas mãos da Inspeção e isso possibilita que a Administração tenha um diagnóstico da situação das escolas e possa introduzir as mudanças consideradas necessárias (...). Não poderia ser de outra forma, pois a Inspeção tem um conhecimento único sobre o universo escolar, já que está, permanentemente, em contacto directo com todas as actividades educativas e com todos os actores escolares. A Inspeção conhece in situ, o modo mais seguro e fiável, a realidade das escolas.



Francisco Dias

Inspetor de Educação

Este conhecimento dá-lhe uma especial capacidade para encontrar as melhores soluções para cada caso e assim poder ajudar a superar os problemas com que os responsáveis escolares – órgãos directivos e professores – se confrontam (...) os inspectores da educação são um grupo profissional que está habilitado e capacitado para desempenhar as funções que garantem a qualidade e a equidade da educação nas escolas.” (Boletim Informativo da Inspeção-Geral da Educação n.º 7-9 de 2009:3)

Relembremos que as funções da Inspeção aparecem instituídas, em primeira instância, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nomeadamente, as de avaliação e fiscalização da realização de educação escolar. No caso particular, a Inspeção Regional de Educação (IRE) da Região, contempla um Plano de Atividades (PA) de forma a contextualizar as actividades a desenvolver, assente em programas (acompanhamento, auditoria, controlo e ação disciplinar e provedoria), os quais integram uma panóplia de projetos (Condições de Funcionamento do Ano Letivo; Organização e Orientação Educativa; Avaliação dos Alunos do Ensino Básico; Desenvolvimento das Aprendizagens, entre outros) no

designio da qualidade da educação das crianças e do ensino dos alunos, numa educação que se quer inclusiva, para todos e equitativa.

Nos últimos dez anos, a IRE interveio nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com educação pré-escolar, no âmbito dos supramencionados programas, dos quais aqui se destaca o de acompanhamento. E porquê? Pela sua essência, pois tem a premissa de “acompanhar, de forma regular, a ação educativa das escolas, através de uma ação interativa de observação, de modo a aferir da adequação das medidas e dos procedimentos adotados pelos serviços face ao quadro normativo e aos contextos específicos e identificar eventuais constrangimentos” (PA da IRE - RAM 2017:5). Este programa de acompanhamento operacionalizou-se através dos seguintes projetos: Observação da Ação Educativa (2005-2006), Organização e Orientação Educativa (2007-2010), Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (2009-2014) e, atualmente, o projeto Desenvolvimento das Aprendizagens, que iniciou a sua implementação em 2017. Estas ações, para além de permitirem aos inspetores questionar e, concomitantemente, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, assumem-se como um instrumento potencializador e facilitador do trabalho

a desenvolver na melhoria da escola. Todavia, este acompanhamento deve ser metódico, sistemático e de grande proximidade entre a equipa inspetiva e os diferentes atores das escolas.

Com a revolução de abril de 1974, as alterações registadas em matéria de política educativa tiveram impacto, designadamente, na descentralização de competências, na idade da obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade e na organização da escola “primária”. É fundamental “(...) reconhecer que, apesar de tantas mudanças no mundo, os alicerces do edifício escolar não mudaram de sítio. O 1.º ciclo de qualidade desempenha o alicerce central e será tão mais bem-sucedido por todos quanto mais todos tiverem tido acesso a uma educação pré-escolar de qualidade.” (ponto 6 do parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 5/2016, de 18 de novembro).

“O 1.º ciclo de qualidade desempenha o alicerce central e será tão mais bem-sucedido por todos quanto mais todos tiverem tido acesso a uma educação pré-escolar de qualidade.”



