



Em Revista...

Índice

Editorial

Atividade Inspetiva

A Voz da Investigação

– A criança nos contextos da educação de infância

– Diferenciação Pedagógica

– Uma educação que selecciona é uma sociedade que exclui

A Voz da Administração

– A Formação Pessoal e Social nas Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira e a Construção da Democracia Participação e Valores

Momentos que dispensam palavras

Livros e Sugestões

Editorial

A Inspeção Regional de Educação de forma a aproximar cada vez mais os seus valores enquanto ideais que motivem os comportamentos, enquanto práticas que fazem, designadamente o respeito pelas pessoas, a melhoria da organização, a centralidade da escola como organização educativa e o interesse público, passou a publicar trimestralmente um Boletim Informativo, em formato digital, a que chamou IntervIRE, com início a 2 de novembro de 2016.

Fazendo uma retrospectiva e um balanço dos títulos o primeiro foi dedicado à infância nos seus diversos conteúdos, o segundo à escola do 1º ciclo do ensino básico nas suas múltiplas dimensões e à comunidade educativa que a corporiza, e o terceiro às escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias referente à centralidade do currículo, a implementação do projeto de autonomia a flexibilidade curricular, das ofertas educativas e formativas disponibilizadas pela escola num quadro que visa a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todo os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade.

Os números 4 e 5 dos boletins do IntervIRE incidiram na formação pessoal e social, e a componente de cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social que, face ao novo modelo legal corporizador do currículo dos ensinos básico e secundário, será implementado ao longo de toda a escolaridade obrigatória.



Jorge Morgado
Inspeção Regional de Educação

Nestes boletins informativos demos a conhecer os diversos programas constantes de planos anuais de atividade de Inspeção desde o acompanhamento à auditoria, do controlo à ação disciplinar e da provedoria à formação e gestão de conhecimento aos estudos.

Deu-se voz aos autores, quer da parte da administração, quer da parte da escola, designadamente os diretores, os docentes, os técnicos superiores entre outros e os delegados escolares na vertente do 1º ciclo do ensino básico.

E deu-se voz aos investigadores que abordam estas temáticas de foro educacional.

Divulgamos notícias, recomendamos livros de leitura com o propósito de disponibilizar informação aos nossos leitores sobre questões por demais relevantes nestas matérias que se debatem a nível local, regional, nacional e internacional.

Para finalizar importa referir que ao IntervIRE foi atribuído o número ISSN2184-397 para efeitos de publicação eletrónica pelo Centro Nacional ISNN Portugal, constituindo o presente número uma súmula de todos os anteriores, recordando as vozes de investigação e algumas imagens que ilustram momentos que dispensam palavras.

Atividade Inspetiva



O ano de 2018 terminou e a atividade da Inspeção Regional de Educação (IRE) ficou, mais uma vez, com a fatia de leão - cerca de quarenta e cinco por cento, concentrada no programa de “ação disciplinar e provedoria”, programa este que integra as seguintes atividades: processos de inquérito, processos disciplinares, análises de situação e processos de mediação. Ainda que esteja em causa, nestas atividades, salvaguardar a defesa e a promoção dos direitos e interesses legítimos da comunidade educativa, com vista à preservação dos princípios da justiça e da equidade, não faz sentido que quase metade da atividade dos inspetores se concentre, grosso modo, a dirimir relações interpessoais, isto é, relações do “eu” com os outros, relegando outros projetos, mais importantes no quadro do Sistema Educativo Regional, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor, para segundo plano.

O programa de “acompanhamento, que subsume a atividade “desenvolvimento das aprendizagens” ocupou apenas onze por cento da atividade dos inspetores. Este programa, central para o Sistema Educativo Regional, tem os seguintes objetivos: conhecer como a escola diagnostica, implementa e avalia medidas de melhoria das aprendizagens dos seus alunos, acompanha o desenvolvimento e os efeitos de medidas aplicadas aos seus alunos e induz à adoção de dispositivos para a monitorização e autoavaliação da execução e dos resultados das medidas de melhoria implementadas, centrados no êxito dos resultados escolares dos alunos, também ao nível das áreas curriculares.

A “auditoria” esteve presente em apenas dois por cento do trabalho

da IRE e centrou-se na atividade de financiamento dos estabelecimentos de educação privados. Recorde-se que os objetivos deste programa se podem sintetizar na análise dos atos de gestão administrativo-financeiros praticados, na informação dos responsáveis das organizações auditadas das condições de funcionamento e ou de prestação do serviço e na recomendação de soluções alternativas e úteis para melhorar os resultados da gestão administrativa e financeira dos serviços auditados.

O programa de “controle”, que se estrutura nas atividades de avaliação externa da aprendizagem dos alunos e nas condições de funcionamento do ano letivo, registou seis por cento do trabalho dos inspetores.

Em Revista...

Os “estudos”, um programa central e que surge como elemento agregador entre a IRE e as escolas e se tem vindo a afirmar como uma parceira para a melhoria das organizações, com especial enfoque na centralidade das organizações educativas, ocupou apenas seis por cento da atividade da IRE. Recorde-se que os objetivos deste programa são, nomeadamente, a criação de espaços e de condições para o aprofundamento concetual, temático e metodológico nas diversas áreas de atribuições e competências da IRE, a criação de oportunidades e condições para a investigação e produção de conhecimento relevante para a tomada de decisão, a produção e apoio à produção de artigos e ensaios de reflexão sobre conceitos e metodologias associadas às áreas de atribuições e competências e, por último, a estruturação de oportunidades regulares de aprofundamento da reflexão e partilha de experiências, informação, metodologias e recursos entre o pessoal da organização.

Finalmente, “a formação e gestão do conhecimento”, ocupou dezanove por cento da atividade inspetiva, sendo, também, uma das áreas centrais da IRE, quanto mais não fosse pelo simples facto de que o processo de criação, partilha, uso e gestão do conhecimento e da informação através de abordagens multidisciplinares, dá maior importância às pessoas. A troca de experiências tende sempre a produzir resultados positivos e, no caso concreto da formação, não há dúvidas que é um investimento que cria valor, designadamente a nível psicossocial e socioafectivo e que permite desenvolver atitudes comunicacionais e respetivos efeitos comportamentais, para já não falar do ponto de vista da aquisição e ou solidificação de competências cognitivas que se situam ao nível do desenvolvimento intelectual. E importa não esquecer, lembrando Paro (2008),

que quando falamos de pessoas falamos de atores sociais, porventura mais autores, dotados de poderes e relações sociais assimétricas, sujeitos que têm vontades, interesses diversos, recusas ... pelo que estes espaços são importantes para “questionar a racionalidade dos comportamentos dos indivíduos e do conjunto que eles formam”(Friedberg 1995, p.30-31), interpretar as estratégias das pessoas “em contexto de relações de poder”, ver como alargam a sua margem de liberdade ao mesmo tempo que restringem a dos seus adversários ou rivais.”...observar estas “zonas de incerteza” que lhes permitem “tirar dividendos de uma estratégia para maximizar os seus interesses numa disputa por posições ou parcelas de poder,” senão em cenário de dissensos positivos, pelo menos em forma de introspeção.

Se olharmos para a visão desta organização e que nunca é demais repetir - garantir a qualidade (e atenção que diversos são os conceitos de qualidade, por isso o explicitamos) da educação das crianças e do ensino dos alunos, numa perspetiva de educação para todos, de direitos humanos e de inclusão, e para os seus valores - o respeito pelas pessoas, a melhoria da organização, a centralidade da escola como organização educativa e o interesse público, entender-se-á, porventura, o trilho que temos vindo a traçar, todos nós, homens e mulheres desta organização, que diariamente, no presente, construímos o futuro.

Friedberg, E. (1995). O Poder e a Regra-Dinâmicas da Ação Organizada. Lisboa: Instituto Piaget.



A criança nos contextos da educação de infância

A educação das crianças pequenas é indiscutivelmente uma das missões mais importantes da humanidade. Para ultrapassar as retóricas que *desaguam* muitas vezes na máxima de que “as crianças são o melhor do mundo”, é fundamental respeitá-las como sujeitos de direitos, considerados numa interconexão entre as dimensões da provisão, da proteção e da participação.