Na Região, com a evolução do processo autonómico, o ensino primário foi objeto de uma profunda alteração de regime de funcionamento, demarcando-se das políticas seguidas no território continental português (agrupamentos verticais) e na Região Autónoma dos Açores (escolas integradas), com a criação do regime de escola a tempo inteiro (ETI), já experienciado pelo Colégio Infante D. Henrique (Funchal - Monte) nos anos 60 do século passado. Até então, as escolas funcionavam em regime duplo, triplo e/ou regime normal, tal como ocorria no restante território português. Este projeto iniciou-se no ano letivo de 1995/1996, em 10 escolas de diferentes concelhos da Região, fruto de um Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar e de apoio às famílias, por força de uma diminuição demográfica e consequente desertificação de muitas escolas. Este regime foi materializado na Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, que definiu o regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro, “cuja vocação prioritária é corresponder às necessidades educativas básica e contribuir para a formação integral das crianças, com vista ao melhor sucesso escolar (...)” e “(...) que conjuga, para além das atividades curriculares, atividades de complemento curricular/extra curriculares” (preâmbulo). Passados quatro anos, sucede ao anterior normativo, a Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, que manteve o essencial do diploma que esteve na génese deste regime. A rede de ETI ficou concluída no ano letivo 2013/2014, mas, passados 15 anos, o diploma continua a vigorar resistindo às inúmeras mudanças em matéria de políticas educativas, que contaram com quatro secretários regionais de educação.

Este regime de ETI, desde logo, veio romper com uma cultura enraizada quer profissional, quer organizacional. Ao nível do desempenho profissional do professor do 1.º CEB, em que a monodocência, caracterizada durante muitos anos, pelo domínio na lecionação das disciplinas que compunham a matriz curricular, passam para o paradigma de vários docentes por áreas especializadas, concretizando um dos princípios já consagrado no artigo 8.º da LBSE. Estas áreas dizem respeito às disciplinas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Inglês e oferta complementar. Este regime proporcionou aos alunos atividades de enriquecimento, sem escolarizar os seus conteúdos (!), atividades de ocupação de tempos livres de carácter educativo /pedagógico e de apoio à família, para além do direito à alimentação. Claro que isto teve



implicações ao nível administrativo e organizacional, desde logo, na criação de estrutura(s) intermédia(s), à semelhança das escolas dos restantes níveis de ensino.

Assim sendo, impõe-se refletir sobre o funcionamento do regime de ETI num processo de auscultação de escolas, encarregados de educação, delegações escolares, parceiros educativos e serviços com responsabilidade em matéria de educação, nomeadamente a IRE.

“Um bom projeto político é um pré-requisito para o sucesso, mas a melhoria dos resultados só se tornará visível à medida que as mudanças políticas forem progressivamente implementadas e conduzam a alterações positivas nas práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula. Isto exige maior investimento em tempo e esforço e pode demorar muitos anos até que todos os benefícios destas reformas possam ser medidos através de avaliações nacionais e internacionais dos resultados dos alunos.” (Prefácio - Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico (avaliação internacional), ano 2009:7)

Nesta matéria, importa, pois, (re)conhecer o trabalho individual e colaborativo, desenvolvido por vários intervenientes nas escolas, que todos os dias dão o melhor de si em prol da qualidade da educação das crianças e das aprendizagens dos alunos, sem descuidar a importância das escolas constituírem-se como espaços onde crianças e alunos sejam felizes.

Que modelo de administração e gestão para as escolas do 1.º ciclo na RAM?



Sérgio Aguiar

Delegado Escolar da Ribeira Brava

Numa época em que se tem registado uma diminuição do número de alunos, implicando em algumas escolas a constituição de turmas com mais do que um ano curricular, a Secretaria Regional de Educação (SRE) tem implementado de forma gradual uma reestruturação da rede escolar. Atendendo ao contexto sociodemográfico atualmente existente e numa perspetiva de melhoria pedagógica, menor isolamento social e rentabilização de recursos humanos, as fusões dos núcleos escolares têm sido uma realidade por toda a Região. Em 2014, por exemplo, através de dados obtidos pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), em todos os municípios da Região Autónoma da Madeira (RAM), à exceção de Santa Cruz, as taxas de crescimento efetivo da população foram negativas, tendo-se observado os maiores decréscimos populacionais nos municípios do Porto Moniz, São Vicente e Santana, de -24,1%, -21,2% e -19,4%, respetivamente.

Não se antevendo um retrocesso significativo destes dados, o futuro destas escolas terá de ser acautelado, tendo em conta as especificidades curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do(s) edifício(s), da localização geográfica e da capacitação e responsabilização dos intervenientes. Constatase que, em algumas situações, possuímos escolas de 1.º Ciclo com Pré-escolar com um número de alunos superior a algumas escolas EB123 ou EB23, escolas essas com outros recursos e totalmente integradas num normativo legal que ainda não foi aplicado na íntegra aos estabelecimentos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Passados dez anos sobre a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, ainda se aguarda pelo preconizado no preâmbulo daquele normativo legal, onde se salientava que o mesmo seria aplicado num momento posterior, numa lógica que privilegiasse e valorizasse a identidade destas escolas e excluísse a lógica da uniformidade burocrática porque se considerou que seria um processo excessivamente pesado para as realidades das escolas deste nível de ensino.

Relembremo-nos que foi no 1.º Ciclo do Ensino Básico que a Madeira superou a média nacional de avaliação externa, aquando das provas finais, tendo igualmente projetos inovadores que continuam a ser um exemplo a nível nacional.

Devemos então rentabilizar tudo o que foi construído ao longo dos anos, não cometendo alguns erros “antigos” do território nacional onde, por exemplo, numa primeira experiência voluntária de Agrupamentos de Escolas Horizontais (estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico) sem enquadramento legal e apenas com uma política de subsídios pontuais, “condenou” à reintegração nos serviços administrativos e pedagógicos de escolas de 2.º e 3.º Ciclo ou Secundárias, destruindo assim a estrutura orgânica que administrava os estabelecimentos do 1.º Ciclo. Desta maneira, acabaram por ser forçosamente integrados em Agrupamentos de Escolas Verticais, sem quaisquer afinidades que não fossem as territoriais e subjugados à lógica dos outros níveis de ensino,

colocando assim na “(...) mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes com interações escassas, geralmente sobre questões instrumentais que não envolvem uma inovação para melhorar as práticas profissionais” (Formosinho, Fernandes, Machado, & Ferreira, 2005, p. 149). Na RAM, e através do aparecimento de algumas escolas de 2.º e 3.º ciclo, que consoante a sua localização geográfica, assumiram também o 1.º Ciclo e Pré-escolar (EB123), tentou-se privilegiar, nesta fase inicial, a sequencialidade pedagógica num projeto de escola única para os três ciclos do ensino básico. É um processo relativamente recente e que merece ser estudado.

Na RAM e no seio dos Conselhos Escolares das EB1/PE, não deixa de ser verdade que existe uma conformação pelo modelo vigente, onde muitos afirmam estar satisfeitos e ter autonomia suficiente, no que concerne às opções organizacionais das suas escolas. Consideram que o modelo regional é adequado, embora

a falta de autonomia financeira, alicerçada também em restrições económicas, dificultem pontualmente o bom funcionamento das suas escolas.

Um dos problemas apontados tem a ver com a inexistência de orçamento e, por consequência, como lidar diariamente com as dinâmicas que se praticam em cada escola. Atualmente, algumas das soluções neste capítulo poderão passar pela descentralização de competências, onde se poderão incluir a Administração Regional e os Municípios. No último caso sabemos nós que o sucesso dessa medida vai depender muito da sensibilidade dos autarcas para as questões da educação e basta olhar para os “apoios” concedidos a nível local para denotarmos as discrepâncias em cada concelho da RAM. Desta forma, poderemos estar a criar desigualdades às escolas consoante a localização do seu edifício.

Temos, pois, de pensar mais à frente e ponderar outras possibilidades de competências a nível de gestão