Tendo havido um percurso gradual de consolidação em termos de oferta e de acesso de todas as crianças a instituições de educação de infância, importa agora consolidar também práticas e relações que a respeitem enquanto sujeito com direitos.

A este propósito vários têm sido os diplomas que têm vindo a ser promulgados a nível global no sentido de afirmar que a educação das crianças pequenas deve respeitar determinados princípios fundamentais, desde logo o seu direito à sobrevivência e desenvolvimento, o direito à salvaguarda do seu interesse superior, bem como ainda o direito a participar em todos os assuntos que lhe dizem respeito. A Convenção sobre os direitos da Criança (1989) é, inquestionavelmente, o documento mais importante neste percurso, proporcionando uma estrutura judicial para repensar políticas de sociais

para a infância no sentido de garantir a dignidade das crianças (Melton, 1991, 2005b; Miljeteig-Olssen, 1990). A partir do seu artigo 12, relativo ao direito a expressar opiniões, devemos questionar-nos se as crianças são ouvidas nos processos pedagógicos organizados para elas; se podem influenciar a estrutura das atividades ou a organização do dia de atividades; se podem queixar-se acerca das decisões tomadas no jardim-de-infância; se o jardim-de-infância assegura ou mesmo encoraja o pensamento crítico e democrático, ou ainda, se desenvolve uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos.



Natália Fernandes

Professora Auxiliar da Universidade do Minho, Instituto de Educação

O Comentário Geral n.º 7, do Comité dos Direitos da Criança (2005) vem, também, sublinhar esta exigência ao definir como objectivo o fortalecimento dos direitos humanos de todas as crianças pequenas e chamar a atenção dos Estados Membros relativamente às suas obrigações para com estas e a melhor forma de os realizar. Apresenta como proposta a necessidade considerar que as *crianças mais pequenas devem ser reconhecidas como membros ativos das suas famílias, comunidades e sociedades, com as suas próprias preocupações, interesses e pontos de vista, sendo que “... os princípios gerais que devem ser salvaguardados na educação de infância são o princípio da não discriminação, do interesse superior da criança, da sobrevivência e desenvolvimento e da participação. Cada um destes princípios deve ter implicações nos direitos que as crianças devem vivenciar na educação infantil”*

Em Revista...

Defende ainda na secção III, relativa aos princípios e direitos a considerar na educação de infância, que é fundamental que os Estados Partes devem incluir nas suas políticas a educação em direitos humanos na educação da primeira infância, a qual deve ser participativa e capacitar as crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de formas adaptadas aos seus interesses, preocupações e competências.

desígnio em promover o bem-estar das crianças e a realização plena dos seus direitos, o tema da participação tem sido amplamente abordado, tentando compreender de que modo as crianças mais pequenas se podem assumir como sujeitos ativos do processo educativo e se podem constituir enquanto sujeitos críticos e participativos, com autoria nas práticas que são desenvolvidas com eles em contexto educativo.

Saibamos, então, respeitar a criança nos contextos de educação de infância, como um sujeito de direitos que sendo ontogenicamente presente, o que nos exige não desperdiçar cada momento da sua infância e valorizá-lo como único e irrepetível, é, também, socialmente competente, com competências diversas das dos adultos, mas nem por isso consideradas como menores, com direito à voz e à participação nas suas vidas, com direito, afinal, a seu autora da sua própria história.



A questão que se coloca é de que modo estes direitos são honrados e respeitados nas instituições de educação de infância, uma vez que tem influência direta no modos como os educadores de infância constroem as suas relações com as crianças e organizam as suas práticas.

No campo dos estudos da criança (childhood studies, child studies; estudos da criança), área que apela ao desenvolvimento de estudos interdisciplinares na infância, com o

Considerar as *crianças como sujeitos legítimos do conhecimento*, que se exprimem simbolicamente através das culturas da infância (Sarmiento, 2003 e 2004), marcadas pela ludicidade, pela fantasia, por dinâmicas singulares de relações de pares e de organização do espaço--tempo, é já um passo significativo. Por outro lado, respeitar e promover a autoria das crianças na ação pedagógica é uma dimensão básica para a construção de uma sociedade mais democrática e mais ativa na qual as crianças sejam agentes ativos.

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



Manuel António Ferreira da Silva

Professor do Departamento de Ciências Sociais da Educação

Instituto de Educação

Universidade do Minho

masilva@ie.uminho.pt

seu 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 democrática de toda a população. Na minha atividade profissional como docente e investigador, desde muito cedo que procurei envolver-me em iniciativas 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(s), 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;
- 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 meritocracia, 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 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.

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).

Uma educação que selecciona é uma sociedade que exclui



Liliana Rodrigues
Investigadora do CIE-UMA
Deputada ao Parlamento Europeu

Gostaria de hoje poder fazer uma reflexão convosco sobre a ideia do conhecimento, particularmente o vocacional, ser uma aprendizagem ao longo da vida.

como educar e ser educado se há cada vez menos uma verdadeira visão do que seria a igualdade de oportunidades para aqueles que não sentem o mínimo interesse por uma educação amorfa e desligada da vida que teima em seguir as vias liceais? Neste sentido, tanto as capacidades como os interesses dos alunos deveriam ser nutridos por uma educação que, de facto, revele o princípio da **igualdade de oportunidades**².

Ora, isto não significa uniformizar o currículo. Significa antes tornar possível a todos e, segundo as capacidades e aptidões de cada um, uma aprendizagem significativa. Nenhum país pode promover uma verdadeira inclusão e desenvolver em igual acesso as oportunidades que o ensino oferece, quando as recompensas sociais são estabelecidas em função dos diferentes tipos de ensino oferecidos pela própria sociedade. Uma educação que selecciona envolve uma sociedade que exclui.

Sabemos que a tendência é termos, na Europa, cada vez mais alunos matriculados no ensino vocacional que é compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida. **Nós concluímos que o ensino técnico e profissional, parte integrante da aprendizagem ao longo de toda a vida, tem um papel decisivo a desempenhar nesta nova era porque ele constitui um instrumento eficaz para realizar os objectivos de uma**

cultura da paz, do desenvolvimento sustentável do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional¹. Este tipo de educação assume-se claramente como uma aprendizagem ao longo da vida e é aqui que nos sentimos perplexos: não serão todos os ensinamentos e aprendizagens forçosamente educação permanente?

O conceito de educação ao longo da vida traz necessariamente a questão de igualdade de oportunidades, pois

O ideal de coexistência de diferentes culturas escolares (liceal, tecnológica e profissional) só será realizado e realizável quando os saberes **teóricos e os práticos, os abstractos e os concretos, os humanísticos, científicos, artísticos e técnicos**³ alcançarem a humildade científica e uma dimensão social em que nenhum saber é excepcional ou superno. Há saberes. A utilidade ou inutilidade de um conhecimento, nos nossos dias, parece passar não tanto pela sua proficuidade, mas pelo seu *status* social. As vantagens servem mais a uma elite que insiste num princípio da igualdade que recusa a paridade de oportunidades.

Igualdade de acesso (à escola, ao currículo, etc.) e de uso (realização da igualdade de acesso) não podem servir como condição suficiente numa escola cada vez mais diversa e heterogénea. A igualdade educacional tem que ser real e não meramente formal. Aí a procura e os resultados escolares serão os indicadores fundamentais para percebermos se essa igualdade de oportunidades é

efectuada. A igualdade em educação deverá ser uma **igualdade formal de oportunidades educacionais**⁴ onde o acesso seja garantido em condições formalmente idênticas. Deverá ainda promover uma **igualdade real de oportunidades educacionais**⁵ que garanta que a igualdade material se realize e **igualdade de uso dos bens educativos**⁶ onde diversidade social que teve acesso formal e real à educação possa utilizar esses mesmos bens.

Assegurar uma educação diferenciada através de alternativas curriculares é potencializar a própria escola. Qualquer percurso educativo é capaz de firmar saberes e, neste sentido, de descobrir um feixe de possibilidades conceptuais/escolares que desenvolvam a aquisição de mestrias concretas que se desdobram e projectam atitudes e comportamentos necessários a um contexto socioprofissional tendencialmente imediato.