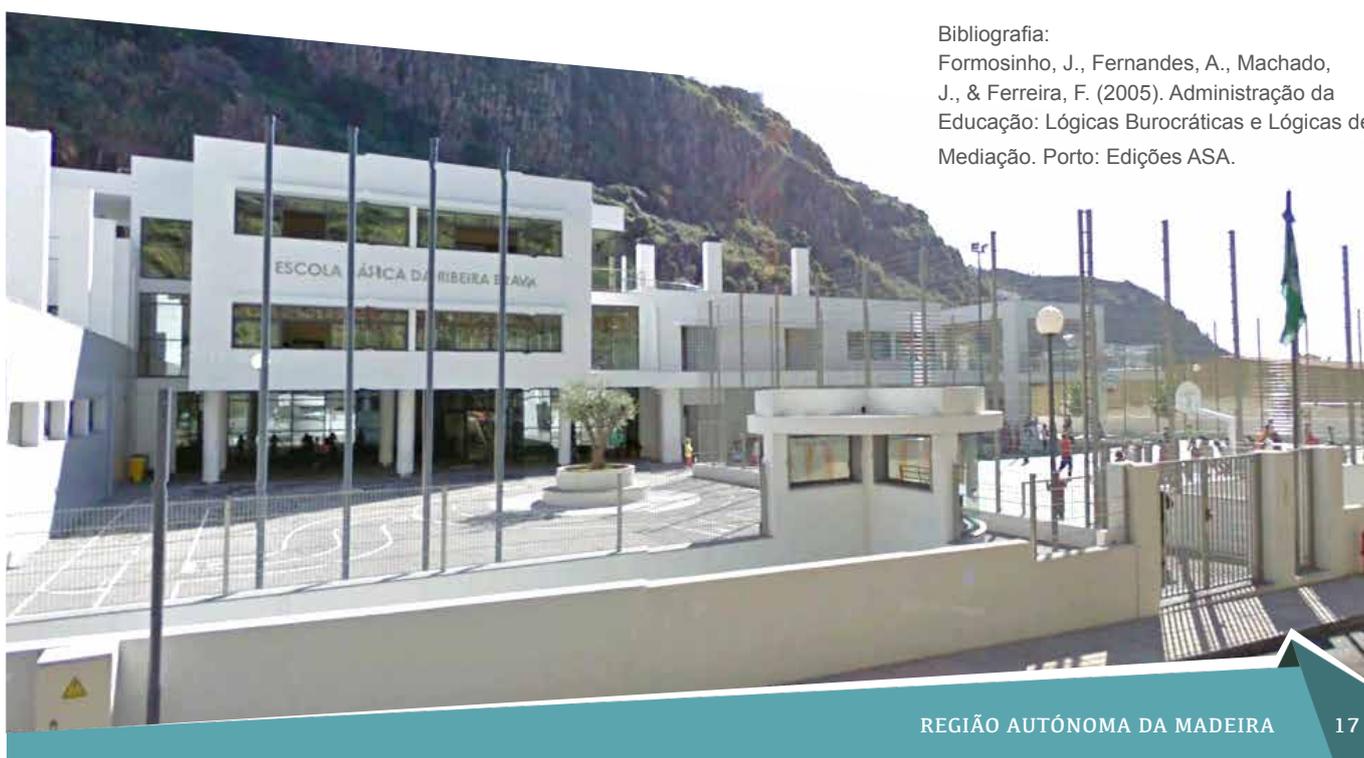
nestas escolas, ou conjunto de escolas, bem como outra reorganização territorial, tendo em conta a dimensão e a realidade dos estabelecimentos de ensino.

Torna-se necessário aclarar que um dos primeiros momentos de autonomia da escola deve ser a definição da sua própria autonomia, pela comunidade local, através da participação dos seus elementos e das responsabilidades que a comunidade educativa está disposta a assumir, em conformidade com os seus condicionalismos. Em suma, coloca-se à Administração Regional o desafio de deixar cada escola, ou conjunto de escolas, a possibilidade de traçar o seu caminho (respeitando os parâmetros exigidos) e incrementar uma prática que demonstre confiança nos diretores, para que se tornem agentes ativos da própria mudança.

Neste sentido, é também fundamental o interesse e a preparação dos profissionais para assumirem a responsabilidade exigida pela autonomia que lhes pode ser conferida.

Bibliografia:

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.



Notícias

23 de junho de 2017

Encontro 'Políticas Públicas e Gestão Escolar': novos imaginários, discursos e atores – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com conferências de Stephen Ball (University of London) e Licínio Lima (Universidade do Minho).

29 a 31 de agosto de 2017

5th International Symposium on New Issues in Teacher Education – University of Gdansk, Poland.

Organisation: Faculty of Social Sciences, University of Gdansk and Journal of Teacher Education and Educators

4 a 8 de setembro de 2017

6th edition of the International Cognitive and Affective Neurophysiology Summer School: Acquisition, processing, and analysis of EEG signal. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Mais informações em www.fpce.up.pt/labpsi/ ou [facebook.com/labneuropsico](https://www.facebook.com/labneuropsico)

7 e 8 de setembro de 2017

Sevilha – Conferência Internacional: Experiencing Higher Education, Transitions and the Graduate Labour Market: The Non-Traditional Student Perspective.