A revalorização dos ensinamentos tecnológico e profissional, entendidos como aprendizagem ao longo da vida, implica informação a todos os actores sociais,

nomeadamente as empresas, sobre a evolução do emprego e das próprias ofertas que as escolas produzem. As vias curriculares profissionais exigem que sejam feitos contratos, protocolos e parcerias com as empresas e aqui devem ser realizados projectos comuns que adequem a oferta à procura. Estágios e formação informal⁷ devidamente planificada e estruturada são mais-valias num contacto que se pretende mediato com a realidade socioprofissional.

A produção de técnicos qualificados (quadros médios) implica que as instituições educativas acompanhem os alunos tanto no processo de transição entre a escola e a empresa, como na inserção no mercado de trabalho. A escola não pode abandonar os alunos quando estes finalizam os seus cursos. Tem que acompanhá-los para que não se perca abruptamente o objectivo da escola: orientar para a vida através das ferramentas que a educação pode dar.

A formação contínua é a valorização dos recursos humanos, com maior incidência nas áreas de comunicação, contacto e organização. A formação vocacional deve ser assumida, negando um passado retórico pouco claro, no aprender a aprender e onde a missão dos professores deverá garantir qualidade na formação geral. A cultura geral é a compreensão de um mundo que apreende a convergência da estrutura económica e educativa europeias.





Nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral⁸.

Os saberes são opções reais num modelo que recusava que determinadas disciplinas pertencessem unicamente a este ou aquele subsistema educativo. Isto significa e indica, nos dias de hoje, que o conhecimento não se encontra fechado, nem estanque num determinado tipo de escola, ou de currículo.

Assim, pretende-se direccionar a trajectória do jovem estudante para percursos profissionais mediatizados pelo mercado de trabalho e itinerários mais imediatos, nomeadamente a nível de ensino pós-secundário e superior. Atravessando uma crise de objectivos, o ensino secundário sempre se caracterizou pela monoculturalidade que produzia selectividade que teimosamente se furta à educação vocacional. De facto, ***a perda progressiva de sentido e de inteligibilidade e a ruína do modelo escolar têm também de ser compreendidas à luz da evolução***

silenciosa comandada por uma espécie de deus ex machina de raiz económica.⁹

As diferentes estratégias e metodologias educativas situam-se precisamente na evolução produtiva, nas novas necessidades e interesses sociais que pretendem responder, de alguma maneira, às transformações do mundo do trabalho. A escola já não é apenas o lugar onde se aprende. Ela também é a resposta adequada às necessidades e interesses de uma sociedade meritocrática prisioneira da sua própria formação e da sua condição socioeconómica.

A escola parece já não ser o lugar da qualificação e da formação cívica, social e profissional mas é, antes, a arena onde os *melhores* são seleccionados porque, aparentemente, foram eles que maior esforço e investimento fizeram em termos pessoais.

É evidente que a escola tem que ser articulada com a vida activa e, por consequência, com a vida das empresas onde os jovens irão passar a maior parte da sua vida adulta. Mas é também manifesto que a escola tem que garantir um ensino de qualidade e isso exige que todos

os agentes educativos participem. A heterogeneidade educativa numa Europa cada vez mais próxima deveria implicar uma opinião pública esclarecida e uma participação democrática que garanta um compromisso intelectual sem a imposição de um poder já por si pluralizado.

A educação meritocrática é avaliada pelo desempenho e a perversidade de uma apreciação quantificada de aquisições de conhecimentos por oposição às características individuais e sócio-culturais transforma a educação numa amálgama de estudos monoculturais que se recusam a ver que mais não se faz do que a manutenção de privilégios a grupos por si mesmos favorecidos.

Os jovens acreditam, ou acreditavam, que no prosseguimento de estudos está a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho. É a promessa, implícita, de que quanto maiores forem as credenciais académicas melhores serão as posições de empregabilidade, com maiores salários e, por consequência, maiores probabilidades de ascensão social. Com a expansão da indústria no século XX e com o aparecimento do Homem Novo, o homem instruído, ***todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projecto que tinha um nome: progresso. E, nesse sentido, cada um deveria considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim***¹⁰.

Uma profunda revolução tecnológica assolou o passado século e **o facto, em toda a sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso, ao simples e vil progresso materialista¹¹** e acreditamos que todos acabarão por beneficiar deste desenvolvimento nas sociedades modernas. Mesmo os países menos desenvolvidos serão, também eles um dia, sociedades transformadas e marcadas pela tecnociência. São as sociedades de bem-estar e de consumo cujo desenvolvimento socio-económico se deve mais aquilo que está para lá do que é necessário para a manutenção da natureza humana. Por isso mesmo, **são os vícios privados que constituem os benefícios públicos¹².**

(...) a crise na escola pública [deriva] não apenas de causas conhecidas e há muito diagnosticadas, mas, também, consequência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas (...) sobre os sistemas educativos directamente administrados e financiados pelos Estados. (...) a escola pública foi incumbida da tarefa de ajudar a concretizar o projecto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa (...)¹³.

O homem é o lugar onde a natureza se completa e onde se elimina a cegueira e a loucura. Deve o professor orientar para a realização da natureza de cada um em si próprio. Isto implica o esforço do amor e o afastamento das instituições que educam para a estranheza da luta social.

A pedagogia dos negociantes apenas espera da educação uma maior produção, portanto, mais lucro e mais *felicidade*, já que entende que a formação para a cultura de mercado permite o ganho da moeda e que a moeda pode comprar a *felicidade*. E o Estado tem aqui as suas responsabilidades: pretende formar para adequar, isto é, pretende integrar os estudantes através de um aprendizado adequado e de uma profissão oficial para assim gerar conformidade neles.

Muitas vezes, o próprio currículo está ao serviço destes homens de negócios, destes grupos e do Estado. Mas não se educa para os empregos existentes. Podemos apenas instruir para a empregabilidade. E aqui o Estado assume-se como verdadeiro formador de alunos e professores em função dos seus próprios interesses.

O funcionalismo e o lucro fizeram do Estado um guia da educação formal e isso é fazer da educação um motor que produz conhecimentos que são adequação à época. A servidão das



instituições educativas ao Estado, à indústria e ao mercado e à igreja (noutros tempos?) são os sinais da decadência da educação, já que nela, muitas vezes, encontramos alguns que não são educadores, mas apenas *instrutores* que pela irreflexão e inconsciência caíram na arrogância do seu saber fragmentado.

Será que o que temos feito é a mera promoção de determinadas representações nas consciências dos nossos alunos? Mas não consiste a tarefa educativa fazer com que os alunos persigam a decifração das suas representações? A educação é esse engenhoso poder de compreensão das representações que se ocultam na futilidade de uma cultura empobrecida. Assim, a consideração do valor das representações é um indicador que pode determinar o valor da cultura pedagógica que temos.



Neste sentido, deixo à vossa reflexão a ideia da educação e do currículo que a sustenta serem entendidos

como verdade e

conhecimento - Quando perguntamos o que deve ser ensinado? Deveríamos ampliar a questão para o que é que constitui um conhecimento válido ou verdadeiro?

como subjetividade - o que é esse alguém que se pretender modificar? Quem é? Porquê essa modificação e não outra?

como valor *porque o acto educativo é per se valorativo* e, neste sentido, de quem são os valores? A quem servem? Quais as forças que estão por detrás do processo valorativo? São um sinal de quê?

como poder - O que motiva o processo? Que relações mantém com as outras instituições? É um sintoma de quê? É o poder de incluir ou excluir.

Por fim, questionar-vos se temos tempo para a reflexão sobre a aprendizagem que será sempre ao longo da vida. Se há lugar para a educação para a vocação e não a mera mercantilização da educação?

Bastará um olhar atento à industrialização da educação pelo modelo fabril e teremos a resposta.

Referências

- ALVES, M. J. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- PIRES, E., FERNANDES, A. e FORMOSINHO, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Ed. ASA
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Ed.
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Ed. ASA
- POMBO, O. (org.) (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água
- SMITH, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II. 4ª ed.
- SMITH, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I. 5ª ed.
- SIMON, O. et al. (2001). *Educação Não-Formal – Cenários da Criação*. Campinas: Ed. Unicamp

Outras Fontes

- II Congresso Internacional sobre Ensino técnico e profissional, p.3 in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096por.pdf>
- Decreto-Lei n.º 553/80 – aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
- Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 Março – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. É rectificado pelo Decreto-Lei n.º 44/2004.

Notas

- ¹ II Congresso Internacional sobre Ensino técnico e profissional, p.3 in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096por.pdf>
- ² LBSE, art.º2, n.º2; art.º12, n.º2, alínea a); art.º23, n.º3, alínea b), art. 24, n.º1, art. 37, n.º2; Decreto-Lei n.º553/80 – Preâmbulo
- ³ Idem, *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*, p. 28
- ⁴ PIRES, E. et al., *A Construção Social da Educação Escolar*, p. 171
- ⁵ Idem, *Ibidem*
- ⁶ Idem, *Ibidem*
- ⁷ (...) **a distinção entre currículo formal e informal[exprime]a diferença entre o que é formalmente planeado e organizado para promover aprendizagens explicitamente definidas e aquelas actividades estruturadas (...) que não se orientam por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática. (...) [Afirmam-se] como “complemento curricular” em que a intencionalidade formativa é clara, embora a sua organização obedeça a critérios diferentes das actividades propriamente curriculares.** RIBEIRO, C., *Desenvolvimento Curricular*, p. 19
- ⁸ Grupo de Reflexão sobre Educação e Formação in idem, op. cit., p. 224
- ⁹ ALVES, M., *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma*, p. 17
- ¹⁰ WEIL, E., “A educação enquanto problema do nosso tempo” in *Quatro Textos Excêntricos*, p. 58
- ¹¹ Idem, <, p. 59
- ¹² SMITH, A., *A Riqueza das Nações*, p. 59
- ¹³ AFONSO, A.J., “Os Lugares da Educação” in SIMON, O. et al. (org), *Educação Não-Formal – Cenários da Criação*, p.29

A Formação Pessoal e Social nas Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira e a Construção da Democracia Participação e Valores

“Torna-te aquilo que és”

Píndaro

Introdução

“Nascemos humanos, mas isso não basta: também temos de chegar a sê-lo” diz Savater (2006, p. 29), ao demarcar a identidade da natureza humana da natureza animal. O homem é um ser sempre incompleto, sempre jovem, eternamente infantilizado – antropologicamente, o processo define-se por neotenia –, por contraponto aos restantes animais que com ele coabitam e que precocemente se desenvolvem e adquirem a maturidade.

Porém, na sua singularidade, as capacidades, recursos, conhecimentos, mas também a constatação dos erros e da ignorância dos seres humanos vão-se constantemente alargando, porque, através da memória e da sociabilidade, as pessoas aprendem e ensinam -se e fazem coisas com e para os outros. E são essas inter-relações e interações intersubjetivas constantes e intencionais, através de processos informais e formais com os nossos semelhantes, que nos colocam a necessidade perpétua da educação para o dever de nos tornarmos mais humanos, de darmos significados às nossas vidas e assim realizar o grande desafio lançado ao homem pelo poeta grego Píndaro: “torna-te aquilo que és”.

O tornar-se humano é, então, uma demanda pela sempre eterna caminhada, antropologicamente realizada nas (con)vivências da contextualização social e sucessivamente legada, pela roda giratória e incessante do tempo que corre de modo incansável, tocada, fugazmente, pelas mãos de cada presente e do contínuo devir. É uma prova por estafetas em que os anões do presente (nós), por bênção ou maldição, nos empoleiramos nos ombros dos gigantes do passado. E porque cavalgamos nos gigantes, *“vemos mais e mais longe do que eles, não porque a nossa vista seja mais aguda ou a nossa estatura maior, mas porque eles nos ergueram no ar e nos elevam com toda a sua altura gigantesca”* (frase atribuída a Bernardo de Chartres, filósofo francês do século XII, citada por Le Goff, (1983, p. 18).



Bernardo Valério

Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educativa da Direção Regional de Educação

O caminho da Humanidade é o mesmo caminho da educação. E este caminho não é apenas percorrido com as aprendizagens dos saberes acumulados – da cultura humana –, mas também, e sobretudo, por tudo o que aprendemos e fazemos na reflexão, partilha, ação e relação *de/entre* uns com os outros. Participamos... caminhamos. Educamo-nos participando, com iguais inteligências, sujeitos que aprendem porque têm vontade(s) de que essa caminhada se faça em comum, com regras construídas em comum, resultantes da argumentação dialógica, para poderem ser moralmente assumidas por todos, numa democracia vivida, livre e solidária, *“crítica e parcial, contribuindo para que a escola eduque de modo a que todos ganhem, não apenas a sua vida, mas sobretudo a vida dos outros”* (Estêvão, 2013, p. 34), sem deixar ninguém para trás.

A educação, vemo-la como um processo que tem no seu sangue a participação individual e livre de cada aprendiz e a participação social de todos os que nela estão implicados. Tradicionalmente, a sociedade delegou à escola esta tarefa de ajudar as famílias a educarem os mais novos a viverem em sociedade.

Porém, o tipo de sociedade que almejamos depende muito da forma como a escola se organiza, das relações que promove, das experiências que concretiza e das (in)justiças que faz ou que permite que se façam.

Os alunos cada vez passam mais tempo da sua vida na escola – muitos realizam aí a terça parte da sua existência terrena – e, assim, veem adiada a assunção da cidadania, vivida na sua plenitude. É nesses cidadãos que a sociedade deposita as desejadas e renovadas esperanças de um mundo melhor. É também nessas crianças, adolescentes e adultos que a sociedade portuguesa, através da educação, deposita o presente e o futuro da nossa jovem democracia (consagrada na Lei de Bases) que, de tão baça, amorfa, passiva e em agonia, nos faz esquecer que tem apenas quarenta anos. Vejam-se os últimos dados da abstenção nas eleições para a Assembleia da República: 41.93%.

É claro que a sociedade quando critica e confronta a escola, adota uma dicotomia discursiva criadora de ambiguidades do tipo “querer sol na eira e chuva no nabal”: por um lado, exige-lhe que eduque e se eduque para um perfil de aluno que à saída da escolaridade obrigatória se posicione numa democracia que se pretende regenerar, através de práticas participativas emancipatórias, assentes numa abordagem deliberativa e comunicativa no espaço público, portadoras de uma ética de esperança redentora de uma sociedade que se deseja mais comunitária ou globalizada, mais justa, igual e fraterna; por outro lado, a mesma sociedade, a pretexto de imperativos de crescimento económico e competitividade, parametrizados pela eficiência, eficácia e qualidade, valores do mercado, proclama uma retórica

discursiva, em que a pragmática, pretensamente consensualista, nega a discussão, o dissenso e confrontação pluralista.

Pretende-se uma escola que seja entendida como uma organização eminentemente democrática nos seus princípios norteadores, quer ao nível dos seus processos e dinâmicas, quer, obviamente, ao nível das práticas que ocorrem no seu seio, sabendo que há vários modelos de democracia que realçam e potenciam de forma diferenciada os valores democráticos, entre os quais a participação e os direitos.

Neste alinhamento teórico, Carlos Estêvão (2004) apresenta-nos, metaforicamente, a escola como um políptico multidimensional:

um “lugar de vários mundos”, lugar de várias racionalidades, ora mais domésticas e cívicas, ora mais empresariais ou mercantis, por exemplo. A prevalência de cada uma destas racionalidades na ordem escolar decorre da aceitação de princípios ou de referenciais ético-políticos que organizam a nossa vida coletiva.

Deste modo, a aceitação mais pacífica ou mais conflituosa destes referenciais tem consequências na formulação dos modelos organizativos das escolas, nas práticas que aí ocorrem (pedagógicas, avaliativas, disciplinares e conviviais) e,

também, nas questões de justiça e ética escolares, opções pelas ofertas formativas dos alunos, nas aberturas às possibilidades de participação dos diversos atores escolares ou, até, em sentido mais amplo, no sentido em que se posiciona: de transmissão e continuidade social, ou por oposição, de uma forma crítica, confrontadora e de transformação social.