<https://www.facebook.com/SPCE1990/photos/a.344809888864772.94971.337815892897505/1552491168096632/?type=3&theater>

28 a 30 de setembro de 2017

Congresso – O Tempo dos Professores

Mais informações em: www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/.

O pedido de trabalhos (call for papers and posters) está aberto até 2 de julho de 2017 e aceita propostas em quatro línguas: castelhano/espanhol, francês, inglês e português. O programa provisório do Congresso será anunciado em finais de julho de 2017.

29 e 30 de setembro de 2017

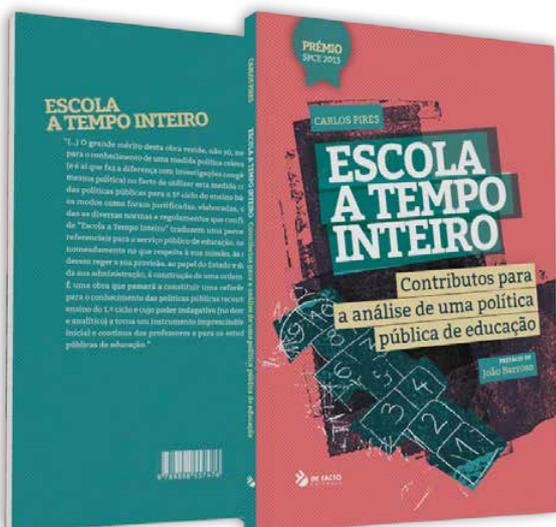
Encontro Cultura/Natura 2017, Guimarães – uma iniciativa do Teatro do Frio, em articulação com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP.

Este encontro conta com o apoio de A Oficina (Centro de Artes Mestres Tradicionais de Guimarães) e da Direção-Geral das Artes.

15, 16 e 17 novembro 2017

Les objets de l'évaluation: défis, tensions, méthodologies – 39e session d'études de l'ADMEE-Château Frontenac, Vieux-Québec-CANADA.

Sugestões de Leitura



ESCOLA A TEMPO INTEIRO de Carlos Pires

Prémio Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) 2013

“(…) O grande mérito desta obra reside, não só, no contributo que dá para o conhecimento de uma medida política relevante, mas sobretudo (e é aí que faz a diferença com investigações congéneres centradas na mesma política) no facto de utilizar esta medida como um analisador das políticas públicas para o 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, os modos como foram justificadas, elaboradas, decididas e ordenadas as diversas normas e regulamentos que configuraram a política de “Escola a Tempo Inteiro” traduzem uma perceção mais vasta dos referenciais para o serviço público de educação, neste nível de ensino, nomeadamente no que respeita à sua missão, às características que devem reger a sua provisão, ao papel do Estado e dos diferentes níveis da sua administração, à construção de uma ordem educativa local. (...) É uma obra que passará a constituir uma referência incontornável para o conhecimento das políticas públicas recentes, em Portugal, no ensino do 1.º ciclo e cujo poder indagativo (no domínio metodológico e analítico) a torna um instrumento imprescindível para a formação inicial e contínua dos professores e para os estudiosos das políticas públicas de educação.”

João Barroso (no Prefácio)

LABIRINTOS DA JUSTIÇA NA ESCOLA

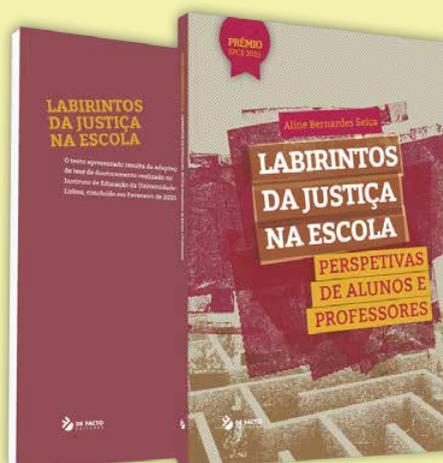
de Aline Bernardes Seça

Prémio SPCE 2015

“A presente investigação – original, inovadora, rigorosa e crítica – tem fundamento conceptual na problemática geral da justiça educativa. (...) Este livro é também relevante pelo exame crítico das políticas europeias e dos programas postos em prática em Portugal nas últimas décadas. Mas, sobretudo, porque interroga a sua eficácia em termos de justiça escolar e social.