2 - O Projeto de Formação Pessoal nas escolas da Região Autónoma da Madeira - a democracia, a participação e os valores

“Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar” (Castoriadis).

A importância central da *educação para a cidadania* é determinada pelas necessidades, desafios e inquietações que a Humanidade enfrenta em cada tempo. E isto já assim o é, desde o “nascimento” da cidadania, na Antiga Grécia, quando Aristóteles definiu o cidadão como aquele que tinha o dever de participar na governação da cidade, cabendo à “escola” educá-lo para que combinasse, de forma integral e harmoniosa, o bom desempenho físico, intelectual, oratório, estético e artístico, qualificações necessárias ao exercício do dever cívico a que todos seriam chamados. O governo da cidade, através do exercício das magistraturas, era um direito e uma responsabilidade de cada um e de todos.

Hoje, a necessidade da Educação Cívica nas escolas ressurgiu, podemos afirmá-lo, por razões de carácter positivo, por ser o fruto de um pensamento que se sustenta na reflexão sobre a sociedade em que vivemos e queremos viver.

E, numa economia globalizada, em que o mercado é extremamente volátil, em que os bens que se produzem são suplantados por outros de uma forma muito rápida, em que o mundo empresarial precisa de constantemente se reinventar, também o mundo das profissões deixou de assentar na ideia de uma profissão para a vida e, também a educação precisa de acompanhar o tempo económico e o tempo social. Não pode mais facultar a um aluno/cidadão, para toda a vida, competências pessoais e profissionais para um determinado desempenho profissional. Hoje, na *“modernidade líquida”*, no capitalismo *flexível*, qualquer cidadão terá que viver num presente e num futuro em que desempenhará em média quatro ou cinco profissões na vida. Por isso, o nosso modelo de ensino precisa de se alterar. Ele começa por ser muito abrangente nos primeiros ciclos e depois vai-se especializando, até desembocar, por exemplo, num curso superior, em que se adquirem capacitação sobre uma única área. Ora, as profissões “especialistas” estão a ser suplantadas pela programação e pela robótica (casos da mecânica, da venda de serviços, de condução de viaturas - já existem carros que não precisam de condutores -, entre muitos outros exemplos). O ensino deverá, assim, preparar-se para que o cidadão, ao longo da vida, possa frequentar três ou quatro cursos, mais curtos e que fomentem capacitações mais gerais.

Aliás, para o século XXI, aponta-se para um cidadão que não tenha conhecimentos enciclopedistas – para isso, existem os motores de busca da internet – mas que saiba pensar, seja criativo e crítico e, sobretudo, saiba comunicar e viver em sociedade.



Também o mundo político se alterou. A certeza de um mundo seguro em que o Estado Nação provinha à segurança e ao bem - estar físico, económico e social das pessoas, desde o nascimento e até ao fim da vida (levou alguns a falar em fim da História, porque parecia que seria o fim dos conflitos), eclipsou-se e hoje temos um mundo da incerteza em que empresas multinacionais financeiras desterritorializadas dominam os Governos, movendo-se de região para região à procura das melhores oportunidades (menos impostos, trabalho mais barato, maiores incentivos locais), especulando sobre o tecido económico e provocando colapsos sociais e financeiros nos países – veja-se a crise financeira mundial, a partir de 2008, que nos atingiu de forma tão aguda e que nos colocou nas “mãos da troika”, por termos contraído uma dívida que marca e marcará indelevelmente a nossa vida e a dos nossos descendentes.

Por outro lado, cria-se que o Admirável Mundo Novo, mundo dos valores da paz e dos Direitos Humanos, saídos da 2.º Grande Guerra, proclamados e assinados por todas as nações na Carta da ONU, em 1948, seria atingível e vivenciado por todos, através da educação, para todo o sempre.

Na verdade, e na atualidade, vivem-se tempos de incerteza, de insegurança, de novas afirmações de nacionalismos xenófobos, de fechos de fronteiras, de proliferação de estados, de eclipses de organizações transnacionais, de terrorismo endémico e por isso de muito difícil combate, de desemprego, sobretudo de desemprego jovem estrutural, de violência descontrolada, de milhões de refugiados “perdidos” à procura de um futuro, de tráfico de armas, de um planeta em perigo devido ao aquecimento global e à superexploração de recursos - qual caixa de pandora que se abriu e lançou todos os males para o mundo e perturba, inquieta, indigna, verbera as consciências que pareciam estar adormecidas -, de democracias acossadas, desvitalizadas e apáticas, porque não são participadas pelos cidadãos. E logo, a sociedade que criou a escola, que a orienta e define, volta-se para ela de dedo em riste e acusa-a de não fazer o seu trabalho: educar a sociedade. E, assim, fundamenta-se a necessidade da Educação Cívica pelo lado negativo. Então, não foi a ela que a sociedade delegou a responsabilidade por educar cidadãos críticos, responsáveis, com sentido de justiça, dotados de capacidades para de forma autónoma construir uma sociedade melhor?

Mas a escola é uma criação da sociedade, os seus alunos os seus profissionais adultos são da sociedade, com os mesmos problemas, aspirações e virtudes que vivem fora da escola. Ela não é um santuário desligado da vida. Temos de ter a noção de que ela é muito poderosa, pode e deve transformar a vida das pessoas. Mas não pode tudo, nem é responsável por tudo. Na verdade, o envolvimento da Escola na educação para a cidadania, embora pareça uma questão consensual na sociedade portuguesa, está muito longe de corresponder à realidade. E, se hoje existe alguma unanimidade em torno da importância da educação para a cidadania e do reconhecimento da Escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento de um cidadania participativa e crítica, mobilizadora de uma sociedade mais justa e fraterna, ela, própria, tem sofrido demasiadas alterações, desde 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) até aos dias de hoje, um pouco ao sabor das ideologias que vão ocupando o poder

Uma das alterações mais recentes e substantivas ocorreu em 2012, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que eliminou as áreas curriculares não disciplinares do ensino básico: a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação Cívica.

As escolas da Região Autónoma da Madeira sinalizaram isso como um fator negativo, por várias razões: retirava do currículo um conjunto de espaços pedagógicos não disciplinarizados que permitiam algumas experiências mais práticas, de vivências sociais e cívicas, propiciadoras de espírito crítico e de vivência democrática, como eram as da Área de Projeto e Formação Cívica; eliminava um espaço pedagógico de extrema importância na área do aprender a aprender, como era o Estudo Acompanhado para os alunos do ensino básico e sumia o espaço privilegiado da convivência escolar, dimensão de importância crucial para a organização escolar, e sobretudo para os alunos, como era aquele que reunia semanalmente o diretor de turma e os seus alunos, o espaço da Formação Cívica.

A Secretaria Regional de Educação criou, então, no currículo dos alunos um espaço pedagógico, alicerçado num Documento Orientador da Formação Pessoal e Social, que possibilitou às escolas desenvolver a educação para a sociedade, a educação para a segurança, a educação sexual e os afetos, a educação cívica, a educação para a saúde e que integrou nesta Formação Pessoal e Social a promoção do sucesso educativo, tão importante para o desenvolvimento de cada cidadão no presente e no futuro.

A Formação Pessoal e Social fundamenta-se nas necessidades de possibilitar aos alunos novas práticas,

para além da mera transmissão de conhecimentos e tem preocupações de justiça, que vai para além da justiça liberal de igualdade de oportunidades, pois coloca o foco para a igualdade de necessidades.

Preconiza uma formação humanista e um ética cosmopolita, atenta aos fenómenos da globalização, da diversidade cultural e de povos, que prepara a criança e o jovem para intervirem continuamente no mundo, *“em clara mutação, onde se assiste ao emergir de conceitos como o racismo e o nacionalismo xenófobo que obrigam a escola, por um lado a inventar novas fórmulas de combate a ideias e valores que se julgavam há muito erradicadas da sociedade e, por outro, a definir práticas orientadas no sentido da tolerância multirracial e multicultural”*, para a realização de uma justiça mundial.

Esta intervenção não se pretende que seja adiada para o futuro, numa conceção de que cada aluno é uma pessoa no presente e não um adulto adiado.

Manifesta de forma clara a preocupação com o sucesso escolar do aluno, ao clarificar que o caminho mais direto para a exclusão social se constrói na escola, quando esta não consegue realizar-se: possibilitar que o aluno aprenda e que possa abrir o seu futuro. Perrenoud (2005, p. 11-12) di-lo com clareza, ao afirmar que a escola da cidadania apenas se realiza quando possibilitar a cada um:

“construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação [e também] [u]tilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro. Nada mais simples, aparentemente, pois a vocação dos saberes disciplinares é tornar o mundo inteligível e, assim, ajudar a dominá-lo pela inteligência, não pela violência”.

Fundamenta-se, legalmente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), colocando a necessidade de a escola, para além de desempenhar as suas funções de socializar e instruir, chamar a si as tarefas relacionadas com o contexto formativo, contribuindo para *“o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (art.º 2.º da LBSE)”*.

E, também, no artigo 47.º, pois ao invocar as linhas do desenvolvimento curricular, preconiza a relevância de promover *“uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos”*.

Define, inequivocamente, que “os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de Formação Pessoal e Social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito”.

Aponta para um perfil de docência específico que exceda as capacidades científicas da formação inicial dos professores, traçado, nos seguintes termos, pelo Despacho 171/ME/93, de 07.08:

“o desenvolvimento de um perfil da docência assente em valores e princípios deontológicos, congruente com a capacidade de promover a formação humana do aluno”, bem como “estimular a prática pedagógica que suscite a reflexão, o desenvolvimento da investigação e a inovação educacional”.



O Documento Orientador inspira-se nos referenciais teóricos propostos por Audigier (2000, p. 23), que entende que a educação para a cidadania deve desenvolver três tipos de competências: cognitivas – sobre aspetos políticos e jurídicos, as questões do mundo atual, os processos, e os princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática; éticas e da escolha de valores; e de ação ou sociais – na comunidade, na resolução de problemas, no debate público.

Na verdade, estas competências são fulcrais numa prática pedagógica participativa - saber, valorizar e agir -, uma vez que toda a ação cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e ações, para uma participação refletida e empenhada.

Preconiza a metodologia de Projetos e propõe que estes emirjam da vontade dos alunos e que as várias experiências de aprendizagem resultem da vontade e da participação ativa e efetiva dos alunos, que sejam “projetos dos alunos”, verdadeiros espaços de reflexão, de debate e vivência pessoal e social que rompam os muros da escola e continuem nos espaços de vida comunitária, através de atividades práticas coletivas que

possibilitem a problematização, mas também a transformação e a mudança de pensamentos, hábitos e práticas sociais. O aluno aprende a intervir criticamente na sociedade quando:

- Nos projetos de educação cívica, escolhe, democraticamente, os “seus” temas, com os outros alunos - numa primeira fase, na própria escola, e numa segunda fase com representantes de todas as escolas -, reflete, debate e delibera, num verdadeiro exercício de democracia participativa;

- Na organização democrática da escola, na discussão de regras/ regulamentos e outras decisões importantes na turma e na escola, através da participação direta ou através da eleição para delegados e subdelegados de turma e demais representantes nos órgãos da comunidade escolar, desempenhando tarefas e assumindo responsabilidades. A escola é um contexto de relações e interações sociais muito privilegiadas para a aprendizagem da cidadania;

- Nos projetos de educação ambiental, pesquisa, reflete e participa em atividades concretas, que lhe permitem adquirir conhecimentos e competências,

modificar comportamentos que melhorem o ambiente escolar e comunitário, contribuindo para que as alterações locais se repercutam numa escala mais global e para que se eduque para a preservação da diversidade ecossistémica;

- Nos projetos de educação para a segurança, o aluno aprende a criar ambientes seguros na casa onde vive, no espaço rodoviário, no espaço escolar, a saber conviver com os riscos naturais e provocados (a Madeira é atreita a deslizamentos naturais e aluviões), a aprender e a defender hábitos de higiene e segurança alimentar, a aprender a fazer escolhas sustentáveis de consumo;

- Nos projetos de conteúdos regionais, conhece o meio em que vive, o seu contexto histórico, cultural, linguístico e literário, a sua paisagem animal, vegetal e geológica, o seu património musical ou o seu património marítimo, através do recurso a experiências ricas de aprendizagem, como sejam as visitas de estudo;

- Nos projetos de cidadania íntima (educação sexual e afetos e prevenção das toxicodependências), o aluno aprende, através do debate, metodologia “obrigatória”, a tomar atitudes assertivas que lhe possibilitem fazer escolhas conscientes para a sua vida e com reflexos positivos para a sociedade;

- No projeto de convivência escolar - Carta da Convivialidade Escolar -, projeto que envolveu (e envolve) a participação direta dos alunos de todas as escolas públicas, na sua elaboração e acompanhamento, através da metodologia de *focus-group*, em que o aluno aprende, em interação com os outros, a discutir e a construir ambientes escolares disciplinados e respeitadores dos valores que favorecem a convivência dos diversos atores educativos, pelo respeito para com o outro, na sua diversidade e diferença e, concomitantemente, favoráveis a um bom clima de aprendizagem;

- Nos projetos de promoção do sucesso escolar, o aluno, sobretudo o mais necessitado, dispõe de outros meios (projetos, professores e crédito horário) que lhe possibilitam a continuidade do seu percurso escolar, que lhe permitem adquirir os conhecimentos e competências básicas para a compreensão do mundo e que deixem em aberto a possibilidade de vir a ter um futuro com qualidade e dignidade na sua individualidade, no mundo profissional e que a sociedade possa “enriquecer-se” no caminho do progresso, com pessoas que sejam moral, cultural e cientificamente bem preparadas.



A Formação Pessoal e Social visa desenvolver as seguintes Competências gerais:

Esta área pressupõe a realização de atividades em que o aluno é capaz de:

- Expressar opiniões e sentimentos pessoais; comunicar acerca de temas relacionados com a consciência social e a cidadania; prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade; saber estar consigo e gostar de si como ser em desenvolvimento; reconhecer-se na sua dignidade como ser único e singular, capaz de fazer opções assertivas e de assumir a responsabilidade dos seus atos; atuar de modo assertivo e eficaz nas interações sociais que estabelece com pares e adultos; adequar o seu comportamento a diferentes situações vivenciais; fundamentar a priorização dos valores e dar razões das escolhas pessoais; valorizar a cooperação e agir na sociedade de forma criativa, fraterna e solidária; adotar uma atitude crítica face a opiniões divergentes; reconhecer e promover o valor do património histórico, ecológico, cultural e humano.

Os projetos de Formação Pessoal e Social são possibilitados a todas as escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e facultativos para os alunos. A todas as escolas são disponibilizados professores, num quadro de alguma estabilidade, para os operacionalizarem e a todos é possibilitada, anualmente, formação específica.

As matrículas dos alunos nesta área também indicam uma adesão muito significativa. Porém, a Formação Pessoal e Social, se não surgir contextualizada em escolas reflexivas, eivadas de modelos organizativos e de experiências de aprendizagem, corre o risco de surgir isolada entre um “currículo único e pronto a vestir”, e parecer um corpo estranho aí colocado à força. E, se assim acontecer, levanta as eternas questões. É necessária? Para quê? Serve a quem? É uma doutrina sem religião? Não poderá ser o catecismo dos regimes democráticos? Não é uma perda de tempo e de dinheiro?

São também estas as reflexões que Perrenoud (2005) nos traz, sobre a Educação Cívica nas escolas, ao alcandorá-la - diríamos - a portavoz dos “indignados globais”, pois como nos diz o autor (ibidem: p.9)

Quem não desejaria que a escola fosse a redentora dos pecados da sociedade? É preciso lembrar, no entanto, que a escola está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai os seus recursos. A sua “autonomia relativa” não a torna um santuário à margem do mundo, nem um superego. Não se pode exigir que ela preserve ou inculque valores que uma parte da sociedade vilipendia ou só respeita da boca para fora.