Aline Seça percorre, descobre, analisa, interpreta e tenta compreender os Labirintos da Justiça na Escola, dando a conhecer, em primeiro lugar, de que modo coexistem ou se entrecrocavam distintas perspectivas de justiça na praxis da escola. Nos primeiros capítulos conceptualiza a problemática do estudo a realizar, clarificando a complexidade, prevalência e multiplicidade labiríntica dos caminhos teóricos de justiça. Realiza depois o mapear do labirinto empírico que lhe permite fazer sobressair e ver a nova luz questões das mais prementes na sociedade portuguesa actual.”

Fátima Sanches (no Prefácio)



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM AÇÃO

de Marta Manuela Gomes Jacinto

Prémio SPCE 2014

Esta obra, pelo seu caráter inovador e rigor da investigação, constitui contributo valioso para a comunidade científica, educadores e para todos os que se interessam e preocupam

com o sentido e evolução das políticas públicas da educação. O trabalho mostra bem que, da produção à construção local das políticas públicas, se experienciou um longo e complexo percurso que é social e político (...). A autora procurou captar e interpretar os modos diferenciais de descodificação das políticas de avaliação docente; como passaram de 'texto' a 'discurso', de intenção a ação; e como variavam as lógicas locais em relação a elas: de conformação, aceitação crítica, resistência ou reconstrução. Neste livro perpassa o viver organizacional de uma escola, perspetivas, decisões, imperativos impressos na normatividade oficial, confronto com hábitos institucionais de autonomia dos professores e das próprias escolas.

Fátima Sanches (no Prefácio)



PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

de Paulo Freire

“A Pedagogia da Autonomia é um livro pequeno em tamanho, mas gigante em esperança e otimismo, que condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante de que “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” Para estes basta o treino técnico indispensável à sobrevivência. Em Paulo Freire, educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” como quem “fala com a força do testemunho”. É um “ato comunicante, co-participado”, de modo algum produto de uma mente “burocratizada”. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática.”

(retirado da wook in <https://www.wook.pt/livro/pedagogia-da-autonomia-paulo-freire/191907>)

Aconteceu...

1 de junho – “Educação de Adultos e Intervenção Comunitária: Caminhos, Oportunidades e Desafios” – Instituto de Educação da Universidade do Minho

Aconteceu nos dias 26 e 27 de maio, em Coimbra, o Colóquio **Brincar e Modos de Ser Criança** e que teve como principal objetivo refletir sobre o BRINCAR como direito das crianças, como expressão do seu modo de ser e estar, e como estratégia cientificamente fundamentada de educação e de integração social.

Decorreu até ao dia 31 de maio de 2017 o prazo para **candidaturas ao concurso anual para o Prémio SPCE/DE FACTO EDITORES 2016**. Recordamos que o Prémio SPCE/De Facto Editores 2015, foi atribuído ao trabalho intitulado «Labirintos da Justiça na Escola: Perspetivas de Alunos e Professores», apresentado pela candidata Aline Seíça.

Decorreu, nos dias 19 e 20 de maio, no Teatro da Escola Sá de Miranda, em Braga, o Colóquio **“Ambientes e Lideranças nas Escolas de Braga”** – do PREC aos nossos dias – memórias e vivências dos professores.

16 maio 2017 – **Conferência internacional: Beyond PISA Results**. A análise de como a informação obtida através do PISA pode ser usada para identificar aspetos fundamentais dos sistemas educativos e informar políticas públicas. Contou, entre outros, com a presença de Tim Oates (Cambridge), Patricia Perez (Comissão Europeia) e Andreas Schleicher (OCDE).

28 de abril de 2017 – **Seminário “Os Poderes Locais e a Educação: das Margens do Sistema para o Centro das Políticas”**, auditório da Universidade Lusófona.