É indubitável que o sistema educacional deve situar-se do lado da cidadania e da comunidade, e não do cinismo e do individualismo, e trabalhar para desenvolver uma identidade e competências cidadãs. Mas, não podemos exigir que o faça, além de tudo, sem renunciar a nada, até porque se não tivermos em conta os limites da educação e as demasiadas expectativas que se exigem ao sistema de educação “o hino à cidadania mediante a escolarização é uma dupla hipocrisia, um discurso vazio, uma forma ilusória de se livrar do problema real do vínculo social e do respeito às regras da vida em comunidade”, como nos alerta o autor (2005, p. 9).





E a escola não pode tudo. Ela precisa de ser apoiada por outros setores, de forma plausível e coordenada: emprego, imigração, urbanismo, segurança, divisão das riquezas, acesso à saúde, segurança, estatuto das minorias, sistema judiciário e penal, etc..

O autor adianta-nos que não bastaria substituir a instrução por uma educação moral invasiva, nomeando-a de “educação para a cidadania” para ser moderna.

É preciso agir em pelo menos três registos (*ibidem*, p. 11-12)

1 - *“Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação”.*

2 - *“Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro”.*

3 - *“Consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe”.*

É preciso ficarmos cientes de que, como observa Perrenoud (*ibidem*, p. 12), o problema das contribuições do sistema educacional à democracia não será resolvido com a introdução na carga horária de uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania, pois nenhum avanço essencial ocorrerá se essa preocupação não for inserida no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas.

A escola pode aproveitar esta oportunidade histórica, que esta inquietação quanto à cidadania oferece, para reforçar a democratização do acesso aos saberes e de levar a sério as intuições fundadoras da escola ativa e das pedagogias participativas. É preciso, ainda, desenvolver na escola uma pedagogia e ética crítica. Ela não pode continuar a ser um reduto de ambiguidades, de discursos e práticas distorcidas.

A prática é que deve ajuizar o discurso. A democracia, a solidariedade, o respeito para com todos, sobretudo os mais fragilizados, o debate livre e aberto, a conversa cordata, a participação não corrompida não se teorizam, afirmam-se pelas ações.

Existem, ainda, outras questões que se levantam. O tempo disponibilizado é suficiente para as exigências que a sociedade hoje coloca à escola para educar os alunos para e pela cidadania? Não deveria haver uma disciplina específica de Educação para a Cidadania ou Formação Pessoal e Social? Os professores não deveriam ser recrutados de grupos disciplinares específicos? A formação contínua de professores que se faz na Região Autónoma da Madeira é adequada e suficiente? Faz sentido que no mundo atual em que se apela à competitividade e à eficácia se “perca tempo” com os assuntos de cidadania? A escola está a cumprir o seu papel de formar cidadãos para um mundo melhor? Ou pelo contrário, tem aqui um fracasso rotundo, pois o mundo parece estar cada vez pior?

Também não faz sentido criar uma ou duas horas de “catecismo cidadão”, se em todas as outras disciplinas “apenas” se faz transmissão de conteúdos, se classifica para selecionar, se avalia o que o aluno não conhece, se as experiências escolares não consideram a participação do aluno, ou porque não é julgado responsável, ou porque

é imaturo. Entramos no caminho dos ziguezagues: ora pretendemos o máximo rendimento dos alunos, ao exigir-se-lhes o conhecimento de todos os conteúdos disciplinares, verdadeiras enciclopédias temáticas, disponibilizados pelos professores em “doses semanais”, medidos em testes de memória; ora consideramos que os alunos devem pensar e agir de forma crítica, mobilizando competências e valores de verdadeira cidadania democrática participativa.

Também a escola, tal como a sociedade, não pode dizer uma coisa e fazer outra: ensinar de forma passiva e pretender alunos e cidadãos ativos.

A escola só poderá ensinar-se se, nas suas disciplinas, em salas de aulas, as práticas forem entusiasmantes e desafiantes, não excluírem, mas derem confiança aos mais necessitados; se criarem órgãos em que a participação dos atores escolares seja uma prática permanente e não se esgotar nos processos eleitorais; se a cooptação for substituída pela participação direta e com bases alargadas; se os projetos educativos, os regulamentos internos e os planos anuais de escola emergirem dos contributos participativos de todos os atores implicados na educação; se as questões pedagógicas se sobrepuserem às administrativas; se a escola for o palco da realização pessoal no presente e do futuro de cada jovem.

Conclusão

Apesar de todas as inquietações e ambiguidades que suscitamos, entendemos que a transformação, a emancipação de cada criança e jovem continuam a colocar este desafio permanente à escola, que é o de realizar-se, e ao fazê-lo, realizar a sociedade, realizando cada pessoa. A cidadania está em questão, aliás, desde os alvares da Grécia Antiga, sempre esteve. A democracia, “o melhor dos piores regimes” parece cansada e, então a escola também está cansada porque a escola é a própria democracia. E para a revitalizar, para a transformar numa “democracia de alta intensidade” é preciso chamar os que dela parecem estar mais desconfiados, mais descrentes, os desempregados, os pobres aqueles que vivem, como afirma Santos (2003), “o colapso das expectativas”.

É uma constatação por demais evidente que a participação é uma prática constante do ser humano a partir do nascimento, que o conduz no processo incessante da sua humanização, através da interação da sua subjetividade com as outras intersubjetividades socializadoras. Também está provado que a criança tem uma propensão “natural” para a participação e que esta adquire um valor afetivo que a leva a empenhar-se fortemente nas atividades em que participa e a desmotivar-se quando a excluem, quando lhe impõem a não participação.

Porém, logo que entra na escola, a criança é educada para o silêncio, para a inatividade, para a melancolia, para a obediência, para estar sentada horas a fio, dia após dia, ano após ano. Nóvoa (1987, p. 431), a partir da obra de Ferrière, um dos educadores da “escola nova”, conta-nos esta história deliciosa:

“um belo dia deu o diabo uma saltada à terra e, não contente com a sua obra, decidiu criar a escola: “A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. Pretende saber se a sua atividade serve para alguma coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contacto com ideias”. Não tardou que o regime desse frutos. A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia por um instante que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso. Foi então que, de repente, se viu a pequenada fugir para os bosques, trepar as árvores, correr à aventura e até fazer caretas ao diabo. Este rangeu os dentes, ameaçou com o punho e eclipsou-se: “E com ele desapareceu a escola que tão sabiamente imaginara.” E Ferrière concluiu desafiando os leitores a acabarem com estas “gaiolas à moda antiga” e a construírem “escolas novas”

Assim, deixaríamos a seguinte advertência: Se escola não parar para refletir, para inovar para algo que realize as pessoas, os próprios

projetos de Formação Pessoal e Social correrão o risco de se disciplinarizar e entrar na rotina dos professores e alunos como uma disciplina igual às outras. É preciso fazer diferente, com professores que pensem e façam diferente.

Porque, se o não fizermos, correremos o risco de estar a entrar em mais uma zona cinzenta de ambiguidades e a Formação Pessoal e Social limitar-se-á ou tenderá a limitar-se a uma ou duas horas semanais de “catecismo cidadão”, uma caminhada em ziguezague, por entre os pingos da chuva.



Bibliografia

F. Audigier, F. (2000). «Compétences clés» in Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique , Conseil De L'Europe, p.23.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho 171/ME/93, de 07 de agosto - Aprova o modelo de formação de docentes para a disciplina de desenvolvimento pessoal e social.

Estêvão, C. (2004). Educação, justiça e democracia. São Paulo: Cortez.

Estêvão, C. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos, educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, pp. 28-34, jan./abr.

Ferrière, A. (1928). Transformemos a escola. Paris: Truchy-Leroy, pp. 11- 16.

Le Goff, J. (1983). Os Intelectuais na Idade Média. Lisboa: Gradiva (col. Construir o Passado, n.º 3), traduzido por Margarida Sérvulo Correia. Les Intellectuels au Moyen Âge. Paris: Seuil.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário - Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, 3 (V), pp. 413-440. Perrenoud, P. (2005). Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. (traduzido por Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.

Santos, B. (2003). Globalizacion y democracia, in J. Rodriguez (org.). El Presupuesto Participativo: Defendiendo lo público y construyendo ciudadanía. La experiencia del departamento de Risaralda, Universidad Tecnológica da Pereira, pp. 121-135.

Savater, F. (2006). O valor de educar. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Em Revista...

Momentos que dispensam palavras

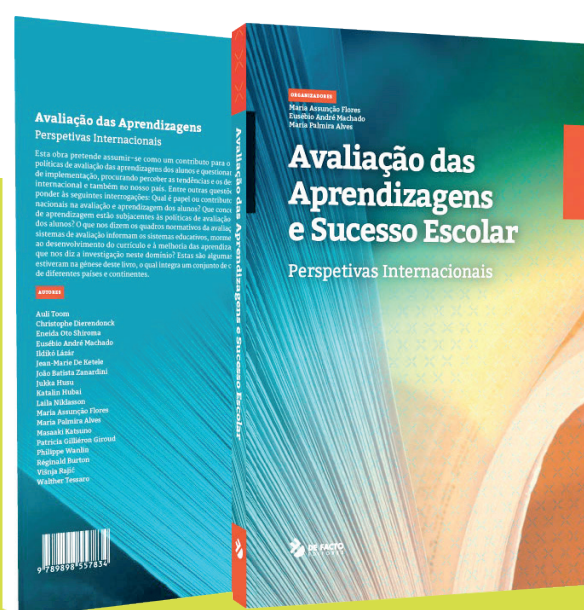


Sugestão de leitura

Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar

Perspetivas Internacionais

Maria Assunção Flores
Eusébio André Machado
Maria Palmira Alves



Esta obra pretende assumir-se como um contributo para o conhecimento das políticas de avaliação das aprendizagens dos alunos e questionar lógicas e dinâmicas de implementação, procurando perceber as tendências e os desafios no panorama internacional e também no nosso país. Entre outras questões, procura-se responder às seguintes interrogações: Qual é papel ou contributo dos testes/exames nacionais na avaliação e aprendizagem dos alunos? Que concepções de avaliação e de aprendizagem estão

subjacentes às políticas de avaliação das aprendizagens dos alunos? O que nos dizem os quadros normativos da avaliação? De que modo os sistemas de avaliação informam os sistemas educativos, mormente no que concerne ao desenvolvimento do currículo e à melhoria das aprendizagens dos alunos? O que nos diz a investigação neste domínio? Estas são algumas interrogações que estiveram na génese deste livro, o qual integra um conjunto de contributos oriundos de diferentes países e continentes.

INTRODUÇÃO

Da avaliação das aprendizagens e do sucesso escolar

Maria Assunção Flores, Maria Palmira Alves e Eusébio André Machado

CAPÍTULO 1

As provas de avaliação externa nacionais na Bélgica francófona: uma análise à luz dos atuais movimentos didáticos e pedagógicos

Jean-Marie De Ketele

CAPÍTULO 2

Avaliação na Educação Básica no Brasil: políticas e contradições

Eneida Oto Shiroma e João Batista Zanardini

CAPÍTULO 3

Avaliação das aprendizagens na República da Croácia

Višnja Rajić

CAPÍTULO 4

Princípios e práticas de avaliação para apoiar a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico finlandês

Auli Toom e Jukka Husu

CAPÍTULO 5

Desafios do Exame Nacional no Sistema de Ensino no Japão

Masaaki Katsuno

CAPÍTULO 6

Avaliação dos alunos no sistema educativo húngaro

Katalin Hubai e Ildikó Lázár

CAPÍTULO 7

A avaliação das aprendizagens escolares no Luxemburgo

Christophe Dierendonck, Réginald Burton e Philippe Wanlin

CAPÍTULO 8

Avaliação das aprendizagens em Portugal

Maria Assunção Flores, Maria Palmira Alves e Eusébio André Machado

CAPÍTULO 9

Implementação de novas diretivas de avaliação: desafios para os professores das escolas na Suécia

Laila Niklasson

CAPÍTULO 10

A avaliação na sala de aula na Suíça Romanda: das políticas às práticas dos professores

Patricia Gilliéron Giroud e Walther Tessaro

CAPÍTULO 11

Para uma leitura transversal das políticas de avaliação das aprendizagens – entre um regime de tensões e as possibilidades de mudança

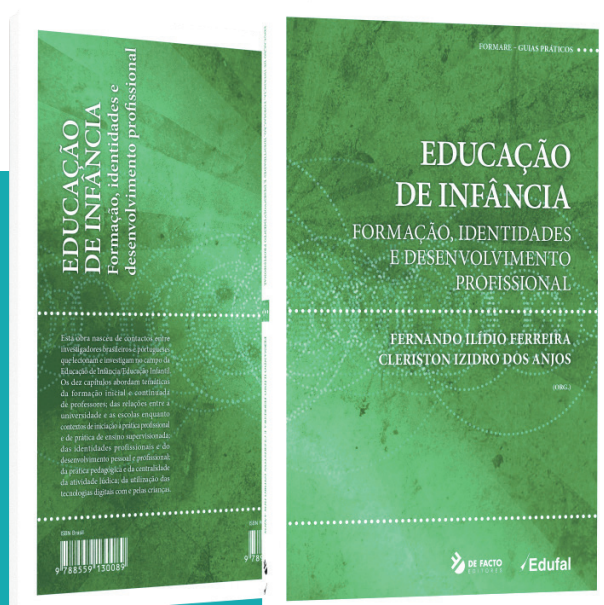
Maria Assunção Flores, Maria Palmira Alves e Eusébio André Machado

Sugestão de leitura

Educação de Infância

Formação, identidades e desenvolvimento profissional

Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos



Enquanto campo científico, a formação de professores tem feito avanços assinaláveis ao longo das últimas décadas, embora não sejam tão evidentes na esfera da ação pedagógica. Há ainda um longo caminho a percorrer, sobretudo no que concerne à possibilidade de se estabelecerem relações mais fecundas entre a teoria e a prática, sendo de grande importância o papel das instituições de ensino superior que atuam neste campo, em colaboração com as escolas/contextos de iniciação

à prática profissional e de estágio supervisionado. Percorrendo os campos da formação de professores e da infância, esta obra coletiva visa promover um pensamento reflexivo e crítico sobre e na formação. Além do capítulo introdutório, a obra inclui nove trabalhos de investigadores brasileiros e portugueses, que abordam questões convergentes mas plurais nas suas perspetivas, sobre a formação, as identidades e o desenvolvimento profissional na área da Educação de Infância.

Percorrendo os Campos da Formação de Professores e da Infância

Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos

Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Infantil

Marilete Terezinha De Marco, Elieuzza Aparecida de Lima, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem

Cristina Parente

Educação Infantil e Formação de Professores: Uma Proposta do PIBID de Pedagogia

Ana Maria dos Santos

PIBID – Subprojeto Pedagogia: Experiências Na Área Da Educação Infantil

Ana Paula Cordeiro

Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância

Teresa Sarmento

“Professoras de Bebés”: Algumas Dimensões da Construção Identitária

Ana Cláudia Ferreira Martins, Altino José Martins Filho, Fernando Ilídio Ferreira

Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Educação Infantil

Lúcia Amante

Dispositivos Móveis (Tablets) na Formação de Professores de Educação Infantil

Cleriston Izidro dos Anjos, Luis Paulo Leopoldo Mercado

Contributos de John Dewey e Ivan Illich para Pensar a Atualidade de um Projeto de Animação Infantil e Comunitária

Fernando Ilídio Ferreira

FICHA TÉCNICA:

Diretor: Jorge Morgado

Redação: João Estanqueiro

Morada: Rua das Hortas, n.ºs 16 e 18
9054 - 506 Funchal

Telefone: 291 145 510

Email: intervire@madeira.gov.pt

Grafismo e paginação: Divisão de Imagens e Protocolo, Direção de Serviços de Planeamento, Gestão, Organização e Imagem do Gabinete do Secretário

ISSN: 2184-397X

Distribuição: Gratuita, disponível em <https://www.madeira.gov.pt/ire>